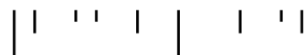



0 RECURSO AO JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA

Inês Narciso Nunes

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada II e
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

2019-2020



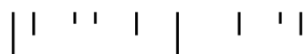


0 RECURSO AO JOGO DIDÁTICO COMO
ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS HISTÓRICO GEOGRÁFICAS E
DE CIDADANIA

Inês Narciso Nunes

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada II e
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
Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2019-2020



AGRADECIMENTOS

Prestes a terminar esta etapa, na instituição Escola Superior de Educação de Lisboa, há que olhar para trás e agradecer a todos aqueles que me acompanharam e tornaram tudo mais fácil.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à instituição que me acolheu durante estes dois anos de mestrado, assim como a todos os docentes com que me cruzei. Tive a oportunidade de aprender e adquirir bases para a próxima etapa.

À professora Maria João Hortas, um agradecimento especial, por todo o apoio não só na elaboração deste relatório mas por estar presente durante o meu percurso nesta instituição. Obrigada pela dedicação, pela paciência e por ter aceitado orientar-me na realização do meu relatório final.

A todos os alunos com que me cruzei estes anos, que me proporcionaram momentos felizes e de aprendizagem.

A todas as escolas que me acolheram na realização dos estágios, assim como aos professores cooperantes que tive o prazer de acompanhar.

À professora Cristiana Martins, por ter sido uma professora cooperante incansável, por ter acreditado no meu trabalho e por me ter ajudado a crescer a nível pessoal e profissional.

Obrigada a todos os meus colegas de turma, que de alguma forma, contribuíram para o meu sucesso neste percurso.

À Ana Maria por me acompanhar desde o primeiro dia de licenciatura em terras Sadinas, até hoje, aqui em Lisboa. Por me ajudar e compreender tão bem, por partilhar comigo momentos tanto de desespero como de alegria.

À Débora Lopes, por me mostrar o que é uma pessoa determinada e trabalhadora, por ajudar sempre que precisei, por ser minha amiga.

À Ana Martins e à Maria Silva, por partilharem um coração verde e branco comigo, um coração tão puro e amigável. Duas pessoas que conheci nesta instituição mas que levo para a vida!

À Bruna Oliveira, por partilhar tantos interesses comuns, por me acompanhar e estar presente.

Às minhas amigas, que estão sempre do meu lado, Mariana Pêra, Joana Reimão, Patrícia Metelo, Ana Cláudia, Catarina Ferreira, Carolina Gamito e Sara Mata. Obrigada por tudo!

Ao meu tio, por partilhar o bichinho da educação comigo e por acreditar em mim.

À minha avó São, por depositar sempre energia positiva em mim quando mais precisei, por acreditar em mim e no meu gosto por ensinar. Sei que estaria orgulhosa de me ver terminar esta etapa.

Aos meus pais e à minha irmã, por serem um apoio permanentemente e por acreditarem sempre em mim. Obrigada pelas dores de cabeça, Bi.

Ao meu namorado, Gonçalo, por não me ter deixado desistir, por me acompanhar nesta aventura. Pela paciência nos meus piores momentos e pelo seu abraço reconfortante. Obrigada por me apoiares sempre, meu amor.

Ao meu amor de quatro patas, Ema, por esperar por mim para brincar, por me dar muitos beijinhos e por ser a melhor companhia.

Obrigada a todos por me acompanharem e contribuírem para o meu sucesso, porque “quem caminha sozinho chega mais rápido, mas quem vai acompanhado chega mais longe”.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português (PT) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Este documento é composto por duas partes, a primeira destina-se à caracterização do contexto e da prática pedagógica de 2.º CEB e à análise crítica e reflexiva acerca da mesma. Na segunda parte é apresentado um estudo empírico desenvolvido no 2.º CEB, intitulado “O recurso ao jogo didático como estratégia para o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania”.

A investigação surge do interesse pessoal, assim como das fragilidades e potencialidades das turmas envolvidas no estudo. O estudo pretende contribuir para perceber quais as potencialidades do jogo didático como recurso no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania. O estudo apresenta três objetivos: (i) reconhecer as potencialidades do jogo didático, enquanto recurso a mobilizar em estratégias de ensino da História e da Geografia; (ii) explorar as potencialidades do jogo didático na aprendizagem de factos e fenómenos históricos e geográficos; (iii) compreender os contributos do recurso ao jogo didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

Os resultados obtidos através desta investigação, confirmam que o recurso ao jogo didático na sala de aula é uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem, pelas potencialidades na motivação dos alunos e pela maior facilidade e ludicidade que traz para a construção de aprendizagens. Podemos também afirmar que as situações de jogo didático concorrem para o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania, pois implicam a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes. Contudo, para que seja possível um efetivo desenvolvimento de competências, as situações de jogo devem ser diversificadas, assim como as tarefas a que os mesmos apelam.

Palavras-chave: Jogo didático; Competências histórico geográficas; Competências de cidadania.

ABSTRACT

This report was prepared within the framework of the Curricular Unit (UC) of Supervised Teaching Practice II (PES II), integrated in the Master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese (PT) and History and Geography of Portugal (HGP) in the 2nd CEB, of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon.

This document is composed of two parts, the first is intended for the characterization of the context and pedagogical practice of 2nd CEB and the critical and reflective analysis of it. In the second part is presented an empirical study developed in the 2nd CEB, entitled "The use of didactic game as a strategy for the development of historical geographical competencies and citizenship".

The investigation arises from the personal interest, as well as from the weaknesses and potentialities of the classes involved in the study. The study aims to contribute to understand the potentialities of the didactic game as a resource in the development of historical geographical competencies and citizenship. The study presents three objectives: (i) to recognize the potentialities of the didactic game, as a resource to mobilize in strategies for teaching history and geography; (ii) exploit the potential of the didactic game in learning historical and geographical facts and phenomena; (iii) understand the contributions of the use of the didactic game in the development of historical geographical competencies and citizenship.

The results obtained through this research confirm that the use of didactic play in the classroom is an added value for the teaching-learning process, the potentialities in the motivation of students and the greater ease and playfulness it brings to the construction of learning. We can also affirm that didactic gambling situations contribute to the development of historical geographical skills and citizenship, as they imply the mobilization of knowledge, competencies and attitudes. However, to make effective skills development possible, game situations must be diversified, as well as the tasks to which they appeal.

Keywords: Didactic game; Historical and geographical competencies; Citizenship skills.

ÍNDICE GERAL

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	PARTE I – Prática Pedagógica	4
	2.1 Descrição sintética do contexto	5
	2.1.1 A instituição.....	5
	2.1.2 Caracterização das turmas.....	6
	2.1.3 A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem 7	
	2.2 Problematização dos dados do contexto	8
	2.3 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.....	11
3	PARTE II – Estudo empírico	22
	3.1 Apresentação do estudo, problemática e objetivos	23
	3.2 Procedimentos Metodológicos	24
	3.2.1 Natureza do Estudo	25
	3.2.2 Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados 25	
	3.2.3 Princípios éticos do processo de investigação	27
	3.3 Fundamentação teórica.....	27
	3.3.1 Jogo didático, recurso para o ensino e aprendizagem	27
	3.3.2 Competências em educação	32
	3.3.3 Competências histórico geográficas	34
	3.3.4 Competências de cidadania	40
	3.3.5 Jogo didático, estratégia para o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.....	45
	3.4 Apresentação e discussão dos resultados do estudo	49
	3.4.1 Potencialidades do jogo didático: as representações dos alunos .	50
	3.4.2 Jogo didático como recurso em estratégias de ensino da HG	54

3.4.3	Jogo didático: potencialidades para a aprendizagem em História e Geografia	57
3.4.4	Competências Histórico geográficas e competências de Cidadania	63
4	CONCLUSÕES.....	72
	REFLEXÃO FINAL.....	78
	REFERÊNCIAS.....	82
	ANEXOS	90
	ANEXO A.....	91
	ANEXO B.....	95
	ANEXO C.....	100
	ANEXO D.....	107
	ANEXO E.....	111
	ANEXO E1.....	111
	ANEXO E2.....	118
	ANEXO F.....	122
	ANEXO G.....	124
	ANEXO H.....	130
	ANEXO I.....	136
	ANEXO J.....	138
	ANEXO K.....	140
	ANEXO K1.....	140
	ANEXO K2.....	145
	ANEXO L.....	147
	ANEXO L1.....	147

ANEXO L2	153
ANEXO M	158
ANEXO N.....	164
ANEXO O	175
ANEXO P.....	178
ANEXO Q	187
ANEXO R.....	189
ANEXO S.....	192
ANEXO T	195
ANEXO U.....	198
ANEXO V.....	200

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema das etapas de aplicação de um jogo em sala de aula	30
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre a pertinência do jogo para aprender novos conhecimentos.....	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e fragilidades das turmas registadas durante o período de intervenção	9
Tabela 2 - Sistematização dos objetivos gerais e estratégias globais do PI	10
Tabela 3 - Fases de construção do conhecimento histórico: relação com as competências específicas da educação <i>histórica</i>	37
Tabela 4 - Domínios da Educação para a Cidadania.....	42
Tabela 5 - Avaliação das aprendizagens realizadas no jogo Palavras Cruzadas	58
Tabela 6 - Avaliação das aprendizagens realizadas no jogo "quiz" de cartas.....	59
Tabela 7 - Avaliação das aprendizagens realizadas no jogo "quiz" de cartas construído pelos alunos.....	62
Tabela 8 - Objetivos específicos e indicadores de avaliação de componente de Cidadania nas sessões com recurso a Jogos Didáticos	67
Tabela 9 - Avaliação das atitudes no jogo Palavras Cruzadas	67
Tabela 10 - Avaliação das atitudes no jogo "quiz" de cartas	68
Tabela 11 - Avaliação das atitudes no jogo "quiz" de cartas construído pelos alunos.	69
Tabela 12 - Avaliação global das atitudes nos jogos didáticos	70

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção-Geral da Educação
DT	Diretora de Turma
FUC	Ficha de Unidade Curricular
HGP	História e Geografia de Portugal
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PC	Professora Cooperante
PEI	Programa Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PT	Português
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1 INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português (PT) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

De modo a cumprir com os objetivos principais da UC definidos na Ficha de Unidade Curricular (FUC), o relatório foi elaborado com base nos mesmos, sendo estes: (i) compreender o funcionamento das escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB); (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (vi) refletir sobre a ação (Ficha da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, p. 1, 2019/2020).

Estavam previstos dois momentos de prática supervisionada, mas por constrangimentos inerentes à pandemia, foi apenas realizado o primeiro momento de estágio em 2.º CEB. Este teve lugar numa escola sede de um agrupamento, localizada em Lisboa, em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. Durante as semanas de intervenção, emergiu o tema do estudo investigativo que pretende compreender de que forma o jogo didático pode ser utilizado como recurso para desenvolver competências histórico geográficas e de cidadania.

A estrutura do presente documento é composta por duas partes, relacionadas entre si. A primeira parte contém a apresentação da prática pedagógica realizada, assim como um análise crítica e reflexiva da mesma. Esta subdivide-se em três capítulos: a introdução, em que é apresentada a estrutura global do relatório; a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB, que inclui a caracterização do contexto, a problematização decorrente da caracterização e a análise reflexiva da implementação dos objetivos do PI; por fim, a Análise Crítica da prática ocorrida no 2.º CEB, sendo esta reflexiva e fundamentada.

A segunda parte destina-se à apresentação do estudo empírico que tem como objetivos: *reconhecer as potencialidades do jogo didático, enquanto recurso a mobilizar em estratégias de ensino da História e da Geografia; explorar as potencialidades do jogo didático na aprendizagem de factos e fenómenos históricos e geográficos; compreender os contributos do recurso ao jogo didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.* Esta divide-se em quatro capítulos: a Apresentação

do Estudo, em que é feita uma contextualização e correlação com a primeira parte do documento, é definida a problemática, as questões de investigação e os objetivos específicos do estudo; os Procedimentos Metodológicos, que explicitam a natureza do estudo, os diversos procedimentos de recolha e tratamento de informação, os instrumentos de recolha de dados e os princípios éticos do processo de investigação; a Revisão de Literatura, que auxilia a fundamentar teoricamente o estudo; por fim, a Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo, em que se analisam de forma crítica os resultados finais do estudo, os objetivos, sustentados no quadro teórico presente na revisão de literatura.

Posteriormente são apresentadas e discutidas as conclusões do estudo, procurando responder à problemática e objetivos específicos. São também referidos eventuais constrangimentos que tenham surgido durante a implementação do mesmo. Para terminar, surge a Reflexão Final onde são destacados os principais aspetos do percurso realizado, assim como o contributo da PES II para o desenvolvimento das competências profissionais. As referências utilizadas como suporte bibliográfico para este relatório e seguidamente, os anexos, encerram este trabalho.

**2 PARTE I - PRÁTICA
PEDAGÓGICA**
| ' ' | | ' ' |

Esta secção do relatório destina-se à apresentação da instituição onde decorreu a prática pedagógica em 2.º CEB, da ação pedagógica e dos processos de regulação da aprendizagem. Será também apresentada a caracterização das turmas nas quais decorreu a PES do 2.º CEB, assim como a problematização do contexto, os objetivos gerais da intervenção, as atividades realizadas, as estratégias adotadas e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

2.1 Descrição sintética do contexto

2.1.1 A instituição

O estágio foi realizado numa instituição de ensino público, escola sede do agrupamento, que apresenta uma oferta educativa do 1.º ao 3.º CEB. Localizada na zona central da cidade de Lisboa (Freguesia de Avenidas Novas), esta escola está rodeada de serviços como hospitais, minimercados, um centro comercial, restaurantes e cafés. O acesso à mesma é fácil devido aos transportes disponíveis na área, sendo estes o metro e o autocarro.

O agrupamento está inserido no programa TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária, sendo este

(...) uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. (Direção Geral de Educação, s.d¹).

Este programa tem como objetivos principais proporcionar condições socioeducativas à comunidade e promover o sucesso escolar na mesma, implementando instrumentos e recursos para que os alunos envolvidos tenham um melhor aproveitamento escolar.

Os princípios pedagógicos do agrupamento são o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor e a qualidade. Sustentado nestes princípios, o agrupamento dá cumprimento aos objetivos a que se propõe, sendo esses a melhoria do ensino e da aprendizagem e a prevenção/diminuição do abandono, absentismo e indisciplina.

¹ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>

2.1.2 Caracterização das turmas

As turmas em que foi realizada a PES II integram o 5.º ano de escolaridade, as quais se designam como C e D. Através de documentos disponibilizados pela professora cooperante (PC) e pela diretora de turma (DT) da turma D, foi possível recolher algumas informações sobre as turmas.

De acordo com estes documentos, a turma C é composta por vinte alunos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. A maioria dos alunos frequentou o 1.º CEB em escolas do Agrupamento, particularmente em duas das escolas básicas. Nesta turma existe alguma diversidade social, pertencendo oito alunos a um nível social mais baixo, usufruindo de Apoio Social Escolar (seis do escalão A e dois do escalão B). Quatro alunos encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, usufruindo do apoio de uma professora de Educação Especial. Dois alunos recebem ainda apoio de uma psicóloga e de uma terapeuta da fala.

Em relação à turma D, composta por dezanove alunos, oito do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos, a diversidade social é também uma característica, mas não tão evidente como na anterior, dispondo doze alunos de Apoio Social Escolar (sete do escalão A e cinco do escalão B). Quatro alunos encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, usufruindo dois de um Programa Educativo Individual (PEI).

As turmas demonstram um comportamento adequado e muito semelhante. Grande parte dos alunos demonstra uma participação ativa e pertinente na aula, porém há alguns que não participam por serem tímidos ou por desinteresse. No geral, as turmas são interessadas nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português, porém demonstram um défice na autonomia, responsabilidade e hábitos de estudo. As turmas revelam ter um aproveitamento satisfatório, contando com, maioritariamente, boas classificações. Na realização de tarefas em sala de aula, quase todos os alunos se demonstram competentes para as realizar, contudo existem alguns que revelam ter algumas dificuldades derivadas da falta de hábitos de trabalho e autonomia.

Ambas fazem parte do projeto “Turma +” que consiste na seleção de alguns alunos para integrar uma nova turma, proporcionando um ambiente favorável a uma aprendizagem com maior qualidade. Este projeto aplica-se apenas nas disciplinas de

Português e Matemática. No primeiro período foram selecionados alguns alunos e no segundo período repetiu-se a seleção, dando oportunidade a outros alunos. O critério de escolha no primeiro período foi baseado nos resultados dos testes diagnóstico realizados no início do mesmo, foram selecionados os alunos com as melhores classificações. No segundo período, a seleção foi feita a partir das classificações finais do primeiro período, foram selecionados os alunos que tiveram 3 e 4 no fim do período.

As potencialidades observadas em ambas as turmas são as mesmas, pois são turmas com características muito semelhantes. Destaca-se a rotina de *mindfulness* já imposta pela professora cooperante, a participação ativa na sala de aula e o grande interesse pelos conteúdos abordados.

2.1.3 A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

A professora cooperante (PC) leciona a disciplina de HGP, bem como a de PT em ambas as turmas. É responsável por lecionar três turmas, sendo duas do 5.º ano e uma do 6.º ano. Assume ainda o cargo de DT de uma das turmas de 5.º ano, a turma C. Apesar de ser o seu primeiro ano a acompanhar as turmas, foi notória uma grande empatia entre os alunos e a professora. Verificou-se um ambiente de maior confiança entre a professora e a sua direção de turma, pois estes alunos tinham aulas todos os dias com a mesma, durante algumas horas. O facto de terem aulas todos os dias com a mesma professora, fez com que fosse notória a recordação que os alunos tinham acerca do apego com a professora titular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, demonstrando, desta forma, a maturidade dos mesmos.

A PC iniciava a aula fazendo uma síntese dos conteúdos lecionados na aula anterior, promovendo para tal o envolvimento dos alunos. De seguida registava o sumário da aula anterior no quadro e os alunos copiavam para o caderno. Ao longo da observação foi possível depreender que a prática da professora se baseia numa combinação de diferentes métodos, privilegiando o trabalho cooperativo, e recorrendo a momentos expositivos, para a explicação de alguns conteúdos. A sua prática também se destaca pelo recurso a exercícios de *mindfulness* no início de cada aula, como forma de combater a ansiedade dos alunos, capacitá-los para gerir o seu comportamento em sala de aula e desenvolver algum autocontrolo sobre as suas atitudes e pensamentos.

Os alunos respondem bem a estes exercícios de meditação, sendo que grande parte do grupo em ambas as turmas, adere à realização dos exercícios. No entanto, mesmo que nem todos adiram é notória a diferença no ambiente da sala de aula, com resultados gerais, muito positivos, no comportamento.

Os encarregados de educação, demonstram uma boa relação com a professora e vice-versa. Esta estabelece contacto direto com os mesmos através de e-mail, telefone ou da aplicação *ClassDojo*. Como meio de interação e melhoria da relação entre os pais e a escola a professora recorre à *ClassDojo*, uma aplicação de telemóvel, cujas funções permitem o funcionamento como uma rede social fechada entre pais e professores, através da qual podem ser monitorizados os comportamentos das crianças e a partilha de fotografias com alguns trabalhos e atividades realizadas em sala de aula.

Em relação aos momentos de avaliação e regulação das aprendizagens, a professora realiza planificações semanais, mensais e anuais. A avaliação dos alunos é realizada através de fichas de avaliação ou mini fichas de avaliação, dependendo da disciplina. Na disciplina de HGP, os alunos realizam fichas de avaliação, porém na disciplina de PT, realizam mini fichas em que cada uma avalia uma competência do Português (compreensão e expressão oral, gramática e compreensão escrita). Durante a prática pedagógica, a professora optou por realizar apenas uma ficha de avaliação na disciplina de Português, com formato de prova de aferição, de modo a preparar os alunos para a prova de aferição no final do ano.

2.2 Problematização dos dados do contexto

Na tabela 1, estão representadas as potencialidades e fragilidades identificadas, resultantes da observação realizada.

De modo a pensar o currículo nas suas dimensões pedagógica e didática e, no sentido de responder às fragilidades encontradas no grupo, foram formuladas as seguintes questões para intervenção:

(i) Que estratégias/ atividades mobilizar para a melhoria da gestão de conflitos, e que regras de participação em sala de aula implementar?

(ii) Que estratégias/ atividades implementar de forma a melhorar a comunicação oral nas aulas de Português e História e Geografia de Portugal?

(iii) Que estratégias/ atividades promover para desenvolver competências de escrita nos alunos?

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades das turmas registradas durante o período de intervenção

	Potencialidades	Fragilidades
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none">- Empatia com a professora;- Participação nas atividades;- Rotina de <i>mindfulness</i>;- Cumprimento das regras da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none">- Cumprimento das regras do discurso oral: saber ouvir e não interromper quem está a falar;- Gestão de conflitos entre os seus pares;- Projeção de voz.
PT	<ul style="list-style-type: none">- Participação em tarefas de natureza lúdica.	<ul style="list-style-type: none">- Planificação, textualização e revisão de um texto.
HGP	<ul style="list-style-type: none">- Interesse pelos conteúdos abordados;- Motivação para a disciplina.	

Fonte: Plano de Intervenção

Partindo das questões formuladas, definiu-se a problemática do Plano de Intervenção (PI): *De que modo a participação ativa dos alunos na definição de estratégias de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e de competências histórico geográficas?*

A dinâmica de trabalho já implementada nas turmas foi o ponto de partida para a intervenção, pois foi nossa intenção dar continuidade à mesma para não alterar a rotina de trabalho dos alunos. Pensou-se em desenvolver atividades mais lúdicas por refletirem um interesse superior dos alunos. A dinamização dessas atividades foi possível sem alterar rotinas, pois a PC também as integrava na sua dinâmica de trabalho.

Por fim, para a implementação do PI, foram definidos objetivos gerais, estratégias de intervenção e atividades, que se encontram explicitados na tabela 2:

Tabela 2*Sistematização dos objetivos gerais e estratégias globais do PI*

Objetivos Gerais	Estratégias	Áreas
1. Desenvolver competências de gestão de conflitos reforçando as regras de participação dos alunos na sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> Utilização da aplicação ClassDojo (gerir comportamentos). Implementação de uma tabela de autoavaliação dos comportamentos (semanal). Realização exercícios de <i>mindfulness</i>. Utilização de um jogo sobre cumprimento de regras. Criação de um cartaz, as atitudes corretas e as atitudes menos corretas perante um conflito. Realização de jogos cooperativos (pares/pequenos grupos/ grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> História e Geografia de Portugal Português
2. Desenvolver competências de Comunicação oral em Português e História e Geografia de Portugal.	<ol style="list-style-type: none"> Dinamização de uma atividade na rotina de <i>mindfulness</i>, por parte dos alunos. Criação da “Caixa das mensagens positivas” em <i>mindfulness</i>. Apresentação de aspetos simples e desenvolvimento de questões acerca dos mesmos (rotinas de oralidade). Realização e apresentação de trabalhos (grupo/individual). 	<ul style="list-style-type: none"> História e Geografia de Portugal Português
3. Desenvolver competências de escrita em Português.	<ol style="list-style-type: none"> Implementação do “Ditado da semana”; Correção colaborativa dos ditados, em pequenos grupos/ pares; Realização de exercícios de escrita (planificação, textualização, revisão). 	<ul style="list-style-type: none"> Português

Fonte: Plano de Intervenção

Para a exploração dos conteúdos, durante o período de intervenção, seguimos as planificações da professora cooperante, referentes ao presente ano letivo. Na disciplina de Português, inicialmente, foi realizada a leitura integral da obra “A fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Assim que terminada esta leitura, foi iniciada a leitura integral da obra “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf. Para além de ter sido privilegiada a leitura, a exploração gramatical também esteve muito presente durante as semanas de prática pedagógica. Foram trabalhados diversos conteúdos

gramaticais, tais como as funções sintáticas, os adjetivos (género, número e grau) e os advérbios. Foram explorados dois tipos de texto, o texto expositivo e a carta, para os quais recorreremos às TIC de forma a tornar a sua abordagem mais dinâmica e apelativa. Em grande grupo, para consolidação de conteúdos, a turma elaborou dois cartazes, um acerca do texto expositivo e outro sobre a obra “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, os conteúdos abordados integram as unidades “A Formação do Reino de Portugal” e “Portugal nos séculos XIII e XIV”. Iniciou-se a prática com a exploração da Reconquista Cristã e da formação do reino de Portugal relativos à unidade “A Formação do Reino de Portugal”. De seguida, iniciando a nova unidade, “Portugal nos séculos XIII e XIV”, foram abordados os conteúdos “As atividades económicas do século XIII”, “O comércio externo e o aparecimento da burguesia”, “Os grupos sociais”, “A vida do clero nos mosteiros”, “A vida quotidiana nas terras senhoriais – a nobreza”, “A vida quotidiana nas terras senhoriais – o camponês”, “A vida do povo nos concelhos”, “As culturas cortesã e popular; os estilos românico e gótico”, “Fome, doenças, guerras e revoltas no século XIV”, “O problema da sucessão em Portugal”, “Movimentações populares e grupos em confronto” e terminando com “As Cortes de Coimbra e a batalha de Aljubarrota”. Para consolidar os conteúdos abordados, foi realizado um trabalho em pequenos grupos sobre os grupos sociais do século XIII, um cartaz sobre a arte românica e arte gótica, um jogo “quiz” em grande grupo e um friso cronológico com todos os acontecimentos abordados em aula.

De modo a recolher dados relativos às aprendizagens realizadas e avaliar o plano de intervenção, os processos de avaliação e de regulação da implementação das estratégias e das atividades foram realizados através da análise dos trabalhos construídos pelos alunos, da observação direta participante e por fim, da análise das fichas de avaliação.

2.3 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Segundo Fontana e Fávero (2013), a atividade docente é desafiada a acompanhar as mudanças na sociedade e no mundo, de que é exemplo a integração da tecnologia no ensino. Desta forma, um professor tem de procurar “(...) desenvolver, estratégias de ensino diferenciadas que se alicerçam num trabalho desenvolvido a partir

da realidade dos alunos, levando em conta seus interesses e dúvidas em relação ao tema em estudo (...)” (Telöken & Pino, 2006, p.1). Em contrapartida, dos alunos é esperada uma participação ativa e uma atitude crítica perante as tarefas propostas, devem ter a capacidade de interpretar, problematizar, compreender e construir conhecimento.

Neste capítulo será elaborada uma análise crítica e reflexiva a partir da prática pedagógica realizada no contexto de estágio do 2.º CEB. Suportada por referências bibliográficas e por algumas evidências que ilustram as experiências vividas, esta reflexão analisa (i) o desenvolvimento e respectivas competências esperadas nos alunos; (ii) os métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A escola na qual foi realizada a prática de ensino supervisionada II definia como principal objetivo

que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, e implicando os diferentes atores da comunidade educativa (Agrupamento de Escolas ..., 2017, p. 5).

Em relação ao primeiro tópico, **desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos**, é importante referir que foi valorizada a heterogeneidade de cada turma, compreendendo as diferentes características dos alunos. Nestes contextos, é necessária a diferenciação e adoção de diferentes estratégias para cada aluno, ou seja “os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Sá, 2001 citado por Henrique, 2011, p. 169). Desta forma, decidimos desenvolver uma prática centrada no aluno, com o intuito de dar continuidade ao trabalho da PC e de criar um ambiente motivador para a construção do conhecimento. A prática centrada no aluno permite que este desenvolva o seu conhecimento de uma forma mais autónoma, isto acontece quando a “interação aluno professor, migrando do ensinar para o aprender, quando o

foco desvia do docente para o aluno, caracterizando a metodologia ativa, onde o aprendiz passar a ter uma participação efetiva em sala de aula” (Silva, 2018, p. 16). Foram selecionadas algumas estratégias para desenvolver um trabalho diversificado, mesmo quando era necessária a transmissão de conteúdos de uma forma mais expositiva, como por exemplo o recurso a *PowerPoint* imagens interativas e visualização de vídeos (cf. Anexo A). As estratégias adotadas tiveram sucesso, mas nem sempre conseguiram ser aplicadas devido à extensão dos conteúdos e à escassez de tempo, por exemplo alguns vídeos propostos nas planificações não foram visualizados/explorados por não haver tempo (cf. Anexo B).

Foram definidos três objetivos a partir da análise do contexto socioeducativo das turmas, em particular das potencialidades e fragilidades que estas apresentavam. O primeiro objetivo definido foi “Desenvolver competências de gestão de conflitos reforçando as regras de participação dos alunos na sala de aula”. Segundo Matos (2012) os alunos que demonstram “pouco interesse pelas aulas e pela Escola e atividades escolares em geral, impedem muitas vezes o funcionamento das aulas através de comportamentos disruptivos, facto que para além de favorecer o seu insucesso escolar, dificulta o sucesso escolar dos colegas” (p. 99).

Portanto, estabelecendo este primeiro objetivo procuraram-se estratégias para envolver os alunos nas atividades de sala de aula, combater o desinteresse e a indisciplina, tais como a utilização de jogos e trabalhos em grande grupo (cf. Anexo C). Procurou manter-se sempre presentes as regras de participação dos alunos em sala de aula, pois “um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto.” (Borsa, 2007, p. 2). Em atividades realizadas em grande grupo, como o exemplo da construção de um cartaz (cf. Anexo D), foram também frisados alguns princípios necessários como a cooperação e a ajuda mútua, emergentes de alguns conflitos registados entre alunos e que não estavam a ser resolvidos pelos mesmos. Por conseguinte, durante o período de intervenção, foram desenvolvidas diversas atividades cooperativas (cf. Anexo E1) com o objetivo de diminuir os conflitos e desenvolver capacidades de interação entre os alunos, pois “o trabalho de grupo é muito recomendado como processo de aprendizagem, na medida em que explora a capacidade de iniciativa, promove a cooperação dos alunos, estimula o interesse e responsabiliza o aluno pelas suas tarefas” (Kaye, 1977 citado por Verde, 2011, p. 9).

Um dos trabalhos de grupo desenvolvidos foi utilizado para trabalhar o conteúdo relativo aos grupos sociais, na aula de História e Geografia de Portugal. Foram definidos cinco grupos de trabalho e a cada um foram atribuídas duas a três páginas do manual, para ler, analisar, explorar e selecionar a informação mais importante. Para facilitar o trabalho de cada grupo, foi preparado previamente um guião de trabalho (cf. Anexo E2). No entanto, quando foi aplicado, notou-se que estava incompleto e através de uma breve análise do guião com a PC, chegamos à conclusão de que poderíamos ter acrescentado algumas questões-chave. A adesão dos alunos, foi notória em quase toda a turma, visível através do empenho que demonstraram na organização dos grupos e na distribuição de tarefas. Porém houve dois ou três alunos que se demonstraram desinteressados em realizar o trabalho de pesquisa, não ajudando os colegas e não cumprindo as suas tarefas. Esta adesão foi verificada de igual forma nas duas turmas em que realizamos a intervenção. Quando chegou o momento de apresentar o trabalho realizado, os grupos atuaram de forma diferente pois foi dada liberdade de escolher o modo de apresentação. Alguns grupos escolheram um porta-voz, outros distribuíram a apresentação por todos os elementos do grupo e um outro grupo construiu um esquema concetual.

Apostando na interação e no desenvolvimento de competências de cidadania, decorrentes de momentos de trabalho conjunto entre os alunos, recorreremos ao jogo didático em estratégias de ensino da História e Geografia, pois o jogo didático permite “(...) a compreensão de alguns conceitos de difícil entendimento e também o desenvolvimento de habilidades como: abstração, raciocínio, criatividade, interpretação, obtenção e organização de dados, entre outras.” (Rahal, 2009 citado por Lawall, Clement, Mafra, Carminatti, 2018, p.325). Foi, com esta intenção que foi implementada uma atividade lúdica realizada em grupo, na aula de História e Geografia de Portugal, a construção de um jogo “quiz” em formato de cartas. As cartas continham questões acerca dos conteúdos trabalhados na disciplina. Quando o jogo foi aplicado na aula, os alunos que respondessem corretamente à questão colocada, ilustravam a carta. Como produto final, obteve-se um baralho de cartas ilustradas pelos alunos, com questões sobre conteúdos abordados nas aulas de HGP (cf. Anexo F). O trabalho foi realizado em grande grupo e todos os alunos se mostraram interessados e participativos na tarefa.

No que concerne ao segundo objetivo, “Desenvolver competências de Comunicação oral em Português e História e Geografia de Portugal”, foram promovidas

atividades de comunicação oral (cf. Anexo G), como apresentações orais de trabalhos, leitura de textos em voz alta e realização de exercícios de consolidação em grande grupo. “A comunicação está sempre presente numa sala de aula, visto que comunicar faz parte da natureza humana, das relações sociais” (Nacarato, 2012, p. 10). O principal objetivo das atividades propostas foi desenvolver competências de comunicação oral nos alunos, tentando que estes projetassem melhor a voz. Na planificação das atividades, as estratégias utilizadas foram adaptadas às necessidades e características dos alunos. No trabalho em grupo referido anteriormente (cf. Anexo E1), em que houve um momento de exposição oral, uma das estratégias utilizadas para esta tarefa foi a participação de todos os alunos na apresentação oral. Contudo, nem todos os elementos dos grupos participaram na apresentação oral, tornando a tarefa de avaliação mais difícil. Posteriormente percebemos que havia alunos que não participaram na apresentação do trabalho realizado por não se sentirem confortáveis em se expor perante os colegas, ou por preguiça. Por outro lado, atentando que “na participação oral, o professor deve ter em conta que o aluno sente, muitas vezes, receio de errar perante a turma” (Verde, 2011, p. 8), é importante o professor respeitar o aluno e as suas características, não o obrigando a expor-se. Analisando criticamente a proposta, reconhecemos hoje que a estratégia não foi pensada da melhor forma para este grupo. Posteriormente, foi adotada outra estratégia, sugerida pela professora cooperante. Na leitura e análise de textos, foi feita a preparação da leitura, permitindo aos alunos fazer uma leitura silenciosa do texto. De seguida, poderiam ler o texto individualmente em voz alta, à chamada da professora ou ler em grande grupo, em coro. Esta estratégia possibilitou uma leitura em voz alta sem que os alunos se sentissem expostos e evitando a inibição, desenvolvendo assim a sua capacidade de comunicação oral e melhorando a projeção de voz.

O último objetivo, “Desenvolver competências de escrita em Português”, justifica-se pela identificação de algumas lacunas na planificação e construção de textos pelo grupo, assim como na ortografia. Analisando as características dos alunos, de acordo com os autores do documento do Ensino da Escrita, “A escola deve tornar os alunos capazes de produzir documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.” (Barbeiro, Pereira, Aleixo & Pinto, 2007, p. 5). Para diminuir estas lacunas foi implementado o “Ditado da Semana” (cf. Anexo H), sendo imediatamente corrigido após a sua realização. A correção dos ditados era feita

a pares, os alunos trocavam os ditados entre si e corrigiam. De seguida eram anotados os erros detetados (erros de ortografia, estrutura ou coesão textual) para mais tarde serem analisados em grande grupo, com o auxílio da professora. Outra atividade proposta durante o período de intervenção, foi a elaboração de textos em grande grupo, tendo sido construída uma carta aquando abordado esse tipo de texto na sala de aula e a sua estrutura. Esta permitiu explorar a estrutura deste tipo de texto, partilhando e discutindo ideias acerca da mesma.

Em relação ao segundo tópico desta reflexão, **os métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo**, convém, antes de mais, reforçar que o 2.º CEB é um ciclo com duração de dois anos onde está presente a pluridocência, “neste modelo de docência os professores são distribuídos por disciplinas ou áreas disciplinares.” (Oliveira, 2010, p. 7). No nosso caso, acompanhámos apenas uma professora que lecionava PT e HGP. Foi importante manter a rotina e dar seguimento ao trabalho que vinha a ser desenvolvido pela professora cooperante. Esta continuidade permitiu ir desafiando os alunos para a realização de novas propostas de trabalho sem que constatassem uma diferença significativa relativamente ao trabalho anterior.

É de referir que a organização e gestão do currículo respeitou as características dos alunos, ou seja, foram tidas em conta as fragilidades registadas no período de observação e foram planificadas atividades para combater essas fragilidades. Na disciplina de HGP, foram abordados conteúdos integrados no tema “Portugal nos séculos XIII e XIV”, desde a formação do reino de Portugal até à crise de sucessão de 1383-1385. Em relação à disciplina de PT, foram abordadas duas obras, na Íntegra, “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen e “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf. Relativamente aos conteúdos gramaticais, foram abordadas as funções sintáticas (sujeito, predicado, complemento direto e indireto e vocativo), o adjetivo (género, número e graus), os pronomes pessoais e os advérbios. Foram explorados ainda dois tipos de texto, a carta e o texto expositivo. Para estudar estes tipos de texto, foram realizadas atividades em grande grupo mais dinâmicas, a utilização de uma imagem interativa para a exploração da carta (cf. Anexo I) e a elaboração de um cartaz sobre o texto expositivo (cf. Anexo J).

No que diz respeito à sala de aula, cada turma tinha a sua sala, então as aulas de Português e de História e Geografia de Portugal tinham lugar sempre na mesma sala,

assim como as aulas de outras áreas disciplinares/ disciplinas. Perante a situação, era permitido aos alunos que guardassem os seus materiais na sala, nos intervalos. As paredes da sala de cada turma estavam decoradas com produções dos alunos, pois “A organização da sala de aula pode limitar ou estimular a ação da criança, que, para a autora, é um ser ativo, produtor e criativo, moldado a partir das relações estabelecidas com o meio e com o outro.” (Miranda, 2017, p. 19). Em relação à gestão do tempo, o horário estava organizado em blocos de cinquenta minutos, podendo haver dois blocos seguidos pertencentes à mesma disciplina.

Santos (2007), referindo-se à planificação, especifica que “permite dar um sentido de direção aos professores e alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (p. 22) e que “possibilita uma diminuição dos problemas, disciplinares ou de gestão, que podem ocorrer durante a aula” (p. 22). Não obstante, o tempo nem sempre conseguiu ser bem aproveitado, ou seja, as planificações previamente elaboradas nem sempre foram cumpridas devido a imprevistos que ocorreram no decurso da aula ou pela má gestão do tempo. Para obter um maior proveito nas aulas, foram implementadas atividades mais dinâmicas e apelativas, para que os alunos se sentissem mais interessados e envolvidos nas mesmas. Desta forma, era expectável que conseguissem um aproveitamento melhor, sendo as aulas mais produtivas, pois “o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa” (Rolloff, 2010, p. 2). Uma atividade lúdica, dinamizada com sucesso, foi a utilização do jogo “quiz” *de cartas* para realizar a consolidação de conteúdos para a ficha de avaliação.

No passado, a **relação pedagógica** ideal “assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 76), porém as concepções sobre a construção da relação pedagógica foram mudando ao longo dos tempos sendo vista agora como uma

relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros

que podem ser da ordem da fruição gratuita (Amado, 2005 citado por Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 77).

Atualmente, o professor deve refletir sobre a sua prática, “sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno” (Vasconcelos & Amorim, 2008, p. 9), não devendo rebaixar-se e duvidar do seu trabalho, mas sim ser capaz de refletir criticamente sobre o mesmo. Para a relação pedagógica ter sucesso, deve haver uma comunicação sincera e transparente de ambas as partes, logo “O diálogo professor-aluno torna-se fundamental na mediação dos conhecimentos, pois essa proposta não se baseia em comandos e em repetições mecânicas” (Belotti & Faria, 2010, p. 7). A relação entre a Professora Cooperante e os alunos, que tive oportunidade de observar, assim como a minha relação com os alunos foi sempre próxima. No ambiente de sala de aula houve sempre abertura para a exposição de ideias e esclarecimento de dúvidas, sem qualquer constrangimento, pois era intenção “criar condições para que os alunos se tornem pessoas que pensem bem, e busquem conhecimento por si próprios” (Belotti & Faria, 2010, p. 5). O objetivo foi colocar os alunos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, contudo lembrando-os sempre das regras em sala de aula. Segundo Rocha (2004) citado por Belotti & Faria (2010), o papel principal do professor deve ser o facilitador da aprendizagem, desafiando o aluno a pensar, criar e interligar os conteúdos disciplinares com o cotidiano. Assim, no período de prática, os alunos foram desafiados no decorrer das tarefas propostas, recebendo feedback positivo durante e após as tarefas para que se sentissem motivados, pois

Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo (Veríssimo, 2013, p. 74).

Os materiais utilizados na prática foram essencialmente o manual e os recursos digitais associados ao mesmo, tornando a metodologia de ensino um pouco mais

expositiva, ainda que os alunos pudessem sempre intervir, quer no sentido de participarem na construção do conhecimento, quer para esclarecer dúvidas específicas. Na minha opinião, os recursos têm qualidade, mas podem ser explorados com apoio de outros materiais como por exemplo, os *PowerPoint* e os jogos.

O jogo didático pode ser utilizado no contexto educativo, desde que seja relacionado com os conteúdos programáticos. De acordo com Vygotsky (1989) citado por Moratori (2003), este recurso didático pode desenvolver na criança a sua curiosidade, a sua autoconfiança, a sua capacidade de agir, o seu pensamento, a sua linguagem e a sua capacidade de concentração. Assim, o interesse gerado em torno de atividades onde se utilizem estes recursos, é muito maior. No decorrer de um jogo, a criança também desenvolve competências de socialização e cooperação, aprendendo a trabalhar em grupo e deparando-se com pontos de vista diferentes dos seus. Desenvolver-se-á no ponto seguinte deste relatório um estudo investigativo que melhor explora as potencialidades do recurso ao jogo didático nas estratégias de ensino e aprendizagem da História e da Geografia.

Na PES II, durante a realização das tarefas no decorrer da aula, havia alunos com mais dificuldades na escrita, na leitura ou até na interpretação de textos/exercícios. Estes eram acompanhados por uma professora de apoio, uma vez por semana. No entanto, nas restantes aulas tinham o apoio da PC ou de uma das estagiárias. Nos momentos de avaliação, por exemplo nas fichas de avaliação, eram preparada uma versão adequada às características dos alunos com mais dificuldade. Torna-se importante referir que a diferenciação pedagógica é fundamental para a prática do professor, de modo a “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, que conduzam ao sucesso educativo de todos os alunos” (Chousa, 2012, p. 32).

Por fim, em relação ao último tópico, **os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**, podemos verificar que de acordo com a autora Chiueire (2008) “a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (p. 52). Os processos de avaliação demonstram-se elementos essenciais para regular as aprendizagens dos alunos e também a prática pedagógica. Durante o período de estágio, a avaliação presente foi a formativa, pois foi feita uma avaliação por cada atividade realizada, de acordo com indicadores de avaliação

estabelecidos previamente (cf. Anexos K1 e K2). Através da avaliação realizada, foi possível identificar dificuldades e adequar as futuras tarefas às características dos alunos. Foram aplicadas técnicas de observação direta através de grelhas de registo de observação, de forma a recolher informação para posteriormente ser analisada (cf. Anexo K2). Através dessa análise foi possível reformular alguns indicadores de avaliação que não se encontravam totalmente adequados aos alunos ou às atividades propostas. Foram também realizadas fichas de avaliação, uma em cada disciplina, para avaliar o conjunto de conteúdos programáticos abordados. Para a ficha de avaliação de HGP foram elaboradas duas versões, uma com menor grau de dificuldade que outra, de modo a responder aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos (cf. Anexos L1, L2). Relativamente à ficha de avaliação de PT, foi utilizado o modelo da Prova de Aferição de 2016², para preparar os alunos para as futuras Provas de Aferição de 2020.

É de salientar que os conteúdos que tiveram mais sucesso na aprendizagem dos alunos na área da História e Geografia de Portugal foram os estilos artísticos Gótico e Românico, tendo sido reforçados diversas vezes através de diferentes atividades como a elaboração de um cartaz, visualização de vídeos (cf. Anexo C) e no jogo “quiz”. Em relação à área do Português, os conteúdos que tiveram mais sucesso na aprendizagem dos alunos foram os advérbios, devido à utilização de um laboratório gramatical (cf. Anexo M) em que os alunos tiveram oportunidade de explorar os conteúdos e fazer descobertas acerca dos mesmos. Duarte (1992) citada por Gorgulho e Teixeira (2016) afirma que “através do laboratório gramatical os alunos desenvolvem a sua capacidade reflexiva, assumindo um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem” (p. 159).

No final de cada período letivo, a professora cooperante, diretora de turma de uma das turmas, organizava a folha de avaliação de cada aluno para que os encarregados de educação tomassem conhecimento das notas do mesmo. Esse trabalho era realizado em conselho de turma, onde se reuniam os professores para discutir as classificações a atribuir aos alunos.

Em suma, posso afirmar que apesar dos constrangimentos que surgiram, a prática trouxe um contributo importante para a minha formação enquanto futura professora. “A prática, quando bem sustentada, estruturada, planeada e orientada, revela-se um processo fundamental na formação inicial de professores” (Félicio &

² Disponível em: http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/afericao/2ciclo/port_55/PA-Port55-2016_net.pdf

Oliveira, 2008 citado por Pereira, 2019, p. 23). Desta forma, sendo (futuramente) uma professora, devo refletir constantemente acerca da minha prática, procurar evoluir e melhorar alguns aspetos em mim.

**3 PARTE II - ESTUDO
EMPÍRICO**

| | ' ' | | ' ' |

3.1 Apresentação do estudo, problemática e objetivos

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da prática de intervenção em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, apresentadas previamente. O estudo emergiu das potencialidades e fragilidades identificadas no período de observação, destacando a fragilidade relacionada com a “Gestão dos conflitos entre pares” e a potencialidade “Participação em tarefas de natureza lúdica”.

Perante as fragilidades e potencialidades dos grupos, optou-se por recorrer aos jogos didáticos como recurso em estratégias que concorriam para objetivos de cooperação entre pares, aproveitando para que os alunos mobilizassem, integrassem e consolidassem conhecimentos. A opção pelo recurso ao jogo didático decorreu também do interesse pessoal e das potencialidades do jogo enquanto instrumento didático em turmas onde a interação entre pares necessita de ser objeto de intervenção, potenciando a predisposição para a aprendizagem através do lúdico.

Durante o período de observação, verificou-se o fácil acesso a recursos digitais como computadores e projetor em sala de aula, garantindo assim as condições favoráveis à dinamização de jogos digitais. Verificou-se também que a turma e o contexto escolar facilitavam a utilização de diversos jogos para consolidação de conteúdos antes trabalhados.

Reunindo os elementos antes identificados, fragilidades e potencialidades dos grupos e facilidade de acesso a equipamento informático no contexto de sala de aula, o estudo empírico que agora se apresenta decorre das seguintes questões: (i) Quais as potencialidades do uso do jogo didático para a aprendizagem da História e da Geografia?; (ii) O jogo didático pode ser considerado um recurso útil na compreensão de factos e fenómenos histórico geográficos?; (iii) Que competências histórico geográficas é possível desenvolver a partir do recurso ao jogo didático?; (iv) Como potenciar o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania através da utilização do jogo didático? e (v) Que competências de cidadania é possível desenvolver a partir do recurso ao jogo didático nas aulas de História e de Geografia?.

Na sequência das interrogações que se colocam, surge a problemática que vai orientar o desenvolvimento deste estudo e que apresenta a seguinte definição:

O recurso ao jogo didático como estratégia para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, mobilizando o vocabulário específico das duas disciplinas, potencia o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

Esta problemática insere-se no campo da didática da História e da Geografia, prevendo-se que o seu desenvolvimento permita reunir um conjunto de resultados que justifiquem a pertinência do recurso ao jogo didático como estratégia para o ensino e aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal e na área da cidadania, indo ao encontro dos objetivos definidos para essas áreas.

No decorrer da investigação pretende-se que sejam alcançados os seguintes objetivos: (i) Reconhecer as potencialidades do jogo didático, enquanto recurso a mobilizar em estratégias de ensino da História e da Geografia; (ii) Explorar as potencialidades do jogo didático na aprendizagem de factos e fenómenos históricos e geográficos; (iii) Compreender os contributos do recurso ao jogo didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

A partir da concretização destes objetivos, é esperado responder à problemática, ampliando o conhecimento sobre as potencialidades do jogo como recurso didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

3.2 Procedimentos Metodológicos

“A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2014, p. 52)

Neste ponto serão descritos o contexto em que decorreu este estudo, assim como as opções metodológicas que orientaram o mesmo, particularmente a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha de dados. Serão ainda especificados os princípios éticos do processo de investigação.

O estudo investigativo foi desenvolvido no âmbito da PES II, no 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Participaram alunos de duas turmas do 5.º ano, anteriormente caracterizadas na primeira parte deste relatório. Uma turma com 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, e outra turma com 19 alunos, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

3.2.1 Natureza do Estudo

Os procedimentos metodológicos utilizados na concretização deste estudo são essencialmente de natureza qualitativa, ainda que se tenha recorrido à aplicação de um inquérito por questionário com questões fechadas, posteriormente tratado com recurso a análise quantitativa.

A análise qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. (...) o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses (...)” (Sousa & Baptista, 2014, p. 56). Ou seja, a investigação baseia-se nas fragilidades e potencialidades das turmas, integrando procedimentos próprios da metodologia de investigação-ação, que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (Sousa & Baptista, 2014, p. 65). Neste tipo de metodologia, o investigador participa e colabora nos problemas práticos e na sua melhoria. Traduz-se em quatro etapas, segundo Sousa e Baptista (2014), numa espiral de ciclos, passando pela observação, planificação, reflexão e ação.

3.2.2 Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados

De acordo com Coutinho (2015) “Todo e qualquer plano de investigação, (...) implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (p. 105).

Para a realização do estudo recorreu-se a três técnicas de recolha de informação: (i) análise documental; (ii) observação direta; e (iii) inquéritos por questionário.

A primeira técnica utilizada para conhecer o contexto e as turmas onde foi realizado o estudo, foi a análise de documentos. “O trabalho de análise inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas” (Sousa & Baptista, 2014, p. 89). Os documentos analisados foram o projeto educativo, o regulamento interno e os planos curriculares das turmas, assim como as fichas de aluno, que continham toda a informação escolar do aluno. A partir

desta técnica foi possível elaborar a caracterização do contexto educativo e a caracterização das turmas.

Em relação à observação direta, em que “é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar” (...) tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (Sousa & Baptista, 2014, p. 88). Foram utilizados, enquanto instrumentos, as notas de campo e as grelhas de registo de observação. De acordo com Sousa e Baptista (2014), neste tipo de observação, o investigador regista acontecimentos que tenha vivido ou presenciado, de acordo com a sua perspetiva. Para tal, o investigador pode utilizar notas de campo. As notas de campo (cf. Anexo N) resultantes da observação durante o estágio, originaram um registo e descrição de acontecimentos observados e/ou vividos. Foram observados e registados os comportamentos dos alunos face a situações pontuais, assim como as suas rotinas e ainda características da prática da professora. A partir do registo efetuado, foi possível identificar as fragilidades e potencialidades das turmas. Relativamente às grelhas de registo de observação (cf. Anexo K2), estas são “destinadas à observação de comportamentos e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula, em que o observador se limita a selecionar e registar na grelha a categoria que melhor se aplica ao comportamento manifestado pelo estudante” (Coutinho, 2015, p. 137), a partir dos objetivos definidos para cada atividade. Assim, foram registados todos os comportamentos e aprendizagens identificados numa atividade específica, de acordo com os objetivos e indicadores da mesma. Estes registos permitiram perceber as aprendizagens construídas pelos alunos, as suas atitudes e comportamentos durante a realização das mesmas, a sua evolução e o cumprimento dos objetivos previamente definidos para o PI.

Os inquéritos por questionário (cf. Anexo O) foram utilizados para perceber as representações dos alunos sobre a utilização do jogo em sala de aula e sobre as suas vantagens. Estes continham questões de resposta fechada, consequentemente de carácter quantitativo, e questões de resposta aberta, de carácter qualitativo. “A construção de um questionário é um processo complexo que consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (Coutinho, 2015, p. 140). Assim após terem sido elaborados os questionários, foi feita uma verificação de modo a perceber se era aplicável no contexto pretendido. Foram tidos em conta diversos aspetos como a

linguagem clara, os erros ortográficos, a validade das questões e das opções de resposta, a ordem das questões e ainda a extensão do inquérito por questionário.

3.2.3 Princípios éticos do processo de investigação

Para realizar este estudo investigativo, teve-se em conta os princípios éticos de um processo de investigação, integridade científica, responsabilidade, honestidade e fiabilidade e rigor. Segundo Sousa e Baptista (2014) era imprescindível o investigador não informar os participantes acerca do seu estudo, então foi feita uma explicação sobre o processo de investigação, assim como da divulgação de resultados.

Desta forma, pretendeu-se cumprir os objetivos do Código de Conduta Ética na Investigação (2018), sendo estes: "(i) zelar pela dignidade, segurança e bem estar dos participantes na investigação; (ii) salvaguardar a segurança, reputação e direitos dos investigadores; (iii) promover formas de atuação sustentáveis; (iv) favorecer a qualidade e relevância da investigação; e (v) afirmar a imagem do CIED como instituição produtora de conhecimentos original, rigoroso, de qualidade e eticamente orientado" (p. 1).

Por fim, foi garantido o anonimato do contexto educativo e dos alunos envolvidos no estudo, de forma a não causar constrangimentos na sua vida privada.

3.3 Fundamentação teórica

Neste capítulo, é apresentada a revisão da literatura que sustenta a problemática e os objetivos definidos para o presente estudo investigativo e que se estrutura em cinco pontos fundamentais: (i) Jogo didático, recurso para o ensino e aprendizagem; (ii) Competências em educação; (iii) Competências histórico geográficas; (iv) Competências de cidadania; e (v) Jogo didático, estratégia para o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

3.3.1 Jogo didático, recurso para o ensino e aprendizagem

O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces de aprendizagem e do desenvolvimento humano, por isso é fundamental que a escola e os professores criem um ambiente de

aprendizagem motivador, pois a relação entre motivação e o desempenho é recíproca (Pereira, 2013, p. 8).

A palavra “jogo” provém da palavra “ludus” de origem latina, relacionada com as ações de jogar e brincar. Segundo Almeida (2009) “O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório”. A utilização de jogos num contexto cuja finalidade não é o entretenimento, é denominada de ludificação. Neste caso, o contexto onde são aplicados os jogos é um contexto educativo e nesse, a ludificação é “utilizada principalmente com o objetivo de aumentar o engajamento e motivar os estudantes no estudo do conteúdo apresentado.” (Abreu, 2015, p. 7).

O jogo didático é um recurso/instrumento utilizado em contextos educativos, apesar de ser, muitas vezes, associado ao lúdico. “O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração” (Vygotsky, 1989 citado por Moratori, 2003, p. 5), logo, o interesse e o envolvimento dos alunos numa atividade mais lúdica aumenta, assim como a facilidade na aprendizagem dos conteúdos propostos na atividade. O jogo didático suscita motivação e “(...) a compreensão de alguns conceitos de difícil entendimento e também o desenvolvimento de habilidades como: abstração, raciocínio, criatividade, interpretação, obtenção e organização de dados, entre outras.” (Rahal, 2009 citado por Lawall, Clement, Mafra & Carminatti, 2018, p.325).

A socialização é potenciada também no decorrer da atividade, através das relações, sejam estas entre alunos ou entre aluno/professor. O envolvimento do professor e do aluno, são “inseridos no processo ensino/aprendizagem, e experimentando o prazer das apropriações e da construção do conhecimento.” (Fialho, 2008, p. 12300). O desenvolvimento intelectual do aluno é realizado quando este se depara com situações em que tem de “pensar, tomar decisões, criar, inventar, aprender a arriscar e experimentar, estabelecendo um bom comportamento em grupo e também nas relações pessoais com o meio cultural na qual o sujeito está inserido” (Baptista & Dias, 2012, p. 979).

Por ser uma atividade complexa, o jogo apresenta regras. Estas começam a ser respeitadas “quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver

os relacionamentos afetivo-sociais” (Moratori, 2003, p. 8). Para a concretização de um jogo, os alunos devem mobilizar os seus conhecimentos, assim como ser criativos e cumprir as regras impostas pelo mesmo. O professor deve garantir que as regras são explícitas de forma correta e que todos as percebem, deve também garantir que são cumpridas. A participação deste na dinamização do jogo é importante, porém deve diminuí-la no decorrer do mesmo, para desenvolver a autonomia dos alunos e as relações entre os mesmos. Estes acabarão por aprender a lidar com opiniões diferentes, assim como perspectivas e pontos de vista diferentes, os quais deverão respeitar.

O “jogo é uma atividade livre, porém delimitada. Apresenta graus de incerteza, por não ser possível antever a plenitude, em detalhes e aspetos, de seu desenrolar.” (Lawall, Clement, Mafra & Carminatti, 2018, p. 327/328) então, pode acontecer o aluno retrair-se durante a dinamização de um jogo, seja por falta de predisposição para as relações sociais, vergonha, receio de errar ou falta de estímulo/motivação. Cabe ao professor, arranjar estratégias de modo a integrar todos os alunos de igual forma. Assim, a todos os alunos será proposto que pensem e analisem o que terão de fazer, como irão proceder e arranjar estratégias para ultrapassar uma dificuldade com a qual se deparam. Posteriormente, através deste procedimento, estes irão desenvolver e melhorar o raciocínio e a criatividade, pois

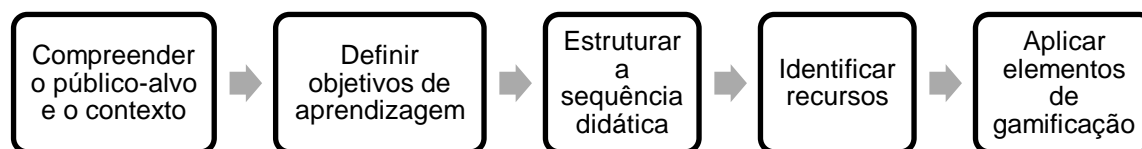
o jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Brasil, 2006 citado por Guimarães, 2013, p. 4).

Atualmente, segundo Ponte (2000) citado por Cardoso, Oliveira e Kato (2013) os jogos ainda não estão muito presentes nas práticas dos professores, pois estes demonstram resistência, decorrente em grande parte da extensão dos programas e da carga horária. Um aspeto a destacar é a importância do papel do professor na dinamização de jogos didáticos em sala de aula, pois “o professor deve vivenciar a unicidade dos jogos com os materiais pedagógicos na elaboração das atividades didáticas, ao considerá-los por meio dos planos afetivos e cognitivos uma possibilidade de aproximar a criança do conhecimento” (Baptista & Dias, 2012, p. 980). Este deve

ainda ter em atenção os objetivos que pretende avaliar através do jogo que irá propor, assim como adequar “os jogos às potencialidades dos alunos e buscando diversificar os jogos com o objetivo de explorar áreas e ideias ainda não desenvolvidas por eles” (Verri, 2008, p. 4). Segundo Wendy Hsin-Yuan Huang e Dilip Soman (2013) existem cinco etapas para a aplicação de um jogo em sala de aula, como pode ser observado no esquema seguinte (Figura 1).

Figura 1

Esquema das etapas de aplicação de um jogo em sala de aula



Nota: adaptado de Huang & Soman, 2013, p. 7

Primeiro, o professor deve reconhecer qual é o seu público/destinatários, quais as suas potencialidades e fragilidades. De acordo com os autores Huang e Soman (2013) existem algumas perguntas orientadoras para o professor recolher a informação que precisa, sendo estas: Qual a duração da sequência didática?; Qual o objetivo da sequência didática?; É para ser realizado em grupo ou individualmente?; Se for realizado em grupo, qual é o tamanho do grupo?. Ao obter estas informações, o professor poderá adequar a sequência didática aos alunos e ao contexto onde se encontra, possibilitando uma melhor experiência para os mesmos e conseguindo que estes alcancem os objetivos traçados.

De seguida, devem ser definidos os objetivos de aprendizagem. “Embora algumas sequências didáticas possam abranger vários objetivos diferentes ao mesmo tempo, o sucesso destas depende da capacidade do professor de definir claramente os objetivos de aprendizagem subjacentes à sequência didática” (adaptado de Huang & Soman, 2013, p. 9).

Em terceiro lugar, está a estruturação da sequência didática, onde o professor deve determinar os conteúdos que pretende abordar, assim como estabelecer objetivos específicos para o processo. “Esses objetivos específicos funcionam bem para os alunos, pois fazem com que o objetivo final pareça mais realizável e mensurável, garantindo que os obstáculos dentro de cada etapa sejam facilmente identificáveis”

(adaptado de Huang & Soman, 2013, p. 9). De acordo com os mesmos autores, é aconselhável que sejam estabelecidos objetivos alcançáveis e mesuráveis para o processo, de forma a manter os alunos motivados e envolvidos.

A identificação dos recursos necessários é a quarta etapa. Nesta, o professor tem a oportunidade de receber e dar *feedback* acerca das atividades propostas na sequência didática, assim como os alunos têm a oportunidade de repetir alguma atividade caso não seja bem sucedidos ao realizá-la. Através da apresentação da sequência didática, o professor pode ver também quais são os materiais mais adequados para que este tenha sucesso.

Por fim, a última etapa é a de aplicação, em que o professor adiciona elementos de gamificação. “O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos” (Silva, et al., 2014, p. 6). Estes elementos podem ser “self-elements or social-elements” (Huang & Soman, 2013, p. 13). Segundo os mesmos autores, os primeiros são aqueles que fazem com que o aluno compita consigo próprio e obtenha um reconhecimento de conquista pessoal, podem ser distintivos de conquista, níveis ou restrições de tempo. Enquanto que os segundos são aqueles que fazem com que os alunos compitam e/ou cooperem entre si, podem ser por exemplo as tabelas de classificação.

Em síntese,

um jogo quando bem elaborado – em que haja coerência e equilíbrio os objetivos de ensino e estímulos e desafios propostos aos estudantes-jogadores – poderá ser utilizado para atingir alguns objetivos pedagógicos, como por exemplo: despertar o interesse dos estudantes para realizar as atividades propostas, melhorar o desempenho destes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem, tornar a sala de aula um ambiente favorável para a aprendizagem, pois causa a sensação de se estar em oposição a uma situação formal do ensino. (Pereira, 2008; Kishimoto, 2011; Schwarz, 2006 citados por Lawall, Clement, Mafra & Carminatti, 2018, p. 327)”.

Em contrapartida, se o jogo for mal aplicado ou se estiver mal estruturado, o tempo de aplicação pode ser considerado um desperdício. Pode assim provocar a falta de interesse e adesão por parte dos alunos. É de constatar também que por vezes, o jogo, pelas suas características e por apelar a alguma exposição dos alunos, nem sempre acolhe a melhor receção por parte de todos. Assim, a sua utilização carece de

uma análise prévia do contexto, da clarificação e consciencialização das regras por parte dos alunos, além de uma mobilização correta dos conceitos.

3.3.2 Competências em educação

Como alguns estudos demonstram, a definição de competência ainda se revela incerta, no entanto alguns autores tentam explicá-la. De acordo com Demo (1998) citado por Vasconcelos e Amorim (2008), entende-se por competência “a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador” (p. 6). Em alternativa, Gentile e Bencini (2000) afirmam que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 1). Podemos ainda constatar a opinião de Perrenoud (2008) que declara que competência é

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (p. 4).

Podemos verificar que as definições apresentadas indicam que a competência é algo que permite ao aluno encarar uma situação, mobilizando conhecimento já adquirido. Com estas afirmações podemos destacar um ponto que é discutido também por diversos autores que é o papel das competências no currículo escolar. Alguns autores como Perrenoud seguem uma linha de pensamento onde as competências se sobrepõem às disciplinas/ organização disciplinar, no entanto este modelo não é acreditado por todos.

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda a hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar (...) (Perrenoud, 2008, p. 44).

Perrenoud demonstra que as competências e as disciplinas mantêm uma correlação, afirmando que não são incompatíveis e que as duas podem coexistir. “Ao defender a manutenção das disciplinas, Perrenoud propõe que há situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não-disciplinares” (Macedo, 2002 citado por Costa, 2005, p. 56). Ou seja, a escola deve promover o desenvolvimento de competências nos alunos para que estes se capacitem para a resolução de situações no futuro. De outro modo, a intenção está a ser capaz de mobilizar os conteúdos/conhecimentos disciplinares aprendidos face à necessidade de atuar em situações futuras. Costa (2005) vê a competência como “um elemento capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, possibilitando uma (re)significação dos conteúdos curriculares que garanta a instrumentalização dos alunos quanto às suas práticas sociais” (p.57).

Outro aspeto a destacar é que quanto mais bem sucedido for o aluno, quanto mais conquistas este conseguir alcançar, mais competente se vai sentir. Se o aluno se sente competente, conseqüentemente vai sentir prazer em explorar as atividades em que é bem sucedido assim como pode mostrar maior predisposição para atuar em diferentes situações. Perrenoud (2008) afirma que a flexibilidade dos sistemas e as relações sociais são essenciais para o desenvolvimento de competências, logo o *feedback* recebido pelos pais ou professor acerca do desempenho numa tarefa, tem um papel muito importante na perceção de competência que o aluno irá desenvolver. Outro fator influenciador da perceção de competência pode ser o sucesso ou fracasso ao realizar uma tarefa, pois “os julgamentos que a criança forma sobre suas competências é altamente dependente do valor que a criança deposita no sucesso em completar uma determinada tarefa, com os valores da cultura dos pares e o *feedback* de adultos significantes” (Harter, 1978; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Stipek & Kowalsky, 1989 citados por Valentini, 2006, p. 185). Se o aluno se deparar com uma situação de fracasso numa tarefa, irá desenvolver uma perceção negativa de competência, o que irá fazer com que o aluno se distancie de tarefas semelhantes. Ao evitar essas tarefas poderá estar a impedir-se de adquirir e/ou desenvolver novas habilidades ou competências.

Novas conquistas levam o indivíduo a evidenciar novas competências, o reforço de pessoas de pessoas significativas (pais, amigos, pares, professores, companheiros, entre outros) conduz o indivíduo a aumentar

o interesse na atividade, e a engajar-se mais frequentemente na atividade e/ou em outras atividades semelhantes, características estas de um comportamento intrinsecamente motivado (Valentini, 2006, p.185).

Perrenoud (2008) afirma que “desde o nascimento, deparamo-nos com situações de estresse, frustração, incerteza, divisão, expectativa que, para além das diferenças, formam, pouco a pouco, certos conjuntos, os quais intuímos” (p. 25). As competências de um indivíduo, são desenvolvidas de acordo com as situações com que se depara com mais frequência, pois “é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência” (Perrenoud, 2008, p. 35). Porém, perante situações novas, o aluno não consegue recorrer apenas ao seu senso comum e aos conhecimentos adquiridos previamente, terá de mobilizar novos conhecimentos específicos.

Existem três componentes das competências: saber-saber, saber-fazer e saber-ser, que de acordo com a autora Dias (2010) são, respetivamente, “os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela”, “as competências são descritas em ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito” e “as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto” (p. 74).

Em síntese, as competências demonstram-se como respostas para a adaptação do aluno ao meio social e à realidade, sabendo este como atuar corretamente. Estas podem ser desenvolvidas articuladas com conteúdos programáticos provenientes das diversas disciplinas, retratando a transversalidade que as competências podem atingir.

3.3.3 Competências histórico geográficas

Como já foi referido anteriormente, a competência é “requerida para enfrentar os desafios e problemas cotidianos e inusitados da vida, da convivência em sociedade e do trabalho” (Küller & Rodrigo, 2012, p. 6). Em síntese, a resolução de problemas em geral. Cada área disciplinar ou disciplina do ensino básico pode promover o desenvolvimentos de competências específicas, mas também pode concorrer para o desenvolvimento de competências gerais que são transversais a cada ano de escolaridade e/ou ciclo, concorrendo para uma formação global dos alunos. Neste

estudo, iremos abordar o desenvolvimento de competências em ciências sociais, mais especificamente em História e Geografia. Para tal, "a sala de aula deve-se constituir como espaço de aprendizagem que privilegia o "fazer-história" e como forma de garantir a formação de jovens e futuros cidadãos historicamente competentes" (Dias, 2016, p. 74). Na mesma perspectiva, Cachinho (2000), fala-nos de alunos geograficamente competentes na vertente em que aprendem a refletir acerca dos problemas sociais e ambientais que afetam a humanidade, formulando perguntas e estabelecendo conjeturas e hipóteses sobre esses problemas, questionando criticamente a informação que lhes é dada. Ou seja, os alunos que atingem estas competências, são alunos que desenvolvem um raciocínio geográfico, que os torna cidadãos responsáveis e geograficamente competentes.

De acordo com Dias e Hortas (2015) o questionamento e a aprendizagem a partir de questões socialmente relevantes, assim como o processo investigativo são estratégias fundamentais no desenvolvimento do aluno enquanto jovem histórica e geograficamente competente. Para desenvolver competências nessas áreas das ciências sociais, o professor deve proporcionar aos seus alunos oportunidades para que estes tenham necessidade de se questionar, recolher informações de forma a responder às questões, partilhar pontos de vista diferentes, refletir criticamente acerca da informação recolhida e por fim, partilhar os resultados.

Dias e Hortas (2015) afirmam que "os alunos são conduzidos no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo, explicar e atuar sobre ele de um modo mais consciente e ativo" (p. 193). As atividades de investigação são as mais indicadas para desenvolver competências do saber histórico e do saber geográfico, nos alunos. Assim, Dias e Hortas (2015) enunciam cinco competências que podem ser desenvolvidas através deste tipo de atividades:

- a) Problematizar, revelando a capacidade de formular uma questão de partida, evidenciando a sua atualidade e fundamentando a sua pertinência científica.
- b) Concetualizar, construindo um edifício concetual a partir do qual se permite delinear as linhas de análise do seu estudo.
- c) Recolher e tratar informação, em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou numa imagem, sistematizando, organizando os dados em que assenta a sua investigação empírica.
- d) Analisar, partindo do quadro concetual definido.

- e) Comunicar, sintetizando os resultados alcançados e divulgando as conclusões possíveis, reconhecendo-as como sendo, sempre, provisórias.

Através das atividades de investigação, os alunos expandem o seu conhecimento histórico e geográfico, o que por sua vez potencializa o desenvolvimento de competências. Dias (2016) defende que a educação histórica deve partir de uma conceção de história centrada na problematização da realidade social. O mesmo se aplica à educação geográfica, que trata de um “modelo centrado na transmissão da informação, associada a uma ideia de neutralidade, objetividade e racionalidade de aprendizagem, confronta-se hoje um outro onde se atribui especial atenção aos conceitos, às atitudes e aos valores éticos” (André e Cachinho, 1996 citado por Alberto, 2000, p. 127) Ou seja, o professor deve promover o desenvolvimento de competências de forma a que os alunos se tornem cidadãos ativos no meio social em que se inserem.

O perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478-2017, considerando que a “escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (DGE, 2017, p.8), retoma o conceito de competências-chave, considerando-as “mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados” (DGE, 2017, p.12). (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 646, 647)

As competências específicas da educação histórica são referidas por Dias (2016), simultaneamente com as fases de construção do conhecimento histórico, como podemos observar na tabela seguinte. O mesmo autor afirma ainda, que estas competências não devem ser vistas unicamente como um processo sequencial, pois estas podem influenciar-se umas às outras.

Tabela 3

Fases de construção do conhecimento histórico: relação com as competências específicas da educação histórica

Fases de construção do conhecimento histórico	Competências específicas da educação histórica
Recolha e tratamento de fontes	Recolha e tratamento da informação/ utilização de fontes
Representações da compreensão histórica	Compreensão/ explicação históricas
Produção do discurso histórico	Comunicação em história

Fonte: Dias (2016, p. 75).

Segundo Dias, Hortas, Cabanillas e Carretero (2017), existem sete competências histórico geográficas, definidas através do estudo no campo epistemológico da Geografia e da História, conjuntamente com a análise e utilização das competências definidas no Currículo Nacional de 2001. Através da sua aquisição, os alunos tornam-se competentes, “isto é, alunos que saibam ler e interpretar o mundo de forma crítica, de modo a que, como cidadãos, estejam disponíveis para o transformar” (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 649).

A primeira competência, “Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens” em que é dado destaque a fontes históricas com diferentes linguagens, como a escrita, a oral, a icnográfica, a estatística e a material. Estas fontes podem ser encontradas em “bases de dados contemporâneos, em observação direta e indireta, ou em fontes primárias, acessíveis a partir da pesquisa em bibliografia coeva, arquivos, museus, etc.” (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 647).

A segunda competência, “Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa”, em que são desenvolvidas capacidades de seleção e organização de informações, mediante critérios definidos. “Para tal, a informação deve ser organizada, conciliando uma perspetiva diacrónica (por exemplo, construção de frisos cronológicos) com uma perspetiva espacial (por exemplo, representações cartográficas)” (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 647).

A terceira competência, “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, em que é demonstrado um exemplo de interligação entre as duas áreas das Ciências Sociais, a História e a Geografia. “Os processos de localização no espaço e no tempo são um dos exemplos mais significativos da complementaridade entre as duas disciplinas, reconhecendo como o

território influencia as ações humanas e como estas modificam a paisagem ao longo do tempo (...)" (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648).

A quarta competência, "Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades", em que se situam os fenómenos numa escala micro, meso e macro, através de uma análise multiescala. É também destacado o cruzamento de escalas temporais considerando a curta, média e longa durações. "Também nesta competência, deverão privilegiar-se as estratégias que promovem a capacidade de relacionar as diferentes escalas temporais e espaciais" (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648).

A quinta competência, "Conhecer os lugares e regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais", em que se desenvolvem capacidades de reconhecimento da complexidade dos lugares e regiões onde ocorrem os fenómenos sociais que se pretendem compreender e interpretar.

Deste modo, anunciam-se as múltiplas influências entre diferentes territórios e entre o local e o global. Por sua vez, estas dinâmicas entre territórios não são legíveis se não se contextualizarem nas suas dinâmicas temporais, que explicam a sua evolução e as formas que hoje assumem. (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648)

A sexta competência, "Mobilizar conhecimentos histórico geográficos para analisar e problematizar novas situações", em que são mobilizados conteúdos científicos do saber histórico geográfico para "resolver problemas, analisar novas situações e compreender os fenómenos humanos e naturais" (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648).

Por último, a sétima competência, "Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia", em que é desenvolvido o vocabulário específico de cada área disciplinar, assim como o reconhecimento dos principais conceitos. "As diferentes fases da construção do conhecimento histórico geográfico incidem sempre na 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 oferece" (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648).

O desenvolvimento destas competências implica, da parte do professor, pensar em estratégias e atividades diversas, que apelem à mobilização de conhecimentos e de

capacidades também eles diversos. Assim, a construção de conhecimento em História e Geografia implica pensar em atividades que potenciem o desenvolvimento de técnicas próprias destas duas ciências (ex: análise de fontes, de dados estatísticos, de mapas, de fotografias e imagens diversas; construção de cronologias, de gráficos, de mapas; trabalho de campo, exploração de monumentos e de espaços museológicos, realização de entrevistas e questionários, construção de esboços de paisagens e levantamentos funcionais). Neste estudo, daremos especial importância ao desenvolvimentos de competências a partir da dinâmica do jogo didático como estratégia para o ensino da História e da Geografia. Porém, cada jogo didático, pelos conteúdos e pelas capacidades que mobiliza permitirá desenvolver competências diferentes. Ainda que a estratégia assente no recurso ao jogo, não é esperado que as competências a desenvolver sejam as mesmas, pois depende das condições e regras do jogo: se se realiza em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente; se mobiliza capacidades diversas ou apenas a memorização; se exige comportamentos democráticos de respeito pelo grande grupo e por cada um.

As competências desenvolvidas a partir de um jogo podem assim variar de acordo com as estratégias e objetivos definidos para o mesmo. No entanto, ao relacionar os procedimentos inerentes ao jogo com a construção de conhecimento em ciências sociais, há competências histórico geográficas que são desenvolvidas inevitavelmente. Como por exemplo “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, em que os alunos identificam os acontecimentos referidos no jogo, relacionando-os com os aspetos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; “Conhecer os lugares e regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais”, em que os alunos ao relacionarem os acontecimentos com os aspetos sociais e naturais, identificam os lugares e momentos em que estes ocorrem; “Mobilizar conhecimentos histórico geográficos para analisar e problematizar novas situações”, em que os alunos mobilizam conhecimentos prévios para compreender fenómenos que ainda não conheçam ou que têm mais dificuldade em perceber; e “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia”, que está presente em toda a dinâmica do jogo, pois os alunos precisam mobilizar o vocabulário histórico e geográfico para comunicar de forma correta.

3.3.4 Competências de cidadania

A palavra cidadania provém do latim, civitas, que segundo Le Pors (1999) citado por Igreja (2004) significa “O cidadão adere às finalidades e às regras da cidade, o que lhe vale dispor de prerrogativas, direitos e deveres que lhe conferem um direito de cidade” (p. 20).

O conceito de Cidadania tem evoluído ao longo dos tempos, deixando de remeter apenas para o conjunto de direitos e deveres, apelando à participação, à atitude crítica, à responsabilidade individual e em grupo, em espaços próximos e distantes. A visão do mundo e a relação entre os seres humanos sofreu alterações ao longo dos tempos e, conseqüentemente, o conceito de Cidadania foi-se adaptando à realidade vivida.

Desenvolver competências de cidadania, significa capacitar o aluno para a compreensão do meio natural e do meio social que o rodeia, fazendo com que este atue criticamente sobre o mesmo. Consiste em capacitar o aluno para mobilizar determinados comportamentos em sociedade, tendo como referência os direitos humanos, valores da igualdade, da democracia e da justiça social. No artigo 3, ponto b, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), um dos objetivos do ensino básico, é “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Direção-Geral da Educação, 1986).

Podemos afirmar que a Cidadania, em contexto educacional, integra um processo de construção pessoal e social do alunos. Na opinião de Henriques (2000), Pedro d’Orey da Cunha propõe que a escola afirme valores, tais como a honestidade, a justiça, a solidariedade e rejeite contravalores como a violência, a promiscuidade sexual e o racismo. A escola tem um papel fundamental no domínio da Cidadania, pois “constitui um importante contexto de formação e socialização e um espaço inesgotável de promoção de experiências cívicas e de relações afetivas e interpessoais significativas” (Nogueira, 2015, p. 9).

Nesta perspetiva, a educação para a Cidadania não pode ser restringida à aquisição de conhecimentos, nesta têm de ser experienciados momentos que possam ser discutidos e consciencializados da “vivência da condição humana e social” (Leite, Fernandes & Silva, 2013, p. 36). Como podemos verificar no artigo 7, ponto h, na Lei n.º

46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), outro objetivo do ensino básico, em relação à Cidadania é “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...)” (Direção-Geral da Educação, 1986).

A abordagem curricular da educação para a cidadania pode ser feita de diversas formas, por exemplo o desenvolvimento de projetos com a colaboração da família. Para tal, foi criada a disciplina de Educação para a Cidadania que “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (Direção-Geral da Educação, s.d.³). Esta disciplina é uma oferta curricular destinada ao 1.º, 2.º e 3.º CEB. Não é de carácter obrigatório e revela-se uma disciplina autónoma, no entanto deve ser abordada de modo interdisciplinar, relacionando várias disciplinas ou áreas do conhecimento.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no ano letivo 2018/2019 foi implementada a componente de Cidadania e Desenvolvimento, “enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Direção-Geral da Educação, 2018). De acordo com Monteiro, et. al. (2017), esta disciplina é desenvolvida de diferentes formas consoante os níveis/ciclos de ensino, no 1.º CEB é de natureza transdisciplinar, no 2.º e 3.º CEB é uma disciplina autónoma e no ensino secundário é desenvolvida transversalmente com a colaboração de todas as disciplinas. Privilegia o desenvolvimento de aprendizagens intervenientes no relacionamento interpessoal, social e intercultural. Propõe “aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Monteiro, et. al., 2017, p. 3). As aprendizagens esperadas nesta disciplina de Cidadania e Desenvolvimento são: (i) Conceção não abstrata de cidadania; (ii) Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; (iii) Identificação de competências essenciais de formação cidadã.

³ Disponível em: <http://cidadania.dge.mec.pt/>

Na tabela seguinte podemos verificar os domínios da Educação para a Cidadania, integrantes da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Encontram-se organizados em três grupos: o primeiro é de carácter obrigatório para todos os níveis/ciclos de ensino, o segundo destina-se apenas a dois ciclos do ensino básico e o terceiro é de carácter opcional, aplicável em qualquer ano de escolaridade.

Tabela 4

Domínios da Educação para a Cidadania

1.º Grupo	2.º Grupo	3.º Grupo
Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);	Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);	Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social);
Igualdade de género;	Media;	Mundo do Trabalho;
Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);	Instituições e participação democrática;	Segurança, Defesa e Paz;
Desenvolvimento Sustentável;	Literacia financeira e educação para o consumo;	Bem-estar animal;
Educação Ambiental;	Segurança Rodoviária;	Voluntariado;
Saúde (promoção de saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico);	Risco;	Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo);

Fonte: Monteiro, et. al., 2017, p. 7

Segundo Monteiro, et. al. (2017), a abordagem destes domínios desenvolverá princípios, valores e competências presentes no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

De acordo com o documento de Educação para a Cidadania Global (ECG), a UNESCO fez da ECG um dos principais objetivos educacionais durante oito anos (2014 – 2021), de forma a tornar os alunos cidadãos responsáveis e informados. A ECG é “um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2014, p. 9). Esta desempenha um papel muito importante no

desenvolvimento de competências para lidar com o mundo do século XXI, fortalecendo-as nos alunos.

O ensino de competências tem uma particularidade, este não se caracteriza apenas pelo conhecimento adquirido, pelos valores ou capacidades desenvolvidos. Deve ser aplicado, de forma a poder experimentar as capacidades e valores adquiridos, assim como aplicar o conhecimento.

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas (Martins, et. al., 2017, p. 19).

Dias e Hortas (2006) afirmam que a Europa pretende “valores que respeitem a tradição histórico-cultural da Europa e que tenham um carácter universalista, podendo ser mais facilmente aceites por todas as nações e sociedades que a integram” (p. 6). Para tal, adotaram a Declaração Universal dos Direitos do Homem para que todas as sociedades garantam que os seus cidadãos tenham uma participação ativa na construção de um futuro coletivo. Segundo os mesmos autores, existem quatro valores essenciais para construir uma cidadania a nível europeu: democracia, liberdade, solidariedade e tolerância. “A construção de uma cidadania europeia assente naqueles quatro valores, depende da capacidade dos diferentes países que compõem a União de respeitarem quatro princípios fundamentais:” (Dias & Hortas, 2006, p. 7) a inclusão social, o direito à educação, a identidade coletiva e a Europa intercultural. Estes quatro princípios relacionam-se entre si, através de elos de interdependência, ou seja

A Europa intercultural, para se afirmar como espaço geo-estratégico com peso a nível mundial, necessita de implementar medidas de inclusão que reforcem a sua coesão social, ainda que em ritmos diferentes, tendo em conta as desigualdades de desenvolvimento de cada país. Esta coesão social, por sua vez, implica medidas educativas que dêem [*sic*] resposta aos novos desafios sociais, económicos e científico-tecnológicos e, simultaneamente, que promovam a construção de uma identidade europeia (Dias & Hortas, 2006, p. 8).

É relevante referir que, de acordo com Dias e Hortas (2006), um grupo de especialistas de 31 países estruturaram oito Competências de Aprendizagem ao Longo

da Vida, sendo estas a Comunicação na língua materna, a Comunicação em línguas estrangeiras; a Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; a Competência digital; Aprendendo a aprender; as Competências interpessoais, interculturais e sociais, competência cívica; o Empreendedorismo; e a Expressão cultural (p. 9).

Assim surge a um nível mais abrangente, a formação de indivíduos conscientes da cidadania global, pois de acordo com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), a educação para a cidadania global

valoriza a dimensão humanizadora da educação através de uma abordagem crítica e dialógica do processo de aprendizagem, que valoriza o saber de todos e todas e estimula a diversidade de formas de compreensão da realidade. Embora reconheça na escola um protagonismo institucional e pedagógico essencial, interpela transversalmente a sociedade, no sentido da construção de um mundo mais justo, equitativo e solidário (IPAD, 2009, p. 20).

Em relação ao documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o conceito de competências é definido como “combinações complexas, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins, et. al., 2017, p. 19). No mesmo documento estão presentes diversas áreas de competências: (i) Linguagens e textos; (ii) Informação e comunicação; (iii) Raciocínio e resolução de problemas; (iv) Pensamento crítico e pensamento criativo; (v) Relacionamento interpessoal; (vi) desenvolvimento pessoal e autonomia; (vii) bem-estar, saúde e ambiente; (viii) Sensibilidade estética e artística; (ix) saber científico, técnico e tecnológico; (x) Consciência e domínio do corpo.

Relativamente à educação para a cidadania, são de salientar cinco áreas de desenvolvimento de competências. Na área do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo desenvolvem-se as competências “pensar de modo abrangente e em profundidade, (...) observando, analisando informação, (...) argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos” (Martins, et. al., 2017, p. 24) e “convocar diferentes conhecimentos (...) para pensarem criticamente” (Martins, et. al., 2017, p. 24). Na área do Relacionamento interpessoal desenvolvem-se as competências “adequar comportamentos em contextos de cooperação (...)” (Martins, et. al., 2017, p. 25), “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar (...)” (Martins, et. al., 2017,

p. 25) e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, et. al., 2017, p. 25). Na área do Desenvolvimento Pessoal e Autonomia desenvolvem-se as competências “estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos” (Martins, et. al., 2017, p. 26) e “estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (Martins, et. al., 2017, p. 26). Na área do Bem-estar, Saúde e Ambiente, destaca-se a competência “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum (...)” (Martins, et. al., 2017, p. 27). Na área da Sensibilidade estética e artística, destaca-se a competência “reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais” (Martins, et. al., 2017p. 28). Na área da Consciência e Domínio do Corpo destaca-se a competência “ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (Martins, et. al., 2017, p. 30). O desenvolvimento destas competências irá conceber um indivíduo consciente, autónomo, responsável, com espírito criativo e crítico, pois como podemos verificar no artigo 2, ponto 4, na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Direção-Geral da Educação, 1986).

3.3.5 Jogo didático, estratégia para o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania

Em muitos contextos de sala de aula deparamo-nos com processos de ensino focados em metodologias de natureza mais expositiva. Para a sua justificação, segundo Cruz (2012), os professores alegam a dificuldade de adaptação na utilização do jogo didático em sala de aula (p.25). Evitam, assim, realizar atividades de cariz mais lúdico e que apelam a uma maior participação dos alunos, resumindo a sua prática pedagógico didática à transmissão de conhecimentos, através do uso do manual. No entanto, é

importante referir que essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento do aluno, facilitando a construção de conhecimento de uma forma mais dinâmica, participativa e desafiante. O jogo didático torna as aulas mais atrativas e descontraídas, ajudando o aluno na construção do seu conhecimento de uma forma mais prazerosa.

Segundo Cunha (2012), um jogo considera-se lúdico quando engloba as componentes da diversão e do prazer assegurados por este. Por outro lado, existem os jogos considerados educativos, devido à sua componente de transmissão de conhecimentos e habilidades. Em contexto de sala de aula, serão necessários os jogos educativos didáticos, que permitem o desenvolvimento de habilidades básicas, como a concentração e a cooperação, e ainda, que estejam relacionados com conteúdos programáticos que se pretende transmitir aos alunos. Quando o aluno participa num jogo procura mobilizar os conhecimentos já adquiridos para superar eventuais obstáculos, é desafiado a ser autónomo, responsável, crítico e criativo. Quando se depara com um obstáculo que não consegue ultrapassar, este tenta mobilizar os conhecimentos para o fazer, exercendo “um papel ativo, estimulando e provocando seu conhecimento e sua curiosidade sobre os assuntos (...)” (Gomes, 2016, p. 9).

Apesar do jogo se identificar como um recurso capaz de promover a compreensão de conteúdos programáticos mais complexos, este recurso didático deve ser mobilizado em conjunto com outros, complementando-os. Por essa razão, o professor deve exercer uma prática pedagógica diversificada, utilizando diversos tipos de materiais didáticos. Outro aspeto que deve ser tomado em atenção é a preparação do jogo, mais especificamente as idades a que se destina, os conteúdos programáticos constituintes, a elaboração das regras e o teste prévio do jogo. Se o professor testar o jogo preparado antes de o dinamizar, poderá identificar eventuais falhas e corrigi-las. Gomes (2016) com base em Fialho (2008) afirma que

Experimentando o jogo, o professor poderá verificar se as regras são coerentes, qual o nível de dificuldade, se as questões abordadas estão corretas, bem como o tempo e o material necessário para a sua execução, além do número de grupos e de componentes ideais para seu bom andamento (p. 4,5).

Para promover o envolvimento dos alunos na preparação do jogo, podemos fazer com que este seja construído “pelos próprios alunos, que se divertem e desenvolvem o fator cooperação enquanto confeccionam” (Fialho, 2008, p. 12305), de acordo com as

características e conteúdos previamente definidos. A dificuldade das questões do jogo, deverá ser adequada aos destinatários, assim como deve ser feita uma revisão prévia dos conteúdos programáticos, com os alunos, para que não se deparem com situações de frustração e consequente desmotivação. Antes de iniciar, para que os alunos percebam e mantenham o interesse pelo jogo, o professor deve explicar as regras de forma explícita.

Para percebermos o impacto do jogo como estratégia para o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania, é que este responda aos desafios do currículo. O conceito de currículo é complexo, a falta de consenso em relação ao que se refere realmente, ilustra essa complexidade. Zabalza (2000), citado por Afonso (2004) defende que o currículo é um documento oficial onde estão definidos os conhecimentos, habilidades e atitudes mais importantes para trabalhar na escola, assim como o conjunto de pressupostos de partida e as metas que pretendem ser alcançadas. Por outro lado, Abrantes (2001) citado por Afonso (2004) assume que

a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas umas das outras mas sim um espaço de educação para a cidadania, e que o currículo não é uma soma de matérias a ensinar mas sim um projeto de realização de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente articulado entre as suas diversas componentes (p. 46).

Podemos afirmar que, neste caso, o ensino da História e Geografia deve ser interdisciplinar, cruzando-se com outras disciplinas e integrando uma abordagem à cidadania. Uma das características da disciplina de História e Geografia de Portugal é que para haver a compreensão dos acontecimentos do passado, o aluno tem de ser capaz de viajar no tempo, imaginar situações e contextos distantes no tempo, reconstruir mentalmente situações a partir de recursos diversos. A imaginação, a crítica e a criatividade podem ser facilitadas através da utilização de um jogo didático, e assim o ensino de HGP, tornar-se mais motivador e envolvente para os alunos. O recurso ao jogo, tem potencialidades para promover a participação, despertar a curiosidade pelo conhecimento e suscitar o envolvimento na atividade,

pois os mesmos participam nas atividades de forma ativa, no processo de trocas de experiências e competições, fazendo com que o aluno procure no jogo, motivos para avançar cada vez mais no assunto ou

tema trabalhado, bem como propicia aulas mais divertidas, quebrando um pouco as aulas rotineiras e tradicionais (Santos, 2018, p. 24).

Destacamos neste estudo dois tipos de jogos que poderão ser aplicados em sala de aula: os jogos digitais e os jogos de perguntas.

Os jogos digitais, de acordo com Mitchel e Savill-Smith (2004), são capazes de atrair os jogadores, despertando nestes sentimentos de aventura e prazer. Para além disso, este tipo de jogo proporciona outro contexto de aprendizagem, em que “viabilizam a geração de elementos gráficos capazes de representar uma grande variedade de cenários” (Savi & Ulbricht, 2008, p. 3).

Os jogos de perguntas possibilitam a avaliação de um grupo de alunos através de um questionamento. Podem ser jogados individualmente ou em equipas, promovendo a cooperação e/ou a competitividade. As perguntas do jogo podem ser facilmente adaptadas aos conteúdos que se pretende abordar, assim como às características do grupo ou do contexto escolar.

Durante a preparação do jogo, o professor pode definir quais os objetivos que pretende que os alunos alcancem ao realizar o mesmo. Assim, ao defini-los, de modo a orientar os procedimentos para a realização do jogo e identificar os conteúdos envolvidos no mesmo, projeta o desenvolvimento de algumas competências específicas pelo alunos, como por exemplo competências histórico geográficas e de cidadania.

Definindo os objetivos e indicadores de avaliação do jogo, pensando no desenvolvimento de competências histórico geográficas, o professor está a projetar que o envolvimento dos alunos na dinâmica de jogo tem mais valias na sua formação enquanto aluno histórica e geograficamente competente. As competências histórico geográficas que podem ser mais facilmente desenvolvidas através de um jogo, poderão ser a “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”, “Mobilizar conhecimentos histórico geográficos para analisar e problematizar novas situações” e “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia” (Dias, Hortas Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648). Estas poderão ser desenvolvidas quando o aluno for confrontado com as questões de um jogo, por exemplo de perguntas, em que terá de mobilizar conhecimentos prévios para responder. Terá de mobilizar a linguagem correta, o vocabulário específico, de acordo com a

questão e os conteúdos presentes na mesma, de modo a que se faça perceber. Identificar os fenómenos no tempo e no espaço, é um tarefa que o aluno também poderá ter de realizar para responder às questões do jogo, sendo o tempo e o espaço conceitos transversais na disciplina de HGP.

Uma vantagem dos jogos é “que eles também podem servir como agentes de socialização à medida que aproximam os alunos jogadores, competitivamente ou cooperativamente, dentro do mundo virtual ou no próprio ambiente físico de uma escola” (Savi & Ulbricht, 2008, p. 4). No decorrer do jogo, os alunos terão a oportunidade de desenvolver também competências de cidadania, como por exemplo a cooperação, a tomada de decisões, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Estes podem surgir em momentos de dinamização em grande grupo ou em pequenos grupos, em que os alunos necessitam de aprender a lidar com opiniões diferentes das suas, por exemplo. Poderão também ter de ajudar um colega, como também poderão ter de aprender a trabalhar em grupo para um objetivo comum, que no caso do jogo poderá ser a obtenção de pontos para ganhar. Caso exista competição, o aluno também necessita de aprender a lidar com a mesma, respeitando os adversários e facilitando uma competitividade saudável entre todos.

Podemos verificar que os jogos didáticos são recursos muito ricos e apelativos para utilizar em contexto escolar, no entanto a adesão dos professores a essa prática ainda não é muito comum. Existem “diversos meios e estratégias que favorece[m] uma aprendizagem atrativa e criativa, colaborando com a motivação e autoestima dos alunos na construção do conhecimento” (Santos, 2018, p. 28) e, por isso a utilização de jogos é uma prática que deve começar a ser mais utilizada devido aos efeitos que tem nos alunos e às competências que este pode permitir desenvolver.

3.4 Apresentação e discussão dos resultados do estudo

Neste ponto do relatório, irão ser analisadas as atividades planificadas e dinamizadas com os alunos, de forma a perceber qual a sua contribuição para a concretização dos objetivos e da problemática. Partiu-se dos três objetivos, definidos para o estudo, para analisar as atividades desenvolvidas, a partir dos resultados de avaliação das aprendizagens expressos pelos indicadores definidos para cada situação de jogo. A avaliação da aprendizagem dos alunos foi realizada através de grelhas de

registo de observação, do desempenho e atitudes durante a realização dos jogos didáticos, assim como das competências desenvolvidas.

É importante mencionar, antes da análise e discussão dos resultados, que foi apresentado inicialmente aos alunos um inquérito por questionário (cf. Anexo O). Este inquérito tinha como objetivo perceber quais as representações dos alunos sobre a utilização do jogo didático em sala de aula, assim como as suas potencialidades para a aprendizagem de conteúdos programáticos. No preenchimento deste questionário, surgiram algumas dúvidas acerca da utilidade do jogo como potenciador de aprendizagem. Posteriormente, foram planejados e aplicados alguns jogos, nomeadamente jogos de cartas com perguntas, jogos de *quiz* e a construção de um baralho de cartas com perguntas (cf. Anexo F).

3.4.1 Potencialidades do jogo didático: as representações dos alunos

Antes de iniciar as dinâmicas de jogo na sala de aula, os alunos foram ouvidos, de modo a perceber as suas representações sobre o recurso ao jogo para as atividades de aprendizagem. Para tal, recorreu-se a um inquérito por questionário (cf. Anexo O). Este foi aplicado em ambas as turmas, no entanto alguns alunos não estiveram presentes no dia de aplicação do inquérito por questionário e não o preencheram. Contou-se com 19 alunos de uma turma (C), 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, e 17 alunos de outra turma (D), entre eles 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Através da análise de respostas do inquérito por questionário da turma C pôde-se verificar que relativamente à questão “Já jogaste algum jogo na sala de aula?”, todos os alunos afirmam já ter jogado em sala de aula. 14 alunos referiram as aulas de PT como uma das aulas onde já jogaram, 12 alunos referiram as aulas de HGP, 2 alunos referiram as aulas de Projeto de Turma e 1 aluno referiu as aulas de Expressão Plástica. Relativamente à turma D, todos os alunos afirmaram já ter jogado em sala de aula. 17 alunos referiram as aulas de PT como uma das aulas onde já jogaram, 9 alunos referiram as aulas de TIC, 15 alunos referiram as aulas de HGP, 8 alunos referiram as aulas de inglês, 1 aluno referiu as aulas de matemática e 1 aluno referiu as aulas de música.

Em relação à questão “Achas que podes aprender novos conhecimentos através de jogos?”, a análise dos resultados permite identificar que na turma C 18 alunos responderam que sim e apenas 1 aluno respondeu que não, na turma D 15 alunos responderam que sim, 1 aluno respondeu que não e 1 aluno não respondeu. De seguida era pedido para justificar a resposta, no geral os alunos responderam que os jogos proporcionavam momentos divertidos de aprendizagem, que ajudavam na preparação para os testes e que poderiam memorizar melhor os conteúdos através dos jogos (cf. Anexo P). É de referir que alguns alunos não justificaram a resposta, 3 na turma C e 1 na turma D.

Através da análise das respostas obtidas, fez-se uma seleção das palavras que apareceram com mais frequência nas respostas dos alunos. A palavra que surgiu mais frequentemente foi “Aprender”

Porque alguns jogos podem ter matérias para aprender. (C5)

É uma nova forma de aprender algo novo. (C14)

Através dos jogos podemos aprender muitas coisas. (D3)

Outras duas palavras muito frequentes foram “Matéria” e “Divertido”

Sim, pois é divertido e me deixo (deixou-me) muito intusiasmada (entusiasmada). (C6)

É uma forma divertida de aprender diferentes conhecimentos. (C16)

E (É) uma forma mais divertida de aprender assim a matéria fica mais divertida e ganhamos mais interesse. (D10)

Porque os jogos que fazemos são sobre matéria e nós aprendemos sobre a matéria do jogo. (D16)

Uma palavra, também registada foi “Conhecimentos”

Acho que posso adquerir (adquirir) novos conhecimentos com jogos, mas não jogos aleatórios, jogos que contenham informação/perguntas que tenham algo haver (a ver) com a matéria que se está a estudar ou que já se estudou servindo como uma revisão. (C3)

Porque com esses jogos reforçamos nossos conhecimentos e até nos divertimos (divertimos). (C12)

Através dos jogos podes aprender conhecimentos que ainda não sabes. (D2)

Foram ainda registadas outras palavras como “Memorizar”, “Perguntas”, “Revisão”

Nós vamos memorisar (memorizar) mais facilmente. (D7)

que aprendem os conteúdos porque estão mais empenhados e atentos no jogo
É uma matéria muito complexa se ela for dividida em jogos ficaria bem mais fácil de aprender. (D10)

e que os jogos contêm matéria, logo podem aprendê-la jogando

Porque acaba por fazer uma revisão e aprendo mais. (D16)

A questão “Achas que podes aprender mais através de jogos ou através de um manual?”, foi a que obteve respostas mais diversas. Na turma C, 10 alunos escolheram os jogos e 9 optaram pelo manual, enquanto que na turma D, 8 alunos escolheram os jogos, 7 alunos escolheram o manual e 1 aluno escolheu os dois. As respostas obtidas pelos alunos que preferiram os jogos, baseiam-se na componente divertida e dinâmica de um jogo,

Porque, para mim, com jogos eu aprendo mais do que se ficar apenas a ler o manual. Nos jogos os conteúdos estão mais simplificados, o que torna a aprendizagem mais fácil. (C16)

Porque os jogos são uma forma de aprender e divertir ao mesmo tempo. (D15)

Acho que eu aprendo melhor com jogos do que lendo no manual e fazendo exercícios, porque os jogos me dão mãos vontade de aprender. (C3)

As respostas obtidas pelos alunos que escolheram o manual, baseiam-se no facto de poderem consultar o manual sempre que for necessário, pois tem mais informação, assim como podem copiar a matéria e fazer resumos.

Porque o manual tem mais respostas. (C10)

(Manual) Porque tem todas as coisas que precisamos de aprender e tem mais conteúdo do que o jogo. (D3)

O aluno que escolheu os dois, afirma que ambos têm a mesma matéria.

Os dois porque têm os dois a mesma matéria. (D5)

Para última questão, “Que tipo de jogos achas mais adequados para utilizar em sala de aula? (Poderás seleccionar até duas opções)”, na turma C, 15 alunos seleccionaram o jogo “quiz”, 9 alunos seleccionaram o jogo de cartas, 3 alunos seleccionaram o jogo de tabuleiro e um aluno seleccionou a opção “outro”, indicando como opção “um jogo que se possa construir”. Relativamente à turma D, 10 alunos seleccionaram o jogo “quiz”, 10 alunos seleccionaram o jogo de cartas, 5 alunos seleccionaram o jogo de tabuleiro e 1 aluno seleccionou a opção “outro”, indicando como opção “o manual”.

A análise das concepções prévias dos alunos sobre o uso do jogo permitem identificar que há uma associação do mesmo à ludicidade e à aprendizagem. Contudo, quando confrontados com a necessidade de optar entre o uso do manual ou do jogo para realizar aprendizagens mais consistentes, os alunos dividem a sua opinião entre um e outro recurso.

3.4.2 Jogo didático como recurso em estratégias de ensino da HG

O primeiro objetivo deste estudo investigativo é “Reconhecer as potencialidades do jogo didático, enquanto recurso a mobilizar em estratégias de ensino da História e da Geografia”. Para analisar este objetivo, em particular identificar as potencialidades do jogo didático enquanto recurso para as aulas de HG, é importante retomar as sessões em que os jogos foram implementados, analisando as planificações a partir dos objetivos específicos (cf. Anexos A, C e K1). A tabela do anexo Q apresenta a relação entre os jogos dinamizados e os respetivos objetivos específicos.

A leitura da tabela, permite verificar que todos os jogos dinamizados tiveram como objetivo a exploração de conteúdos de História e Geografia de Portugal: Formação do reino de Portugal; Atividades económicas dos séculos XIII e XIV; Grupos sociais dos séculos XIII e XIV; Estilos artísticos Românico e Gótico; Fomes, doenças e guerras; e Revoltas populares. Os indicadores de avaliação das aprendizagens dos alunos, permitem ainda identificar o conjunto de conceitos e factos que estes devem mobilizar para a realização do jogo. A tabela do anexo R apresenta o processo de dinamização e as regras de cada jogo realizado.

O primeiro jogo a ser aplicado, foi o *Jogo de Palavras Cruzadas*, integrado num *PowerPoint* sobre as atividades económicas do século XIII e XIV (Anexo S). Após uma breve abordagem ao tema antes de ser dinamizado o jogo, a participação dos alunos no jogo permitiu que se envolvessem num processo de descoberta dos principais conteúdos, conceitos e factos relativos às atividades económicas dos séculos XIII e XIV. Cada espaço das palavras cruzadas, correspondente a um número, continha uma atividade económica. Pretendia-se que os alunos, através da informação dada para cada um desses números, descobrissem a atividade económica correspondente. O jogo foi realizado em grande grupo, dando oportunidade a todos os alunos de participar. O

envolvimento dos alunos foi notório, assim como foi possível observar a construção de conhecimentos daí resultante. Participaram 21 alunos.

O segundo jogo, *“quiz” de cartas*, foi dinamizado para consolidação de conhecimentos, de modo a preparar os alunos para a ficha de avaliação. O jogo consistia num baralho de cartas com perguntas e respostas sobre todos os conteúdos abordados no 5.º ano. Antes de ser aplicado, foram previamente escolhidas as cartas correspondentes aos conteúdos que se pretendia trabalhar. Foram selecionadas cartas com questões sobre a reconquista cristã, o processo de formação do reino de Portugal, as atividades económicas dos séculos XIII e XIV, os grupos sociais do século XIII e os estilos artísticos Românico e Gótico. Participaram 18 alunos. No decorrer do jogo, sempre que era respondida uma questão, era dado um tempo para comentar ou complementar a informação presente na questão. Assim, o jogo permitiu não só mobilizar conhecimentos e esclarecer dúvidas, como também facilitou a construção de novos conhecimentos.

O último jogo, *“quiz” de cartas construído pelos alunos*, foi aplicado no final de uma aula, de forma a rever os conteúdos explorados na mesma. Os conteúdos explorados foram “Fome, peste e guerra” e “Revoltas populares”. Um dos objetivos da construção deste jogo com os alunos era envolvê-los na construção de conhecimento, através de uma atividade diferente e de cariz mais lúdico. As questões foram previamente elaboradas, assim como as respostas. No final da aula, o jogo foi aplicado e os alunos que respondessem corretamente às questões colocadas, ficariam responsáveis por ilustrar as cartas. Para responderem às perguntas, os alunos tiveram de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos. Participaram 19 alunos. Como produto final, obteve-se um baralho de cartas ilustradas pelos alunos, com questões sobre conteúdos explorados nas aulas de HGP. No entanto, pelo envolvimento revelado pelos alunos e pelas aprendizagens que foi possível identificar que construíram, é importante referir que este trabalho deveria ser continuado, após o período de intervenção, com orientação da professora cooperante. A sua continuidade nas aulas de HGP permitiria, além das aprendizagens já elencadas, construir um baralho de cartas mais completo que poderia ser utilizado, de futuro, nas aulas de HGP, quer na turma em questão, quer com outras turmas.

Atendendo a que a opção pela aplicação do jogo, recaiu sobre o momento posterior à exploração dos conteúdos, era intenção que os alunos, mobilizassem as aprendizagens realizadas nas respostas às questões do jogo. Deste modo, os alunos

puderam aplicar conhecimentos históricos e geográficos previamente explorados, assim como o vocabulário específico destas disciplinas (ex: Reconquista Cristã; Condado Portucalense; Reino de Portugal; Independência; Monarquia; Fronteira; Atividades económicas; Agricultura; Exploração da floresta; Pastorícia; Pesca; Salicultura; Artesanato; Comércio (interno e externo); Grupos Sociais; Claro, Nobreza, Povo; Mosteiro; Concelhos; Arte Românica; Arte Gótica; Fome; Doenças; Guerras; Mortes).

Uma das características do jogo é a sua versatilidade, na medida em que pode ser facilmente adaptado tendo em conta o que se pretende que os alunos aprendam com o mesmo, assim como as competências que desenvolvam. Ou seja, o professor, na preparação e/ou construção de um jogo, define objetivos e regras de acordo com a intencionalidade subjacente à sua utilização e ao momento em que o mesmo é dinamizado. Este recurso didático revela-se com muito potencial enquanto estratégia para o ensino da HGP, pois é capaz de ajudar a compreender conteúdos mais complexos de uma forma dinâmica, participativa e desafiante.

Em síntese, através das planificações das sessões de jogo, da identificação dos objetivos específicos e dos conteúdos nestes explícitos, confirma-se que os jogos didáticos utilizados têm potencialidades para ser utilizados em estratégias de ensino e aprendizagem de HG, auxiliando na “(...) compreensão de alguns conceitos de difícil entendimento e também o desenvolvimento de habilidades como: abstração, raciocínio, criatividade, interpretação, (...)” (Rahal, 2009 citado por Lawall, Clement, Mafra & Carminatti, 2018, p.325). Podemos ainda verificar que

o jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar o seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Brasil, 2006 citado por Guimarães, 2013, p. 4).

3.4.3 Jogo didático: potencialidades para a aprendizagem em História e Geografia

O segundo objetivo deste estudo investigativo é “Explorar as potencialidades do jogo didático na aprendizagem de factos e fenómenos históricos e geográficos”. Para a concretização deste objetivo é importante analisar, novamente, os jogos implementados, mas agora na perspetiva das aprendizagens que os alunos efetivamente realizaram ao envolverem-se nas dinâmicas de cada jogo.

Os conteúdos abordados nos jogos dinamizados em sala de aula, foram “A formação do reino de Portugal”, “As atividades económicas do século XIII e XIV”, “Os grupos sociais do século XIII e XIV”, “A arte Românica e Gótica”, “Fome, peste e guerra” e “A crise sucessória de 1383-1385”, como podemos verificar na tabela do anexo T. Os indicadores de avaliação que constam na tabela permitem identificar os conteúdos (conceitos e factos da História e Geografia) que integram as aprendizagens que é esperado que os alunos realizem através da participação no jogo e que concorrem para os objetivos específicos definidos.

Para as grelhas de registo de observação do desempenho dos alunos nos momentos de jogo, foram mobilizados os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo e registados através de uma escala de 0 a 5 o nível de cada resposta dada (0 corresponde a não observado, 1 a resposta com dificuldade acentuada e 5 a resposta sem dificuldade). Cada resposta corresponde a um indicador definido na planificação da sessão do jogo, sendo que a cada um dos indicadores corresponde na tabela de registo o nível que o aluno atingiu na resposta (de 0 a 5).

Para a construção da taxa de sucesso de cada jogo recorreu-se às tabelas de registo das intervenções dos alunos em cada jogo que se encontram em anexo ao relatório (Anexos K2, U e V). Como se pretendia ter uma avaliação global de cada jogo, foi calculada em primeiro lugar a média da pontuação obtida em cada indicador pelo conjunto do grupo. Essa média corresponde então à pontuação obtida para cada indicador na tabela de cálculo da taxa de sucesso. A pontuação máxima corresponde à pontuação que o conjunto dos alunos obteria no indicador se todos respondessem corretamente. A taxa de sucesso em cada indicador resulta assim da relação entre a pontuação obtida no indicador, pelo conjunto dos alunos e a pontuação máxima que era possível o grupo obter. A cotação corresponde à pontuação máxima de cada indicador. A taxa de sucesso é a relação entre a pontuação obtida e a pontuação máxima. Por fim,

a média de sucesso nos objetivos é a taxa de sucesso no conjunto dos indicadores.

Na tabela seguidamente apresentada, é calculada a taxa de sucesso para cada indicador de avaliação e a média do sucesso para o respetivo objetivo específico, relativamente ao *jogo de Palavras Cruzadas*. Esta média surge da pontuação obtida pela turma em cada indicador de avaliação.

Tabela 5

Avaliação das aprendizagens realizadas no jogo Palavras Cruzadas

Jogo de Palavras Cruzadas			
	I1	I2	Total (pontos)
Cotação	5	5	10
Pontuação obtida	65	70	135
Pontuação máxima	105	105	210
Taxa de sucesso (%)	61,9	66,7	
Média de sucesso no objetivo (%)			64,3

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela do anexo R.

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexo U)

Para o primeiro objetivo específico, *compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis*, foram definidos dois indicadores de avaliação. Sendo estes: (I1) *Salienta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis*; e (I2) *Caracteriza as principais atividades económicas medievais, destacando a agricultura como atividade económica principal, bem como o desenvolvimento do comércio interno e externo*. O primeiro indicador obteve, nas turmas, uma pontuação de 65 pontos em 105. A sua taxa de sucesso foi de 61,9 %. O segundo indicador obteve uma pontuação de 70 pontos. A sua taxa de sucesso foi de 66,7%, pois num total de 105 pontos foram obtidos 70.

Atendendo aos resultados presentes na tabela 5, podemos verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I2 - *Caracteriza as principais atividades económicas medievais, destacando a agricultura como atividade económica principal, bem como o desenvolvimento do comércio interno e externo* – apresentando uma taxa de sucesso de 66,7%. O indicador que se revelou com uma menor taxa de sucesso foi

o I1 - *Salienta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis* – apresentando uma percentagem de 61,9%.

Para avaliar o sucesso da turma na realização do primeiro jogo, foi calculada a média de sucesso do objetivo para o qual este concorreu, a partir das taxas de sucesso de cada indicador, tendo sido obtido o valor de 64,3%, o que significa que, apesar do sucesso registado, há ainda um grupo de alunos que revela dificuldades nos conteúdos explorados e mobilizados para a situação de jogo. Estas dificuldades registam-se devido à falta de atenção ou simplesmente à falta de interesse, por parte dos alunos.

Para o *jogo “quiz” de cartas*, procedeu-se à mesma análise quantitativa realizada para o jogo anterior: calculada a taxa de sucesso para cada indicador de avaliação e a média do sucesso para o respetivo objetivo específico. Esta média surge das pontuações obtidas pelas turmas em cada indicador de avaliação.

Tabela 6

Avaliação das aprendizagens realizadas no jogo "quiz" de cartas

Jogo "quiz" de cartas																					
	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I210	I211	I212	I213	I214	I215	I216	I217	I218	I219	I220	Total (pontos)
Cotação	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
Pontuação obtida	70	61	70	53	55	59	68	75	75	53	77	68	70	61	48	56	62	54	73	73	1281
Pontuação máxima	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	1900
Taxa de sucesso (%)	73,7	64,2	73,7	55,8	57,9	62,1	71,6	78,9	78,9	55,8	81,1	71,6	73,7	64,2	50,5	58,9	65,3	56,8	76,8	76,8	
Média de sucesso nos objetivos (%)																					67,4

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela do anexo R.

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexo V)

Para o primeiro objetivo específico, *reconhecer o processo da Reconquista Cristã*, foram definidos dois indicadores de avaliação. O primeiro, I21 - *reconhece a permanência de Muçulmanos nos reinos cristãos e de Cristãos na zona muçulmana* - obteve uma taxa de sucesso de 73,7%, pois num total de 95 pontos, foram registados 70. O segundo indicador, I22 - *identifica a formação de novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI* - obteve uma taxa de sucesso de 64,2%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 61.

Para o segundo objetivo específico, *reconhecer o processo de formação do Condado Portucalense*, foram definidos também dois indicadores de avaliação. O primeiro, I23 - *refere a concessão dos condados de Galiza e Portucalense a D. Raimundo e D. Henrique, por parte do Rei de Leão e Castela* - com uma taxa de sucesso de 73,7%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 70. O segundo indicador, I24 -

reconhece a dependência do conde D. Henrique relativamente a Afonso VI, rei de Leão e Castela - com uma taxa de sucesso de 55,8%, pois num total de 95 pontos, foram registados 53.

Para o terceiro objetivo específico, *reconhecer o processo de formação do reino de Portugal*, foram definidos cinco indicadores de avaliação. O primeiro, I25 - *refere os principais objetivos de D. Henrique: alargamento do território para sul e autonomia política para o condado Portucalense* - obteve taxa de sucesso de 57,9% (55 pontos em 95). O segundo indicador, I26 – *refere a aproximação da nobreza galega a D. Teresa e da nobreza portucalense a D. Afonso Henriques, devido à Batalha de S. Mamede* – registou uma taxa de sucesso de 62,1%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 59. O terceiro indicador, I27 – *indica as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do condado: Expandir o território para sul e defender o reino* - a sua taxa de sucesso foi de 71,6% (68 pontos em 95). O quarto indicador, I28 – *identifica a importância do tratado de Zamora (1143) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal* - obteve taxa de sucesso foi 78,9%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 75. O quinto indicador, I29 - *identifica a importância da bula Manifestis Probatum (1179) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal* – registou uma taxa de sucesso de 78,9%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 75.

Para o quarto objetivo específico, *compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis*, foram definidos dois indicadores de avaliação. O primeiro, I210 - *salienta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis* – registou uma taxa de sucesso de 55,8% (53 pontos em 95). O segundo indicador, I211 - *Identifica as principais atividades económicas medievais: agricultura, pastorícia, pesca, salicultura, artesanato, comércio* - obteve uma taxa de sucesso de 81,1%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 77.

Para o quinto objetivo específico, *identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e não privilegiados*, foram definidos dois indicadores de avaliação. O primeiro, I212 - *identifica os grupo sociais* - obteve uma taxa de sucesso foi 71,6%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 68. O segundo indicador, I213 - *identifica quais os grupos privilegiados e não privilegiados* – registou uma taxa de sucesso foi 73,7%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 70.

Para o sexto objetivo, *referir as funções de cada ordem social*, foi definido apenas um indicador de avaliação, correspondente a I214 - *refere a função de todos os*

grupos sociais – obteve uma taxa de sucesso de 64,2%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 61.

Para o sétimo objetivo, *indicar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses, especialmente nos domínios senhoriais*, foram definidos dois indicadores de avaliação. O primeiro, I215 - *indica os privilégios do clero* - obteve taxa de sucesso de 50,5%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 48. O segundo indicador, I216 - *indica os privilégios da nobreza* – registou uma taxa de sucesso foi 58,9%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 56.

Para o oitavo objetivo, *reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de cartas de foral*, foram definidos dois indicadores de avaliação. O primeiro, I217 - *define o que é uma carta de foral* – obteve uma taxa de sucesso de 65,3%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 62. O segundo indicador, I218 - *reconhece a autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através da cartas de foral* – registou uma taxa de sucesso de 56,8%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 54.

Para o último objetivo, *identificar características da arte românica e da arte gótica*, foram definidos dois indicadores de avaliação. Ambos, I219 - *caracteriza a arte românica: paredes grossas e baixas, poucas janelas e estreitas, arcos de volta perfeita* – e I220 - *caracteriza a arte gótica: construções altas, paredes finas, janelas grandes com vitrais, arcos quebrados* - obtiveram uma taxa de sucesso de 76,8%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 73.

Atendendo aos resultados presentes na tabela 6, pôde-se verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I211 - *Identifica as principais atividades económicas medievais: agricultura, pastorícia, pesca, salicultura, artesanato, comércio* – apresentando uma taxa de sucesso de 81,1%. O indicador que se revelou com uma menor taxa de sucesso foi o I215 - *indica os privilégios do clero* – apresentando uma percentagem de 50,5%. Este conteúdo foi abordado através da realização de um trabalho de grupo sobre os grupos sociais. Um dos grupos desenvolveu o tema “Grupos sociais: o clero”. As dificuldades registadas podem ter tido origem na explicação do tema pelo grupo à turma.

Para avaliar o sucesso da turma na realização do jogo, ou seja as aprendizagens construídas através do mesmo, foi calculada a média de sucesso do objetivo referido, tendo sido obtido o valor de 67,4%. Este valor pode ter sido afetado pela dificuldade dos

alunos em compreender e interpretar alguns conteúdos, como por exemplo, “Os grupos sociais”.

Na tabela seguinte, relativa ao *jogo “quiz” de cartas construído pelos alunos*, é calculada a taxa de sucesso para cada indicador de avaliação e a média do sucesso nos indicadores de avaliação que corresponde à média de sucesso nos objetivos do jogo, ou seja indica o sucesso das aprendizagens realizadas com recurso ao jogo. Esta média surge da pontuação obtida pela turma em cada indicador de avaliação.

Tabela 7

Avaliação das aprendizagens realizadas no jogo “quiz” de cartas construído pelos alunos

Jogo “quiz” de cartas construído pelos alunos							
	I31	I32	I33	I34	I35	I36	Total (pontos)
Cotação	5	5	5	5	5	5	30
Pontuação obtida	76	68	68	58	66	62	398
Pontuação máxima	95	95	95	95	95	95	570
Taxa de sucesso (%)	80,0	71,6	71,6	61,1	69,5	65,3	
Média de sucesso nos objetivos (%)							69,8

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela do anexo R.

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexo K2)

Para o primeiro objetivo específico, *referir o século XIV europeu como uma época de fome, peste e guerra*, foram definidos dois indicadores de avaliação. O primeiro, I31 - *reconhece a existência de fomes, pestes e guerra na europa do século XIV* - registou uma taxa de sucesso foi 80,0%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 76. O segundo indicador, I32 *relaciona os maus tempos agrícolas com a diminuição da produção agrícola* - obteve uma taxa de sucesso de 71,6%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 68.

Para o segundo objetivo específico, *relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV*, foram definidos três indicadores de avaliação. O primeiro, I33 - *relaciona a fome com o avanço da peste negra* - a sua taxa de sucesso foi de 71,6%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 68. O segundo indicador, I34 *reconhece o impacto da guerra dos cem anos na vida quotidiana do povo* - a sua taxa de sucesso foi de 61,1%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 58. O terceiro indicador, I35 - *enumera as razões que levaram às revoltas populares* - obteve uma taxa de sucesso de 69,5%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 66.

Para o último objetivo, *referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância*, foi definido apenas um indicador de avaliação. Correspondente a I36 - *reconhece a intolerância, originada por estes acontecimentos, perante o povo judaico* – registou uma taxa de sucesso de 65,3%, pois num total de 95 pontos, foram obtidos 62.

Atendendo aos resultados presentes na tabela 7, pôde-se verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I31 - *reconhece a existência de fomes, pestes e guerra na europa do século XIV* – apresentando uma taxa de sucesso de 80,0%. O indicador que se revelou com uma menor taxa de sucesso foi o I34 - *reconhece o impacto da guerra dos cem anos na vida quotidiana do povo* – apresentando uma percentagem de 61,1%. Este indicador revelou-se com menor sucesso, porque grande parte dos alunos não o entenderam. Ou seja, não conseguiram compreender a forma como o fenómeno da guerra dos cem anos afetou a vida quotidiana do povo, não identificando a instabilidade que surgiu, assim como a dizimação causada pela peste negra.

Para avaliar o sucesso da turma na realização do jogo, calculou-se a média de sucesso dos objetivos definidos, a partir dos indicadores de avaliação respetivos e que corresponde ao sucesso das aprendizagens realizadas com recurso ao jogo. Para este jogo a taxa de sucesso, medida pelas aprendizagens realizadas pelos alunos é de 69,8%. Este resultado pode ter origem na maior participação dos alunos no jogo, essencialmente na construção do mesmo. Porém, é de notar que alguns conteúdos ainda não estão consolidados.

3.4.4 Competências Histórico geográficas e competências de Cidadania

Para a concretização do terceiro objetivo deste estudo investigativo, “Compreender os contributos do recurso ao jogo didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania”, retoma-se a análise dos jogos implementados, assim como os seus objetivos específicos e indicadores de avaliação.

Esta análise agora implica mobilizar os objetivos específicos, previstos para cada uma das sessões de jogo, identificar as aprendizagens realizadas para então

compreender a relação entre o recurso ao jogo didático e o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

Definiu-se anteriormente que o envolvimento dos alunos em situações de jogo didático, conduzia ao desenvolvimento de competências histórico geográficas e identificou-se quatro destas competências: “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”, “Mobilizar conhecimentos histórico geográficos para analisar e problematizar novas situações” e “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia”. A estas competências vêm juntar-se as seguintes competências de cidadania: cooperação, tomada de decisões, pensamento crítico e resolução de problemas.

O desenvolvimento das quatro competências histórico geográficas identificadas implica dinâmicas diferentes em sala de aula, pois embora todas elas apelem à mobilização de conceitos da História e da Geografia, estes devem ser utilizados em diferentes situações e/ou em resolução de tarefas de natureza diversa. “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, apela à realização de situações de aprendizagem em que os alunos necessitam de recorrer à cartografia e à cronologia, para analisar, ler e construir mapas e plantas, fazer a leitura, análise e construção de linhas de tempo e cronologias. “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”, implica compreender os fenómenos históricos e geográficos nos diversos contextos espaciais e temporais em que estes ocorrem ou ocorreram. “Mobilizar conhecimentos histórico geográficos para analisar e problematizar novas situações” significa ser capaz de aplicar os conceitos e os métodos e técnicas da História e da Geografia na análise de novas situações e na resolução de situações problema. “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia”, implica ser capaz de comunicar oralmente ou por escrito utilizando vocabulário histórico e geográfico: apresentar oralmente... elaborar síntese de... redigir um texto informativo... elaborar um cartaz com... debater...

Importa agora perceber de que modo os jogos didáticos utilizados permitiram desenvolver as competências identificadas. Este exercício implica uma leitura que coloque em articulação objetivos específicos, atividades e competências.

A atividade didática em análise é o jogo, sendo que os jogos apelavam sempre à mobilização de conhecimentos, conteúdos, conceitos e factos, para responder ou completar questões. Ou seja, os alunos eram sempre colocados perante a tarefa de mobilizar o conhecimento para responder às questões colocadas pelas cartas do jogo ou completar a tabela de palavras cruzadas. Estas questões, por sua vez, focavam-se na memorização e não na aplicação de conhecimentos para resolver determinadas situações, como por exemplo leitura de mapas, linhas de tempo, gráficos, imagens, entre outros.

Sendo que os jogos têm sempre implícita a mesma ação, recorrer à memorização, a relação entre os objetivos e as competências histórico geográficas antes definidas revelou ser difícil, pois todos os objetivos se encontram maioritariamente focados no âmbito do *saber* e o desenvolvimento de competências apela à conjugação de três dimensões: *saber*, *saber fazer* e *saber ser*.

Assim, todos os jogos implementados, porque apelaram sistematicamente à memorização, não contemplando a dimensão do *saber fazer*, concorreram apenas em parte para o desenvolvimento da competência “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”.

Ainda que seja evidente que o recurso ao jogo didático tem potencialidades para o desenvolvimento de competências histórico geográficas, pelas dinâmicas que permite criar e que oportunamente já se apresentou, fica evidente, pela experiência que se mobilizou para análise que, para que tal aconteça, é necessário que estes jogos incorporem tarefas de natureza diversa, não se centrando apenas na memorização, mas sim na mobilização de conhecimentos, métodos e técnicas próprios das duas áreas do saber para analisar fontes diversas e resolver situações também elas diversas. O professor deve ter em atenção os objetivos que pretende avaliar através do jogo que irá propor, assim como adequar “os jogos às potencialidades dos alunos e buscando diversificar os jogos com o objetivo de explorar áreas e ideias ainda não desenvolvidas por eles” (Verri, 2008, p. 4).

Pôde-se verificar que segundo Perrenoud (2008) o conceito de competência traduz-se em

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de

regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (p. 4).

Assim, os jogos que apenas se focam na memorização, tal como todos os recursos pedagógico-didáticos cuja exploração apela apenas ao “debitar de conceitos, de factos, de acontecimentos, de fenómenos, de características” reduzem as potencialidades deste recurso no desenvolvimento de competências histórico geográficas. Esta experiência esclarece sobre a importância de diversificar o tipo de jogos e, fundamentalmente, diversificar as tarefas solicitadas em cada jogo, colocando os alunos perante a resolução de diferentes situações que, por sua vez, apelam à mobilização de conhecimentos, mas também de métodos, de técnicas, de estratégias e da comunicação (escrita, oral, gráfica) em situações de interação (atitudes e valores).

Retomando agora a análise das competências de cidadania que se identificaram antes serem potenciadas a partir do envolvimento nas dinâmicas de jogo (cooperação, tomada de decisões, pensamento crítico e resolução de problemas), recorre-se neste exercício novamente aos objetivos gerais e indicadores de avaliação definidos para as sessões de jogo. Como objetivo geral, para a dimensão cooperação, identificou-se nas planificações “Respeitar as regras de participação da sala de aula”. A este objetivo, associam-se três indicadores que constam da tabela 8. Assim, ainda que o envolvimento nos jogos propostos implique também a tomada de decisões, não se identifica qualquer objetivo que apele a esta ação. Acresce que, pela natureza da situação de jogo, quer o pensamento crítico quer a resolução de problemas são dimensões que não estão previstas nos objetivos gerais. Tal como para o desenvolvimento de competências histórico geográficas, o desenvolvimento de competências de cidadania com recurso aos jogos didáticos também apela à diversificação das tarefas em cada jogo e das situações de jogo.

Tabela 8

Objetivos específicos e indicadores de avaliação de componente de Cidadania nas sessões com recurso a Jogos Didáticos

	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
Jogo de palavras cruzadas Jogo "quiz" de cartas Jogo "quiz" de cartas, construído pelos alunos	Respeitar as regras de participação da sala de aula.	I01 Coloca o dedo no ar para falar. I02 Respeita a sua vez de falar. I03 Respeita a opinião dos colegas.

Fonte: Planificações das sessões de jogo didático (cf. Anexos A, C e K1)

Como já foi referido anteriormente, para as grelhas de registo de observação do desempenho dos alunos nos momentos de jogo, foram mobilizados os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo e registado através de uma escala de 0 a 5 o nível de cada resposta dada (0 corresponde a não observado, 1 a resposta com dificuldade acentuada e 5 a resposta sem dificuldade). Cada resposta corresponde a um indicador definido na planificação da sessão do jogo, sendo que a cada um dos indicadores corresponde na tabela de registo o nível que o aluno atingiu na resposta (de 0 a 5).

Na tabela seguidamente apresentada, é calculada a taxa de sucesso para cada indicador de avaliação e a média do sucesso para o respetivo objetivo específico, relativamente ao jogo de Palavras Cruzadas. Esta média surge da pontuação obtida pela turma em cada indicador de avaliação.

Tabela 9

Avaliação das atitudes no jogo Palavras Cruzadas

Jogo de Palavras Cruzadas				
	I01	I02	I03	Total (pontos)
Cotação	5	5	5	15
Pontuação obtida	94	94	96	284
Pontuação máxima	105	105	105	315
Taxa de sucesso (%)	89,5	89,5	91,4	
Média de sucesso no objetivo (%)				89,5

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela 8

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexo U)

Para o objetivo específico, anteriormente referido, *respeitar as regras de participação da sala de aula*, foram definidos três indicadores de avaliação. O primeiro, I01 – *coloca o dedo no ar para falar* - obteve uma taxa de sucesso de 89,5%, pois num total de 105 pontos, foram obtidos 94. O segundo indicador, I02 – *respeita a sua vez de falar* - obteve também uma taxa de sucesso foi 89,5%, pois num total de 105 pontos, foram obtidos 94. O terceiro indicador, I03 – *respeita a opinião dos colegas* – registou uma taxa de sucesso de 91,4%, pois num total de 105 pontos, foram obtidos 96.

Para avaliar o sucesso da turma na interação em grande grupo, foi calculada a média de sucesso do objetivo referido, tendo sido obtido o valor de 89,5%. O valor registado reflete um desenvolvimento de competências de cidadania significativo na maior parte do grupo, decorrente da participação neste jogo.

Atendendo aos resultados presentes na tabela 9, pôde-se verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I03 - *respeita a opinião dos colegas* – apresentando uma taxa de sucesso de 91,4%. Este valor demonstra uma boa relação entre os alunos, em que se respeitam e dão oportunidade uns aos outros de partilhar as suas ideias/opiniões.

Tabela 10

Avaliação das atitudes no jogo "quiz" de cartas

Jogo "quiz" de cartas				
	I01	I02	I03	Total (pontos)
Cotação	5	5	5	15
Pontuação obtida	75	74	76	225
Pontuação máxima	105	105	105	315
Taxa de sucesso (%)	71,4	70,5	72,4	
Média de sucesso no objetivo (%)				71,0

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela 8

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexo V)

Para a concretização do jogo “quiz” de cartas, foi utilizado o mesmo objetivo específico, *respeitar as regras de participação da sala de aula* e foram definidos os mesmos três indicadores de avaliação. O primeiro, I01 – *coloca o dedo no ar para falar* - obteve uma taxa de sucesso de 71,4% (75 pontos em 105). O segundo indicador, I02 – *respeita a sua vez de falar* – registou uma taxa de sucesso de 70,5% (74 pontos em 105). O terceiro indicador, I03 – *respeita a opinião dos colegas* - obteve uma taxa de sucesso de 72,4% (76 pontos em 105).

Para avaliar o desempenho da turma no jogo, do ponto de vista das regras de interação no grupo, foi calculada a média de sucesso do objetivo referido, tendo sido obtido o valor de 71,0%. Este resultado demonstra que o desenvolvimento de competências de cidadania ocorreu, no entanto, não foi visível em todo o grupo. É de realçar que um dos indicadores revelou uma taxa de sucesso mais baixa, devido à falta de adesão dos alunos à situação identificada.

Atendendo aos resultados presentes na tabela 10, pôde-se verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I03 - *respeita a opinião dos colegas* – apresentando uma taxa de sucesso de 72,4%. O indicador que se revelou com uma menor taxa de sucesso foi o I02 - *respeita a sua vez de falar* – apresentando uma percentagem de 70,5%.

Tabela 11

Avaliação das atitudes no jogo "quiz" de cartas construído pelos alunos

Jogo "quiz" de cartas construído pelos alunos				
	I01	I02	I03	Total (pontos)
Cotação	5	5	5	15
Pontuação obtida	77	77	79	233
Pontuação máxima	105	105	105	315
Taxa de sucesso (%)	73,3	73,3	75,2	
Média de sucesso no objetivo (%)				73,3

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela 8

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexo K2)

A concretização deste jogo, concorria para o objetivo específico dos jogos anteriores, *respeitar as regras de participação da sala de aula* e foram definidos os mesmos três indicadores de avaliação. O primeiro, I01 – *coloca o dedo no ar para falar* - obteve uma taxa de sucesso de 73,3%, pois num total de 105 pontos, foram obtidos 77. O segundo indicador, I02 – *respeita a sua vez de falar* – registou uma taxa de sucesso de 73,3%, pois num total de 105 pontos, foram obtidos 77. O terceiro indicador, I03 – *respeita a opinião dos colegas* - obteve uma taxa de sucesso de 75,2% (79 pontos de 105).

Para avaliar o sucesso da turma, em termos das competências para a interação em grande grupo, foi calculada a taxa de sucesso no objetivo referido, tendo sido obtido o valor de 73,3%. Resultado que transparece, de um modo geral, o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, no entanto nem todos os alunos conseguiram o mesmo nível de desenvolvimento.

Atendendo aos resultados presentes na tabela 11, pôde-se verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I03 - *respeita a opinião dos colegas* – com uma taxa de 75,2%.

De modo a sintetizar os resultados da participação dos alunos nos momentos de jogo, em particular no que diz respeito às competências de cidadania, organizou-se na tabela 12 a avaliação global das atitudes em todos os jogos didáticos dinamizados. Para a concretização destes jogos, como foi verificado, utilizou-se o mesmo objetivo específico, *respeitar as regras de participação da sala de aula* e foram definidos os mesmos três indicadores de avaliação. A partir do cálculo da média de pontuação obtida em cada indicador, reunindo os resultados obtidos nos três jogos didáticos, procedeu-se ao cálculo das taxas de sucesso. Através da tabela 12, pôde-se verificar que o primeiro indicador, I01 – *coloca o dedo no ar para falar* - obteve uma taxa de sucesso de 78,1% (82 pontos em 105). O segundo indicador, I02 – *respeita a sua vez de falar* – com uma taxa de sucesso de 77,8% (81,7 pontos em 105). O terceiro indicador, I03 – *respeita a opinião dos colegas* – registou uma taxa de sucesso de 79,7%, pois num total de 105 pontos, foram obtidos 83,7.

Tabela 12

Avaliação global das atitudes nos jogos didáticos

Jogos Didáticos				
	I01	I02	I03	Total (pontos)
Cotação	5	5	5	15
Pontuação obtida	82	81,7	83,7	247,3
Pontuação máxima	105	105	105	315
Taxa de sucesso (%)	78,1	77,8	79,7	
Média de sucesso no objetivo (%)				77,9

I - Indicador de avaliação de cada objetivo específico, em cada jogo, de acordo com a tabela 8

Fonte: Tabela de registo das avaliações (cf. Anexos U, V e K2)

Atendendo aos resultados presentes na tabela 12, pôde-se verificar que o indicador concretizado com mais sucesso foi o I03 - *respeita a opinião dos colegas* – apresentando uma taxa de sucesso superior aos outros. Relativamente a este indicador, os alunos, no geral, demonstravam uma relação de respeito entre eles, resultando assim, na partilha e discussão de opiniões de forma civilizada. O indicador que se revelou com uma menor taxa de sucesso foi o I02 - *respeita a sua vez de falar* – contando com uma percentagem de 77,8%, resultado que pode decorrer da dificuldade

que os alunos sentiam em aguardar que lhes fosse dada a palavra, apesar de colocarem o dedo no ar para falar.

4 CONCLUSÕES

| ' ' | | ' |

Neste ponto estão presentes as conclusões retiradas do estudo que se centrou na exploração dos resultados do envolvimento dos alunos nas situações de jogo para dar resposta à problemática e respetivos objetivos de investigação.

Importa agora retomar a problemática anteriormente definida e os respetivos objetivos de investigação: *O recurso ao jogo didático como estratégia para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, mobilizando os conteúdos e conceitos chave próprios das duas disciplinas, potencia o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.*

Como objetivos definiu-se:

(i) reconhecer as potencialidades do jogo didático, enquanto recurso a mobilizar em estratégias de ensino da História e Geografia;

(ii) explorar as potencialidades do jogo didático na aprendizagem de factos e fenómenos históricos e geográficos;

(iii) compreender os contributos do recurso ao jogo didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.

É importante referir que a utilização de jogos didáticos possui vantagens pedagógicas, principalmente na construção do conhecimento. Segundo Borin (2004) citado por Moreira, Lopes e Rocha (2015), os jogos didáticos são vistos como “facilitadores no desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo, elementos enfatizados na escolha de uma jogada e na argumentação necessária durante a troca de informações no jogo” (p. 144).

Relativamente ao primeiro objetivo - *reconhecer as potencialidades do jogo didático, enquanto recurso a mobilizar em estratégias de ensino da História e Geografia* – foram aplicados inquéritos por questionário de forma a perceber as representações dos alunos em relação às potencialidades do jogo didático enquanto recurso para a construção de conhecimento. Os alunos no geral, em ambas as turmas, destacaram o divertimento como característica do jogo didático enquanto recurso mobilizador de conhecimentos e competências. É importante referir também que alguns alunos demonstraram maior interesse no manual enquanto recurso potenciador da construção de conhecimentos. No entanto, é possível afirmar que o jogo didático é um recurso que motiva os alunos na sua aprendizagem, assim como auxilia na compreensão de conteúdos e conceitos de História e de Geografia. Observou-se um grande envolvimento e interesse, na dinamização de atividades com recurso ao jogo didático, resultando na construção de conhecimento de uma forma mais dinâmica e motivadora para os alunos.

No segundo objetivo - *explorar as potencialidades do jogo didático na aprendizagem de factos e fenómenos históricos e geográficos* – foram analisadas as planificações e as grelhas de registo de observação, tendo em conta os objetivos específicos e os respetivos indicadores de avaliação. Foram analisadas as aprendizagens que os alunos efetivamente realizaram ao envolverem-se nas dinâmicas de cada jogo. Os conteúdos abordados nos jogos dinamizados em sala de aula, foram “A formação do reino de Portugal”, “As atividades económicas do século XIII e XIV”, “Os grupos sociais do século XIII e XIV”, “A arte Românica e Gótica”, “Fome, peste e guerra” e “A crise sucessória de 1383-1385”. Os indicadores de avaliação que constam nas planificações (cf. Anexos A, C e K1) permitem identificar os conteúdos (conceitos e factos da História e Geografia) que integram as aprendizagens que é esperado que os alunos realizem através da participação no jogo e que concorrem para os objetivos específicos definidos.

Através desta análise, foi possível concluir que o jogo que obteve uma maior taxa de sucesso foi o “*quiz*” de cartas construído pelos alunos, pois a construção foi realizada “pelos próprios alunos, que se divertem e desenvolvem o fator cooperação enquanto confeccionam” (Fialho, 2008, p. 12305). Outro aspeto importante foi o sucesso na compreensão de conceitos e factos/fenómenos histórico geográficos, por parte dos alunos. Pois, através do jogo didático foi possível “(...) a compreensão de alguns conceitos de difícil entendimento e também o desenvolvimento de habilidades como: abstração, raciocínio, criatividade, interpretação, (...)” (Rahal, 2009 citado por Lawall, Clement, Mafra, Carminatti, 2018, p.325).

Em relação ao terceiro objetivo - *compreender os contributos do recurso ao jogo didático no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania* – procedeu-se à mesma análise, realizada para o segundo objetivo. Porém, a análise realizada para este terceiro objetivo implicou a mobilização dos objetivos específicos, previstos para cada uma das sessões de jogo, a identificação das aprendizagens realizadas para compreender a relação entre o recurso ao jogo didático e o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania. Anteriormente, foi possível identificar que o envolvimento dos alunos em situações de jogo didático, conduzia ao desenvolvimento de competências histórico geográficas e identificámos quatro destas competências: “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”, “Mobilizar

conhecimentos histórico geográficos para analisar e problematizar novas situações” e “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia”. Relativamente às competências de cidadania, identificámos as seguintes: cooperação, tomada de decisões, pensamento crítico e resolução de problemas.

Através da análise realizada, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências histórico geográficas, pode-se concluir que todas as competências identificadas apelam à mobilização de conceitos da História e da Geografia. Não obstante, estes devem ser mobilizados em diferentes situações e/ou em resolução de tarefas de natureza diversa. Para que o desenvolvimento de competências histórico geográficas ocorra é necessário ter em conta três dimensões: *saber*, *saber fazer* e *saber ser*. O que se verificou foi a ausência de diversificação das tarefas na planificação dos jogos. Ou seja, todos os jogos apelaram apenas à memorização, colocando os alunos perante a tarefa de mobilizar o conhecimento para responder às questões colocadas pelas cartas do jogo ou completar a tabela de palavras cruzadas. Assim, não foi mobilizada a dimensão do *saber fazer*, tendo contribuído os jogos, em parte, para o desenvolvimento da competência “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”.

Ainda que os jogos dinamizados não tenham permitido o desenvolvimento das competências histórico geográficas definidas, não restam dúvidas que se constituem como recursos potenciadores da aprendizagem destas competências, pois apelam ao desenvolvimento da capacidade de aplicar conhecimentos histórico geográficos, à interpretação de factos e problemas sociais para saber atuar e conviver em sociedade (Canals & Gonzalez, 2011). Acontece que um currículo pensado para o desenvolvimento de competências não é compatível com metodologias de natureza meramente transmissiva, repetitiva e reprodutiva (Canals & Gonzalez, 2011) e, neste sentido, a análise desenvolvida neste estudo teve a mais valia de confirmar os cuidados a ter na planificação de jogos didáticos, de modo a que a sua dinamização não se reduza apenas à necessidade do aluno apelar a conceitos e conteúdos memorizados, reproduzindo-os para responder às questões. Em particular, é importante saber qual a natureza das experiências em que se pretende envolver os alunos, quais as competências a desenvolver, para depois pensar nas tarefas ou ações que os jogos devem incorporar para potenciar essas experiências. Portanto, os jogos didáticos, devem permitir criar situações didáticas que coloquem o aluno a pensar e reconstruir o

seu próprio conhecimento, fomentando a curiosidade e a capacidade de procurar soluções alternativas e originais (Pagès, 2009).

As aprendizagens realizadas alertam assim para a necessidade de pensar os jogos didáticos não apenas como meros recursos que apelam à memorização, mas antes como recursos com potencialidades diversas que permitem/facilitam o desenvolvimento de habilidades diversas. Os jogos didáticos devem, em primeiro lugar, fomentar o interesse dos alunos na medida em que se sentem capazes de reconhecer a funcionalidade do que aprendem para a resolução de novas situações. Deste modo, afirmam-se como recursos competentes para promover uma aprendizagem mais significativa e estratégica.

No que concerne ao desenvolvimento de competências de cidadania, é possível afirmar que nos jogos dinamizados houve uma taxa de sucesso elevada na concretização dos indicadores de avaliação definidos para o objetivo específico que remete para estas competências. Pois enquanto recurso que permite o desenvolvimento de estratégias fundamentadas na participação, interação e cooperação do alunos, o jogo didático responde aos desafios de uma construção de conhecimento partilhada, colaborativa, própria do desenvolvimento de capacidades sociais e comunicativas (Canals & Gonzalez, 2011)

A análise global de todos os jogos dinamizados nas sessões planeadas, o indicador que obteve uma maior taxa de sucesso foi I03 - *respeita a opinião dos colegas* – em que os alunos, no geral, demonstravam uma relação de respeito entre eles, resultando assim, na partilha e discussão de opiniões de forma civilizada. Por outro lado, o indicador que se revelou com uma menor taxa de sucesso foi o I02 - *respeita a sua vez de falar* – pois, os alunos colocavam o dedo no ar para falar mas não esperavam que lhes fosse dada a palavra. Esta última situação remete para a necessidade de trabalhar em sala de aula para uma maior consciencialização dos alunos na relação com os outros, que também é de respeito, de saber ouvir, de saber estar.

A aprendizagem de valores democráticos assume-se como uma das finalidades principais do ensino das ciências sociais. Tal significa que a educação para a cidadania democrática deve estar no horizonte do ensino da História e da Geografia. As mais valias associadas ao conhecimento social explicam-se pelas ferramentas para compreender a realidade social em que vivemos, sermos capazes de desenvolver um pensamento crítico e atuar para favorecer a convivência e melhorar a realidade social (Oller & Santisteban, 2011). A educação em valores democráticos desafia à

aprendizagem de procedimentos para a comunicação, a tomada de decisões e a ação social (Santisteban, 2004), tarefa que deve ensinar a praticar a democracia em todos os âmbitos da vida, desde a escola ou da sala de aula de História e Geografia (Oller & Santisteban, 2011).

Em suma, pode-se concluir que os jogos didáticos revelam ser um recurso com muitas potencialidades para utilizar em estratégias promotoras do desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania. No entanto, quanto mais diversificada for a natureza das tarefas propostas no jogo, assim como os próprios jogos, maiores são as probabilidades de desenvolver competências de natureza diversa nos alunos.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | | ' ' |

Um dos principais objetivos da reflexão final é que eu consiga atentar na minha prática, de forma a identificar potencialidades e fragilidades na mesma e melhorá-la. Por isso se torna importante adotar uma prática reflexiva constante.

Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas (Oliveira & Serrazina, 2002, p.29)

Esta UC costuma ser a mais ansiada pelos discentes deste mestrado, pois é onde têm oportunidade de ter um contacto direto com a profissão, experienciando a mesma em contexto real. Através da formação académica adquirida anteriormente na licenciatura e no mestrado, temos a oportunidade de mobilizar conhecimento teórico para a prática. No decorrer do estágio tive a oportunidade de ir recebendo *feedback* da minha professora cooperante e dos professores orientadores, o que me proporcionou uma reflexão individual e o melhoramento de alguns aspetos. Através desta experiência na PES II e do momento de prática da PES I, adquiri e desenvolvi competências para exercer uma prática de qualidade, promovendo o interesse e sucesso dos alunos.

Em relação à prática em relação em PES II no 2.º CEB, a gestão do tempo e a gestão da turma foram os desafios que mais se destacaram em todo o processo. Sendo a primeira vez a intervir num contexto de 2.º CEB, ainda não tinha noção dos desafios de lidar com uma turma de alunos deste ciclo. Ao início foi um pouco mais fácil porque era tudo novo, ou seja, para os alunos as estagiárias eram um elemento novo no contexto de sala de aula, então, o comportamento destes era controlado e respeitador. Após começarem a ganhar um pouco de confiança, começaram a mudar o seu comportamento, o que nos obrigou a formular estratégias para manter o bom comportamento da turma. Conseguimos que a turma apresentasse um comportamento propício para o decorrer da aula, no entanto nem todos os alunos contribuíram para tal. Assim que nos habituamos aos alunos e fomos conhecendo as características de cada um, conseguimos interagir com cada um de forma a mantê-lo interessado e envolvido na aula. Em relação à gestão do tempo, eram elaboradas planificações detalhadas para cada aula. Continham todas as atividades e momentos da aula, desde o primeiro momento da aula – prática dos cinco minutos de *mindfulness* – até ao último momento

da aula – autoavaliação com recurso à aplicação *ClassDojo*. No entanto, nem sempre foi possível cumprir todos os tópicos previstos na planificação. Com a ajuda da professora cooperante, começamos a ter noção do tempo da aula e elaboramos planificações com menos atividades, mas que permitissem explorar cada uma de uma forma mais abrangente. Isso veio a proporcionar aulas mais proveitosas para os alunos, pois as atividades e os conteúdos foram mais explorados. Entre estes dois desafios, foram implementadas atividades em grande grupo, nomeadamente um trabalho de pesquisa e jogos didáticos. Estes últimos originaram o desenvolvimento do estudo empírico presente neste documento.

É importante destacar um dos propósitos deste estudo empírico, que foi dar a conhecer aos alunos uma nova forma de aprender, utilizando outros recursos didáticos. As turmas mostraram-se muito recetivas a atividades mais lúdicas e por consequência mais motivadas para a aprendizagem de novos conteúdos, contudo os jogos foram mais aplicados para realizar a consolidação de aprendizagens. Atividades onde foi utilizado este recurso didático, desencadearam nos alunos competências histórico geográficas e de cidadania, como era previsto nos objetivos de cada atividade. Estas competências foram objeto de estudo, vistas como uma meta a alcançar utilizando o jogo didático.

Um aspeto que contribuiu para o sucesso deste momento de prática da PES II e do estudo empírico realizado, foi a relação estabelecida com os alunos e com a professora cooperante. Os alunos, apesar de por vezes revelarem um comportamento pouco adequado, tentaram ajudar-nos enquanto estagiárias, a realizar o nosso trabalho da melhor forma possível. Ajudaram e colaboraram nas atividades propostas, assim como nas aulas mais expositivas. Perceberam desde logo que iria realizar um estudo importante e que eles seriam objeto de estudo, tentando contribuir para o triunfo deste. A professora cooperante mostrou-se sempre presente e com vontade de ajudar. Disponibilizou-se para nos apresentar alguns espaços escolares, como por exemplo a sala de professores, a cafetaria dos professores, assim como salas onde poderíamos trabalhar se não estivéssemos em aula. Providenciou-nos ideias e materiais didáticos quando foi necessário, assim como nos explicou alguns assuntos relacionados com a escola, nomeadamente o concurso de professores e a experiência de ser diretor de turma. Fez questão de reforçar, na sala de aula, que éramos três professoras e que merecíamos todas o mesmo respeito. Esta relação facilitou a nossa interação com os alunos, tornando a nossa prática mais confiante.

Em suma, considero que esta experiência me propiciou o desenvolvimento de muitas capacidades a nível do ensino, particularmente a gestão do tempo. Estas capacidades, entre outras aprendizagens construídas durante a minha intervenção, serão utilizadas para melhorar a minha prática enquanto professora, pois “Saber aprender e aprender a aprender significa que o profissional deve saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência” (Mesquita, 2015, p. 29).

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abreu, J. A. (2015). *Ludus Edu: Ludificação como ferramenta para favorecer o balanceamento da avaliação de aprendizado do estudante pelo professor*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Afonso, M. I. (2004). *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório: Portugal, Inglaterra, França*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Agrupamento de Escolas (...). (2017). *Projeto Educativo 2017 - 2021*.
- Alberto, A. F. (2002). O contributo da educação geográfica na educação ambiental: o caso da Geografia no Ensino Secundário. *Inforgeo*, 15, 127 - 147.
- Almeida, A. (2009). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Consultado em Cooperativa do Fitness: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 75-86.
- Barbeiro, L., Pereira, L., Aleixo, C. & Pinto, M. (2007). *Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Batista, D. A. & Dias, C. L. (2012). O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Revista Colloquium Humanarum*, 9, 975 - 982.
- Belotti, S. H. & Faria, M. A. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1(1),1-12.
- Borsa, J. (2007). O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil. *O Portal dos Psicólogos - Psicologia.com.pt.*, 1-5.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, 73 - 95.
- Canals, R. & Gonzalez, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. Em A. Santisteban, & J. Pagès, *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 41-61). Madrid: Editorial Síntesis.
- Cardoso, V. C., Oliveira, S. R. & Kato, L. A. (2013). Percepção de professores sobre o uso de jogos digitais educativos em aulas de matemática. *Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Chousa, M. M. (2012). *Sala de aula inclusiva - práticas de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Chueire, M. S. (2008). Estudos em avaliação educacional. *Conceções sobre a Avaliação Escolar*, 19(39), 49-64.
- Coelho, S. (2014). *A pluridocência no 1.º Ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Costa, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação* (29), 52 - 63.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cruz, J. L. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cunha, A. (2012). *O currículo funcional no desenvolvimento da autonomia e da comunicação oral e escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cunha, M. B. (2012). Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, 34(2), 92 - 98.
- Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho*. (2012). Obtido de Diário da República, 1.ª série - N.º 129: https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5533
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. (2018). Obtido de Diário da República: 1.ª série, n.º 129: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Dias, A. G. (2016). História e desenvolvimento de competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da investigação às Práticas*, 7, 63 - 90.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2006). Geografia, História e Diversidade na Construção da Cidadania Europeia. In Mª J. Marrón Gaité, Lorenzo Sánchez López & Óscar Jerez García (Coords.) *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*. Grupo de Didáctica de la Geografía & Associação de Professores de Geografia de Portugal (pp.129-144). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188 - 201.

- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. & Carretero, A. (2017). Educação Histórico-Geográfica e Desenvolvimento de Competências no Ensino Básico (6-12 anos). Em E. S. Ana Cristina Câmara, *Livro de Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia: Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 639 - 651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- 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.
- Direção Geral da Educação. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado em 15 de janeiro de 2020, de Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral da Educação. (1986). *Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Consultado em Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&o_miolo=
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Educação para a Cidadania*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- Fialho, N. N. (2008). Os Jogos Pedagógicos como ferramentas de Ensino. *Congresso Nacional de Educação* (pp. 12298 - 12306). Brasil.
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor Reflexivo: Uma Integração Entre Teoria e Prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8 (17).
- Gaya, A. C., & Cardoso, M. F. (1998). Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. *Revista Perfil*, 40 - 52.
- Gentile, P. & Bencini, R. (2000). Construindo Competências. *Nova Escola*, 19-31.
- Giacomoni, M. P. & Pereira, N. M. (2018). *Jogos e ensino de história*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gomes, T. E. (2016). Jogos didáticos no ensino-aprendizagem de História: experiências no ensino médio. *V Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea*. Campina Grande.
- Gorgulho, A. R. & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - O uso do laboratório gramatical. *Exedra: Revista Científica*, pp. 146 - 168.

- Guimarães, F. C. (2013). *Um jogo didático como ferramenta facilitadora da aprendizagem no ensino de Biologia*. Brasília: Faculdade de Ciências da Educação e Saúde.
- Henrique, M. (2011). Cadernos de Investigação Aplicada. *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*, pp. 167 - 187.
- Henriques, M. C. (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *Nação e Defesa* (93), 35 - 52.
- Huang, W. H.-Y. & Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide To Gamification of Education*. Canadá: Rotman School of Management - University of Toronto.
- Igreja, M. D. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Braga: Universidade do Minho.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) - Promoção da Cidadania Global. Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação nº 25931/2009 de 26 de novembro*.
- Küller, J. A. & Rodrigo, N. d. (2012). Uma metodologia de desenvolvimento de competências. *Boletim Técnico do Senac*, 38(1), pp. 6 - 15.
- Lawall, I. Clement, L. Mafra, D. & Carminatti, N. (2018). Jogo didático: um recurso para resolução de problemas em aulas de Física. *Ensino em Revista*, 25(2), 323 - 344.
- Leite, C. Fernandes, P. & Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Revista Educação*, 36(1), 35 - 43.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, M. G. (2012). Comunicação e gestão de conflitos na escola. Em *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade*. Intervenções com jovens e na comunidade (Vol.2, pp. 99 - 267). Placebo Editora.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência - a visão dos futuros professores. Em J. Formosinho, J. Machado, & E.

- Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem - tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19 - 41). Lisboa: Sílabo.
- Miranda, I. D. (2017). *A organização do espaço da sala de aula: um instrumento pedagógico de interação e aprendizagem na Educação Infantil*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Mitchell, A. & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning*. London: The learning and skills development agency.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
- Moratori, P. B. (2003). *Por que utilizar Jogos Educativos no processo de ensino aprendizagem?* Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Moreira, C., Lopes, S. & Rocha, H. (2015). Dos jogos à aprendizagem. *ProfMAT2015: Matemática, currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 142 - 159). Évora: Associação de Professores de Matemática.
- Nacarato, A. M. (2012). Revista Eletrónica de Educação. *A Comunicação Oral nas aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, 6(1), 9-26.
- Nogueira, F. (2015). O espaço e o tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7 - 32.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29 - 42.
- Oliveira, R. A. (2010). *Realidades da profissão do professor numa escola para todos*. Obtido de <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ea000686.pdf>
- Oller, M. & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y educación para la ciudadanía. Em A. Santisteban, & J. Pagès, *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 315 - 337). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales em el siglo XXI: reflexiones casi all final de una década. *Investigación em Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional, libro 2* (pp. 140-154). Medellín: Universidad pedagógica Nacional/Universidade de Antioquia, Corporación interuniversitária de servicios.
- Pereira, A. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Pereira, C. A. (2019). *"Fatias de Tempo e Fatias de Espaço": O Cinema no Ensino-Aprendizagem da História e da Geografia (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico)*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Roloff, E. M. (2010). A importância do lúdico em sala de aula. *X Semana de Letras* (70), 1-9.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Em M. Vera, & D. Pérez, *La formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: Universidad de Alicante/ Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santos, G. B. (2018). O uso de Jogos de perguntas e debate no processo de aprendizagem. *Revista da FAESF*, 2(1), 22 - 28.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Savi, R., & Ulbricht, V. R. (2008). Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 6 (2).
- Silva, A. D., Catapan, A., Silva, C. D., Reategui, E., Spanhol, F., Golfetto, I., . . . Sartori, V. (2014). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Silva, A. M. (2018). *Prática metodológica de ensino centrada no aluno em uma escola da rede pública de São Luís*. São Luís, Brasil: Universidade Federal do Maranhão.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Telöken, M. A. & Pino, J. C. (2006). Refletindo Sobre a Prática Pedagógica. *Anais do VI Encontro Sobre Investigação na Escola*. Rio Grande.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Valentini, N. C. (2006). Competência e autonomia: desafios para a Educação Física Escolar. *XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa*. 20, 185 - 187. São Paulo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Vasconcelos, M. C. & Amorim, D. C. (2008). *A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica*. Petrolina: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina.
- Verde, C. (2011). *A Comunicação Oral na Sala de Aula*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Verri, J. B. (2008). A importância da utilização de jogos aplicados ao ensino da geografia. *XVII Semana de Geografia da UEM* (pp. 1 - 5). Paraná: Universidade Estadual de Maringá.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE HGP DE DIA 27 DE JANEIRO DE
2020 - AULA COM RECURSO A POWERPOINT, IMAGEM
INTERATIVA E VÍDEOS

| ' ' | | ' ' |

Segunda- Feira – 27/01/2020

Tempo	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	As atividades económicas no século XIII: a agricultura, a exploração da floresta, a pastorícia, a pesca e a salicultura.	1. Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis.	Dá-se início à aula com a realização de um exercício de <i>mindfulness</i> , relacionado com a “Semana dos Afetos” na escola, que consiste em colorir uma mandala, ao som de uma música relaxante. De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento dos alunos, é elaborado o sumário da aula anterior, sendo o mesmo registado no caderno diário. Posteriormente, os alunos, abrem a lição e deixam espaço para o sumário que será escrito no início da aula seguinte. A professora projeta o <i>Powerpoint</i> e questiona os alunos em relação à sua opinião acerca do subdomínio em estudo (“O que é uma atividade económica?”; “O que é a economia?”).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ClassDojo</i>; • Apresentação em <i>Powerpoint</i>; • Imagem interativa (https://view.genial.ly/5e288ac828fad70574069a34/interactive-image); • Manual. • Aula Digital. 	Grelha de registo de observação;	<p>1.1 Salieta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis.</p> <p>1.2 Caracteriza as principais atividades económicas medievais, destacando a</p>
5 min.	As atividades económicas no século XIII: o artesanato e o comércio interno.					
10 min.						

5 min.			<p>Os alunos fazem o registo no caderno diário da definição de atividade económica.</p> <p>Após o registo da definição, faz-se a seguinte questão (qual a principal atividade económica no século XIII?).</p> <p>Após a resposta dos alunos, a professora projeta um jogo de palavras cruzadas que será realizado em grande grupo (com as diferentes atividades económicas do século XIII (pesca, agricultura, salicultura, artesanato, exploração da floresta, pastorícia e comércio.)).</p>			<p>agricultura como atividade económica principal, bem como o desenvolvime nto do comércio interno e externo.</p>
5 min.			<p>Quando terminam o jogo é projetada uma imagem interativa onde serão exploradas as atividades económicas, através da apresentação de vídeos pedagógicos, pinturas do século e excertos de texto, é feita referência aos dois tipos de comércio.</p>			
10 min.						

			<p>Para finalizar a professora constrói no quadro um esquema concetual com a ajuda dos alunos, é feito este registo no caderno diário.</p>			
5 min.			<p>No final da aula, é feito o registo do comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i>.</p>			
5 min.			<p>T.P.C.: Exercício 1, 2 e 3 das páginas 94 e 95.</p>			
Total: 50 min.						

ANEXO B

Planificação da aula de HGP de dia 31 de janeiro de
2020 - Aula não concluída, atividade do guião de
exploração do vídeo não realizada

| ' ' | | ' ' |

Sexta- Feira – 31/01/2020

Tempo	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	Os grupos sociais: - Clero - Nobreza - Povo	2. Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.	Dá-se início à aula com a realização de um exercício de <i>mindfulness</i> , relacionado com a “Semana dos Afetos” na escola, o qual consiste em colorir uma mandala, ao som de uma música relaxante. De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento dos alunos, é elaborado o sumário da aula anterior, sendo o mesmo registado no caderno diário. Posteriormente, os alunos, abrem a lição e deixam espaço para o sumário que será escrito no início da aula seguinte.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ClassDojo</i>; • Apresentação em <i>Powerpoint</i>; • Manual. • Vídeo: 	Grelha de registo de observação;	<p>2.1 Identifica os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e não privilegiados.</p> <p>2.2 Referir as funções de cada ordem social.</p> <p>2.3 Indicar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses, especialmente</p>
5 min.	A vida do clero nos mosteiros; A vida quotidiana nas terras senhoriais: - Nobreza - O Camponês		Realização da correção dos trabalhos de casa (exercício 1, 2 e 3 das páginas 94 e 95).	<ul style="list-style-type: none"> • https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#resources-repository/search/0/bundles/f9ea8ee6-2388-4b9a-b19c-81f568febe1d/views/c700c46a-3452-48c0- 		
10 min.						

<p>25 min.</p>			<p>É apresentado o tema “Grupos sociais privilegiados”, deste modo é questionado aos alunos o que os mesmos consideram ser um grupo social, apresentando a definição na apresentação em Powerpoint. Em seguida, questiona-se o significado da palavra privilegiado, utilizando o mesmo método que anteriormente. Desta forma, a professora deve perguntar aos alunos quais são os grupos sociais da idade medieval que se consideram privilegiados. Seguidamente é analisado o documento 1 presente na página 98 do manual, de modo a verificar que a resposta é então a nobreza e o clero. É então apresentado um diapositivo analisando as características de cada uma das classes.</p>	<p>9f12-4565e628a7a8f619c-db84-45ca-9074-39042954fc9c/?name=A%20sociedade%20medieval%20(excerto)&file=config.zip&type=contents&metadata=application%2Fvnd.lms+xml&v3%2Bzip&q=5%3B6%3B7%3Dseculo%20xiii%25s1</p>		<p>nos domínios senhoriais.</p> <p>2.4 Referir a dificuldade em ascender socialmente na idade média.</p> <p>2.5 Caracterizar domínios senhoriais nobiliárquicos e eclesiásticos, tomando como exemplo o domínio de mosteiro ou de um domínio laico.</p>
<p>10 min.</p>			<p>Realização do exercício 1 da página 98 do manual. Posteriormente é feita a correção em grande grupo.</p>			

10 min.			<p>Segue-se o visionamento de um vídeo, relativo à vida nas terras feudais e faz-se a respetiva exploração (qual o outro grupo social retratado no vídeo? Consideram este grupo social, um grupo privilegiado?). Apresentando o povo como grupo social não privilegiado, bem como as suas características.</p>	<p>%3DAnimao%3BVdeo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guião de exploração vídeo. 		
20 min.			<p>Para consolidação dos conteúdos é reproduzido um vídeo</p> <p>“https://www.youtube.com/watch?v=dQ_pYywySP8”. Após o visionamento, é realizado um guião de exploração do vídeo. Posteriormente é realizada a correção.</p>			
10 min.						
5 min.			<p>Para finalizar a professora constrói no quadro um esquema concetual com a ajuda dos alunos, é feito este registo no caderno diário.</p>			

Total: 100 min.			No final da aula, é feito o registo do comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i> .			
--------------------------------	--	--	---	--	--	--

ANEXO C

Planificação da aula de HGP de dia 17 de fevereiro de 2020 - Construção de um cartaz em grande grupo sobre os estilos artísticos Românico e Gótico

| ' ' | | ' ' |

Segunda- Feira – 17/02/2020

Objetivo Geral: Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV

Tempo	Conceitos	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
						Instrumentos	Indicadores
5 min.	Arte Românica; Arte Gótica; Reconquista Cristã; Condado Portucalense; Reino de Portugal; Independência; Monarquia; Fronteira;	A arte; A Reconquista Cristã e a ação do Conde D. Henrique; D. Afonso Henriques, de conde a rei de Portugal; O reino de Portugal e do Algarve;	1. Identificar características da arte românica e da arte gótica, em edifícios localizados em território nacional; 2. Reconhecer o processo da Reconquista Cristã; 3. Reconhecer o processo de formação do	Dá-se início à aula com a realização de dois exercícios de <i>mindfulness</i> (“a montanha”, exercício já conhecido pelos alunos e um exercício do livro “Meditação feliz” de Valérie Marchand). Os exercícios realizados pretendem o controlo da respiração, o conhecimento de si mesmo e o retorno à calma para começar a atividade letiva. De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento dos alunos, é elaborado o sumário, sendo o mesmo registado no caderno diário.	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Meditação Feliz” de Valérie Marchand; • Vídeos (https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#smart/subjects/59264ab6-6b42-4e13-8882-554cf3d28778/areas/97b7731b-b7b7-444d-9062- 	Caderneta individual de registo. Grelha de registo de observação.	1.1. Caracteriza a arte românica: - paredes grossas e baixas; - poucas janelas e estreitas; - arcos de volta perfeita; 1.2. Caracteriza a arte gótica: - construções altas; - paredes finas; - janelas grandes com vitrais; - arcos quebrados;
5 min.							

5 min.			<p>Condado Portucalense;</p> <p>4. Reconhecer o processo de formação do reino de Portugal;</p> <p>5. Identificar e comparar as fronteiras estabelecidas pelo tratado de Alcanises (1297) com as atuais fronteiras de Portugal continental, diferenciando fronteiras naturais de</p>	<p>Para consolidação de conhecimentos acerca da arte românica e da arte gótica, são visualizados dois vídeos sobre o tema.</p> <p>Após a visualização são reforçadas as características de cada uma das construções através da elaboração de um cartaz (estilo românico: construções baixas, com paredes grossas, poucas janelas e arcos redondos; estilo gótico: construções com paredes altas e finas e com muitas e grandes janelas e arcos quebrados).</p> <p>É feito o questionamento sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores, nomeadamente: O que foi a reconquista cristã? Quem veio ajudar D. Afonso VI? Com quem casou</p>	<p>d4edcab12b5</p> <p>b/topics/b18294b5-6260-4695-bcc2-7ca9554bbe52/topic/68479a26-669c-44c3-b967-e5cc3f632669/resources/12e4d7cf-b4d6-4dc7-9836-69a087e4c50b/?name=O%20estilo%20rom%C3%A2nico%3A%20a%20igreja%20de%20S.%20Pedro%20de%20</p>		<p>1.3. Identifica características da arte românica em edifícios localizados em território nacional.</p> <p>1.4. Identifica características da arte gótica em edifícios localizados em território nacional.</p> <p>2.1. Reconhece a permanência de Muçulmanos nos reinos cristãos e de Cristãos na zona muçulmana;</p> <p>2.2. Identifica a formação de</p>
10 min.							

10 min.			fronteiras convencionais.	<p>D.Henrique?; Quem sucedeu a D.Henrique?; Quem passou a governar o condado após a batalha de São Mamede?; O que desejava D.Afonso Henriques?; Quais as principais vitórias de de D.Afonso Henriques, que terras conquistou?; Quem era a autoridade máxima da igreja?</p> <p>Inicia-se, em grande grupo, a resolução de alguns exercícios do manual (pág. 84 e 85). À medida que a correção é feita, a resolução será projetada no quadro para que os alunos a registem no caderno.</p> <p>Para consolidação de conhecimentos acerca da formação do reino de Portugal, a professora coloca a música “E nasceu Portugal” de Maria de Vasconcelos. Os alunos, ouvem a</p>	<p>20Rates&file=CYUgMfFru5.mp4&type=contents&mimetype=video%2Fmp4&downloadable=false , https://auladigital.leva.com/catalogs/index.html#smart/subjects/59264ab6-6b42-4e13-8882-554cf3d28778/areas/97b7731b-b7b7-444d-9062-d4edcab12b5b/topics/b182</p>		<p>novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI;</p> <p>3.1. Refere a concessão dos condados de Galiza e Portucalense a D. Raimundo e D. Henrique, por parte do Rei de Leão e Castela;</p> <p>3.2. Reconhece a dependência do conde D. Henrique relativamente a Afonso VI, rei de Leão e Castela.</p>
---------	--	--	---------------------------	--	---	--	--

					<p>imetype=video%2Fmp4&downloadable=false);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual; • <i>Música</i> https://www.youtube.com/watch?v=ppScBoz9854; • <i>ClassDojo</i>; 		<p>4.3. Indica as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do condado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expandir o território para sul; - Defender o reino; <p>4.4. Identifica a importância do tratado de Zamora (1143) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal;</p> <p>4.5. Identifica a importância da bula <i>Manifestis Probatum</i> (1179)</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>para o reconhecimento da independência do reino de Portugal;</p> <p>5.1. Compara as fronteiras estabelecidas pelo tratado de Alcanises (1297) com as atuais fronteiras de Portugal continental;</p> <p>5.2. Diferencia fronteiras naturais de fronteiras convencionais.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO D

Planificação da aula de Português de dia 5 de fevereiro de 2020 - Construção de um cartaz em grande grupo sobre o texto expositivo

| ' ' | | ' ' |

Quarta - Feira – 05/02/2020

Tempo	Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	<u>Oralidade;</u> <u>Leitura e</u> <u>Escrita:</u>	1. Interpretar textos orais breves;	Dá-se início à aula com a realização de um exercício de <i>mindfulness</i> , relacionado com a “Semana dos Afetos” na escola, que consiste em colorir uma mandala, ao som de uma música relaxante.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ClassDojo</i>; • Texto; • Imagem interativa (https://view.genial.ly/5e3409ac6bbd27220c5ae25f/interactive-image-interactive-image) • Cartolina; • Cola; 	Grelha de observação direta; Grelha de participação.	1.2. Refere o tema.
5 min.		6. Ler textos diversos;	De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento dos alunos, é elaborado o sumário da aula anterior, sendo o mesmo registado no caderno diário. Posteriormente, os alunos, abrem a lição e deixam espaço para o sumário que será escrito no início da aula seguinte.			1.3. Explicita o assunto.
		9. Organizar a informação contida no texto.				6.1. Lê textos expositivos. 6.1.2. Identifica as características presentes num texto expositivo. 9.2. Indica os aspetos nucleares do

5 min.			<p>Realização da correção dos trabalhos de casa. Esta é projetada à medida que se vai corrigindo, sendo que os alunos a registam no caderno diário.</p>			<p>texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.</p>
5 min.			<p>É questionado aos alunos qual a sua opinião em relação ao que consideram ser um texto expositivo.</p>			
5 min.			<p>É apresentado um texto expositivo, o mesmo é lido em grande grupo.</p>			
10 min.			<p>Os alunos são questionados em relação às diferenças e semelhanças entre o texto lido e um texto narrativo, de modo a concluir as características de um texto expositivo. São projetadas as características do texto expositivo, explorando as características da estrutura através de uma imagem interativa. Os alunos registam as mesmas no caderno.</p>			

10 min.			É realizado, em grande grupo, um cartaz com as características do texto expositivo.			
5 min.			No final da aula, é feito o registo do comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i> .			
<u>Total:</u> 50 min.						

ANEXO E

Planificação da aula de HGP de dia 7 de fevereiro de 2020 - Trabalho de grupo sobre os grupos sociais dos séculos XIII e XIV e respetivo guião de trabalho

ANEXO E1

Planificação da aula de HGP de dia 7 de fevereiro de 2020 - Trabalho de grupo sobre os grupos sociais dos séculos XIII e XIV

| ' ' | ' ' |

Sexta- Feira – 07/02/2020

Objetivo geral: Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.

Tempo	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Descrição das Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	Os grupos sociais: - Clero - Nobreza - Povo	1. Identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e não privilegiados.	Dá-se início à aula com a realização de um exercício de <i>mindfulness</i> , relacionado com a “Semana dos Afetos” na escola, o qual consiste em colorir uma mandala, ao som de uma música relaxante.	<ul style="list-style-type: none"> • Mandalas; • Apresentação em <i>Powerpoint</i>; • Manual; • Guião de trabalho de grupo; • <i>ClassDojo</i>; 	Grelha de registo de observação de participação; Aplicação <i>ClassDojo</i> .	1.1. Identifica os grupo sociais; 1.2. Identifica quais os grupos privilegiados e não privilegiados;
5 min.	A vida do clero nos mosteiros; A vida quotidiana nas terras senhoriais: - Nobreza; - O Camponês;	2. Referir as funções de cada ordem social. 3. Indicar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses, especialmente nos domínios senhoriais.	De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento, é elaborado o sumário da aula anterior, sendo o mesmo registado no caderno diário.			2.1. Refere a função de um dos grupos sociais;
5 min.	Os concelhos; A arte: - Românica; - Gótica.	4. Referir a dificuldade em ascender socialmente na idade média.	Posteriormente, os alunos, abrem a lição e deixam espaço para o sumário que será escrito no início da aula seguinte.			2.2. Refere a função de dois grupos sociais; 2.3. Refere a função de todos

<p>5 min.</p>		<p>5. Caracterizar domínios senhoriais nobiliárquicos e eclesiásticos;</p> <p>6. Reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de cartas de foral.</p> <p>7. Identificar características da arte românica e da arte gótica, em edifícios localizados em território nacional.</p> <p>8. Respeita as regras de participação da sala de aula.</p>	<p>É projetada uma apresentação em <i>PowerPoint</i>, onde serão explicadas as regras de funcionamento em trabalho de grupo.</p> <p>A turma é dividida em pequenos grupos (grupos de 4 alunos). São atribuídas algumas páginas do manual a cada grupo, assim como um guião de trabalho de grupo.</p> <p>Estes terão de ler e organizar uma pequena apresentação para a turma. Poderão fazer esquemas ou resumos. O tempo será monitorizado na aplicação <i>ClassDojo</i>.</p> <p>A professora determina a ordem de apresentação dos grupos. São apresentados os trabalhos de cada grupo.</p>			<p>os grupos sociais;</p> <p>3.1. Indica os privilégios do clero;</p> <p>3.2. Indica os privilégios da nobreza;</p> <p>3.3. Indica as obrigações dos camponeses;</p> <p>4.1. Refere a dificuldade em ascender socialmente na idade média;</p> <p>5.1. Identifica os domínios senhoriais</p>
<p>25 min.</p>						
<p>25 min.</p>						
<p>20 min.</p>						

<p>5 min.</p> <p>Total: 100 min.</p>			<p>Para finalizar é elaborado um esquema concetual em grande grupo acerca dos conteúdos abordados, o qual é registado no caderno diário.</p> <p>No final da aula, é feito o registo do comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i>.</p>		<p>nobiliárquicos e eclesiásticos;</p> <p>5.2. Caracteriza as terras senhoriais nobiliárquicas e eclesiásticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - localização do mosteiro; - composição do mosteiro; - composição do senhorio (reserva, casais e terras comunais); <p>5.3. Refere como exemplo o mosteiro (clero) ou o</p>
--	--	--	--	--	--

						<p>senhorio (nobreza);</p> <p>6.1. Define o que é uma carta de foral;</p> <p>6.2. Reconhece a autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através da cartas de foral.</p> <p>7.1. Caracteriza a arte românica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - paredes grossas e baixas;
--	--	--	--	--	--	--

						<ul style="list-style-type: none">- poucas janelas e estreitas;- arcos de volta perfeita; <p>7.2. Caracteriza a arte gótica:</p> <ul style="list-style-type: none">- construções altas;- paredes finas;- janelas grandes com vitrais;- arcos quebrados; <p>7.3. Identifica características da arte românica em edifícios</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>localizados em território nacional.</p> <p>7.4. Identifica características da arte gótica em edifícios localizados em território nacional.</p> <p>8.1. Coloca o dedo no ar para falar;</p> <p>8.2. Respeita a sua vez de falar;</p> <p>8.3. Respeita a opinião dos colegas;</p>
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO E2

Guião de trabalho - grupos
sociais dos séculos XIII e XIV

| ' ' | | ' ' |

Guião de trabalho de grupo

Nome: _____

Porta-voz do grupo: _____

Turma: _____

Páginas atribuídas: _____ a _____

Hoje vamos trabalhar em pequenos grupos! Para tal é preciso relembrar algumas regras, tomem atenção às indicações da professora.

Através das páginas que foram atribuídas ao grupo, façam uma breve leitura e preencham a tabela.

O que sei sobre o assunto?

O que já sei	O que quero saber

Anota em baixo as ideias principais que podem tirar do texto apresentado nas páginas atribuídas.

ANEXO F

Jogo de Cartas elaborado pelos alunos - Portugal nos
séculos XIII e XIV

| ' ' | | ' ' |



ANEXO G

Planificação da aula de Português de dia 20 de fevereiro de 2020 - Leitura de um texto em voz alta

| ' ' | | ' ' |

Quinta - Feira – 20/02/2020

Tempo	Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	<u>Leitura</u> e <u>Escrita:</u> <u>Educação</u> <u>Literária:</u>	<u>Oralidade:</u> 1. Interpretar textos orais breves;	Dá-se início à aula com a realização de dois exercícios de <i>mindfulness</i> (“a montanha”, exercício já conhecido pelos alunos e um exercício do livro “Meditação feliz” de Valérie Marchand). Os exercícios realizados pretendem o controlo da respiração, o conhecimento de si mesmo e o retorno à calma para começar a atividade letiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Meditação Feliz” de Valérie Marchand; • Manual; • <i>ClassDojo</i>. 	Caderneta individual de registo;	1.3 Explicita o assunto;
5 min.		<u>Leitura e Escrita:</u> 8. Fazer inferências a partir da informação do texto; 9. Organizar a informação contida no texto; <u>Educação</u> <u>Literária:</u> 20. Ler e interpretar textos literários;	De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento, é elaborado o sumário da aula anterior, sendo o mesmo registado no caderno diário. Posteriormente, os alunos, abrem a lição e deixam espaço para o sumário que será escrito no início da aula seguinte.			1.4 Distingue informação essencial de acessória; 8.1 Identifica pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios; 8.3 Põe em evidência relações

20 min.		22. Ler e escrever para fruição estética;	É iniciada a exploração do texto “As peculiaridades do senhor Valéry”, resolvendo os exercícios do “Ponto de partida”. De seguida, inicia-se a leitura do texto. Cada aluno lê um pouco (aleatoriamente escolhidos pela professora).			intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre
15 min.			É feita a resolução e respetiva correção dos exercícios de interpretação do texto do manual. (à medida que os alunos respondem, a correção é projetada para que estes a possam registar no caderno diário).			sentimentos. 9.1 Parafraseia períodos de textos lidos. 9.2 Indica os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.
5 min.			No final da aula, é feito um registo de comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i> .			20.1 Lê e ouve textos na
Total: 50 min.						

						<p>literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>20.5 Reconhece a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>da ação – peripécias, problemas e sua resolução).</p> <p>20.8 Apercebe-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justifica a sua utilização.</p> <p>20.10 Responde, de forma</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>completa, a questões sobre os textos.</p> <p>22.3 Expressa sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>22.5 Reescreve um texto, mudando de pessoa ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.</p>
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO H

Planificação da aula de Português de dia 6 de
fevereiro de 2020 - Ditado da Semana

| ' ' | | ' ' |

Quinta - Feira – 06/02/2020

Tempo	Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	<u>Leitura e escrita;</u> <u>Gramática;</u>	<u>Oralidade:</u> 1. Interpretar textos orais breves;	Dá-se início à aula com a realização de um exercício de <i>mindfulness</i> , relacionado com a “Semana dos Afetos” na escola, que consiste em colorir uma mandala, ao som de uma música relaxante.	• <i>ClassDojo</i> ; • Manual;	Grelha de registo de observação da participação.	<u>Oralidade:</u> 1.3 Explicita o assunto; 1.4 Distingue informação essencial de acessória;
5 min.		<u>Leitura e Escrita:</u> 8. Fazer inferências a partir da informação do texto;	De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento dos alunos, é elaborado o sumário da aula anterior, sendo o mesmo registado no caderno diário.			<u>Leitura e Escrita:</u> 8.1 Identifica pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo
10 min.		<u>Educação Literária:</u> 9. Organizar a informação contida no texto;	Posteriormente, os alunos, abrem a lição e deixam espaço para o sumário que será escrito no início da aula seguinte.			provérbios;

15 min.		<p>20. Ler e interpretar textos literários;</p> <p>22. Ler e escrever para fruição estética;</p>	<p>É iniciada a exploração do texto “O menino e o barbo” Inicia-se a leitura do texto. Cada aluno lê um pouco (aleatoriamente escolhidos pela professora).</p> <p>É feita a resolução e respetiva correção dos exercícios de interpretação do texto do manual. (à medida que os alunos respondem, a correção é projetada para que estes a possam registar no caderno diário).</p>			<p>8.3 Põe em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p>9.1 Parafraseia períodos de textos lidos.</p>
10 min.			<p>É realizado um ditado de um excerto do texto “A girafa que comia estrelas” de José Eduardo Agualusa, sendo o mesmo corrigido pelos pares no final da tarefa.</p>			<p>9.2 Indica os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.</p>
5 min.			<p>No final da aula, é feito o registo do comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i>.</p>			<p><u>Educação Literária:</u></p>

<p>Total: 50 min.</p>						<p>20.1 Lê e ouve textos na literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>20.5 Reconhece a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento</p>
---	--	--	--	--	--	--

						<p>da ação – peripécias, problemas e sua resolução).</p> <p>20.8 Apercebe-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justifica a sua utilização.</p> <p>20.10 Responde, de forma completa,</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>a questões sobre os textos.</p> <p>22.3 Expressa sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>22.5 Reescreve um texto, mudando de pessoa ou escolhendo as diferentes perspectivas das personagens.</p>
--	--	--	--	--	--	---

ANEXO I

Imagem interativa realizada na aplicação Genially,
sobre o tipo de texto "A Carta"
(<https://view.genial.ly/5e3b546335ef460490103886/interactive-image-interactive-image>)

| ' ' | | ' ' |



Serra da Estrela, 30 de dezembro de 2016

Querido João,

Espero que estejas bem! Hoje é o meu último dia de férias aqui na Serra da Estrela. Tenho muita pena, porque estou a adorá-lo! Isto é o máximo!

Temos de combinar com o grupo para cá voltarmos todos juntos!

Beijinhos!

Mimi

P.s. – Ontem fiz esqui pela primeira vez. É espetacular!



Serra da Estrela, 30 de dezembro de 2016

Exma. Sr.ª Professora,

Espero que a presente carta a encontre bem. Aproveito o meu último dia de férias para lhe comunicar que tirei as fotografias que me solicitou para o projeto da turma. Mostrar-lhas-ei no primeiro dia de aulas.

Atenciosamente,

Maria Figueira

P.s. – Consegui tirar fotografias aos desportos na neve.



ANEXO J

Cartaz realizado em grande grupo - "O Texto Expositivo"

|' '' | | ''

Texto Expositivo

- Tem como objetivo expor uma informação e explicá-la ao leitor.
- Podem ser encontrados em enciclopédias, em jornais, em revistas e em alguns sítios especializados na internet.

➢ É um texto em que se apresentam **factos**, sem opiniões ou juízos de valor de quem escreve.

➢ Normalmente, este género de texto não é muito extenso e a sua **linguagem é clara e objetiva**.

➢ A sua **estrutura** deve ser respeitada:

• **Título** (deve ser objetivo e indicar o tema do texto);

• **Introdução** (apresentação do tema ou do tópico a tratar);

• **Desenvolvimento** (apresentação da informação sobre o tema/ tópico, devidamente agrupada em parágrafos, se for necessário);

• **Conclusão** (destaque dos elementos fundamentais desenvolvidos ao longo do texto e/ou apresentação de uma informação que remata o texto);

➢ É muito importante marcar devidamente os **parágrafos**. A cada uma das três partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) deve corresponder, pelo menos, um parágrafo próprio.



O que foi a bomba atómica

A primeira bomba atómica foi lançada pelo exército dos Estados Unidos da América na cidade japonesa de Hiroshima, a 6 de agosto de 1945. Três dias depois, seria lançada a segunda, em Nagasáqui.

O Japão e os EUA tinham entrado em conflito durante a Segunda Guerra Mundial, mas, apesar de a Alemanha (o principal inimigo das forças que lutavam ao lado dos americanos) já se ter rendido, o Japão recusava a rendição.

Em vez de invadir o país, o presidente dos Estados Unidos, Harry Thruman, decidiu experimentar uma nova arma, a bomba atómica, que tinha sido desenvolvida pelos cientistas a partir das descobertas de Albert Einstein (autor da Teoria da Relatividade). Seis dias depois do lançamento da bomba, o Japão rendeu-se.

Os Estados Unidos acabariam por ajudar na reconstrução do país e, hoje, os dois países são aliados.

Visão Júnior, n.º135, agosto de 2015 (texto adaptado)

Título

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

ANEXO K

Planificação da aula de HGP de dia 28 de fevereiro de 2020 e respetiva grelha de registo de observação

ANEXO K1

Planificação da aula de dia 28 de fevereiro de 2020

| ' ' | | ' ' |

Sexta - Feira – 28/02/2020

Objetivo Geral: Compreender o século XIV europeu; Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385;

Tempo	Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.			Dá-se início à aula com a realização de dois exercícios de <i>mindfulness</i> (“a montanha”, exercício já conhecido pelos alunos e um exercício do livro “Meditação feliz” de Valérie Marchand). Os exercícios realizados pretendem o controlo da respiração, o conhecimento de si mesmo e o retorno à calma para começar a atividade letiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Meditação Feliz” de Valérie Marchand; • Apresentação em Powerpoint; • Manual; 	Grelha de registo de observação; Caderneta individual de registo;	
5 min.	Fome;	1. Referir o século XIV europeu como	De seguida, a professora questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula anterior. Através do questionamento dos alunos, é elaborado o sumário, sendo o mesmo registado no caderno diário. Inicia-se o estudo das fomes, doenças e guerras no século XIV. Intercalando com o	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas de jogo; • Lápis de cor; • ClassDojo. 		1.1. Reconhece a

15 min.	Doenças; Guerras; Mortes;	uma época de fomes, pestes e guerras; 2. Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV;	conteúdo relativo às atividades económicas do século XIII, deve ser questionado o impacto do clima na produção agrícola. Deste modo, são referidos os maus anos agrícolas e as suas consequências: fome e doenças. É feita a referência, também, da guerra dos 100 anos entre França e Inglaterra.			existência de fomes, pestes e guerra na europa do século XIV;
10 min.		3. Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância.	Enumeram-se as consequências das situações questão, fazendo uma ligação com as revoltas dos camponeses para com os senhores feudais.			1.2. Relaciona os maus tempos agrícolas com a diminuição da produção agrícola;
10 min.			São realizados exercícios 1,2,3 e 4 das páginas 116 e 117 do manual.			2.1. Relaciona a fome com o avanço da peste negra;
10 min.			É realizada a correção dos exercícios (à medida que os alunos respondem, a correção é projetada para que estes a possam registar no caderno diário).			

5 min.			<p>Como continuação da aula anterior é realizado o visionamento de um excerto de um episódio da série “Era uma vez o Homem” (https://www.youtube.com/watch?v=Fb8_xUA0i -4 0 min. – 3 min. 40s).</p>			<p>2.2. Reconhece o impacto da guerra dos cem anos na vida quotidiana do povo;</p>
15 min.			<p>Em seguida, faz-se uma sumarização acerca do que foi visualizado no episódio, criando uma interligação com os conteúdos abordados, de forma a ser elaborado um esquema em grande grupo. O esquema concetual, quando terminado, é registado no caderno diário dos alunos.</p>			<p>2.3. Enumera as razões que levaram às revoltas populares;</p>
20 min.			<p>Para consolidação dos conteúdos, é iniciada a construção de um jogo de perguntas. O jogo começará nos conteúdos abordados na aula e será continuado no decorrer das aulas seguintes.</p>			<p>3.1. Reconhece a intolerância, originada por estes aconteciment</p>
5 min.						

Total: 100 min.			No final da aula, é feito um registo de comportamento dos alunos na aplicação <i>ClassDojo</i> .			os, perante o povo judaico;
--------------------------------	--	--	--	--	--	-----------------------------

ANEXO K2

Grelha de registo de observação correspondente à
planificação da aula de HGP de dia 28 de fevereiro

| | ' ' | | ' ' |

Área curricular: História e Geografia de Portugal

6.ª semana: 24 a 28 de fevereiro

Dia: 28 de fevereiro

Hora: 9:30-11:30

Turma: 5.ºC

Objetivo geral: Compreender o século XIV europeu; Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385

	Indicadores	Alunos																					Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
HGP	- Reconhece a existência de fomes, pestes e guerra na europa do século XIV.	3	5	5	3	5	3	5	5	5	3	3	5	4	3	F	5	4	4	3	F	3	4
	- Relaciona os maus tempos agrícolas com a diminuição da produção agrícola.	2	3	5	3	5	5	4	5	3	3	2	5	3	3	F	5	4	3	3	F	2	4
	- Relaciona a fome com o avanço da peste negra.	2	3	4	2	5	5	4	5	3	3	2	5	2	5	F	5	5	3	3	F	2	4
	- Reconhece o impacto da guerra dos cem anos na vida quotidiana do povo.	2	3	0	2	5	5	3	5	3	3	2	5	2	3	F	4	4	3	2	F	2	3
	- Enumera as razões que levaram às revoltas populares.	3	3	4	2	5	3	4	5	4	3	3	5	3	3	F	4	5	2	3	F	2	3
	- Reconhece a intolerância, originada por estes acontecimentos, perante o povo judaico.	2	3	0	3	5	5	3	5	3	3	2	5	3	3	F	5	5	2	3	F	2	3
	- Coloca o dedo no ar para falar.	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	F	5	3	4	4	F	3	4
	- Respeita a sua vez de falar.	3	4	5	5	5	3	4	4	4	4	5	5	5	2	F	5	4	3	4	F	3	4
	- Respeita a opinião dos colegas.	3	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	2	F	5	4	3	4	F	4	4

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.

ANEXO L

Ficha de Avaliação de História e
Geografia de Portugal

ANEXO L1

Versão A da Ficha de Avaliação
de HGP

| ' ' | | ' ' |

4ª Ficha de Avaliação de História e Geografia de Portugal (Versão A) – 5ºAno

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/2020

Classificação: _____ As Profª estagiárias: Ana Rodrigues e Inês Nunes
O Enc. de Educ. _____

Lê com atenção e responde às questões com cuidado.

A Formação do Reino de Portugal

Atenta nos seguintes documentos.



Doc. 1 A Península Ibérica no século XI

Doc. 2 Conde D. Henrique e D.

1. Completa as frases seguintes.

1.1. O movimento militar dos cristãos contra os muçulmanos na Península Ibérica designa-se por: _____.

1.2. A direção da Reconquista Cristã foi de _____ para _____.

1.3. Na Península Ibérica, nos finais do século XI, existiam os seguintes reinos cristãos: _____ e Castela, _____, _____.

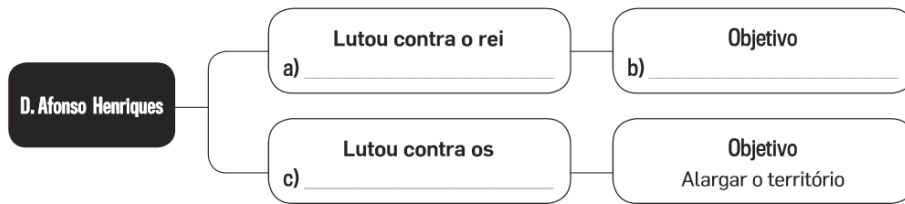
1.4. O Condado Portucalense foi doado a: _____ e _____.

1.5. O Condado Portucalense era: _____ do reino de Leão e _____.

1.6. Após a morte do conde D. Henrique, quem passou a governar o Condado Portucalense foi: _____.

1.7. D. Afonso Henriques passou a governar o Condado Portucalense após: a vitória na batalha de _____, em _____.

2. Preenche o esquema sobre a ação de D. Afonso Henriques.



3. Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

- a) Em 1147, D. Afonso Henriques conquistou Santarém aos mouros.
- b) No mesmo ano, conquistou a cidade de Évora.
- c) Os mouros foram expulsos definitivamente de Portugal no reinado de D. Afonso II.
- d) Durante a Reconquista Cristã, os reis de Portugal foram apoiados por ordens religioso-militares.
- e) O Tratado de Alcanizes foi assinado entre o rei de Portugal e o rei de Navarra, em 1297.
- f) As fronteiras do território português ficaram definidas no Tratado de Alcanizes.

4. Corrige as afirmações falsas.

5. Ordena cronologicamente (do mais antigo para o mais recente) os seguintes acontecimentos, numerando-os de 1 a 6.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Batalha de São Mamede | <input type="checkbox"/> d) Bula <i>Manifestis Probatum</i> |
| <input type="checkbox"/> b) Concessão do Condado Portucalense | <input type="checkbox"/> e) Conquista definitiva do Algarve |
| <input type="checkbox"/> c) Tratado de Zamora | <input type="checkbox"/> f) Conquista de Lisboa |

Portugal nos séculos XIII e XIV

6. Lê o documento 3A e observa o documento 3B.

Doc. 3 – Atividades económicas do século XIII.

«Os principais centros piscatórios encontravam-se naturalmente junto à foz dos grandes rios. A conservação do peixe estava muito dependente da extração do sal – salicultura.»

Dicionário de História de Portugal



6.1. Indica os recursos naturais referidos em A e B.

6.2. Identifica as duas atividades económicas referidas/retratadas.

6.3. Qual era o grupo social que se ocupava destas atividades? Justifica.

7. Lê o documento 4.

«Carta de Feira de Guimarães (1258)

Afonso, pela graça de Deus rei de Portugal, a todos os do meu reino, saúde. Sabei que eu mando que se faça quatro vezes no ano uma feira no meu castelo de Guimarães e que cada feira dure quatro dias. Determino que aquele que fizer mal aos homens que vierem a esta feira me pague mil morabitanos e dê a dobrar aquilo que tiver roubado a seu dono. E todos os que vierem a esta feira paguem portagem.»

Carta de Feira de Guimarães, 1258 (adaptado)

Doc. 4 – Carta de Feira de Guimarães (1258)

7.1. Com base no **documento 4**, refere:

a) quantas vezes se fazia esta feira por ano:

b) a duração da feira:

c) um direito dos que iam à feira:

d) uma obrigação dos que iam à feira:

Observa, atentamente, as figuras.



8. Identifica os grupos sociais da Idade Média, escrevendo no respetivo quadrado em branco as letras **N** (nobreza), **C** (clero) e **P** (povo).

- | | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a) Era o grupo social mais culto. | <input type="checkbox"/> | e) Aplicava a justiça nos domínios senhoriais. |
| <input type="checkbox"/> | b) Quase só tinha obrigações. | <input type="checkbox"/> | f) Prestava assistência aos doentes, pobres e peregrinos. |
| <input type="checkbox"/> | c) A sua ocupação era a guerra. | <input type="checkbox"/> | g) Era formado pela maioria da população. |
| <input type="checkbox"/> | d) Dedicava-se ao serviço religioso. | <input type="checkbox"/> | h) Era constituído por camponeses, artesãos, mercadores e pescadores. |

9. Indica dois privilégios da nobreza e do clero.

10. Observa com atenção o documento 5.

10.1. Indica:

a) a atividade do monge.

b) duas outras atividades a que os monges se dedicavam.



Doc. 5 – Um monge no mosteiro.

11. Indica o grupo social a que pertenciam.

a) o cavaleiro. _____

b) os camponeses. _____

12. Lê, atentamente, o documento escrito (doc.6).

Doc.6

Eu, Afonso, infante filho do conde D. Henrique faço carta de foral aos homens de Penela. Os que lavrarem com um jugo (par) de bois pagar-me-ão dois quarteiros (cerca de 350 kg), metade de trigo e metade de cevada. Os homens de Penela só serão julgados no seu concelho. Quem for culpado por roubo seja açoitado e pague cinco soldos.

12.1. Transcreve do texto uma frase que demonstre que os concelhos possuíam autonomia na área da justiça.

12.2. Risca, em cada frase, a palavra ou **conceito errado**.

a) Os reis e os grandes senhores para povoar as zonas desabitadas criaram **senhorios/concelhos**.

b) O documento que criava um concelho era a carta de **feira/foral**.

c) Na carta de foral eram definidos os direitos e deveres dos moradores dos **concelhos/coutos**.

d) Os habitantes dos concelhos chamavam-se **colonos/vizinhos**.

e) O principal órgão de poder concelhio era a **assembleia de homens-bons/cortes**.

13. Observa com atenção os documentos 7 e 8.



Doc. 7 – Fachada principal da Sé Velha de Coimbra.



Doc. 8 – Mosteiro de Alcobaça.

13.1. Indica duas características da arte românica.

13.2. Indica duas características da arte gótica.

ANEXO L2

Versão B da Ficha de Avaliação
de HGP

| ' ' | | ' ' |

4ª Ficha de Avaliação de História e Geografia de Portugal (Versão B) – 5ºAno

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Data: ____/____/2020

Classificação: _____ As Profª estagiárias: Ana Rodrigues e Inês Nunes
O Enc. de Educ. _____

Lê com atenção e responde às questões com cuidado.

Subdomínio B4 A Formação do Reino de Portugal

Atenta nos seguintes documentos.



Doc. 2 A Península Ibérica no século XI

Doc.3 Conde D. Henrique e D.

1. Rodeia a opção correta para cada situação.

1.1. O movimento militar dos cristãos contra os muçulmanos na Península Ibérica designa-se por:

a) Guerra da Independência. b) Reconquista Muçulmana. c) Reconquista Cristã.

1.2. A direção da Reconquista Cristã foi de:

a) norte para sul. b) este para oeste. c) sul para norte.

1.3. Na Península Ibérica, nos finais do século XI, existiam os seguintes reinos cristãos:

a) Leão e Castela, Navarra, Aragão. b) Navarra, Portugal, Aragão. c) Leão e Castela, Navarra, Portugal.

1.4. O Condado Portucalense foi doado a:

a) D. Henrique e D. Urraca. b) D. Henrique e D. Teresa. c) D. Raimundo e D. Teresa.

1.5. O Condado Portucalense era:

a) independente do reino de Leão e Castela. b) dependente do reino de Leão e Castela.

c) dependente do reino de Aragão.

1.6. Após, a morte do conde D. Henrique, quem passou a governar o Condado Portucalense foi:

a) D. Afonso Henriques. b) D. Teresa. c) Egas Moniz.

5. Lê o documento 4.

«**Carta de Feira de Guimarães (1258)**

Afonso, pela graça de Deus rei de Portugal, a todos os do meu reino, saúde. Sabei que eu mando que se faça quatro vezes no ano uma feira no meu castelo de Guimarães e que cada feira dure quatro dias. Determino que aquele que fizer mal aos homens que vierem a esta feira me pague mil morabitanos e dê a dobrar aquilo que tiver roubado a seu dono. E todos os que vierem a esta feira paguem portagem (impostos).»

Carta de Feira de Guimarães, 1258 (adaptado)

Doc. 4 – Carta de Feira de Guimarães (1258)

5.1. Com base no **documento 4**, **risca**, em cada frase, **o conceito errado**:

- a) Esta feira era realizada duas/quatro vezes por ano.
- b) As feiras tinham uma duração de quatro/cinco dias.
- c) Todos os que iam à feira tinham o direito de receberem proteção/ordenado.
- d) Todos os que iam à feira tinham a obrigação de pagar impostos/pagar mil morabitanos.

Observa, atentamente, as figuras.



6. **Identifica** os grupos sociais da Idade Média, escrevendo no respetivo quadrado em branco as letras **N** (nobreza), **C** (clero) e **P** (povo).

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) Era o grupo social mais culto. | <input type="checkbox"/> | e) Aplicava a justiça nos domínios senhoriais. |
| <input type="checkbox"/> | b) Quase só tinha obrigações. | <input type="checkbox"/> | f) Prestava assistência aos doentes, pobres e peregrinos. |
| <input type="checkbox"/> | c) A sua ocupação era a guerra. | <input type="checkbox"/> | g) Era formado pela maioria da população. |
| <input type="checkbox"/> | d) Dedicava-se ao serviço religioso. | <input type="checkbox"/> | h) Era constituído por camponeses, artesãos, mercadores e pescadores. |

7. Observa com atenção o documento 5.



7.1. Completa os espaços em branco com a informação correta.

Os monges _____ dos doentes, davam _____ aos pobres e prestavam _____ aos peregrinos na albergaria do mosteiro.

7.2. **Risca** a opção errada.

O monge representado na imagem levava uma vida **muito disciplinada/pouco disciplinada**.

Doc. 5 – Um monge no mosteiro.

Lê, atentamente, o documento escrito (doc.6).

Doc.6

Eu, Afonso, infante filho do conde D. Henrique faço carta de foral aos homens de Penela. Os que lavrarem com um jugo (par) de bois pagar-me-ão dois quarteiros (cerca de 350 kg), metade de trigo e metade de cevada. Os homens de Penela só serão julgados no seu concelho. Quem for culpado por roubo seja açoitado e pague cinco soldos.

Carta de Foral de Penela (adaptado)

8. Risca, em cada frase, a palavra ou **conceito errado**.

- a) Os reis e os grandes senhores para povoar as zonas desabitadas criaram **senhorios/concelhos**.
- b) O documento que criava um concelho era a carta de **feira/foral**.
- c) Na carta de foral eram definidos os direitos e deveres dos moradores dos **concelhos/coutos**.
- d) Os habitantes dos concelhos chamavam-se **colonos/vizinhos**.
- e) O principal órgão de poder concelhio era a **assembleia de homens-bons/cortes**.

9. Observa com atenção os documentos 7 e 8.



Doc. 7 – Fachada principal da Sé Velha de Coimbra.



Doc. 8 – Mosteiro de Alcobaça.

9.1. Assinala duas características da arte românica (Doc. 7).

- Arcos de volta perfeita.
- Janelas grandes com vitrais.
- Paredes grossas e baixas.
- Arcos quebrados.

9.2. Assinala duas características da arte gótica (Doc. 8).

- Arcos quebrados.
- Janelas grandes com vitrais.
- Arcos de volta perfeita.
- Paredes grossas e baixas.

ANEXO M

Laboratório Gramatical - "Os
Advérbios"

| | ' ' | | ' ' |

“Pode existir uma classe só de palavras invariáveis em género e número?”

Etapa 1

1. Achas que existem palavras invariáveis em género e número? Sim Não

2. Repara nos exemplos:

Já foi ontem?

O teu estojo está ali.

Vem depressa!

Classifica as palavras sublinhadas.

Ontem - _____

Ali - _____

Depressa - _____

3. Achas que alguma das palavras sublinhadas podem variar em género e número? Sim Não

Que mais palavras conheces com esta particularidade?



O que concluis? Existem palavras invariáveis em género e número?

Etapa 2

1. Tenta construir o maior número possível de frases, trocando a posição da palavra indicada e fazendo as alterações necessárias. Observa o exemplo:

Ontem:

Ontem o Pedro deu uma flor à Rita.

O Pedro ontem deu uma flor à Rita.

O Pedro deu ontem uma flor à Rita.

O Pedro deu uma flor ontem à Rita.

O Pedro deu uma flor à Rita ontem.

- Amanhã
- Hoje
- Anteontem
- Antigamente
- Agora
- Frequentemente



2. Lê com atenção as seguintes frases responde às perguntas:

O Pedro ontem disse que a Rita foi ao cinema.

2.1. O que aconteceu ontem?

O Pedro disse que a Rita foi ontem ao cinema.

2.2. O que aconteceu ontem?

2.3. O que te fez dar respostas diferentes à mesma pergunta sobre as frases?



As palavras trabalhadas na Etapa 2 são advérbios. Depois de teres feito estes exercícios, o que é que podes concluir sobre estes advérbios?

Preenche os espaços em branco.

Os _____ são palavras _____ em _____ e _____, sendo o elemento principal do grupo adverbial. A classe do _____ inclui palavras com características muito diversas.

Etapa 3

Quais são as subclasses dos advérbios?

1. Observa as frases e analisa as palavras destacadas. Faz corresponder a palavra destacada ao que consideras ser o seu valor.

a) Eu queria vê-la hoje.

b) Vou encontrar-me com ela ali.

c) Ela portou-se bem.

d) Eu não te vi hoje.

e) Sim, eu conheço esses poemas.

f) Sinto-me muito mal.

g) Ele está mais ansioso do que ela.

h) Ele também gosta de futebol.

i) Ele tem ido à praia todos os dias, exceto hoje.

j) Quando viste a rapariga?

- Quantidade
- Modo
- Lugar
- Tempo
- Afirmação
- Negação
- Grau
- Exclusão
- Interrogativo
- Exclusão

2. Explica porque escolheste essas correspondências?

Para concluir:

Os _____ são palavras que modificam um _____, um _____ ou outro _____. Estes podem ser divididos em subclasses, como os advérbios de _____, de _____, de _____, de _____, de _____, de _____, de _____ e de _____.



Etapa 4

1. Cada palavra a seguir é correspondente a uma subclasse de advérbios.



Completa os espaços em branco utilizando as palavras acima, completando o sentido da frase.

- a) Levanto-me _____ todas as manhãs.
- b) Trabalho _____.
- c) Trabalhas _____ no fim de semana?
- d) _____, mas, às vezes, no domingo, vou para _____, dar um passeio.
- e) _____ _____ descansas ao menos depois de almoço? Isso _____ te fazia _____.

2. Completa o quadro seguinte, indicando a classe adverbial correta de cada palavra.

	Advérbios								
	De tempo	De lugar	De modo	De negação	De afirmação	De inclusão	De exclusão	De intensidade e grau	De interrogação
fora									
bem									
cedo									
muito									
não									
mesmo									
só									
sim									

ANEXO N

Notas de campo

| " " | | " "

Primeira semana – 6/ 01 a 10/01

06 de janeiro de 2020

5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
13h40 – 14h30	<p>HGP (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com uma pequena reflexão acerca das notas do 1.º período. • Apresentação das professoras estagiárias. • Antes de iniciar a aula, a professora utiliza uma técnica de relaxamento para que os alunos se acalmem. Em conjunto com a turma fez o exercício, ao qual chama “a montanha”, que permite trabalhar a respiração (inspirar e expirar). • Atualização de sumários. • Revisão de conteúdos – Império Romano. A professora recorre aos alunos para os fazer lembrar os conteúdos (inicia frases e deixa-os terminá-las; faz perguntas sobre os conteúdos). • Resolução de exercícios (p. 62 e 63 do manual). • Há dois alunos que precisam de um acompanhamento reforçado. • Intervalo de 10 minutos. • Relaxamento de 5 minutos, realizando o mesmo exercício do início da aula. • Continuação da resolução de exercícios (p. 62 e 63 do manual). • A professora fez um esquema concetual acerca dos conteúdos novos (com a ajuda dos alunos). • Correção do trabalho de casa (p. 63 do manual). 	10h40 – 12h30	<p>HGP (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em conjunto com a turma fez o exercício, ao qual chama “a montanha”, que permite trabalhar a respiração (inspirar e expirar). • Atualização dos sumários. • Revisão de conteúdos – Império Romano A professora recorre aos alunos para os fazer lembrar os conteúdos (inicia frases e deixa-os terminá-las; faz perguntas sobre os conteúdos). Utilização de um <i>Powerpoint</i>. Utilização de um <i>quiz</i> para consolidação dos conteúdos.

Primeira semana – 6/ 01 a 10/01			
07 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
08h30 – 10h20	<p>PORT (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou cartas com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um exercício (uma carta) com os alunos. Leitura da obra “A fada Oriana” (continuação – a partir do capítulo 6). Cada aluno tem um livro para seguir a leitura; livros da biblioteca. A professora leu um capítulo para começar a leitura e, de seguida, escolheu alunos aleatoriamente para ler em voz alta, um de cada vez. Após a leitura do livro, a professora fez um jogo de perguntas com os alunos acerca do mesmo. Os alunos demonstraram-se muito entusiasmados e participativos, no entanto demonstram alguma dificuldade em respeitar as regras de participação (dedo no ar para falar, respeitar a vez dos outros, etc). 	12h40 – 13h30	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Leitura da obra “A fada Oriana” (continuação – a partir do capítulo 6). Cada aluno tem um livro para seguir a leitura; livros da biblioteca. A professora leu um capítulo para começar a leitura e, de seguida, escolheu alunos aleatoriamente para ler em voz alta, um de cada vez.
10h40 – 12h30	DT (Diretora de turma)		
<ul style="list-style-type: none"> Diretora de turma do 5.º C. A professora realizou alguns telefonemas para os pais de alunas que faltaram às aulas. Tratou de alguns documentos relativos à turma da sua direção de turma. 			

Primeira semana – 6/ 01 a 10/01			
08 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
12h40 – 13h30	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • Atualização dos sumários. • Foi projetada a atividade do manual (p. 76). Os alunos viram o trailer e resolveram as atividades “Ponto de partida” individualmente. • A professora fez um <i>Powerpoint</i> com as respostas e projetou para fazer a correção. • Leitura do texto “Charlie e a fábrica de chocolate” e resolução das perguntas de interpretação (p. 76 a 78 do manual). 	11h40 – 12h30	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou as cartas com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um exercício (uma carta) com os alunos. • A professora expressou a sua satisfação em relação à adesão dos alunos nesta atividade de meditação, pois já a tinham feito no 1.º período e desta vez correu muito melhor. • Foi projetada a atividade do manual (p. 76). Os alunos viram o trailer e resolveram as atividades “Ponto de partida” individualmente. • A professora fez um <i>Powerpoint</i> com as respostas e projetou para fazer a correção. • Leitura do texto “Charlie e a fábrica de chocolate” e resolução das perguntas de interpretação (p. 76 a 78 do manual).

Primeira semana – 6/ 01 a 10/01			
09 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
08h30 – 09h20	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • A professora anotou quem não fez o t.p.c. • Correção do t.p.c com recurso a um <i>Powerpoint</i>. • Durante a correção, a professora aproveitou para fazer revisão de conteúdos anteriormente abordados (tempo verbal presente do indicativo). 	11h40 – 13h30	<p>PORT (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou um livro com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um deles com os alunos. • Correção do t.p.c recurso a um <i>Powerpoint</i>. • Durante a correção, a professora aproveitou para fazer revisão de conteúdos anteriormente abordados (tempo verbal presente do indicativo). • Realizaram a atividade escrita do manual (p. 79).
10h40 – 12h30	DT (Diretora de turma)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora de turma do 5.º C. • A professora organizou alguns documentos relativos à turma da sua direção de turma. 		

Primeira semana – 6/ 01 a 10/01			
10 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
09h30 – 11h30	<p>HGP (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou as cartas com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um exercício (uma carta) com os alunos. • Resolução de exercícios (p. 63 do manual) e respetiva correção no quadro. • Resolução dos exercícios da página 64 do manual – para consolidação dos conteúdos. • Início do estudo dos muçulmanos. Recurso a um <i>Powerpoint</i>. 	12h40 – 13h30	<p>HGP (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • Correção do t.p.c. • Início do estudo dos muçulmanos. • Realização de um esquema concetual acerca dos conteúdos abordados.

Segunda semana – 13/ 01 a 17/01			
13 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
13h40 – 14h30	<p>HGP (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora informou os alunos que irão realizar um mini teste de consolidação de conteúdos (Povos bárbaros, Romanos e Muçulmanos) na próxima segunda-feira (20/01/2020). • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • Revisão de conteúdos abordados na aula anterior. A professora recorreu ao programa <i>Genially</i> para dinamizar a aula. • Correção do trabalho de casa. • Visualização de um vídeo acerca dos muçulmanos. • Os alunos passaram um pequeno resumo para o caderno. • Resolução e respetiva correção de exercícios do manual (grande grupo). 	10h40 – 12h30	<p>HGP (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora informou os alunos que irão realizar um mini teste de consolidação de conteúdos (Povos bárbaros, Romanos e Muçulmanos) na próxima segunda-feira (20/01/2020). • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • Revisão de conteúdos abordados na aula anterior. A professora recorreu ao programa <i>Genially</i> para dinamizar a aula. • Dois alunos não fizeram o trabalho de casa. • Correção do trabalho de casa. • Visualização de um vídeo acerca dos muçulmanos. • Os alunos passaram um pequeno resumo para o caderno. • Resolução e respetiva correção de exercícios do manual (grande grupo). • Elaboração de um esquema concetual para síntese de conteúdos.

Segunda semana – 13/ 01 a 17/01			
14 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
08h30 – 10h20	<p>PORT (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou cartas com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um exercício (uma carta) com os alunos. Resolução e correção dos exercícios do manual. Início do estudo da obra “O Rapaz de Bronze” de Sophia de Mello Breyner Andresen. A professora mostrou excertos de um vídeo acerca da vida de Sophia de Mello Breyner Andresen. Resolução de exercícios do manual acerca do vídeo. Leitura do texto “O Rapaz de Bronze”. Cada aluno leu um pouco (aleatoriamente). Resolução das perguntas de interpretação do texto (manual). 	12h40 – 13h30	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Dois alunos não fizeram o trabalho de casa. Correção de exercícios do manual. Início do estudo da obra “O Rapaz de Bronze” de Sophia de Mello Breyner Andresen. A professora mostrou excertos de um vídeo acerca da vida de Sophia de Mello Breyner Andresen. Resolução de exercícios do manual acerca do vídeo. Leitura do texto “O Rapaz de Bronze”. Cada aluno leu um pouco (aleatoriamente).
10h40 – 12h30	DT (Diretora de turma)		
	<ul style="list-style-type: none"> Diretora de turma do 5.º C. Conversa com a professora acerca das turmas. 		

Segunda semana – 13/ 01 a 17/01			
15 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
12h40 – 13h30	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora resolveu alguns assuntos da direção de turma (recebeu duas participações de dois alunos). A professora procurou saber a versão de ambos acerca da situação e depois tentou fazê-los ver que ambos agiram mal. • Realizou 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • Dez alunos não fizeram os trabalhos de casa. • Revisão dos recursos expressivos: comparação, personificação e repetição. • Correção dos trabalhos de casa. • Visualização de um vídeo acerca da obra “O Rapaz de Bronze” para realizar um exercício de oralidade do manual. 	11h40 – 12h30	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizou 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • Elaboração do sumário da aula passada, através de revisão de conteúdos abordados na mesma. • Correção dos trabalhos de casa. • Resolução de exercícios do manual e respetiva correção. Para a correção, a professora utilizou como suporte uma apresentação em <i>Powerpoint</i>. • Visualização de um vídeo acerca da obra “O Rapaz de Bronze” para realizar um exercício de oralidade do manual. • 3 alunos não fizeram os trabalhos de casa.

Segunda semana – 13/ 01 a 17/01			
16 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
08h30 – 09h20	<p>PORT (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. • A professora resolveu alguns assuntos da direção de turma. • Revisão de conteúdos da aula anterior e elaboração do sumário da mesma. • Correção do exercício de oralidade iniciado na aula anterior. • Introdução do recurso expressivo “descrição”. • A professora fez um ditado (os alunos dão muitos erros e a professora quer começar a trabalhar isso). 	11h40 – 13h30	<p>PORT (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou um livro com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um deles com os alunos. • Revisão de conteúdos da aula anterior e elaboração do sumário da mesma. • Correção do exercício de oralidade iniciado na aula anterior. • Introdução do recurso expressivo “descrição”. • A professora fez um ditado (os alunos dão muitos erros e a professora quer começar a trabalhar isso). • A professora propôs aos alunos que se juntassem em pares e corrigissem os ditados um dos outros. Após a correção dos ditados, a professora pediu aos alunos que lhe dissessem a quantidade de erros de cada um.
10h40 – 12h30	DT (Diretora de turma)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora de turma do 5.º C. • Conversa com a professora acerca das turmas. 		

Segunda semana – 13/ 01 a 17/01			
17 de janeiro de 2020			
5.º ano C		5.º ano D	
HORA	NOTAS DE CAMPO	HORA	NOTAS DE CAMPO
09h30 – 11h30	<p>HGP (100 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora resolveu alguns assuntos da direção de turma. • Realizou 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou as cartas com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um exercício (uma carta) com os alunos. • A professora realizou uma revisão de conteúdos (muçulmanos) para o mini teste. Fez algumas perguntas aos alunos. • Realização um esquema síntese acerca dos conteúdos abordados. • Resolução de exercícios do manual e respetiva correção. 	12h40 – 13h30	<p>HGP (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora iniciou a aula com 5 minutos de meditação. Fez o exercício da montanha com a turma. Utilizou as cartas com exercícios de <i>mindfulness</i> e realizou um exercício (uma carta) com os alunos. • A professora realizou uma revisão de conteúdos (muçulmanos) para o mini teste. Fez algumas perguntas aos alunos. • Resolução de exercícios do manual e respetiva correção.

ANEXO 0

Inquérito por questionário

| ' ' | | ' ' |

Jogos Didáticos

Data: ____ / ____ / ____

Informação

Esta ficha é anónima e destina-se a conhecer a tua opinião sobre o uso de jogos didáticos na sala de aula. Contém questões às quais deves responder conforme considerares pertinente. **Lê com atenção antes de responderes.**

Questões

1. Sexo, **F** (feminino) _____ **M** (masculino) _____

2. Já jogaste algum jogo na sala de aula?

Sim

Não

2.1. Se sim, indica em que disciplina.

3. Achas que podes aprender novos conhecimentos através de jogos?

Sim

Não

3.1. Justifica a tua resposta.

4. Achas que podes aprender sobre História e Geografia através de jogos?

Sim

Não

4.1. Se sim, explica o porquê da tua resposta.

5. Achas que podes aprender mais através de jogos ou através de um manual?

Jogos

Manual

5.1. Explica o porquê da tua resposta.

6. Que tipo de jogos achas mais adequados para utilizar em sala de aula? (Poderás seleccionar até duas opções)

_____ Quiz online

_____ Cartas de perguntas

_____ Jogo de tabuleiro

_____ Outro. Qual? _____

Obrigada!

ANEXO P

Respostas abertas das turmas C e D ao inquérito
por questionário

| | ' ' | | ' ' |

Questão Turma/ Aluno	2.1. Se sim, indica em que disciplina	3.1. Justifica a tua resposta	4.1. Se sim, explica o porquê da tua resposta	5.1. Explica o porquê da tua resposta
C1	Portugue (português).	-	-	-
C2	HGP, portuges (português).	-	Tai materia (Tem matéria)	-
C3	Em várias disciplinas, as que mais jogamos são português e HGP.	Acho que posso adquirir (adquirir) novos conhecimentos com jogos, mas não jogos aleatórios, jogos que contenham informação/perguntas que tenham algo haver (a ver) com a matéria que se está a estudar ou que já se estudou servindo como uma revisão.	Acho que fazer jogos é divertido e os jogos ajudam a estudar ou a rever a matéria.	Acho que eu aprendo melhor com jogos do que lendo no manual e fazendo exercícios, porque os jogos me dão mais vontade de aprender.
C4	Em projeto de turma.	Porque alguns desses jogos são em inglês e isso ajuda na matéria, e também com os jogos podemos aprender novas palavras.	Porque alguns jogos são feitos para dizer as histórias.	Porque no manual tem mais explicação. (explicação)

C5	Português.	Porque alguns jogos podem ter matérias para aprender.	Porque podemos ganhar pontos.	Porque no manual indica-nos melhor.
C6	HGP, português.	Sim, pois é divertido e me deixo (deixou-me) muito intusiasmada (entusiasmada).	Sim, pois é uma forma divertida e criativa de aprender.	Sinto mais facilidade em aprender com o manual.
C7	HGP, português.	Podemos conhecer (conhecer) mais coisas.	Às vezes (vezes) os jogos poemteruma (podem ter uma) resposta diferente do manual dos alunos e a dos professores estão diférents (diferentes).	Porque é mais divertido jogar.
C8	Português.	Porque conseguimos memorizar o jogo então memorizamos pergontas (perguntas) e respostas.	Porque quando a professora explica é como se estivese (estivesse) explicando para depois nos perguntar.	É legal e bom porque pode ser de perguntas e ou memorizarmos tudo.
C9	Em PT.	-	-	-
C10	Portugês (português), história.	Jogar para os testes.	Porque podes aprender com jogos.	O manual tem mais respostas.

C11	Português (português) e história.	Jogos para o teste.	Porque podes aprender com jogos.	Porque o manual tem mais respostas.
C12	Português, história e geografia de Portugal	Porque com esses jogos reforçamos nossos conhecimentos e até nos diverti-mos (divertimos).	Porque nos divertimos e estamos atentos.	Porque com jogos nós nos divertimos (nós divertimo-nos) e por isso estamos mais atentos e concentrados.
C13	Português, história e geografia de Portugal.	Que alguns meninos como só ligam aos jogos aprendem melhor com isso.	Porque alguns meninos/as aprendem melhor com jogos.	Porque falta às vezes matéria no manual.
C14	HGP e português.	É uma nova forma de aprender algo novo.	Uma forma de aprender História com perguntas e respostas.	Porque nos jogos com cartas ou perguntas ou outras coisas pode haver mais perguntas ou mais outros jogos.
C15	HGP.	Sim, pois não podemos (podemos não) saber uma coisa e aprendemos no jogo.	Pois pode aparecer perguntunda (perguntas) em que século foi tal coisa.	Porque tem mais coisas para aprender.

C16	Em HGP e português.	É uma forma divertida de aprender diferentes conhecimentos.	É uma maneira divertida e diferente de aprender novas coisas.	Porque, para mim, com jogos eu aprendo mais do que se ficar apenas a ler o manual. Nos jogos os conteúdos estão mais simplificados, o que torna a aprendizagem mais fácil.
C17	Expressões plásticas.	Porque à (há) várias formas de aprender e jogos é uma delas.	Já justifiquei na 3.1.	Porque o (no) manual podes ir à página que quiseres e nos jogos tens de fazer jogo a jogo.
C18	HGP; Português.	Como tipos de jogos.	Porque tem lá a matéria.	Porque ali estão as respostas.
C19	Várias.	Porque á (a) matéria também tem jogos	Porque as respostas tem jogos.	Os jogos tem (têm) matéria.

Questão Turma/ Aluno	2.1. Se sim, indica em que disciplina	3.1. Justifica a tua resposta	4.1. Se sim, explica o porquê da tua resposta	5.1. Explica o porquê da tua resposta
D1	Português, tic, HGP	-	-	-
D2	HGP, Port, Inglês, TIC	Através dos jogos podes aprender conhecimentos que ainda não sabes	Sim. Podes aprender História e Geografia pelos jogos porque os jogos dão perguntas sobre (perguntas sobre) a matérias (matéria)	Porque através do Manual têm todas as páginas aprender mais no manual do que os jogos
D3	Português, HGP, tic, inglês	Através dos jogos podemos aprender muitas coisas	Porque os jogos também tem a matéria que precisamos de aprender	Porque tem todas as coisas que precisamos de aprender e tem mais conteúdo do que os jogos
D4	Português, HGP, Física, Matemática, Inglês e tic.	Sim, porque através dos jogos podemos nos divertimos (divertimos) e aprendemos a mesma.	Porque através dos jogos aprendemos outras atividades “outros jogos” ao mesmo tempo a dar matéria.	Os jogos são mais divertidos e as prof ^{es} percebem mais que nós sabemos ou não sabemos

D5	HGP, Português, Inglês e Tic	Posso aprender coisas como: Os primeiros Reis, programas um computador, aprender Inglês e saber os verbos e adjetivos.	Porquê os jogos são muito bons e nos estamos a estudar sem preceber (perceber) e uma tática para os professores beberem o seu cafezinho enquanto os aluno estudão (estudam).	Os dois porque tem os dois a mesma matéria.
D6	História, inglês e Português tic	Porque alguns jogos falam sobre a matéria	-	Porque o manual tem mais coisas que estudar.
D7	Em HGP e português (português)	Nós vamos memorizar (memorizar) mais facilmente	É mais fácil de memorizar (memorizar).	Porque as crianças entendem melhor assim (entendem melhor assim).
D8	Português, HGP, inglês, TIC.	Fazem as perguntas se nós responder mas mal podemos aprender como a pergunta está certa.	Porque se nós respondermos mal podemos aprender a pergunta certa.	Manual porque podemos copiar do manual e podem copiar para uma folha e depois estudar o que está na folha.

D9	Hgp e, Português, Inglês	Mais ou menos neste jogo de grupo não entendi nada sobre os grupos sociais é muita confusão.	Des (Desde) que não seja (seja) uma confusão que me baralhe como o de grupo	O manual porque tem mais coisas para estudar e porque não baralha muito mas se fosse jogo em grupo não resultava
D10	Português	E uma forma mais divertida de aprender assim a matéria fica mais divertida e ganhamos mais interesse.	É uma matéria muito complexa se ela for dividida em jogos ficaria bem mais fácil de aprender	Porque podemos ler e entender melhor
D11	HGP e Português	É difertido (divertido).	É difertido (divertido)	É difertido (divertido)
D12	Hgp e Português, Inglês.	Mais ou menos porque o trabalho de grupo tinha dovidas (dúvidas).	-	O Manual tem mais coisas do que o jogos.
D13	Português, HGP, Musica, TIC	Ou jogar estes jogos podemos aprender mais tipo se eu errar alguma posso aprender com os meus erros.	Se nos fizermos jogos podemos apreder (aprender) com as que no erramo (erramos) e acertarmos	Porquê se nos fizermos jogos podemos aprender mais um pouco do que com os manuais.
D14	Em português	Porque os jogos que fazemos são sobre matéria e	-	Porque quando jogamos um jogo

		nós aprendemos sobre a matéria do jogo.		estamos a aprender e a divertinos (divertirmo-nos).
D15	Em Português, HGP, Tic	Porque os jogos que nós fazemos são sobre a matéria.	Porque é uma forma divertida de aprender	Porque os jogos são uma forma de aprender e divertir ao mesmo tempo.
D16	Português e HGP	Porque às vezes em ves (vez) de estarmos a fazer outros jogos não estamos a falar sobre a matéria.	Porque acaba por fazer uma revisão e aprendo mais	Porque acaba por ser divertido.
D17	História e Português	Porque podemos aprender alguma coisa que nos esquecemos.	Para aprender-mos (aprendermos) naquilo (aquilo em) que temos dificuldade.	Porque quase todas as pessoas não aprendem nada através do manual.

ANEXO Q

Tabela - Dinâmicas de jogo e objetivos específicos de HGP

| ' ' | | ' ' |

Situação de jogo	Estratégia	Objetivos específicos
Jogo de palavras cruzadas	Dinamização de uma sessão em grande grupo para a introdução de uma nova temática sobre <u>atividades económicas dos séculos XIII e XIV.</u>	Compreender as relações entre as principais <u>atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis.</u>
Jogo “quiz” de cartas	Dinamização de uma sessão em grande grupo para consolidação de conteúdos sobre <u>a formação do reino de Portugal, as atividades económicas dos séculos XIII e XIV, os grupos sociais medievais e os estilos artísticos Românico e Gótico.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o processo da <u>Reconquista Cristã.</u> • Reconhecer o processo de <u>formação do Condado Portucalense.</u> • Reconhecer o processo de <u>formação do reino de Portugal.</u> • Compreender as relações entre as principais <u>atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis.</u> • Identificar os <u>grupos sociais medievais</u>, destacando os privilegiados e não privilegiados. • Referir as <u>funções de cada ordem social.</u> • Indicar os <u>privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses</u>, especialmente nos domínios senhoriais. • Reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de <u>cartas de foral.</u> • Identificar características da <u>arte românica e da arte gótica.</u> • Respeitar as regras de participação da sala de aula.
Jogo “quiz” de cartas, construído pelos alunos	Dinamização de uma sessão em grande grupo para consolidação de conteúdos sobre <u>a época de fome, peste e guerras, revoltas populares e guerras Fernandinas.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Referir o século XIV europeu como uma época de <u>fome, peste e guerras.</u> • Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das <u>condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV.</u> • Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o <u>aumento da intolerância.</u> • Respeitar as regras de participação da sala de aula.

Fonte: Planificações das sessões de jogo didático

ANEXO R

Tabela - Dinamização e regras de
jogo

| ' ' | | ' ' |

Jogo	Dinâmica	Regras
Jogo de Palavras Cruzadas	<p>O jogo estava integrado num <i>PowerPoint</i> sobre as atividades económicas do século XIII e XIV.</p> <p>Iniciou-se a exploração do <i>PowerPoint</i> e, conseqüentemente uma breve abordagem ao tema. De seguida, iniciou-se o jogo de modo a que os alunos fizessem parte do processo de descoberta de conteúdos. Assim, foram explicadas algumas regras de participação oral e a forma como seria dinamizado o jogo. Posteriormente, leu-se cada indicação dos números, uma de cada vez, de forma a haver um momento de discussão após ser descoberta a resposta.</p> <p>O jogo foi realizado em grande grupo, dando oportunidade a todos os alunos de participar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir, atentamente, cada instrução/informação dada acerca de cada número. 2. Colocar o dedo no ar para responder. 3. Esperar pela sua vez de falar. 4. Respeitar as opiniões dos outros.
Jogo “quiz” de cartas	<p>O jogo consistia num baralho de cartas com perguntas e respostas sobre todos os conteúdos abordados no 5.º ano.</p> <p>Foram previamente escolhidas as cartas correspondentes aos conteúdos que se pretendia trabalhar. Selecionou-se cartas com questões sobre a reconquista cristã, o processo de formação do reino de Portugal, as atividades económicas dos séculos XIII e XIV, os grupos sociais do século XIII e os estilos artísticos Românico e Gótico.</p> <p>Antes da dinamização do jogo, foram explicadas algumas regras de participação oral e a forma como seria dinamizado o jogo. Leu-se as perguntas, uma de cada vez, de forma a haver um momento de discussão após ser descoberta a resposta.</p> <p>O jogo foi realizado em grande grupo, possibilitando a construção de conhecimento de uma forma cooperativa, assim como a aquisição de novos conhecimentos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir, atentamente, as questões colocadas pela professora. 2. Colocar o dedo no ar para responder. 3. Esperar pela sua vez de falar. 4. Respeitar as opiniões dos outros.
Jogo “quiz” de cartas construído pelos alunos	<p>O jogo foi aplicado no final de uma aula, de forma a rever os conteúdos explorados na mesma: “Fome, peste e guerra” e “Revoltas populares”. Antes da dinamização do jogo, foram explicadas algumas regras de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir, atentamente, as questões colocadas pela professora. 2. Colocar o dedo no ar para responder.

	<p>participação oral e a forma como seria dinamizado o jogo.</p> <p>Leu-se as perguntas, uma de cada vez, de forma a haver um momento de discussão após ser descoberta a resposta. Sempre que era respondida uma questão corretamente, o aluno ficava responsável por ilustrar a carta correspondente.</p> <p>Como produto final, obteve-se um baralho de cartas ilustradas pelos alunos, com questões sobre conteúdos explorados nas aulas de HGP.</p>	<p>3. Esperar pela sua vez de falar.</p> <p>4. Respeitar as opiniões dos outros.</p> <p>5. Ilustrar, de forma correta, a carta atribuída.</p>
--	---	---

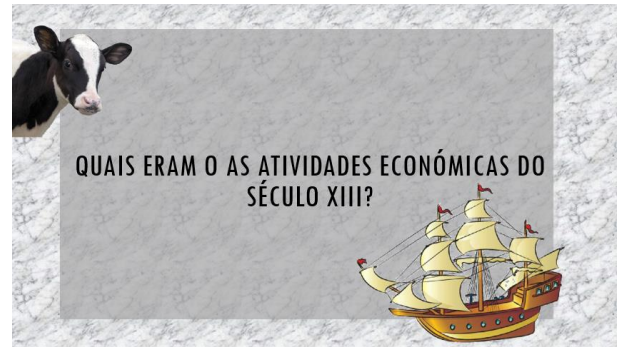
ANEXO S

PowerPoint - Atividades
económicas dos séculos XIII e
XIV

| ' ' | | ' ' |

O QUE SÃO ATIVIDADES ECONÓMICAS?

Todas as atividades que garantem a alimentação, vestuário e a habitação das populações.



1. **A**

2. **N A V E G A Ç Ã O**

3. **P E S C A**

4. **S A L I C U L T U R A**

5. **A R T E S A N A T O**

6. **C O M É R C I O**

1. **P**

2. **R**

3. **I**

4. **A**

5. **R**

6. **T**

7. **S**

8. **T**

9. **R**

10. **T**

11. **I**

12. **A**

1. Atividade ligada à criação de gado.
Palavra-chave: Pastor

2. Atividade ligada ao mar e ao comércio exterior.
Palavra-chave: Navio

3. Atividade ligada à extração de peixe do meio aquático para fins alimentares.
Palavra-chave: Peixe

4. Atividade ligada à produção de sal.
Palavra-chave: Sal

5. Atividade ligada à manufatura de objetos com matéria-prima, produzidos por um ou mais artífices.
Palavra-chave: Arte

6. Atividade ligada à troca de produtos por dinheiro com intuito lucrativo.
Palavra-chave: Mercado



COMÉRCIO

Enquanto não existiram condições de segurança e a produção se limitava à **auto subsistência**, o comércio era pobre, não passando, muitas vezes, da **troca direta**.

A partir do século XIII, o clima de estabilidade e paz permitiu o aumento da produção que ajudou no desenvolvimento do comércio



COMÉRCIO INTERNO

Era praticado em feiras que eram dependentes da autorização do rei, através da **carta de feira**, e em mercados.

Os reis apoiavam a realização de **feiras francas**, nestas os vendedores não pagavam impostos sobre o que vendiam.



QUAL A DIFERENÇA ENTRE MERCADO E FEIRA?

Mercado

- Os mercados medievais aconteciam de forma frequente.
- Os mercados eram limitados a uma região.

Feira

- As feiras podiam ser apenas realizadas anualmente.
- Tinham um período de duração mais longo.
- Concentravam vendedores de diversas regiões.

A IMPORTÂNCIA DOS MERCADOS E FEIRAS

- Permitiam o acesso a produtos em escassez.
- Possibilitavam o aumento de rendimentos do produtor.
- Estimulavam a produção.
- Eram considerados locais de convívio e festa.

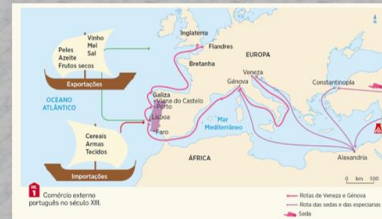
COMÉRCIO EXTERNO

O comércio externo era realizado entre o reino e mercadores de outros países europeus.

Utilizavam os portos de Lisboa e Porto.

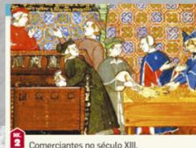
VENDIA	COMPRAVA
Frutos secos	Têxteis
Peixe Seco	Madeiras
Sal	Especiarias
Vinho	Metais
Azeite	Objetos de Adorno
Mel	Cereais
Cortiça	
Peles	

ROTAS COMERCIAIS



A BURGUESIA

O comércio externo contribuiu para o desenvolvimento das cidades situadas no litoral e contribuiu também para o surgimento de um novo grupo social: a **burguesia**. Os burgueses eram homens do povo, mercadores e artesãos, que enriqueceram com o comércio externo.



Comerciantes no século XIII.

ANEXO T

Tabela - Objetivos específicos e indicadores das sessões de HGP, com recurso a Jogos Didáticos

| ' ' | | ' ' |

	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
Jogo de palavras cruzadas	<p>Compreender as relações entre as principais <u>atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis</u>.</p> <p>Respeitar as regras de participação da sala de aula.</p>	<p>I11 Salienta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis.</p> <p>I12 Caracteriza as principais atividades económicas medievais e destaca a agricultura como atividade económica principal, bem como o desenvolvimento do comércio interno e externo.</p> <p>Coloca o dedo no ar para falar.</p> <p>Respeita a sua vez de falar.</p> <p>Respeita a opinião dos colegas.</p>
Jogo “quiz” de cartas	<p>Reconhecer o processo da <u>Reconquista Cristã</u>.</p> <p>Reconhecer o processo de <u>formação do Condado Portucalense</u>.</p> <p>Reconhecer o processo de <u>formação do reino de Portugal</u>.</p> <p>Compreender as relações entre as principais <u>atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis</u>.</p> <p>Identificar os <u>grupos sociais medievais</u>, destacando os privilegiados e não privilegiados.</p> <p>Referir as <u>funções de cada ordem social</u>.</p> <p>Indicar os <u>privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses</u>, especialmente nos domínios senhoriais.</p> <p>Reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de <u>cartas de foral</u>.</p>	<p>I21 Reconhece a permanência de Muçulmanos nos reinos cristãos e de Cristãos na zona muçulmana.</p> <p>I22 Identifica a formação de novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI.</p> <p>I23 Refere a concessão dos condados de Galiza e Portucalense a D. Raimundo e D. Henrique, por parte do Rei de Leão e Castela.</p> <p>I24 Reconhece a dependência do conde D. Henrique relativamente a Afonso VI, rei de Leão e Castela.</p> <p>I25 Refere os principais objetivos de D. Henrique: alargamento do território para sul e autonomia política para o condado Portucalense.</p> <p>I26 Refere a aproximação da nobreza galega a D. Teresa e da nobreza portucalense a D. Afonso Henriques, devido à Batalha de S. Mamede.</p> <p>I27 Indica as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do condado: Expandir o território para sul; Defender o reino.</p> <p>I28 Identifica a importância do tratado de Zamora (1143) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal.</p> <p>I29 Identifica a importância da bula <i>Manifestis Probatum</i> (1179) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal.</p> <p>I210 Salienta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis.</p> <p>I211 Identifica as principais atividades económicas medievais: Agricultura; Pastorícia; Pesca; Salicultura; Artesanato; Comércio.</p> <p>I212 Identifica os grupos sociais.</p> <p>I213 Identifica quais os grupos privilegiados e não privilegiados.</p> <p>I214 Refere a função de todos os grupos sociais.</p> <p>I215 Indica os privilégios do clero.</p> <p>I216 Indica os privilégios da nobreza.</p> <p>I217 Define o que é uma carta de foral.</p> <p>I218 Reconhece a autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através da cartas de foral.</p>

	<p>Identificar características da <u>arte românica e da arte gótica</u>.</p> <p>Respeitar as regras de participação da sala de aula.</p>	<p>I219 Caracteriza a arte românica: paredes grossas e baixas; poucas janelas e estreitas; arcos de volta perfeita.</p> <p>I220 Caracteriza a arte gótica: construções altas; paredes finas; janelas grandes com vitrais; arcos quebrados.</p> <p>Coloca o dedo no ar para falar.</p> <p>Respeita a sua vez de falar.</p> <p>Respeita a opinião dos colegas.</p>
<p>Jogo “quiz” de cartas, construído pelos alunos</p>	<p>Referir o século XIV europeu como uma época de <u>fomes, pestes e guerras</u>.</p> <p>Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das <u>condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV</u>.</p> <p>Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o <u>aumento da intolerância</u>.</p> <p>Respeitar as regras de participação da sala de aula.</p>	<p>I31 Reconhece a existência de fomes, pestes e guerra na europa do século XIV.</p> <p>I32 Relaciona os maus tempos agrícolas com a diminuição da produção agrícola.</p> <p>I33 Relaciona a fome com o avanço da peste negra.</p> <p>I34 Reconhece o impacto da guerra dos cem anos na vida quotidiana do povo.</p> <p>I35 Enumera as razões que levaram às revoltas populares.</p> <p>I36 Reconhece a intolerância, originada por estes acontecimentos, perante o povo judaico.</p> <p>Coloca o dedo no ar para falar.</p> <p>Respeita a sua vez de falar.</p> <p>Respeita a opinião dos colegas.</p>

Fonte: Planificações das sessões de jogo didático

ANEXO U

Grelha de registo de observação correspondente à
planificação da aula de HGP de dia 27 de janeiro

| | ' ' | | ' ' |

Área curricular: História e Geografia de Portugal

2.ª semana: 27 a 31 de janeiro

Dia: 27 de janeiro

Hora: 13:40-14:30

Turma: 5.ºC

Objetivo geral: Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis.

	Indicadores	Alunos																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
HGP	- Salaria a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis.	0	3	4	3	5	3	4	5	4	3	3	0	3	3	5	5	5	3	4	0	0	3
	- Caracteriza as principais atividades económicas medievais, destacando a agricultura como atividade económica principal, bem como o desenvolvimento do comércio interno e externo.	3	4	4	3	5	3	4	5	4	4	3	0	3	3	5	5	5	3	4	0	0	3
	- Coloca o dedo no ar para falar.	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	3	4	5	4	4	4
	- Respeita a sua vez de falar.	3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	4	4	5	4	4	4
	- Respeita a opinião dos colegas.	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	4	5	4	4	5

Legenda: 0 – não observado; 1– dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.

ANEXO V

Grelha de registo de observação correspondente à
planificação da aula de HGP de dia 21 de fevereiro

| | ' ' | | ' ' |

Área curricular: História e Geografia de Portugal

5.ª semana: 17 a 21 de fevereiro

Dia: 21 de fevereiro

Hora: 9:30-11:30

Turma: 5.ºC

Objetivo geral Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.

	Indicadores	Alunos																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Média
HGP	- Reconhece a permanência de Muçulmanos nos reinos cristãos e de Cristãos na zona muçulmana.	3	F	4	4	5	4	4	5	4	3	3	5	3	3	5	5	F	3	4	F	3	4
	- Identifica a formação de novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI.	2	F	3	3	5	3	4	5	4	2	2	5	2	3	5	5	F	2	4	F	2	3
	- Refere a concessão dos condados de Galiza e Portucalense a D. Raimundo e D. Henrique, por parte do Rei de Leão e Castela.	3	F	4	3	5	4	4	5	4	3	3	5	3	4	5	5	F	3	4	F	3	4
	- Reconhece a dependência do conde D. Henrique relativamente a Afonso VI, rei de Leão e Castela.	2	F	3	3	4	3	3	4	3	2	3	4	2	2	4	4	F	2	3	F	2	3
	- Refere os principais objetivos de D. Henrique: alargamento do território para sul e autonomia política para o condado Portucalense.	2	F	4	3	4	3	3	4	3	2	3	4	2	2	4	4	F	2	3	F	2	3
	- Refere a aproximação da nobreza galega a D. Teresa e da nobreza portucalense a D. Afonso Henriques, devido à Batalha de S. Mamede.	3	F	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	2	4	5	F	3	3	F	3	3
	- Indica as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do condado: Expandir o território para sul e defender o reino.	3	F	5	3	5	3	4	4	4	3	3	5	3	3	5	5	F	3	4	F	3	4

- Identifica a importância do tratado de Zamora (1143) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal.	4	F	5	4	5	4	4	5	4	4	3	5	3	4	5	5	F	4	4	F	3	4
- Identifica a importância da bula <i>Manifestis Probatum</i> (1179) para o reconhecimento da independência do reino de Portugal.	4	F	5	4	5	4	4	5	4	4	3	5	3	4	5	5	F	4	4	F	3	4
- Salienta a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis.	3	F	3	2	4	2	3	4	3	3	2	4	2	2	4	4	F	3	3	F	2	3
- Identifica as principais atividades económicas medievais: Agricultura; Pastorícia; Pesca; Salicultura; Artesanato; Comércio.	4	F	5	4	5	3	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	F	4	4	F	4	4
- Identifica os grupos sociais.	4	F	5	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	F	4	3	F	3	4
- Identifica quais os grupos privilegiados e não privilegiados.	4	F	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	F	4	4	F	3	4
- Refere a função de todos os grupos sociais.	3	F	4	2	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	F	3	3	F	3	3
- Indica os privilégios do clero.	2	F	3	2	3	2	3	4	3	2	2	3	2	3	3	4	F	2	3	F	2	3
- Indica os privilégios da nobreza.	3	F	3	2	4	2	3	4	4	3	2	4	2	3	4	4	F	3	3	F	3	3
- Define o que é uma carta de foral.	4	F	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	4	4	F	4	3	F	3	3
- Reconhece a autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através das cartas de foral.	2	F	4	3	4	2	3	4	3	3	2	4	3	2	4	4	F	2	3	F	2	3
- Caracteriza a arte românica: paredes grossas e baixas; poucas janelas e estreitas; arcos de volta perfeita.	4	F	5	4	5	4	4	5	4	4	0	5	4	4	5	5	F	4	4	F	3	4
- Caracteriza a arte gótica: construções altas; paredes finas; janelas grandes com vitrais; arcos quebrados.	4	F	5	4	5	4	4	5	4	4	0	5	4	4	5	5	F	4	4	F	3	4
- Coloca o dedo no ar para falar.	4	F	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	5	5	F	4	4	F	3	4
- Respeita a sua vez de falar.	3	F	5	5	5	3	4	4	4	4	5	5	5	2	5	5	F	3	4	F	3	4
- Respeita a opinião dos colegas.	3	F	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	2	5	5	F	3	4	F	4	4

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.