



O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sandra Filipa Costa Pereira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

2018



**O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Sandra Filipa Costa Pereira

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre
em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

Coorientador: Professor Doutorando Luís Mendes

2018

"A descoberta não se faz sem prazer, ele comparece ao longo do processo percorrido pelo aluno até chegar a um novo conhecimento, ou seja, não existe aprendizagem sem
prazer"

(Ester P. Grossi & Norma Marzola, 1989, citado por Cainelli & Alegro, 1998)

RESUMO

Apresentam-se neste relatório os resultados da aplicação da estratégia do jogo didático, em História e Geografia de Portugal, num contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de avaliar o seu contributo no desenvolvimento de competências.

Para este efeito, realizou-se uma investigação-ação, utilizando-se metodologias qualitativas e quantitativas, tomando-se por base e como amostras duas turmas do 6.º ano e professores das diversas disciplinas do 2.º Ciclo.

Recolhidos os respetivos dados, efetuou-se o seu tratamento e análise, tendo-se concluído que o jogo didático contribui, significativamente, para aprendizagens e consequentes competências. Contudo, a sua aplicação pelos professores não é frequentemente perspectivada como uma prática recorrente – apresentando a maioria, como impedimento, a extensão e obrigatoriedade do programa da disciplina.

Palavras-chave: Jogo didático, competências histórico-geográficas, estratégias de ensino-aprendizagem, História e Geografia de Portugal, 2º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

This reports presents an experiment-study on the results of the didactic strategy game in Portuguese History and Geography, in a second cycle of the basic education, aiming the goal of evaluating its contribution for the development of pupil's competences.

For this purpose, an action research was carried out using qualitative and quantitative methodologies, taking as base and as samples two classes of the 6th grade, and teachers of the various disciplines of the 2nd cycle.

After collecting the data these materials were processed and analysed, and it was concluded that didactic game contributes significantly to learning and consequent skills improvement. However, its application by teachers is often not perceived as a recurring practice: the majority of the sample figured out the extension and compulsory nature of the academic discipline program as an obstacle to use it in day-by-day classes.

Keywords: Didactic game, historical-geographical competences, teaching-learning strategies, History and Geography of Portugal, 2nd cycle of basic education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB	2
1.1. Prática pedagógica desenvolvida no 1.ºCEB	2
1.1.1. Caracterização do contexto	2
1.1.2. Problemática de intervenção	4
1.2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.ºCEB.....	7
1.2.1. Caracterização do contexto	7
1.2.2. Problemática de intervenção	11
1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	13
PARTE II: ESTUDO EMPIRICO	18
2.1. Apresentação do estudo	18
2.2. Revisão da literatura	20
2.2.1. Estratégias de ensino-aprendizagem	21
2.2.2. As estratégias dos manuais.....	22
2.2.3. A escolha das estratégias.....	23
2.2.4. Categorização de estratégia.....	25
2.2.5. Conceito de competência	26
2.2.6. A importância do conceito de competência na atualidade	28
2.2.7. Competência histórico-geográficas	29
2.2.8. Definição geral de jogo	32
2.2.9. Estágios de evolução do jogo	33
2.2.10. Contextualização histórica do jogo didático	34
2.2.11. O jogo didático no ensino-aprendizagem.....	37
2.2.12. O jogo didático em HGP	40
2.3. Metodologia	43

2.3.1. Intervenção associada ao estudo	48
2.4. Apresentação e discussão de resultados.....	49
2.4.1. Grelhas de observação	49
2.4.2. Fichas sumativas	50
2.4.3. Questionários aos alunos.....	50
2.4.4. Questionários aos professores.....	52
2.5. Conclusão.....	54
3. REFLEXÃO FINAL.....	57
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS	65
Anexo A. Tabela: potencialidades e fragilidades no contexto do 1.ºCEB.....	66
Anexo B. Entrevista à professora titular da turma 1.º CEB.....	67
Anexo C. Planta da sala de aula do 1.º CEB.....	70
Anexo D. Descrição de estratégias e atividades implementadas no 1.º CEB ..	71
Anexo E. Questionário à professora titular da turma E, 2.ºCEB	73
Anexo F. Questionário à professora titular da turma D, 2.º CEB	76
Anexo G. Planta da sala do 6.º D, 2.º CEB.....	78
Anexo H. Planta da sala do 6.º E, 2.º CEB	79
Anexo I. Descrição de estratégias e atividades implementadas no 2.ºCEB no 6.º E e 6.ºD	80
Anexo J. Tabela de classificação de estratégias ensino/aprendizagem.....	83
Anexo K. Vantagens e desvantagens dos jogos didáticos no processo de ensino- aprendizagem	84
Anexo L. Questionário aplicado aos alunos do 6.º D e E	86
Anexo M. Questionário aplicado a professores do 2.º CEB, a nível nacional (Google Forms).....	89
Anexo N. Jogo “Censurado”: Regras, tabela de pontos e cartas	92
Anexo O. Planificação do jogo “Censurado”	98

Anexo P. Jogo “Colónias revoltosas”: Tabuleiro e cartas	100
Anexo Q. Planificação do jogo “As Colónias revoltosas”.....	104
Anexo S. Ficha Sumativa 2.º Período (1.º Teste) - Dois enunciados (Turma regular e NEE)	107
Anexo T. Ficha Sumativa 2.º Período (1.º Teste) - Grelhas de avaliação (Turma regular e NEE)	121
Anexo U. Ficha Sumativa 2.º Período (2.º Teste) – Um Enunciado (Turma regular e NEE)	122
Anexo V. Ficha Sumativa 2.º Período (2.º Teste) - Grelhas de avaliação (Turma regular e NEE)	130
Anexo W. Evolução dos alunos ao longo de três fichas sumativas (1.º Período ao 2.º Período).....	131
Anexo X. Respostas dos alunos ao questionário	132
Anexo Y. Respostas dos professores de 2.º CEB a questionário	139

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolução nas fichas sumativas.	131
Figura 2. Qual é a tua disciplina favorita?	132
Figura 3. Qual a disciplina de que menos gostas?	132
Figura 4. Por que razão consideras essa disciplina a tua favorita?	132
Figura 5. Por que razão não gostas dessa disciplina?	133
Figura 6. Relativamente à matéria que é dada nas aulas de HGP.....	133
Figura 7. Na disciplina de HGP sinto que sou.....	133
Figura 8. Como é que são as tuas aulas de HGP? (Turma E).....	134
Figura 9. Como é que são as tuas aulas de HGP?.....	134
Figura 10. Como é que são as tuas aulas de HGP? (Turma D).....	135
Figura 11. O que achas das tuas aulas de HGP?.....	135
Figura 12. Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? (Turma D)	136
Figura 13. O que achas das tuas aulas de HGP? (Turma D).....	136
Figura 14. O que achas das tuas aulas de HGP? (Turma E).....	136
Figura 15. Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? (Turma E).....	137
Figura 16. Se respondeste SIM, diz qual (ais)?	137
Figura 17. Gostas de jogos?.....	137
Figura 18. O que achas da utilização de jogos na disciplina de HGP?.....	138
Figura 19. Qual (ais) a (s) disciplina (s) que leciona?	139
Figura 20. Há quanto tempo leciona?	139
Figura 21. Quais as estratégias de ensino que mais utiliza nas aulas?.....	140
Figura 22. Se respondeu na alínea anterior a opção "Realização de jogos", especifique os jogos que utiliza.	140
Figura 23. O que pensa da utilização dos jogos como estratégia de ensino?.....	140
Figura 24. Quais as razões que considera de maior impedimento na utilização do jogo, na sala de aula?	140

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades 1.º CEB	66
Tabela 2. Estratégias e atividades 2.ºCEB	72
Tabela 3. Estratégias e atividades 2.º CEB	82
Tabela 4. Estratégias ensino-aprendizagem	83
Tabela 5. Vantagens e desvantagens do uso do jogo didático na sala de aula.	85

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CRE	Centro de Recursos Educativos
DT	Diretora de Turma
EF	Educação Física
FC	Formação Cívica
HGP	História e Geografia de Portugal
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Ensino
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PLNM	Português Língua Não-Materna
PIT	Plano Individual de Trabalho
PORT	Português
PES	Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

Este relatório, que é realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, visa a obtenção do Grau de Mestre em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. O objetivo deste relatório consiste na análise e reflexão sobre as intervenções realizadas no 1.º e no 2.º CEB, desenvolvidas pela mestranda entre janeiro e junho de 2018. Visa, principalmente, apresentar a proposta pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, que incidiu na utilização do jogo didático como estratégia para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

O tema escolhido surge, por um lado, da sensibilização para as necessidades do contexto onde decorreu a prática, dado que as dificuldades de aprendizagem em HGP e a desmotivação relativa a esta disciplina eram evidentes e, por outro lado, do interesse pessoal de que se revestia, considerando-se que esta disciplina sempre teve uma conotação negativa ao longo do percurso escolar da mestranda. De facto, a aversão a esta disciplina foi marcada – reconhece-se agora – pela metodologia pouco apelativa utilizada pelos vários professores que lecionaram HGP, os quais optavam somente pela exposição de conteúdos.

Assim, a escolha do desenvolvimento deste projeto no 2.º CEB decorre da verificação concreta da escassa utilização de estratégias lúdicas, a partir, sobretudo, do 1.º CEB, predominando o método expositivo.

Inicialmente, procurou-se explorar o tema amplo de estratégias lúdicas, porém, dada a dimensão deste, além do pouco tempo de intervenção no estágio e de realização deste relatório, optou-se por especificar o tema, focando-o, apenas, no jogo, como uma possível estratégia lúdica de ensino e aprendizagem em HGP.

No que concerne à estrutura, o relatório encontra-se dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a PES desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, assim como a sua análise crítica dessa mesma prática.

O segundo capítulo incide na investigação-ação desenvolvida no 2.º CEB, apresentando-se deste modo o estudo, fundamentação teórica que justifique o tema escolhido, a metodologia, os resultados da investigação e conclusões.

O terceiro ponto é relativo à reflexão final, tendo em vista: a) o contributo da intervenção nos dois ciclos e do estudo desenvolvido para a prática futura da mestranda;

b) a identificação de aspetos importantes na construção pessoal e profissional; c) a identificação dos aspetos a melhorar no exercício da profissão de docente.

PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB

Neste ponto serão descritas, sumariamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas em dois contextos diferenciados, pois servem públicos escolares com níveis socioeconómicos e culturais contrastantes.

Pretende-se, com esta descrição dar a conhecer o trabalho desenvolvido nos dois estágios realizados entre 10 de janeiro a 9 de março, no 2.º CEB, e entre 21 de março a 1 de junho, no 1.º CEB.

Além desta descrição, será, ainda, realizada uma breve reflexão crítica, comparando-se diversos aspetos de ambos os contextos apresentados.

1.1. Prática pedagógica desenvolvida no 1.ºCEB

1.1.1. Caracterização do contexto

A prática no contexto de 1.º CEB realizou-se num estabelecimento público de ensino, ligada a uma instituição militar, na freguesia de Carnide.

A sua população escolar era constituída por filhos de militares e civis, podendo estes frequentar o 1.º, 2.º e 3.º CEB e, ainda o ensino secundário. O colégio apresentava um ensino misto e funcionava em regime de frequência optativa – externato ou internato. A maioria da população escolar possuía um estatuto socioeconómico médio-alto e alto.

A escola apresentava um espaço físico privilegiado, contudo, os alunos do 1.º CEB não dispunham de uma biblioteca. Importa também destacar que a escola envolvia-se, frequentemente, em vários projetos, campeonatos e disponibilizava uma panóplia larga de atividades extracurriculares desportistas e culturais.

O comportamento e o aproveitamento escolar eram os aspetos mais valorizados nesta escola, dada a possibilidade de os alunos seguirem carreira militar e, ainda, pelo prestígio que a escola pretendia transmitir à comunidade. Devido a este último aspeto,

encontrava-se vedada, de facto, a admissão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

No que concerne à relação de trabalho entre professores, verificou-se cooperação através da partilha de recursos e, ainda, da coadjuvação entre alguns docentes.

A **turma** em que se interveio frequentava o 2.º ano de escolaridade e era constituída por vinte e dois alunos - dez alunos do sexo feminino e doze do sexo masculino- que apresentavam idades entre os sete e os oito anos de idade. Os alunos revelavam-se cumpridores em termos de pontualidade e assiduidade.

Quanto ao **aproveitamento escolar**, verificou-se que não existiam alunos com avaliações insuficientes, tendo a média da turma a nota qualitativa de *bom*. Existiam, porém, dois alunos que tinham ficado retidos no ano anterior.

Apesar do bom aproveitamento, verificaram-se algumas **fragilidades** nas disciplinas de Português e Matemática. Em Português, as dificuldades residiam na produção escrita e ortografia. Por sua vez, em Matemática, as maiores dificuldades ocorriam na comunicação, no cálculo mental e na aplicação de conteúdos referentes aos sólidos geométricos e às retas.

Como **potencialidades**, destacaram-se a motivação, o interesse e o empenho dos alunos na aquisição dos conteúdos lecionados na área de estudo do meio.

A nível das **competências sociais** verificou-se, como **fragilidade**, o relacionamento entre pares, evidenciando-se comportamentos de competição, de pouca solidariedade e de menor tolerância do que a expectável – por oposição, a turma revelava autonomia e uma elevada participação nas aulas.

O **comportamento** da turma apresentou-se como qualitativamente bom, verificando-se alunos motivados, participativos e empenhados nas tarefas propostas.

Para uma adequada organização e compreensão das potencialidades e fragilidades verificadas na turma, sintetizaram-se as mesmas na tabela em anexo (**cf. tabela 1, anexo A**).

No geral, o conjunto dos alunos demonstrava curiosidade, motivação e gosto por aprender – fatores decisivos que influenciam o sucesso das aprendizagens.

Relativamente à metodologia da professora cooperante, a qual foi conhecida através da observação e da aplicação de um questionário (**cf. anexo B**), destacaram-se atividades em grupo e individuais, embora fossem as últimas as que predominassem.

Apesar de as cadeiras da sala facilitarem outras formas de trabalho, visto que possuíam rodas, o espaço da sala condicionava bastante a mobilidade destas (**cf. anexo C**).

Os instrumentos utilizados foram, sobretudo, os manuais escolares, porém recorria-se, também, a ferramentas digitais, como a “escola virtual” e fichas de atividades, quer a Português, com guiões de leitura, quer a Matemática, com fichas de cálculo mental, cuja realização fazia parte da rotina da turma. Como estratégias de ensino, verificou-se a utilização do jogo *Supermatik*¹, em matemática, com o objetivo de desenvolver o cálculo mental.

Apesar da professora cooperante apenas lecionar Português, Matemática e Estudo do Meio, procurava realizar alguma integração destas áreas com a Expressão Plástica.

No que concerne à **avaliação** da turma, cada elemento da turma realizava a sua autoavaliação a cada período, sendo conduzido, através de questionamento por parte da professora, a refletir sobre o seu comportamento e desempenho escolar.

1.1.2. Problemática de intervenção

As duas semanas de observação participante permitiram caracterizar o contexto educativo e, assim, verificar potencialidades suscetíveis de serem transformadas em situações de aprendizagem mais significativas para os alunos, bem como aferir fragilidades que pudessem ser objeto de ação, visando a sua mitigação ou anulação.

Relativamente às potencialidades e fragilidades da turma, a elevada motivação para as aprendizagens, gosto pelo saber, curiosidade (transversais a todas as disciplinas) e o bom aproveitamento escolar contrastavam com as dificuldades na produção escrita e ortografia, em Português, e em Matemática, aqui, no cálculo mental, em geometria e medida e na comunicação de raciocínios.

A nível das competências sociais, considerou-se fundamental promover o trabalho colaborativo, dadas as fragilidades mencionadas no relacionamento entre pares. O comportamento da turma constituiu, também, uma potencialidade.

Por último, o espaço físico carecia de um espaço para uma biblioteca que servisse o 1.ºCEB – aspeto menos positivo desta instituição.

¹ Este jogo é constituído por cartas com diversas operações matemáticas, sendo que os alunos, no menor tempo possível, deverão dizer o total da operação.

A identificação das potencialidades e fragilidades constituiu-se fundamental para o surgimento da problemática, sob a forma de diversas questões que visaram priorizar a intervenção pedagógica:

- Que estratégias poderão ser usadas para enfrentar as dificuldades na produção escrita (coesão textual, erros de ortografia, ausência de conectores e marcação de parágrafos, pontuação, retomas, acentuação)?
- Como criar um ambiente educativo que integre e responda à diversidade e necessidades dos alunos?
- Como tornar explícitas as fases de produção escrita de um texto (planificar, redigir, rever)?
- Que estratégias desenvolver para promover a leitura dos alunos?

As questões acima formuladas permitiram que se delineasse a seguinte problemática, como prioritária, e aqui definida como questão de partida: como desenvolver competências ao nível da escrita de textos narrativos e, simultaneamente, o trabalho colaborativo?

Assim, neste plano de intervenção, desenvolveram-se diversas estratégias, tendo em conta os seguintes objetivos gerais, centrados no aluno:

1. Produzir textos narrativos
2. Cooperar com os seus pares

A partir destes objetivos, foram desenvolvidas atividades e estratégias que fossem ao seu encontro, assim como os processos de avaliação e de regulação que abaixo serão descritos (**cf. tabela 2, anexo D**).

Durante as sete semanas de intervenção privilegiaram-se diferentes formas de trabalho: trabalho individual, interação entre pares e construção de conhecimento em pequenos grupos e grande grupo. Inclusive, prepararam-se períodos de tempo específicos para uma maior cooperação entre pares e de diferenciação pedagógica nomeadamente, no final de cada tarefa e/ou no tempo de estudo autónomo (TEA).

Para se atingir o **objetivo** de o aluno “**produzir textos narrativos**”, realizaram-se atividades e estratégias como as seguintes:

- A rotina “Porco Pisco, Formiga Feliz e Rato Rico” – visou a escrita de textos, salientando as três fases fundamentais da escrita: planear, fazer e rever.
- A rotina de “trabalho de texto” – análise, em grande grupo, de textos escritos pelos alunos e seu melhoramento.

- O “detetive ortográfico” realização de uma ficha, todas as semanas, e que possuía uma lista de palavras, com erros frequentes dos alunos. O objetivo consistia em estes encontrarem a forma correta da palavra. Após realização desta ficha era, então, realizada uma discussão, em grupo, de reflexão sobre as diversas palavras identificadas e corrigidas.

De forma mais indireta, concorreu, também, para este objetivo, a rotina “Ler e mostrar”, a qual incidia o seu propósito principal na motivação para a leitura. Assim: a) os alunos traziam livros de casa e apresentavam apenas uma parte da sua história, deixando o final em suspenso; b) os livros passavam a fazer parte do canto de leitura, podendo ser requisitados e lidos pelos colegas. A requisição fazia-se através de um *saco*, de pano, predisposto para o efeito, com o rótulo nele inscrito de o “livro viajante”; c) Por último, os colegas partilhavam, voluntariamente, comentários sobre as leituras feitas.

Para o **objetivo “cooperar com os seus pares”**, concorreram, designadamente, as atividades e estratégias seguintes:

- No início do estágio de intervenção, os alunos tiveram a hipótese de se inscrever numa lista de entreadada, na qual esclareciam se precisavam de ajuda ou se pretendiam ajudar e, neste caso, especificavam a matéria. Esta lista permitiu que sempre que determinados alunos, acabassem mais cedo as suas tarefas, pudessem procurar ajudar outros colegas, ou pelo contrário, alunos que necessitassem de ajuda pudessem contar com a ajuda de colegas que se oferecessem para essa tarefa. No Tempo de Estudo Autónomo (TEA), também, era estimulada a ajuda entre pares.
- O TEA decorria às segundas e quartas-feiras, durante uma hora, no período da tarde, onde face à listagem afixada na sala de aula, os alunos poderiam escolher uma tarefa a executar. Neste tempo, poderiam trabalhar individualmente, em grande-grupo ou pequenos grupos e podiam desenvolver trabalhos de projeto, consoante um tema que lhes despertasse interesse; fazer textos a pares; escrever uma história; fazer uma cópia; ajudar ou receber ajuda do colega; realizar ficheiros (caixas com várias fichas de matemática, língua portuguesa, gramática e estudo do meio) ou resolver problemas e, ainda, inventar problemas, desafios ou fichas para os colegas. O TEA revelou-se, pois, uma ferramenta imprescindível à criação de responsabilidade, de cooperação, de

autonomia, de aprendizagem colaborativa, de respeito pelo Outro – como também mostrou ser uma boa forma de incentivar o pensamento crítico, de articular as diversas disciplinas de forma integrada, tendo ainda concorrido para o objetivo da produção de textos.

Quanto a outras atividades, nomeadamente atividades de avaliação e regulação concretizaram-se as seguintes:

- Em estudo do meio procurou-se desenvolver várias experiências práticas com os alunos, explorando-se as etapas do método científico.
- Semanalmente e no turno da tarde das sextas-feiras, tinha lugar o conselho de turma. Os alunos escreviam situações/problemas, que decorriam ao longo da semana, num caderno -o “Diário queixoso”- e todas as sextas esses problemas eram discutidos em grande grupo, procurando-se, com os alunos, encontrar soluções.
- Para a avaliação, destacou-se o uso do PIT, o qual permitia que os alunos se autoavaliassem todas as semanas. Além disso, através deste instrumento, realizava-se, também, a heteroavaliação entre alunos e o próprio professor efetuava, igualmente, uma avaliação individual dos vários alunos, com pistas futuras/sugestões de melhoria sobre o trabalho a desenvolver.
- Além do PIT, utilizaram-se grelhas para os erros dados pelos alunos ao longo dos vários textos pedidos. Assim, tornou-se possível analisar os vários erros e realizar um trabalho mais individualizado de superação de dificuldades.
- Por último, recorreu-se à grelha de observação, como forma de acompanhar a evolução dos vários alunos relativamente aos objetivos definidos, mas também, relativamente a outras aprendizagens.

1.2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.ºCEB

1.2.1. Caracterização do contexto

A prática no contexto de 2.º CEB realizou-se num estabelecimento público, situado no centro da cidade de Lisboa, entre as freguesias de Campolide e Avenidas Novas, numa área denominada “Bairro azul”.

Segundo o relatório de avaliação externa da IGEC (2013-2014), o agrupamento onde se insere a escola encontra-se, desde 2012/2013, no programa TEIP.

A população escolar era bastante heterogénea, oriunda de diversas zonas habitacionais onde existiam vários incidentes de degradação e de realojamento, com problemas de dificuldades económicas, sociais e de não-integração social (Projeto Educativo 2017-2021).

A maioria dos alunos provinha de famílias de baixo estatuto socioeconómico, e de famílias destruturadas, isto é, com problemas de alcoolismo, conflitos regulares envolvendo polícia, despreocupação generalizada com a educação dos filhos, ou incapacidade para o fazer, negligência e desinteresse pela escola – que consideram um campo à parte das suas preocupações. Este quadro foi transmitido através do questionário realizado à professora da turma E (**cf. anexo E**).

A maioria destes alunos revelava um passado de retenções e experiências de insucesso escolar, o que em conjunto, com os modelos de educação que possuíam em casa, culminava em momentos de agressividade, fraca autoestima – com muito reduzida ou mesmo nula motivação para aprender.

As duas turmas em que se interveio correspondiam ao 6º ano, sendo que, apenas se observaram as disciplinas de Português e de HGP.

A turma D era composta por vinte alunos – dezasseis rapazes e quatro raparigas – dos quais, apenas, dezanove eram presenças assíduas.

A turma tinha seis alunos repetentes; dois alunos que se encontravam ao nível do 2.º ano de escolaridade; um aluno que possuía Português Língua Não-Materna (PLNM) e três alunos com NEE.

A indisciplina era um elemento comum à maioria dos alunos que compunham esta turma. Em regra, verificava-se a expulsão ou suspensão de alunos. Por essa razão, vários alunos frequentavam o CRE (sala para onde os alunos vão quando são expulsos da sala) e/ou realizavam trabalho na biblioteca escolar. Além disso, era frequente dirigirem-se ao Gabinete de Apoio, onde eram acompanhados pelo psicólogo da escola.

Como **potencialidades**, pode-se destacar que o grupo-turma interagiu com facilidade entre si e demonstrava entusiasmo ao participar na realização de exercícios no quadro; mostravam-se autónomos e participativos na maioria das atividades, nomeadamente, em situações onde se utilizavam estratégias lúdico-didáticas.

Como **fragilidades**, eram visíveis algumas situações de elevada agressividade e de atos de racismo entre o grupo. Era frequente, também, a existência de alunos que, nas aulas, se recusavam a realizar trabalho – e que por essa razão destabilizavam os restantes.

Um retrato da rotina da aula consistia no seguinte: enquanto o professor falava, os alunos falavam, até no mesmo tom de voz, levantavam-se das cadeiras e atiravam materiais uns aos outros, não demonstrando qualquer tipo de respeito ou de sentimento de infração ou negatividade pelas suas atitudes.

A docente da turma era igualmente Diretora de Turma (DT) e lecionava as disciplinas de Português, HGP e Formação Cívica. Nas suas aulas recorria a esquemas para sistematizar conteúdos; expunha oralmente matéria; utilizava recursos da “Escola Virtual”, para análise de documentos, assim como para projetar os manuais (aspecto importante, dado que vários alunos não trazem livros para a aula); utilizava, também, *quizzes online* no final das aulas, que funcionam como exercícios de consolidação em grande grupo, também eles da “Escola Virtual”.

Deste modo, a docente conseguia adaptar as intencionalidades educativas e o tempo disponibilizado em cada aula à ausência de manuais da maioria dos alunos e, parecia, tentar fomentar o interesse pelas aprendizagens escolares através das estratégias já mencionadas. Para melhor compreensão da gestão das aulas, realizou-se um questionário, o qual elucida de forma mais pormenorizada o seu trabalho (**cf. anexo F**).

A sala e a turma encontravam-se organizados de forma tradicional (**cf. anexo G**). Além disso, a localização dos alunos na planta da sala de aula estava constantemente a ser alterada, devido aos comportamentos indevidos de alguns elementos da turma.

A **turma E** era composta por vinte alunos – treze rapazes e sete raparigas – sendo que um dos alunos, repete, raramente frequentava as aulas.

A turma tinha seis alunos repetentes, dois alunos com NEE e dois alunos acompanhados no PLNM.

Como **fragilidades** destacava-se o nível elevado de indisciplina, principalmente nos alunos repetentes, além das dificuldades, generalizadas, em ambas as disciplinas- Português e HGP.

Como **potencialidades**, pode salientar-se a autonomia da turma nas atividades propostas e interesse em situações de jogo. Demonstravam, em diversas situações, vontade de participar e de ir ao quadro resolver exercícios – o que se salienta, visto que esta última não era prática recorrente da professora.

A professora desta turma, tal como acontece na turma D, acompanhava os alunos nas disciplinas de Português, HGP e Formação Cívica, sendo, também a DT.

A interação entre os alunos e a docente era diminuta, predominando o respeito pela docente e autoritarismo na sala, como forma de controlo rígido da tendência para o mau comportamento, o que, de facto, levava a uma menor incidência de situações de indisciplina, comparativamente à turma D.

Como estratégias em contexto de sala de aula, predominava o método expositivo e a utilização do manual como recurso, tanto para dar matéria como para resolver exercícios, sendo por vezes difícil a sua utilização, uma vez que não existia sequer um manual por carteira. Caso fosse uma aula de Português a estratégia traduzia-se na leitura silenciosa e individual, seguida de uma leitura em voz alta aleatória. Em HGP, a professora recorria a alguns exemplos pessoais ou outros mais próximos da realidade dos alunos, gerando alguns momentos de interação com estes.

O espaço da sala de aula encontrava-se organizado de forma tradicional, em filas paralelas (**cf. anexo H**) e os alunos mantinham-se sempre os mesmos lugares ao longo do ano.

Resumindo as **várias fragilidades das duas turmas** e acrescentando outras, destacam-se:

- Uma elevada falta desmotivação para as aprendizagens, a qual era comum às disciplinas de Português e HGP;
- A esta falta de motivação associavam-se dificuldades de compreensão e de interpretação de textos, aspetos transversais a ambas as disciplinas;
- Em Português, em vários casos, verificava-se a existência de leitura silábica. No âmbito da gramática, os alunos possuíam falta de conhecimento de conteúdos de anos anteriores, o que impossibilitava a compreensão de nova matéria. Inumeráveis erros de ortografia e de pontuação eram contantes na maioria dos alunos;
- Ao nível da HGP, as fragilidades estavam associadas à falta de competências histórico-geográficas. Os alunos não compreendiam os conteúdos e, como tal, não os conseguiam comunicar. Devido à dificuldade de compreensão, a interpretação era igualmente um problema, sendo que os alunos não se mostravam capazes na interpretação de mapas, imagens, documentos e outras fontes;
- No que respeita a competências sociais, os alunos demonstravam uma grande falta de responsabilidade, nomeadamente, em relação à não obtenção e

utilização de manuais escolares e outros materiais necessários à frequência e estudo na sala de aula. A frequência com que chegavam atrasados à aula e o elevado número de absentismo, também corroboravam esta mesma atitude;

- A maioria dos alunos apresentava comportamentos desadequados na sala de aula, de agressividade, desrespeito ao professor e de teor sexual agressivo;
- Entre alunos era, ainda, possível verificar a existência de preconceitos, dado que existiam diferentes culturas na sala de aula – o que ocorria, também, quanto ao papel da mulher e à sua autoridade, bem como, relativamente a orientações sexuais diferentes das dominantes;
- Ocorriam, pois, bastantes dificuldades de trabalho colaborativo entre os alunos – e, talvez por isso, esta forma de trabalho não fosse explorada pelos professores, temendo maior destabilização da turma, privilegiando-se, portanto, o trabalho individual.

As potencialidades revelavam-se equitativamente em ambas as turmas: relativamente ao interesse por atividades em forma de jogo, sobretudo se fossem competitivas; ao gosto pela resolução de exercícios no quadro e por esquemas síntese da matéria. Revelavam, também autonomia na realização de exercícios e alguma participação na sala de aula.

1.2.2. Problemática de intervenção

A identificação das potencialidades e das fragilidades tornou-se essencial e apoiou o surgimento de uma problemática, que se formulou em diversas questões, entendidas como prioritárias para a intervenção pedagógica a desenvolver.

Neste sentido, formularam-se as seguintes questões:

- Como colmatar as dificuldades de compreensão transversais às diversas áreas?
- Que estratégias poderão ser usadas para enfrentar as dificuldades na escrita e gramática?
- Como promover o gosto pela leitura?
- Como motivar os alunos a gostar de aprender?
- Como criar um ambiente educativo que integre e responda à diversidade e necessidade dos alunos?
- Que estratégias implementar para desenvolver competências histórico-geográficas, nomeadamente no que diz respeito à compreensão histórica?

- Em que circunstâncias utilizar trabalho colaborativo?

Estas questões permitiram que se delineasse a seguinte problemática, como prioritária: como melhorar a compreensão leitora e desenvolver competências históricas?

Assim, dada a problemática comum às duas turmas, estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais, centrados no aluno:

1. Compreender textos narrativos.
2. Compreender História.

Delineados os objetivos, selecionaram-se estratégias e medidas de intervenção (cf. **tabela 3, anexo I**), as quais procuraram incidir em atividades lúdico-didáticas, permitindo o desenvolvimento progressivo de competências e a significação de conhecimentos.

Ao longo das semanas de intervenção existiram períodos de integração curricular entre Português e HGP, integração essa que esteve condicionada segundo o programa de ambas as disciplinas.

Em Português e HGP implementou-se, semanalmente, a rotina “frases com história”, permitindo aos alunos refletirem sobre o significado de expressões orais presentes no seu quotidiano e sobre a sua origem. Além disso, trabalharam-se livros com conteúdo histórico, integrando-se assim as duas disciplinas.

Em Português, as duas turmas realizavam, frequentemente, a atividade FCI: “Frases sob investigação”, que pretendia reforçar o conhecimento sobre classes de palavras e funções sintáticas. Estas frases tinham relação com textos que tinham sido explorados nas aulas. Além disso, foi efetuada correspondência entre turmas e realizados guiões lúdicos de apoio à compreensão leitora. Foram, ainda, escolhidas obras de conteúdo mais apelativo às turmas, e trabalhadas em sala de aula, como por exemplo: “O rapaz e o robô”.

Em HGP utilizaram-se várias estratégias lúdicas com o objetivo de melhorar a compreensão histórica e de motivar os alunos nas aulas, nomeadamente, a análise de banda desenhada, visualização de vídeos, apresentação e curiosidades e a realização de jogos.

Nas várias atividades desenvolvidas procurou-se promover o trabalho cooperativo e alguma diferenciação pedagógica, se bem que esta última foi menos evidente.

A avaliação incidiu no preenchimento de grelhas de observação ao longo do estágio e na realização de fichas de avaliação sumativa.

1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

Os dois contextos em que se interveio revelaram-se bastante exigentes, ora pelas necessidades do contexto, ora pelas suas potencialidades.

Efetivamente, os projetos de intervenção desenvolvidos nas duas escolas merecem ser explorados de forma mais detalhada.

A indisciplina constituiu, sem dúvida, um dos maiores entraves à realização do projeto de intervenção, sobretudo no 2.º CEB, contrariamente ao contexto do 1.º CEB. De facto, “qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da disciplina, desde a escola primária à universidade” (Hargreaves, 1978, citado por Carita & Fernandes, 2012, p.10).

Estando a escola do 1.º CEB, num contexto dito privilegiado, pelas condições socioeconómicas da população escolar, foram raras as ocorrências de indisciplina e quando estas existiam eram de gravidade menor e foram facilmente colmatadas.

Contrariamente, no contexto do 2.º CEB, tratando-se de uma escola pública, situada num local que, apesar de ser uma zona de habitação favorecida, recolhe alunos de condições económicas e socialmente desfavorecidas, com situações de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar rotineiros, casos de indisciplina eram generalizados e dificilmente contornados. Nada de novo, neste aspeto: Debarbieux e Montoya (1998) referem que, “quanto mais os estabelecimentos acolhem uma população socialmente desfavorecida, mais frequentes são os delitos e infrações, mais o clima se degrada, mais o sentimento de insegurança é fecundado” (Postic, 2008, p.65).

Esta problemática constituiu um desafio difícil, duro e extremamente exigente a todos os níveis – extremamente frustrante, também pela sensação de que as causas se encontram para lá da escola. E designadamente por várias razões.

Primeiro: lidar com a indisciplina apresenta-se um dos aspetos mais complexos da educação, isto porque não existem soluções milagrosas para agir perante esta, numa sala de aula, sujeita aos constrangimentos da escola pública. Tão pouco a justificação para a sua ocorrência e preponderância é igual em todos os casos. Contudo, a indisciplina tem de ser evitada, dado que é inibidora da aprendizagem, pois o tempo e energia despendidos na sua resolução e nos problemas dela derivados invalidam

qualquer um maior investimento do professor, no ensino e na condução da aprendizagem – o que é suposto constituir a razão nuclear da escola.

Além disso, nas diversas situações com as quais se lidou, verificou-se uma imensa lacuna na formação inicial de docente, dado que não existe nenhuma disciplina que prepare para gerir comportamentos disruptivos na sala de aula. Esta situação tornou-se, ainda, mais grave quando se percebeu que esta lacuna está presente, não apenas, na formação inicial, mas, também, na formação contínua de professores! Seria de esperar que sendo esta uma escola TEIP, os professores estivessem melhor preparados para lidar com um problema que incide de forma muito mais acentuada neste contexto. De facto, Espelage & Lopes (2013) já referem que, “a profissão de professor não dispõe de conhecimentos suficientes acerca do que é o ensino eficaz nem têm meios de partilha do seu conhecimento” (p.46), e que, existe uma impreparação dos professores na organização e gestão da sala de aula, fator fulcral na promoção da disciplina (Espelage & Lopes, 2013).

Assim, no decorrer do projeto tornou-se indispensável a leitura de bibliografia relacionada com este tema, com o intuito de compreender algumas estratégias gerais de prevenção da indisciplina. Foi necessário aprender, designadamente, o estabelecimento precoce de regras de trabalho e de convívio, a evidência de firmeza e de segurança, saber respeitar e exigir respeito neste contexto, saber agir com transparência, não exibir autoritarismo, saber escutar os alunos e ocupá-los prevendo atividades que incentivem o gosto de aprender, sistematizar a variação das tarefas, evitando tempos mortos e a monotonia, e saber dar instruções claras e de forma assertiva (M. A. Martins, 1996).

Ainda, assim, foram frequentemente experimentadas algumas formas de cessar comportamentos de indisciplina. Esta experimentação constituiu uma dificultosa aprendizagem, dado que foi construída através de tentativas infrutíferas, com diversos momentos de angústia e alguma desmotivação, os quais teriam sido evitáveis se tivesse existido uma preparação formativa prévia. Com efeito, segundo Espelage & Lopes (2013), estas experiências, frustrantes e de insucesso na melhor forma de lidar com indisciplina, traduzem-se negativamente na prática do professor, e portanto, na menor aprendizagem do aluno.

Porém, não deixou de ser uma aprendizagem valiosa, munindo a mestranda de estratégias que efetivamente resultaram e diminuíram em muitas situações a incidência de comportamentos disruptivos.

A **motivação** dos alunos, nos dois ciclos, também se revelou contrastante. Enquanto os alunos no 1.º CEB revelavam grande interesse nas várias atividades e aprendizagens desenvolvidas e dificuldades diminutas – o que facilitou a incrementação de medidas inovadoras e potenciadoras de aprendizagens – no 2.º CEB era evidente um elevado nível de desmotivação dos alunos, várias dificuldades de aprendizagem e uma evidente complexidade emocional. Estes aspetos estão visivelmente ligados às situações de indisciplina, pois o desfasamento do aluno relativamente à matéria é motivador da indisciplina. O que se compreende, desde logo pela sensação de inferioridade que a situação provoca na criança, a qual não é corrigida, nem sequer objeto de perceção, pelo lado do professor, focado no imediatismo da “indisciplina”, no programa a cumprir e no escasso tempo que administra (Espelage & Lopes, 2013).

Estes aspetos constituíram fatores desafiantes e de dificuldade acrescida. Os quais contribuíram para a escolha da existência de atividades lúdicas no projeto e uma atitude positiva de encorajamento e de apoio.

Por sua vez, a realidade social destas crianças e sua transposição para as aulas constituiu um aspeto de grande desgaste emocional, visto que este plano foge às possibilidades da intervenção deste pequeno projeto e do professor – o qual pouco pode fazer para colmatar o que acontece fora da escola, mas se reproduz através do mau desempenho geral dos alunos. A indisponibilidade dos pais, a fraca escolaridade e mesmo o seu desinteresse militante, alimentam esta separação entre escola e casa. Esta relação verifica-se fundamental no sucesso/insucesso educativo dos alunos.

Um terceiro ponto a apresentar centra-se na existência de **alunos com NEE** na escola do 2.º CEB e na inexistência destes no 1.º CEB.

No 2.º CEB verificou-se a inclusão de alunos com NEE nas duas turmas observadas. Porém as professoras cooperantes desconheciam estratégias de lidar com estes, recorrendo, sobretudo ao facilitismo, nomeadamente realizando as fichas de avaliação destes alunos.

Devemos mencionar que não se sente que a formação inicial tivesse preparado convenientemente para lidar com alunos com NEE. Ainda assim, esperava-se que a professora cooperante pudesse dar algumas pistas sobre a melhor forma de lidar com estas crianças. Tal não se verificou, de todo, isto porque, na formação contínua de professores, também, se descursa a importância de o docente conhecer melhor os alunos

com NEE – os quais integram a sua turma regular e que exigem, como seria de esperar, necessidades acrescidas, relativamente aos restantes.

Neste sentido, Nielsen (1999) afirma, que “na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais que têm nas suas classes” (p.12).

Contudo, como defende o mesmo autor, cabe ao professor possuir conhecimentos suficientes de forma a dar resposta às suas necessidades, modificar a disposição da sala de aula se tal for necessário e, ainda, informar a sua turma regular da problemática do aluno em questão, apoiando-se, assim uma verdadeira inclusão destes alunos. Pois, como refere Correia (2008), “não basta inserir uma criança numa classe regular ou numa escola regular. É preciso, também, que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes” (p.9).

Portanto, apesar, de nesta escola se ter verificado a inclusão física de alunos com NEE, de facto, estes alunos encontravam-se excluídos, do processo de ensino efetivo. Tudo se passava, apenas, na aparência de inclusão. Evidenciou-se, pois, uma contradição e descrença nas capacidades destes alunos, salientando-se que para estas crianças, a escola traduz-se numa brincadeira de “faz-de-conta”, não indo este ensino ao encontro da qualidade que estas crianças merecem e que a escola tem obrigação de oferecer. Resta saber se dão condições à escola para o fazer, ou se os seus responsáveis locais estão atentos para as exigirem.

Diferentemente, no 1.º CEB, os alunos com NEE encontravam-se logo de início, e de facto, excluídos de serem admitidos no colégio, assim como crianças que à partida revelassem dificuldades de aprendizagem. Esta exclusão era realizada através de testes cognitivos, acrescentando que, se por alguma razão estes alunos, inicialmente, entrassem no colégio, mais tarde seriam convidados a sair.

Porém, nos vários documentos da escola, é possível ler-se que a mesma defende e pretende incutir nos seus alunos valores como o respeito pelo outro e pelas diferenças e, ainda, atitudes de solidariedade (Projeto Educativo 2016-2019 e Regulamento Interno, 2017).

Pergunta-se, como será possível incutir tais valores, se estas crianças não estão em contacto com essas diferenças? Se vivem num contexto que excluiu e que não mostra tolerância nem solidariedade, como esperar que os alunos a tenham?

Outro aspeto, que se pensa relevante nesta reflexão sobre os dois ciclos em que se interveio, incide sobre a acentuada diferença constatada na relação entre professor e aluno: de uma relação de maior proximidade com um único docente, os alunos passam a interagir com um grande número de professores, especializados nas diversas disciplinas (regime de pluridocência) – os quais, conseqüentemente, deixam de estabelecer relações de tanta proximidade com os alunos, como no ciclo antecedente. Neste sentido, afirma-se que, realmente, se verifica um “contraste violento e repentino entre o regime de monodocência do 1.ciclo e o regime de pluridocência do 2.º ciclo, contraste que é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar” (Afonso, 2009, p.52).

Nesta mudança, além da relação entre professor-aluno, também o espaço físico revela grandes alterações. Nomeadamente, passa-se de uma sala decorada com trabalhos dos alunos e com diversos recursos e materiais disponíveis, para a utilização de diversas salas onde a formalidade é cada vez mais visível, por exemplo na ausência de materiais apelativos à aprendizagem ou de “marcas” pessoais dos alunos, como desenhos ou trabalhos seus expostos.

A organização do tempo no 2.ºCEB é, também, marcadamente diferente, pois “mais rígida e determinada pelos tempos disciplinares, acentuando a ideia de cada disciplina como um compartimento de saber” (Alarcão, 2009, p.119).

Por esta razão, Afonso (2009) refere que,

O contraste acentua-se, ainda, pela diferença de cultura profissional entre os professores do 1.º e 2.º Ciclos. Enquanto os primeiros se assumem como “professores de crianças” cuja missão se centra na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos ... os segundos assumem-se primeiramente como professores de uma disciplina escolar ... cuja missão se centra no ensino dessa disciplina. Ou seja, para os primeiros o que interessa é o que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida (p.53).

No entanto, e apesar de ser visível a desarticulação entre Ciclos no Ensino Básico, a Lei de Bases do Sistema de Ensino vem definir no n.º 2 do artigo 8.º, que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada Ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o Ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico” (Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro do Ministério de Educação, 1986)). Obviamente que, esta “transição progressiva” não é

algo verificável, apesar das vantagens para a aprendizagem do aluno e maior estabilidade emocional, tal como refere Roldão (2009): “a continuidade do percurso constitui um fator facilitador da apropriação das aprendizagens pretendidas, e securiza a criança nos momentos de passagem entre os diferentes patamares desse percurso” (p.108).

Torna-se, portanto, necessária uma maior articulação entre ciclos, a qual “ainda [acontece] de forma tímida e quase exclusivamente ou nos momentos de transição ... ou através da conceção e organização conjunta de atividades diversificadas de complemento curricular”(Costa, Mendes & Sousa, 2001, citado por Marques & Costa, 2004, p.138).

Parece necessário, pois, que esta articulação seja visível tanto a nível vertical entre Ciclos, como a nível horizontal, entre disciplinas e entre conteúdos programáticos (Marques & Costa, 2004). Alarcão (2009) acrescenta, ainda, que é necessária a “reestruturação da organização escolar ... [de forma a aproximar o dois ciclos] e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico” (p.123).

PARTE II: ESTUDO EMPIRICO

Neste tópico será abordado o estudo desenvolvido no estágio de 2.º CEB, nomeadamente as razões que presidiram à sua escolha e os objetivos e as questões de investigação que nortearam o estudo. A escolha deste tema será, igualmente, justificada através de fundamentação teórica e pertinente. Além disso, será apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo, os resultados da investigação e sua discussão e, ainda, as conclusões resultantes desta.

2.1. Apresentação do estudo

O ato de investigar é fundamental quando se pretende estudar uma realidade e nela intervir – impondo-se para o seu sucesso, que aquela atitude deva ser, sempre, científica e adequada ao que se pretende estudar (Coutinho, 2015). Neste sentido, justifica-se a realização da investigação subsequente, tendo em conta a realidade estudada e já acima caracterizada.

O estudo desenvolvido no 2.º CEB resultou da observação, nas duas turmas de 6.º ano, nomeadamente das dificuldades dos alunos em compreender conteúdos histórico-geográficos, além da desmotivação demonstrada na disciplina de HGP.

A escolha do tema a investigar apresenta-se como,

Uma etapa importante em todo o processo de obtenção de conhecimentos, porque ela permite-nos reduzir o nosso problema inicial em dimensões práticas dentro das quais é possível efetuar estudos correspondentes. Por outras palavras, delimitar um tema significa definir em termos concretos o nosso campo de interesse, especificar o que se pretende alcançar e determinar os seus limites (Vilelas, 2009, p.75).

Além da relação do **tema** escolhido com o contexto em que se interveio, o mesmo foi, igualmente, motivado por interesses pessoais já acima referenciados.

Dito isto, contudo, os limites derivados da reduzida extensão deste trabalho, e do curto tempo destinado à sua concretização, impõem delimitar esta parte do trabalho a uma única estratégia lúdica – o jogo didático. Mais especificamente, procurou-se utilizar **o jogo como estratégia para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB**.

Definido o tema do estudo, o qual deve constituir “um assunto que se deseja provar ou desenvolver” (Baptista & Sousa, 2011,19), formulou-se a seguinte problemática sob forma de uma questão de partida: **como e em que medida a utilização do jogo, como estratégia de ensino, contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.ºCEB?**

Para compreendermos se a problemática escolhida poderá ser investigada, é necessário formularem-se as questões às quais se pretende dar resposta ao longo da investigação (Baptista & Sousa, 2011). Assim, colocaram-se as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas na sala de aula?
- Quais as vantagens do jogo didático aplicado ao ensino das várias disciplinas, nomeadamente em HGP?
- Que tipo de jogos didáticos se poderá utilizar para desenvolver competências em HGP, no 2ºCEB?

Através da problemática e das questões de investigação delinearam-se objetivos gerais, na ótica do aluno. Objetivos são “resultados de aprendizagem visados” (Ribeiro

& Ribeiro, 1990, p.87). Estes resultados referem-se, portanto, aos alunos, ao que estes ganham ou poderão ganhar e não às ações ou objetivos do professor que definiu para a sua ação na sala de aula.

Assim, os objetivos gerais e específicos desta investigação foram os seguintes:

1.º Desenvolver competências histórico-geográficas

- Mobilizar vocabulário e conhecimentos histórico-geográficos;
- Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos;
- Utilizar diferentes fontes de informação.

2.º Motivar no processo ensino-aprendizagem

- Participar ativamente no jogo
- Demonstrar entusiasmo
- Fazer comentários positivos

Formulando os mesmos objetivos gerais, porém na ótica do aluno, espera-se, que através da aplicação do jogo, o aluno: i) demonstre competências histórico-geográficas e; ii) revele motivação no processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Revisão da literatura

Um dos objetivos de uma investigação é contribuir com informação que permita apoiar a compreensão de determinado fenómeno social em estudo. Para tal, torna-se necessário que se identifiquem outras investigações anteriores, relacionadas com o tema a investigar: a literatura já publicada permite ao investigador planificar, implementar e interpretar os resultados da investigação que pretende realizar. Uma boa revisão de literatura confere credibilidade à investigação presente, pois realiza uma ponte entre investigação prévia com o problema que é objeto de estudo na investigação (Coutinho, 2015).

Assim, de acordo com Carmo & Ferreira (1998), para que se atinja o objetivo da investigação, “o investigador necessita de recolher o testemunho de todo o trabalho anterior, introduzir-lhe algum valor acrescentado e passar esse testemunho à comunidade científica a fim de que outros possam voltar a desempenhar o mesmo papel no futuro” (p.59).

Neste relatório, é mobilizada informação em torno de três conceitos: estratégias de ensino-aprendizagem; competências histórico-geográficas e jogo didático.

2.2.1. Estratégias de ensino-aprendizagem

A ideia de estratégia no ensino-aprendizagem surgiu no século XX, por volta da década de 40, porém, só recentemente aparece enfatizada como um elemento relevante do processo educativo, associada ao seu apoio nas aprendizagens dos alunos (Vieira & Vieira, 2005). Contudo, segundo Novac (1998) “as estratégias de ensino remontam às origens da própria educação” (citado por Vieira & Vieira, 2005, p.9).

O termo estratégia deriva de *estratego*, chefe militar na antiga Grécia, o qual assumia um papel de responsabilidade na organização da ação militar na sua globalidade. Noutras áreas como o desporto, a estratégia também assume um papel de relevo, ou seja consiste na conceção que engloba as técnicas e táticas, como por exemplo o posicionamento dos jogadores (Roldão, 2009a).

Este termo surge, pois, associado a diversos contextos: político, diplomático, militar e, ainda no desporto. É também utilizado como sinónimo de outros termos, como modelo, método, abordagem e técnica. Convém, contudo, esclarecer que o conceito “técnica” apresenta-se mais restrito do que estratégia e encontra-se associado à utilização de materiais, em determinados procedimentos que apoiam o professor no seu trabalho, quando empregue no campo da didática e da pedagogia (Lamas, 2000, citado por (Vieira & Vieira, 2005).

Porém, segundo Roldão (2009a), no caso do ensino, o conceito de estratégia é assumido como autónomo dos contextos mencionados, dado que não se pretende aludir à ideia de competição. Assim, com o conceito estratégia, no ensino, trata-se de “conceber e concretizar, ajustando-o ao longo da ação, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (p.60).

Vieira e Vieira (2005) definem estratégia de ensino-aprendizagem através de uma visão mais construtivista, em que o aluno pode assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem. Assim, a sua definição de estratégia consiste num “conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p.16). Por outras palavras, através deste conceito pretende colocar-se a seguinte questão: “Como atingir um dado propósito?”(Vieira & Vieira, 2005, p.16) – no fundo, que modos e ações melhor se adequam à aprendizagem de determinados conteúdos.

Outros autores referem que o processo de ensino é constituído por um conjunto de ações intencionais com objetivos de aprendizagem. Essas ações pressupõem a

existência de vários métodos e estratégias. As estratégias guiam as ações, as quais se representam sob a forma de meios para atingir objetivos de aprendizagem definidos (H. S. Silva & Lopes, 2015).

Por sua vez, Lusignan e Goupil (1993) “consideram que os métodos de ensino se apoiam na relação entre professores e alunos, sendo uma abordagem organizada sobre a forma técnicas ou estratégias e recursos didáticos com vista a que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015, p.53).

Roldão (2009a) vai mais longe, ao afirmar que, ensinar é em si uma ação estratégica, pois ensinar implica procurar a melhor forma e mais eficaz dos alunos se apropriarem dos conteúdos, encerrando uma intenção subjacente ao agente educativo e sendo orientada por objetivos claros e exequíveis. Assim, o professor deve questionar-se da seguinte forma “Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação, (...) com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?” e não da forma limitadora “Como vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?” (p.56).

Assim, após as várias definições de estratégia, dadas pelos vários autores, considera-se comum a seguinte definição: as estratégias apoiam o ensino-aprendizagem, na medida em que constituem várias ações intencionais do professor, com o objetivo de melhorar esse processo e com isso desenvolver competências de aprendizagem nos alunos. Nesta perspetiva, o professor terá de ter em conta os objetivos ou competências de aprendizagem que pretende atingir, pois serão estes objetivos que irão direcionar a escolha da estratégia.

2.2.2. As estratégias dos manuais

Considera-se relevante abordar, também, as estratégias que os manuais escolares apresentam e que muitos professores utilizam nas salas de aula. Ora, estas estratégias podem não se adequar ao grupo de alunos em questão. Porém, frequentemente verifica-se que o professor apoia-se em demasia no manual, centrando nele a sua ação estratégica de ensinar.

Na verdade, o mercado de manuais, procurando servir os seus clientes professores, disponibiliza um amplo conjunto de estratégias pré-fabricadas,

descontextualizadas e tão detalhadas quanto possível, o que culmina na preferência fácil dos compradores (Roldão, 2009a).

Porém, “este poderoso efeito de mercado tem vindo a desvalorizar a competência docente de ensinar através de estratégias adequadas, concebidas por cada professor, em cooperação com os seus pares, e fundamentadas no seu saber profissional, face às situações concretas da sua realidade” (Roldão, 2009a, p.28).

Nesta lógica, estes materiais parecem veicular, assim, algum descrédito na competência do professor enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, valorizando o seu papel como consumidor passivo do currículo, menosprezando a sua capacidade de desenvolver estratégias mais ativas, para além da mera aplicação do manual escolar.

Contudo, o professor poderá recorrer a estes recursos, desde que mantendo uma atitude crítica de seleção e de adaptação à sua situação concreta do contexto de ensino – e não os usando como o centro estratégico de todo o processo decorrente na sala de aula.

2.2.3. A escolha das estratégias

Por outro lado, já no tocante à escolha de estratégias, designadamente, em função da mais adequada, apoiando a concretização dos objetivos que o professor pretende, devem tomar-se em consideração os seguintes aspetos:

- a) A definição clara dos objetivos ou metas que se pretende que os alunos alcancem;
- b) Os conteúdos e o modo como se pretende ensiná-los e se espera que os alunos aprendam;
- c) As opções tomadas relativamente ao método/ estratégia escolhida;
- d) O uso de estratégias/métodos diversificados;
- e) O conhecimento de quais os procedimentos que já foram eficazes na aprendizagem pelos alunos (Silva & Lopes, 2015).

O mesmo autor enuncia, ainda, outros fatores de extrema importância, tais como as características dos alunos, os recursos e tempo disponíveis.

Porém, é necessário mencionar que as estratégias estão dependentes de diversos fatores intrínsecos ao professor, nomeadamente, as suas perspetivas sobre o ensino,

sobre modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem, a sua compreensão do seu papel enquanto professor e da forma como vê o papel do aluno (Vieira & Vieira, 2005).

Contudo, os professores, na generalidade, seja pelo desgaste próprio da profissão, seja porque, simplesmente, desconhecem a variedade de opções estratégicas, não costumam variar a forma como ensinam. Neste sentido, estudos internacionais, nomeadamente de Goodland (1983) referem que, “os professores, por norma, usam um lote bastante reduzido de estratégias de ensino, sendo que a leitura e a recitação cumprem o papel de estratégias dominantes” (Vieira & Vieira, 2005).

A exposição oral de conteúdos é pois, por parte do professor, a estratégia que mais se verifica no ensino-aprendizagem do panorama da escola contemporânea. Segundo o mesmo autor, “esta caracteriza-se pela comunicação unilateral do agente de ensino (professor ou manual escolar, por exemplo) para os alunos que pode decorrer em toda a aula ou em partes da mesma” (p.20).

Mesmo o visionamento de filmes ou diapositivos constitui um exemplo de estratégias expositivas – as quais se traduzem na passividade dos alunos, não apresentando por isso qualquer potencialidade para a sua aprendizagem. A utilização desta estratégia equipara-se, pois, a uma aula expositiva que não utiliza estes recursos (Silva & Lopes, 2015), apesar de, por vezes, os professores considerarem que com a utilização desta estratégia se encontram a inovar.

Com efeito, na escolha de estratégias não existe, apenas, uma hipótese que se adequa a todas as situações de aprendizagem. Pelo contrário, o professor deve servir-se de diferentes estratégias que possibilitem diversas aprendizagens, quer ao que se aprende, quer ao como se aprende. De facto, o que resulta para uma determinada aprendizagem nem sempre resulta para outra. Diversificando as estratégias de ensino-aprendizagem, o professor não só está a garantir uma condição prévia para o desenvolvimento também de competências diversificadas, como a imprimir ritmo à aula, motivando os alunos, porque os envolve de forma diferenciada.

Neste seguimento, Bordenave e Pereira (1991) afirmam que não existe um método que resulte para todas as situações (abordado por Vieira & Vieira, 2005). Rodrigo Travikzin (2008) referem, igualmente, que “qualquer professor minimamente experiente já aprendeu que o melhor método é variar os métodos” (citado por Silva & Lopes, 2015, p. 53). Roldão (2009a) acrescenta que, “um mesmo conjunto de aprendizagens ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da conceção e finalidade que o professor pretende alcançar” (p.59).

A escolha pelo professor de somente uma estratégia leva a que mais facilmente vários alunos se sintam deslocados, dado que a mesma poderá não se adequar a todos os alunos e esses ficarão à margem da aula. Tal como Hattie (2009) afirma, “a atenção do professor deve também estar centrada na necessidade de selecionar estratégias variadas porque quando os alunos não aprendem, eles não precisam de “mais”, eles precisam de “diferente” (Silva & Lopes, 2015,p.58).

Assim, para que o ensino-aprendizagem se concretize com maior sucesso, o professor terá de escolher estratégias que contribuam para uma elevada participação, concretização, interesse e envolvimento dos alunos (Spitze, 1970, abordado por Vieira & Vieira, 2005).

De entre as várias estratégias que um professor poderá utilizar, destacam-se algumas, que segundo Silva e Lopes (2015) apresentam eficácia generalizada, nomeadamente, “a discussão na sala de aula; o ensino recíproco; o ensino de estratégias para resolução de problemas; a Auto verbalização/autoquestionamento; A instrução direta/ensino explícito; a aprendizagem cooperativa, etc.” (p.59).

Por detrás do sucesso das estratégias encontram-se razões como a influência que existe entre pares; a definição de objetivos claros; a maior monitorização da aprendizagem dos alunos através do *feedback* do professor e a variedade de estratégias. As estratégias menos eficazes, normalmente estão relacionadas com a ausência de envolvimento dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Acrescenta-se, ainda, que o conhecimento que existe sobre estratégias de ensino deverá ser disseminado e discutido com formadores de professores, sobretudo porque se julga que os professores falham na escolha de estratégias adequadas aos objetivos ou competências que definem, assim como na sua aplicação (Vieira e Vieira, 2005)

2.2.4. Categorização de estratégia

Perante a diversidade de estratégias, é necessário categorizá-las e classificá-las, sendo que muitos autores têm tentado este desafio de acordo com diferentes critérios.

Um dos critérios utilizados refere-se ao envolvimento do professor, dividindo-se em dois grupos:

- a) Estratégias centradas no professor, nas quais este desempenha um papel ativo;

- b) Estratégias centradas no aluno, nas quais é este que possui um papel ativo e o professor um papel mais passivo (Pereira, 1992, citado por Vieira & Vieira, 2005).

Outra forma de categorizar as estratégias prende-se com os modelos de ensino e aprendizagem a que estão ligadas (Vieira & Vieira, 2005).

De acordo com Spitze (1970) e outros autores, as estratégias dividem-se em três categorias, segundo a sua relação com a realidade:

- a) Situações de vida real,
- b) Simulações da realidade
- c) Abstrações da realidade (Vieira & Vieira, 2005, p.18).

Para uma melhor compreensão desta categorização, apresenta-se, em anexo (**cf. tabela 4, anexo J**), uma tabela com as várias estratégias – as quais, exceto quanto à estratégia de jogo didático que mais à frente se abordará, não se justifica serem aqui especificadas.

A finalizar, deve assumir-se que existe uma grande diversidade de estratégias passíveis de ser usadas pelos professores, de forma a potenciar a aprendizagem dos seus alunos. Efetivamente, não existe uma única ou “a melhor estratégia” a utilizar. Pelo contrário, o professor deve diversificar estratégias na sua sala de aula, de forma a ir ao encontro das necessidades do maior número de alunos e das diversas competências que neles deseja desenvolver. A utilização dessas estratégias não deverá ser aleatória, mas sim baseada na reflexão dos múltiplos aspetos influenciadores do processo de ensino-aprendizagem: interesses dos alunos, aprendizagens a mobilizar, condicionantes de tempo ou espaço, etc.

2.2.5. Conceito de competência

A escolha de estratégias relaciona-se com as competências, na medida em que estas últimas conduzem à escolha das primeiras. Quando um professor pensa em estratégias levanta a seguinte questão: “Que estratégias de ensino/aprendizagem usar tendo em vista as diferentes competências a desenvolver nos alunos?” (Vieira & Vieira, 2005, p.125).

Deste modo, procurar-se-á definir o conceito de competência e, posteriormente, especificar-se o que são competências histórico-geográficas.

O conceito de competência generalizou-se com a suposta ineficácia da escola, instituição que pouco mudou, apesar da crescente heterogeneidade do seu público (Roldão, 2006). A mesma autora afirma que, “os resultados são cada vez menos conseguidos, com efeitos negativos para todos os intervenientes, mas mais graves para aqueles que abandonam a escola tendo «dado» muitas matérias, mas adquirindo muito escassas competências” (p.15). E acrescenta que o mercado de trabalho passou a exigir maiores competências aos vários profissionais, dado ao crescimento e complexificação da economia, do que as proporcionadas pelo ensino.

Algumas das razões desta fratura – entre o ensino/competências e as necessidades da sociedade – relacionam-se com o facto de os conteúdos a transmitir se traduzirem como fins em si mesmos, descurando-se a sua finalidade curricular, ou seja, as competências que se pretende atribuir aos alunos. Os conteúdos não deixam de ser importantes, porém, servem apenas para que os alunos ganhem algo que anteriormente não possuíam, ou seja, servem para o alunos se tornarem mais competentes, em diferentes áreas do conhecimento: historicamente, linguisticamente, esteticamente, etc. (Roldão, 2006).

No sistema de ensino português esteve presente, durante décadas, a ausência de formação nas áreas de currículo e desenvolvimento curricular. Além disso, verificou-se uma vincada tradição, desadequada, de programas detalhados para cada área do saber, como se tratasse de um conjunto de regras a cumprir. Por estas razões, justificase que se tenha dificuldade em olhar para o currículo como algo a ser usado e com o objetivo de alcançar aprendizagens, ou seja, um meio e não um fim em si (Roldão, 2006).

Nesta área, ensinar para dar competências, significa, pois, que os alunos venham a ser “capazes de *usar* adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nos diferentes domínios do saber e, consequentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão, 2006, p.16).

Portanto, um indivíduo que possua uma competência será capaz de a ela recorrer em qualquer situação que assim o exija, mobilizando competências variadas para a resolução de problemas no quotidiano.

A competência é assim um processo, um saber agir, um “saber” em ação. Um indivíduo competente será capaz de mobilizar e pôr em ação eficazmente o que aprendeu, recorrendo a operações de raciocínio, memória, conhecimentos, avaliações,

capacidades relacionais e esquemas comportamentais (Boterf, 1994, abordado por Roldão, 2006).

Boterf (2005) considera, igualmente, que ninguém se apresenta como competente, por apenas saber fazer determinada tarefa. É necessário que também compreenda como fazer e a sua finalidade, tornando-se autónomo.

Ser competente é agir igualmente com autonomia, quer dizer, ser capaz de auto-regular as suas ações, de saber não somente contar com os seus próprios meios mas procurar recursos complementares, de estar preparado para transferir, quer dizer, reintegrar as suas competências noutro contexto (pp. 35-36).

Também, Perrenoud (2002) refere que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar uma série de situações. A competência não é, apenas, um “saber” ou “saber fazer”, pois saber não implica que na realidade se consiga mobilizar esse conhecimento para aplicar, ou seja competência consiste no “saber mobilizar” (Perrenoud, 2000).

Assim, após as definições de competência, acima mencionadas, assume-se a seguinte: competência ou ser competente significa ser capaz de mobilizar o que se aprendeu ou desenvolveu e aplicar esse conhecimento, capacidades, habilidades e atitudes nas diversas situações que assim o exijam, tornando-se deste modo, um indivíduo autónomo, adaptado aos desafios do século XXI.

2.2.6. A importância do conceito de competência na atualidade

Considera-se, ainda, relevante, sobre o tema das competências a desenvolver na escola, referir que, atualmente, com o governo vigente, voltou-se a dar importância às competências, com a publicação do documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” pelo Ministério de Educação, no qual se definem as dez competências-chave necessárias aos alunos e desenvolvidas ao longo de doze anos de escolaridade obrigatória (Gomes et al., 2017).

Esta importância que o Ministério da Educação volta a dar às competências, depois de o documento *Competências Essenciais para o Ensino Básico* (2001) parecer ter sido esquecido face ao surgimento das metas de aprendizagem, evidencia uma mudança no ensino, pelo menos no plano das intenções, no sentido de capacitar os alunos para as exigências sociais.

Com efeito, o que mais se verifica é a existência de alunos que apesar de saberem “a matéria” ou os “conteúdos” exigidos, não são capazes de os aplicar – mostrando, deste modo, que a escola não cumpre o objetivo principal: desenvolver competências nos alunos. Deste modo, a escola perde o seu sentido, “para quê ensinar o que não vai ser usado e usável pelo aprendente?” (Roldão, 2006, p.16)

A criação de competências, como finalidade da escola, tem sido presente no currículo – porém, como um objetivo diluído, em favor da preocupação em “dar matérias” e do “transmitir do conhecimento” por parte do professor. Este limita-se a seguir um manual que respeita uma sequência de conteúdos esquecendo, neste processo, o verdadeiro objetivo da escola: levar o aluno a aprender o que precisa de forma a integrar-se cultural e socialmente, ou por outras palavras, ensinar- conceito cujo significado parece ter sido esquecido (Roldão, 2006).

De resto, neste sentido, o *Relatório Nacional 2016 e 2017, provas de aferição do Ensino Básico* (2018), publicado pelo Gabinete de avaliação Educativa (GAVE), concluiu que os alunos do Ensino Básico e Secundário possuem dificuldades em estruturar textos com encadeamento e, ainda, de comunicar o seu raciocínio com lógica. Divulgado, também, na imprensa, o mesmo relatório destaca ainda que de entre os mais de 90 mil alunos que realizaram as provas de aferição de HGP do 2.º CEB, no ano de 2017, 45% não conseguiram localizar Portugal continental em relação ao continente europeu, utilizando os pontos cardeais da rosa-dos-ventos. Ou seja: não conseguiram localizar o país a Sudoeste da Europa.

Estas dificuldades dos alunos evidenciam que a escola possui, ainda, um longo percurso a percorrer no desenvolvimento de competências nas diversas áreas disciplinares e ao longo da escolaridade obrigatória.

2.2.7. Competência histórico-geográficas

Definido o conceito de competência, pretende-se, agora, abordar, de forma mais específica, as competências da disciplina de HGP, necessárias a que os alunos se tornem cidadãos histórica e geograficamente competentes.

Félix (1998) considera que, ao enunciarmos as competências das disciplinas de História, estamos a responder à seguinte questão: “Para quê a História?” (p.77). A mesma pergunta poder-se-á fazer relativamente a Geografia.

Assim, respondendo a esta questão, Cachinho (2000) menciona que:

Através da Geografia as pessoas aprendem a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construir o seu lugar no mundo e agir nele de uma forma responsável (p.87).

Por sua vez, Félix (1998) afirma, de uma forma geral, que a História deve ser ensinada para que os alunos compreendam e sejam capazes de explicar o mundo em que vivem, através do passado.

No programa de HGP do 2.º CEB refere-se que ambas as disciplinas concorrem para o objetivo de desenvolver “atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela atividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa atividade e pela organização espacial daí decorrente” (Ministério da Educação, 2004, pp.77-78).

Assim, no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico” (Ministério da Educação, 2001) são estabelecidos os três núcleos que estruturam o saber de História:

- i) Tratamento de informação/Utilização de fontes;
- ii) Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização);
- iii) Comunicação histórica.

Assim como de Geografia:

- i) A localização;
- ii) O conhecimento dos lugares e regiões;
- iii) O dinamismo das inter-relações entre espaços (p.87 e p.109).

Através destes três núcleos, para cada uma das disciplinas, definem-se as competências necessárias a desenvolver no final do Ensino Básico. Em cada ciclo, o professor deverá, por conseguinte, desenvolver diversas experiências de aprendizagem, que irão ampliar capacidades nos alunos. No final do Ensino Básico, os alunos deverão ter desenvolvido as competências acima mencionadas (Félix, 1998).

Nos vários documentos oficiais consultados ocorre uma abordagem de competências diferenciada para as disciplinas de História e Geografia. Porém, de forma inovadora, Dias e Hortas (2017) definem sete competências transversais às duas disciplinas essenciais à saída do Ensino Básico:

- 1) Utilizar diferentes fontes de informação, com diversas linguagens. Através das duas disciplinas o aluno toma contacto com várias fontes de informação, em diferentes linguagens: escritas, orais, iconográficas, estatísticas e

materiais. As fontes podem derivar da observação direta ou indireta; de bases de dados contemporâneas ou fontes primárias (museus, arquivos, etc.);

- 2) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. A primeira competência relaciona-se com esta, na medida em que um aluno só consegue utilizar diferentes fontes com diversas linguagens, se desenvolver a competência que lhe permita definir critérios, os quais apoiam a seleção e organização da informação recolhida, o que apoia o estabelecimento de relações e a análise de fenómenos espaciotemporais;
- 3) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais (analisar problemas atuais exige que nos situemos no espaço e no tempo);
- 4) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. Esta competência relaciona-se com a anterior e acrescenta a necessidade de uma análise multiescalar de fenómenos (micro, meso e macro), assim como também privilegia a relação entre diferentes escalas temporais e espaciais;
- 5) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais. As duas disciplinas pretendem que o aluno compreenda os diversos elementos caracterizadores dos locais, através do estabelecimento de relações entre eles e de diferentes escalas. Assim, verificam-se as várias influências entre territórios e entre o local e o global.
- 6) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. As competências estão dependentes do conhecimento científico. Os conceitos e conteúdos adquirem significado quando têm em conta questões sociais relevantes e são utilizados na resolução de problemas, análise de situações novas e compreensão de fenómenos humanos e naturais e não quando o processo-ensino das aprendizagens se reduz à memorização.
- 7) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em HGP. Não existe construção de conhecimento sem que os alunos sejam capazes de dominar os seus principais conceitos e utilizarem vocabulário específico.

Estas competências histórico-geográficas assumem a necessidade de ambas as disciplinas serem encaminhadas, no seu ensino, em paralelo, devido à sua complementaridade científica, mas também porque a integração curricular apoia o

desenvolvimento de competências potenciadoras da formação integral da criança/jovem, como indivíduo e cidadão. Estas competências contribuem, assim para que os “alunos saibam ler e interpretar o mundo de forma crítica, de modo a que, como cidadãos, estejam disponíveis para o transformar” (Dias & Hortas, 2017, p.649).

2.2.8. Definição geral de jogo

Dado este enquadramento, o jogo didático surge como uma das possíveis estratégias para o desenvolvimento das mencionadas competências histórico-geográficas.

Porém, antes de se abordar o jogo didático, torna-se fulcral definir o conceito de jogo. Esta definição é essencial, principalmente por o mesmo se encontrar vulgarizado e confundido com outros conceitos similares, mas abrangentes de realidades diferentes.

Segundo Ferran et al. (1979), o jogo é visto como uma “atividade, intelectual ou física, ela designa igualmente aquilo que serve para brincar” (p.55). O jogo faz parte do universo da brincadeira, como refere o autor, o que o aproxima, em parte, do próprio brinquedo.

Assim, desde logo, é necessário distinguir estes conceitos: o brinquedo “é um objeto que serve para brincar”(Ferran et al., 1979, p.55) e apesar de o jogo poder servir-se de algum objeto, este apresenta-se com uma extensão mais vasta do que a do brinquedo. Ou seja, o “jogo designa a atividade de jogar o objeto que serve para o jogo”, por sua vez o “brinquedo, apenas, designa o objeto” (Ferran et al., 1979, p.55).

Outros autores tentam avançar com uma definição de jogo, nomeadamente Huizinga (2005, citado por Vanzella, 2016) que o define como,

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p.79).

Neste sentido, Brougère (1998) refere que o jogo apresenta-se como “um *espaço social* que exige uma aprendizagem concomitante e supõe a existência de um acordo prévio que subjaz a uma significação unívoca que cada praticante lhe atribui a partir do conhecimento e do domínio prático das regras que o regem” (Silva, 2017,p.16).

Caillois (1990), partindo das ideias de Huizinga, define as seguintes características do jogo:

- i) Livre, dado que se obrigado o indivíduo perderia o sentimento prazeroso característico do jogo;
- ii) Delimitado, pois está condicionado ao um espaço e determinado tempo previamente estabelecidos;
- iii) Incerto, pois tanto o desenrolar e o resultado são imprevisíveis;
- iv) Improdutivo, na medida em que o indivíduo não recebe nada em troca a não ser prazer;
- v) Regulamentado, pois o indivíduo está sujeito a regras;
- vi) Fictício, pois trata-se de uma irrealidade em relação à vida real (Vanzella, 2016)

Ainda, Macedo et al. (2005) procuram fazer uma distinção entre jogo, brincar e jogar:

O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido ... O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para a sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. (p.14).

Procurando-se resumir as diversas definições dadas de jogo e concluir, numa definição breve, poder-se-á dizer que o jogo assume-se como uma brincadeira prazerosa, livre, com regras estipuladas, previamente, que absorve completamente o indivíduo que a pratica.

2.2.9. Estágios de evolução do jogo

Após definido o conceito de jogo, é importante compreender que o mesmo evoluiu, assumindo diferentes concepções à medida que o indivíduo se desenvolve ao longo da sua vida.

Deste modo, pode dizer-se que existem três estágios de evolução do jogo:

- i) Num primeiro estágio verifica-se a existência dos *jogos de exercício*, intitulado por Jean Piaget, a partir dos quais o bebé/ criança sente prazer

através de movimentos simples do corpo, como tocar em objetos ou esticar e encolher os braços (Leif & Brunelle, 1978).

ii) Num segundo estágio surgem os chamados, por Piaget, jogos simbólicos, nos quais a criança realiza imitações do que observa em seu redor, por exemplo dos pais. Este tipo de jogos coexistem com os primeiros (Ferran et al., 1979).

iii) Num terceiro estágio surge o jogo de regra, o qual implica já uma maior sociabilização e a capacidade de pensar em diferentes aspetos simultaneamente (Leif & Brunelle, 1978). Segundo Ferran et al. (1979) este surge logo quando a criança passa a ter um parceiro de jogo, o que imperativamente obriga à existência de regras.

2.2.10. Contextualização histórica do jogo didático

O jogo caminha a par da História do Ser Humano: “O jogo é uma componente essencial da vida dos homens: em todas as sociedades, em todas as épocas, existem múltiplos jogos que excitam as paixões humanas. A história deixou-nos vestígios dessas atividades lúdicas” (Ferran, Mariet, e Porcher (1979, p.9).

De facto, a História do Homem encontra-se ligada à própria história do jogo, independentemente da sua utilização – o que leva Shiller (s.d.), citado por Leif e Brunelle (1978), a referir que, “o homem só é perfeitamente humano quando joga” (p.75).

Esta contextualização histórica do jogo, aqui associada à educação, é fundamental para se compreender que, desde muito cedo, têm-se utilizado os benefícios do jogo a favor do ensino-aprendizagem.

O jogo – palavra que tem a sua origem no latim *jocus* (significado de lúdico) – mostra-se constante na História da civilização, encontrando-se associado a valores, a costumes, comportamento dos indivíduos e submetido à estrutura social que o representa (Santos, 2015).

Na antiguidade egípcia (a partir de 2000 a.C.), o jogo ocupava um lugar de destaque, permanecendo durante todo o Império Egípcio. Na sua obra *As Leis*, Platão (1999), associa o jogo ao ensino que era praticado no Egito, desde os primeiros anos

de vida, e que pela sua conotação lúdica, auxiliaria os alunos na aprendizagem do cálculo e de noções aritméticas².

Já no que se refere à antiguidade Greco-Romana³, o jogo passou a ter um conceção mais próxima da modernidade, dado que estes dois povos exerceram grande influência nas culturas europeias seguintes. Platão (1999) ilustra isso na sua obra *As Leis*, ao afirmar que a aprendizagem deve fazer-se de forma descontraída, através do jogo e da brincadeira, contrariando a ideia de repressão e autoritarismo na educação. Também, na *República*, Platão (1993) considera que atividades lúdicas, como o jogo, constituem o melhor meio pedagógico para educar para uma sociedade justa e preparar líderes filosóficos para governar. Assume, ainda, a existência entre dois tipos de jogos: aquele que não possui objetivos educacionais, e portanto, é encarado como um mero passatempo, e que se distingue daquele que possui objetivos estabelecidos de maior seriedade. Aqui verifica-se a ideia de que o jogo não é oposto ao trabalho, pois também pode ser sério e útil (Santos, 2015).

Na Antiguidade Romana, os jogos mostram-se também associados a fins educacionais. Nas escolas, os ensinamentos passavam pela utilização de jogos, que apoiavam o ensino, designadamente, das letras e das leis. Kishimoto (2010) afirma: “Parece que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido, nessa época o nome de Ludus, semelhante aos locais destinados a espetáculos e a prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito” (citado por Santos, 2015)⁴.

Huizinga (2000) refere que “a sociedade romana não podia viver sem jogos. Estes eram necessários para a sua existência como pão” (Santos, 2015, p.83).

No Período Medieval, o ato lúdico e o jogo continuam a fazer parte do quotidiano social e da educação, como forma de ensinar valores e conhecimentos necessários à formação, tanto a erudita como a popular. Destaca-se, ainda, o facto de

² Para além do divertimento, o jogo era usado para viver o sagrado, e neste caso, somente pelos adultos. No “Livro dos Mortos”, o qual teve uma importância fulcral na vida religiosa do povo egípcio por mais de 2000 anos, descrevem-se jogos, sobretudo de tabuleiro, como forma de ajudar a alma a entrar e sair do mundo inferior. Esta ligação entre o jogo e o sagrado permaneceu por muito tempo, inclusive após o domínio dos Romanos sobre o Egípto (Santos, 2015).

³ Destacam-se, os jogos Olímpicos, na Grécia Antiga, os quais tinham finalidades atléticas, mas também religiosas.

⁴ Outros jogos realizados com frequência eram jogos de desportivos e os jogos de combate, sendo que estes últimos eram realizados pelos escravos e vistos pelos cidadãos romanos. Aqui, a componente lúdica estava presente no espectador. Também durante a guerra, o exército romano jogava, para aliviar o aborrecimento nos cercos militares (Salles et al.,2008, citado por (Santos, 2015).

Carlos Magno, na Idade Média, ter criado um centro de ensino, no seu palácio, o qual foi conduzido pelo filósofo Alcuíno – transmitindo a ideia de que ensinar deveria ser divertido, nomeadamente através de jogos. Em suma: na Idade Média era frequente a associação do jogo à educação e várias obras importantes da época ressaltavam esta ligação (Santos, 2015).

Convém, contudo, mencionar que nem sempre o jogo foi considerado positivamente, sobretudo devido à influência da Igreja Católica, a qual o entendeu como uma forma de as crianças se afastarem do estudo. Foi o caso do dominicano Giovanni Dominici, no século XV, o qual condenou o jogo e os brinquedos como sendo inúteis, os quais deveriam ser excluídos da educação (Manson, 2002).

Na modernidade, a partir do século 1500, surgem pensadores, como Erasmo, que criticam a educação que se serve da punição física – valorizando, por oposição, o prazer em aprender. O jogo surge, assim, entendido como uma das formas para diminuir a tensão existente nas situações de aprendizagem. Também, na mesma época, Comenius, na sua obra *Didática Magna*, apelou aos professores para ensinarem de forma mais alegre, sem aborrecer os alunos (Santos, 2015).

A partir do século XIX, o jogo começa a ocupar um lugar de destaque na educação e a partir do século XX, as discussões sobre o jogo ao serviço da educação tornam-se reiteradas. O jogo passa a ganhar cada vez mais espaço como ferramenta importante do ensino, contrariando perspetivas tradicionalistas. Exemplo disso, são autores de referência como Piaget e Vigotsky que defendem o uso do jogo como atividade que vai além do lúdico, permitindo o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional da criança (Moreira & Oliveira, 2004).

Já no século XXI, os jogos eletrónicos ganham destaque, tanto na vida da criança como na do adulto – como é do conhecimento geral.

Com o crescente interesse no jogo, surge o termo *gamification*, em 2002, por Nick Pelling, o qual “se refere à utilização de elementos característico de jogo e não dos jogos em si” (Deterding, Khaled, Nacke & Dixon, 2011, citado por (Barradas & Lencastre, 2016, p.221).

2.2.11. O jogo didático no ensino-aprendizagem

Após a contextualização histórica de jogo, refere-se agora a sua importância para a criança e jovem, na sala de aula, como uma possível estratégia de ensino potenciadora de aprendizagens.

Segundo Huizinga (2003), “a civilização surge e se desenvolve como um jogo” e como tal não vê razão para esta “abandonar a noção de jogo como fator distinto e de extrema importância na vida e na ação do mundo” (Silva, 2017). Fazendo o jogo parte inigualável do *ser humano- tornar-se humano*, o mesmo deve encontrar-se no seu quotidiano, ou seja na escola⁵.

Porém, é frequente a oposição que costuma ser apresentada entre o jogo e o trabalho. Na realidade, jogar é uma atividade livre, contrariamente ao trabalho, em que se verifica uma obrigação. Naquele, o objetivo é a simples busca de prazer, ou seja, o indivíduo encontra-se movido por motivações intrínsecas (Ferran, Mariet, & Porcher, 1979) – contrariamente ao trabalho, cujas motivações são, regra geral, extrínsecas.

Para além daquela conceção socio-histórica do jogo, acima referida, encontramos outra – e esta reveladora de o jogo ter sido sempre valorizado, ao longo da história, na educação (Ferran et al., 1979)⁶.

Apesar do significado da palavra jogo significar ludicidade, a escola não se encontra associada, por alunos e professores, a um local de brincadeira, muito pelo contrário. Macedo (1997) defende que a escola deveria recuperar o seu significado que perdeu com o tempo, ao compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, tal exigiria tornar os conhecimentos lúdicos e colocar a criança como protagonista da sua própria aprendizagem (Macedo et al., 2005), dando-lhe mais protagonismo na sala de aula, aspeto que nem sempre é bem aceite pelo professor.

⁵ Verifica-se a existência de escolas que valorizam o jogo no ensino, utilizando-o como ferramenta indispensável. É o caso de várias escolas na Holanda, que utilizam a pedagogia Jenaplan através da qual se utilizam jogos como prática frequente no apoio à aprendizagem de conteúdos. Nestas escolas o jogo é considerado um instrumento de aprendizagem, não sendo menos valorizado do que o manual escolar. Além disso, os jogos são, também, utilizados na avaliação dos alunos. (Azevedo & Ferreira, 2007). Ao contrário das escolas em que os testes são, desde cedo, momentos de grande *stress* e ansiedade para os alunos, ao jogar, os alunos nem se apercebem de que estão a ser avaliados, agindo com a mesma seriedade com que o fazem sempre. O que leva a que o professor avalie as reais capacidades e competências do aluno e não apenas a sua capacidade de memorização.

⁶ Contudo, convém evidenciar que a ideia do jogo associada à educação, como sendo algo que diverte e ao mesmo tempo que instrui, desenvolveu-se com alguma lentidão (Ferran et al., 1979).

Efetivamente, hoje é frequente ver alunos desmotivados e desinteressados pela aprendizagem. Porém a utilização do jogo pode contrariar este quadro, motivando os alunos a uma atitude mais interessada, muitas vezes despercebida à própria criança (Macedo et al., 2005).

Num contexto em que se promova o jogo, além da vantagem em motivar os alunos, as crianças colaboram para um ambiente mais favorável à aprendizagem, pois envolvem-se, permanecem atentas e divertem-se, ao mesmo tempo em que se encontram a aprender. Através do jogo, a aprendizagem torna-se mais facilmente significativa, além de apoiar os alunos a ser mais cooperativos, a respeitar o outro e a ter consciência da importância do seu papel para a sua aprendizagem (Macedo et al., 2005).

Acerca da introdução do jogo na sala, Dewey e Dewey (1915), já há um século, referem que o “jogo deveria ter um lugar de destaque no processo educacional, pois ao jogar é possível ensinar à criança princípios voltados à democracia e respeito pelo mundo em que vive” (Santos, 2015, p.124).

Aquino (1980), por sua vez, refere que “a ludicidade faz parte do processo de autorrealização do ser humano. Dessa forma, o jogo causa um interessante efeito de alegria e de prazer no ensino, derrubando muito obstáculos para a aprendizagem” (Santos, 2015, p.95).

Comparando o jogo com as atividades escolares, (Macedo et al., 2005) afirma que a criança brinca e joga porque “é divertido, é desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização” (Macedo et al., 2005, p.17). Além disso, enquanto jogam as crianças assumem uma atitude de seriedade, permanecem concentradas e envolvidas na tarefa. Até porque se não regirem de tal modo os próprios pares irão exigir-lhes tal comportamento.

Ao contrário dos sentimentos despoletados pelo jogo, muitas tarefas escolares apresentam-se como desagradáveis, ora porque o tempo da tarefa é excessivo ou insuficiente, ora porque as instruções foram confusas e a tarefa em si é complicada ou fácil, não correspondendo ao nível ou interesse da criança. Além disso, a forma como os conteúdos são transmitidos é repetitiva utilizando-se sempre o mesmo método ou estratégia. Por último, as tarefas têm um interesse educacional que apenas faz sentido para o adulto, apesar de ser no interesse das crianças (Macedo et al., 2005).

Portanto, as inúmeras potencialidades pedagógicas que o jogo possui podem e devem ser usadas ao serviço do ensino, evitando-se que este processo seja penoso para a criança e proporcionando-lhe uma aprendizagem mais prazerosa. Os jogos educativos conjugam, deste modo, uma dupla finalidade: o facto de serem jogos e de instruírem, ou seja divertem e são instrumentos formativos. Porém se o professor privilegiar, apenas, o segundo aspeto corre o risco de os jogos perderem toda a eficácia pedagógica (Ferran et al., 1979).

Note-se que, o jogo não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas um meio para se atingir um fim. Santos (2015) afirma que o jogo por si só não leva o aluno a aprender, daí a importância do papel do professor na condução deste. Como refere outro autor “é fundamental um trabalho de intervenção por parte do profissional que acompanha as partidas, propõe desafios, pede análises, enfim, instiga à reflexão e também ajuda os alunos a perceberem semelhanças entre os contextos do jogo e da escola ... Sem a constante presença do adulto, o jogar fica restrito ao seu uso comum (já muito aproveitado pelas crianças espontaneamente!) e o contexto escolar fica reduzido à sua má fama” (Macedo et al., 2005, p.25)⁷.

Outra potencialidade do jogo didático é a sua flexibilidade quanto à sua utilização em diversos momentos na sala de aula, ou seja, este pode ser utilizado, no início desta, para motivar os alunos; durante a aula, para praticar/aplicar determinado conteúdo, ou no final como forma de consolidar a matéria (Carvalho, 2017), permitindo aos alunos se autoavaliarem e ao professor verificar dificuldades dos alunos e enriquecendo também as diversas modalidades de avaliação (formativa e sumativa).

Já quanto à utilização do jogo em sala de aula, o professor deve estar atento a cinco etapas: 1) deve conhecer bem a turma e o contexto de forma a adequar os jogos escolhidos ao seu interesse; 2) deve definir objetivos para o jogo; 3) os alunos devem realizar a sua autoavaliação, reconhecendo o que sabem e não sabem; 4) o professor deve estabelecer o que utilizar para superar as dificuldades concretas dos alunos; 5) Construção do jogo (Huang & Soman, 2013, abordado por Carvalho, 2017).

Para além destas cinco etapas, o professor deve, ainda, procurar fomentar a cooperação e a sociabilização entre os alunos (Carvalho, 2017)

⁷ De forma a resumirem-se algumas das várias vantagens e desvantagens do uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem, que em parte foram sendo descritas neste ponto, **na tabela 5 (cf. anexo K)** resume-se as ideias de Grando (2001, citado por Silva & Morais, 2011) e de Carvalho (2017) e acrescentam-se outras da autoria da mestranda.

Em suma, para introduzir o jogo na sala de aula é essencial “ao professor . . . determinar as funções que atribui ao jogo no seu ensino, o lugar que lhe dá na sua conduta, a exploração que dele tenciona fazer tendo em conta os objetivos pedagógicos próprios” (Ferran et al., 1979, p.71). Contudo, esta situação não ocorre com facilidade, pois os professores encontram-se menos sensibilizados para o valor do jogo na educação e, também frequentemente, o jogo encontra-se banido das escolas como prática pedagógica⁸.

Além disso, a utilização da estratégia de jogo é complexa de efetivar, a não ser que existam jogos educativos já elaborados para os objetivos que se pretende e sejam postos em prática de forma adequada (Ferran et al., 1979).

O mesmo autor afirma que, “é difícil apostar nesse recurso quando se tem pouco tempo para vencer todos os conteúdos curriculares básicos de cada série [ano escolar]” (p.106) (Macedo et al., 2005).

Neste sentido, também Leif e Brunelle (1978) dizem que, “os programas e os horários atuais constituirão o principal obstáculo para essa inovação (p.133) ...fora dos caminhos traçados pelo programa, surgirão sempre como uma imperdoável *perda de tempo*” (p.136).

2.2.12. O jogo didático em HGP

O jogo mostra-se potenciador do ensino-aprendizagem e permite, igualmente, que os alunos se envolvam neste processo de forma mais motivadora.

Por este motivo, e dado que as aulas de HGP são normalmente associadas a um ensino meramente expositivo, procura-se mostrar que é possível uma integração do jogo nestas aulas – o que contribuirá para a melhor realização de objetivos de

⁸ Para além de muitas outras razões desta exclusão, deve mencionar-se a posição, neste sentido, de Freinet: pedagogo de referência Célestin Freinet sempre se mostrou contra uma pedagogia do jogo. Segundo o autor, “basear toda uma pedagogia no jogo é admitir implicitamente que o trabalho é impotente para assegurar a educação das novas gerações” (1960). O autor considera que utilizar o jogo na sala de aula é uma fuga do educador, o qual deve levar os alunos a tirarem tanto prazer do trabalho como do jogo. O jogo é visto como uma facilidade que vai contra o objetivo de preparar a criança para a vida. (Ferran et al., 1979).

Esta análise é realizada tendo em conta a sociedade em que se vivia então, na qual o jogo assumia um papel de perversão e daí a razão desta repugnância pelo jogo. Além disso, este autor discutia a ideia de que o jogo se assume como uma pedagogia e não, apenas, uma possível estratégia de ensino.

Neste mesmo sentido, Cabral (2001) assume o jogo no ensino aprendizagem como um modelo lúdico e não estratégia, dado que este “compreende as situações de jogo, ou seja, os conjuntos de dados objetivos e subjetivos que caracterizam as atividades em que pode observar-se a convergência de imitação e competição” (p.209).

aprendizagem e, conseqüente, mais efetivo desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

No que concerne à Geografia, Almeida (1991) refere que os livros da disciplina se limitam à mera descrição do que é visível no mundo. Contudo, para que a Geografia não se limite desta forma: será necessário que os alunos compreendam os processos que estão na base da organização do espaço, ou seja, que compreendam o método usado na construção do conhecimento científico (Verri & Endlich, 2009).

Por este motivo, Gaité (1995) enuncia os jogos de simulação⁹ como forma de aprender Geografia. O geógrafo está impossibilitado de reproduzir no laboratório os factos e os fenómenos que estuda, por isso procura reproduzi-los através de jogos de simulação. Deste modo, simplificam-se temas complicados, permitindo-se que estes sejam adequados ao ensino-aprendizagem (Verri & Endlich, 2009).

Também Schoumaker (1994, citado por Lemos, 2001) refere que,

Este tipo de atividade...[ajuda] a desenvolver capacidades de pesquisa e de trabalho independente, de confrontar ideias, com os outros ou consigo próprio, de expor opiniões, de relacionar os conceitos apreendidos com a sua aplicabilidade na vida real, de modo a conseguir-se uma “melhor compreensão intelectual e afetiva do mundo (p.8).

Lemos (2001) acrescenta, ainda, que,

Tendo em conta os processos de aprendizagem inerentes à aplicação de uma simulação em sala de aula, conforme o seu carácter mais ou menos abstrato, ela pode desenvolver outras competências, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, o trabalho independente e em grupo, o conhecimento de si e dos outros (p.8).

A aplicação de jogos na disciplina de Geografia não é recente, prova disso foi o jogo criado por Walford (1969), para as escolas americanas, no qual alunos tinham de refletir sobre a distribuição das ferrovias nos Estados Unidos (Aguiar, 1998)¹⁰.

⁹ Os jogos de simulação “reproduzem, de forma simplificada, um sistema espacial, real ou realizável, em que os participantes devem tomar decisões com o propósito de apontar soluções para os problemas colocados. Esses jogos, com os objetivos didáticos, devem estar relacionados com os temas estudados e não pautarem, unicamente, na perspectiva de entretenimento e recreação”(Gaité, 1995, citado por Aguiar, 1998, p.8). Segundo Lemos (2001), os jogos de simulação surgiram aplicados à sala de aula, na década de 1960.

¹⁰ Segundo Aguiar (1998), os alunos tinham de considerar “os diversos elementos do meio físico, ao lado dos acontecimentos políticos e socio-económicos que exerceram influência, ao longo do tempo, na distribuição da malha ferroviária americana e correlacioná-los (p.8).

Aguiar (1998) afirma a existência de três tipos de jogos didáticos que podem ser utilizados em Geografia: os jogos de tabuleiro, os jogos de representação e os jogos de computador.

Relativamente aos jogos de tabuleiro, os mais conhecidos passam pelo *War* e *Monopólio* e variações destes, através dos quais se poderá trabalhar questões político-territoriais (Aguiar, 1998).

Quanto aos jogos de representação, mais conhecidos por *role playing games* (RPG) ou dramatizações/ jogos de papéis como são conhecidos em língua portuguesa, estes caracterizam-se pela criação de uma situação, aventura ou história, na qual os jogadores terão de fazer escolhas ou tomar decisões, assumindo-se como personagens da situação criada (Aguiar, 1998).

Nos jogos de computador, destacam-se os *SIM*, nomeadamente, os *SimCity Classic* e o *SimCity 2.000*, através dos quais os jogadores são levados a pensar em questões de planeamento do território (Aguiar, 1998).

Os jogos de papel são igualmente utilizados em História. Segundo Proença (1992), os jogos de papel podem constituir “estratégias extremamente importantes para promover nos alunos o envolvimento afetivo com a História e, para desenvolver a criatividade e imaginação empática que o ensino de história deve proporcionar” (p.134).

Acerca disto, Fermiano (2003) defende que o jogo, em História, possibilita atingir diversos objetivos de aprendizagens, tais como: a) procurar diferentes informações para compreender um facto; b) verificar semelhanças ou diferenças em observações ou ações; c) estar atento a mudanças ou permanências; d) procurar respostas coerentes sobre o que aconteceu; e) antecipar ações e utilizar estratégias.

O mesmo autor afirma que o jogo pode apoiar a compreensão de aspetos abstratos e ampliar a compreensão do meio envolvente, contemplando o passado, o presente e o futuro. Além disso, vários jogos possibilitam considerar simultaneamente o tempo e o espaço (Fermiano, 2003), trabalhando-se, assim, História e Geografia de forma integrada.

Também Andrade (2007) considera que o jogo como estratégia de ensino em História traz grandes benefícios, dado que “ao imitar o quotidiano, mas dissociar-se inteiramente dele, o jogo cria espaços para a criatividade, para a imaginação e para a comparação com outras realidades históricas e modos de vida de outros povos (p.103).

Para além dos jogos de papéis, já mencionados acima, destaca-se, ainda, o uso de jogos de perguntas e respostas, como o *jogo da glória*.

A utilização de jogos, como afirma Aguiar (1998), constitui uma excelente forma de motivação para a aprendizagem. Inclusive, os jogos de simulação contribuem para a tomada de decisões, a visualização global de vários factos e de eventos histórico-geográficos. Ao mesmo tempo, estimula-se a criatividade, o espírito de grupo e pensamento crítico. Os jogos têm, deste modo, uma natureza interdisciplinar e contribuem para o desenvolvimento de propostas mais completas na escola (Aguiar, 1998).

Diversos jogos são comercializados para uso em contexto escolar, sobretudo em HGP¹¹. Porém o professor também os poderá construir, por si, ou em colaboração com os alunos, tornando o jogo, deste modo, mais adequado ao grupo e aos objetivos e competências que se pretende desenvolver nos alunos.

2.3. Metodologia

Nesta investigação foram utilizados diversos métodos e técnicas de recolha de dados, cujo tratamento pareceu adequado à fiabilidade do trabalho. Com efeito, a recolha de dados permite ao leitor “saber *o que e como* vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo (Coutinho, 2015, p.105).

A investigação aqui apresentada conformou-se pelas necessidades do contexto, aproximando-se, deste modo, de uma **investigação-ação**, ou seja, “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Elliot, 1993, citado por Coutinho, 2015, p.363). Deve-se optar por este tipo de investigação quando se pretende saber mais sobre as variáveis, nomeadamente a relação causal entre elas. Além disso, esta investigação adequa-se, sobretudo, a profissionais na área de Educação numa busca de mudança da realidade do ensino (Coutinho, 2015).

Mobilizou-se igualmente uma **metodologia mista**, utilizando-se ora técnicas quantitativas, ora qualitativas. Reichardt e Cook (1986) referem acerca desta metodologia que existem vantagens para investigações com vários objetivos, pois a utilização de diferentes métodos pode permitir uma melhor compreensão dos

¹¹ Destaca-se por exemplo o jogo de espionagem “Estoril 1942” que retrata o período da 2.^a guerra mundial, jogo da MEBO e o jogo “Quinto Império” que aborda diversas personagens e curiosidades da História de Portugal, da “Pythagoras”.

fenómenos, assim como a utilização de técnicas dos dois métodos, conduzindo a resultados mais seguros (citado por Carmo & Ferreira, 1998).

Relativamente às **amostras** utilizadas no decorrer da investigação – “conjunto [s] de sujeitos de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (Coutinho, 2015) – utilizaram-se três, cada uma para fins diversos:

- Aplicação de questionários a alunos;
- Aplicação da estratégia jogo;
- Aplicação de questionários a professores.

A primeira amostra foi constituída pelos alunos de duas turmas de 6.º ano do Ensino Básico¹². Da turma D participaram 18 alunos¹³, (14 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) e da turma E participaram 20 alunos (13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Ambas as turmas tinham alunos com idades compreendidas ente os 11 anos e os 16 anos. A amostragem, ou “o processo de seleção dos sujeitos que participaram num estudo” (Coutinho, 2015,p.89), constituiu-se como não probabilística e por conveniência, dado que se tratou de um grupo já construído.

A segunda amostra foi constituída apenas pela turma D, cujo processo de amostragem foi igualmente não probabilística e por conveniência.

A terceira amostra foi constituída por professores, de diferentes áreas disciplinares do 2.º CEB, tanto de escolas da zona de Lisboa, nas quais se realizaram estágios, como a nível nacional, através de grupos de professores existentes na rede social *Facebook*, perfazendo um total de 34 indivíduos. Esta amostragem apresentou-se como probabilística e aleatória, dado que a seleção dos sujeitos derivou do acaso (Schutt, 1999, citado por Coutinho, 2015).

Numa investigação é sempre necessário pensar nas formas de recolher informação, as quais se devem basear em técnicas de conversação, de observação e de análise de documentos informação (Coutinho, 2015).

Assim, nas técnicas de recolha destacam-se a **pesquisa documental**, nomeadamente do projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto TEIP, plano melhoria TEIP, avaliação externa, relatório de avaliação do

¹² Cf. a caracterização das turmas, no ponto 1.2.1. deste trabalho.

¹³ Apesar de esta turma ser constituída por vinte alunos, um dos alunos não frequentou as aulas durante o período de estágio e o outro mudou de turma antes da aplicação da investigação.

agrupamento e fichas sumativas; **a observação** (grelhas de registo de observação) e o **questionário**.

A pesquisa documental “ visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (...) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 1998, p.59). Ketele & Roegiers (1998) afirmam que o objeto de estudo da pesquisa documental “é qualquer documento selecionado segundo uma estratégia muito precisa e tratado com um dado da investigação, ao mesmo título que o discurso recolhido pela entrevista ou que os comportamentos recolhidos pela observação” (p.38).

Por sua vez, “**a observação** é . . .um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social. . . sem uma observação cuidada, feita de modo sistemático, não é possível uma intervenção social eficaz” (Carmo & Ferreira, 1998, p.96). Para Estrela, (1994), “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29).

O processo de observação constituiu-se sistemático, naturalista e participante. Sistemático, pelo fato de se dar relevo à “coerência dos processos e dos resultados obtidos” e de serem “utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem repetíveis” (Estrela, 1994, p.40), “como é o caso das grelhas de registo as quais são indispensáveis, pois o registo rápido do que se vê evita a perda de elementos valiosos” (Carmo & Ferreira, 1998). Naturalista, porque se observou o “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994, p.45).

Por último, a observação apresenta-se, também, como participante ou “entrevista ação”, como também é designada este tipo de observação, pois “insere-se dentro da ação que se desenvolve e constitui um processo de recolha de dados que se situa entre a entrevista e a ação” (Estrela, 1994, p.35). Na observação participante, o investigador participa na vida do grupo que se encontra a estudar, sem, contudo, deixar de representar o seu papel de observador (Estrela, 1994).

Esta opção permitiu um maior envolvimento com o grupo de alunos observado e, conseqüentemente, um aprofundado conhecimento das crianças, quer a nível das suas dificuldades escolares, quer a nível de fragilidades ou potencialidades.

Contudo, este cariz participativo, ou seja, a impossibilidade de distanciamento do investigador do objeto de observação levanta algumas questões relativamente à possível ineficácia da objetividade científica dos resultados, dada a parcialidade de análise ou influência que se pode exercer no grupo sobre o qual a investigação incide. Castaño (1994) diz que, para compreender o que acontece sala de aula, o investigador necessita de possuir a capacidade metodológica de deixar de lado as suas próprias conceções e estar disposto a questionar tudo o que acontece na sala (citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.97).

Outra das técnicas fundamentais na recolha de dados, utilizadas no âmbito da investigação, foi o **inquérito por questionário** aplicado aos alunos das duas turmas (cf. **anexo L**), às duas professoras cooperantes das duas turmas do 6.º ano (cf. **anexos E e F**) e a professores de 2.º CEB, a nível nacional (cf. **anexo M**).

Segundo Coutinho (2015) o “Inquérito (questioning) é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Wiersma, 1995; Ghigliione & Matalon, 1997) e pode ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários” (Eisman, 1992; Charles, 1998) (p.107).

No que diz respeito ao inquérito por questionário, o entrevistador não se encontra presente, ao contrário do inquérito por entrevista. Além disso, possui a forma de um formulário impresso, podendo ser entregue em mão, enviado por correio ou por *e-mail* (Charles, 1998, citado por Coutinho, 2015).

O questionário realizado às duas professoras cooperantes, apresentou-se pouco estruturado, pois, ainda, não se tinha suficiente informação sobre o objeto de estudo – o contexto educativo – ou seja não se pretendia condicionar em demasia as respondentes, eliminando informações que pudessem ser relevantes (Carmo & Ferreira, 1998).

Relativamente aos questionários realizados aos alunos das duas turmas de 6.º ano, caracterizaram-se por ser estruturados, pois neste caso já se pretendia verificar um conjunto de hipóteses (Carmo & Ferreira, 1998):

- O seu nível de motivação nas aulas em geral e, mais especificamente em HGP e quais as razões para tal;
- Perceber quais os métodos mais usados pelas suas professoras no ensino de HGP
- E qual a opinião dos alunos relativamente à utilização de jogos em HGP.

Neste questionário predominaram questões de resposta fechada, ou seja “um número limitado de respostas típicas que este [o respondente] pode escolher” (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 141-142), procurando-se tornar as respostas o mais objetivas possíveis (Carmo & Ferreira, 1998).

Quanto ao questionário aplicado aos professores de 2.º CEB, a nível nacional, realizado no *Google Forms*, tratou-se de um questionário estruturado, dado que as hipóteses a verificar eram as seguintes:

- Identificar as estratégias de ensino mais utilizadas em sala de aula, procurando saber se o jogo seria uma delas;
- Que tipos de jogos são utilizados;
- Saber o que pensam sobre a estratégia do jogo didático;
- E quais os maiores impedimentos da sua aplicação na sala de aula.

O questionário aplicado foi constituído por questões fechadas e abertas, procurando-se não limitar demasiado a resposta, mas também evitando o dispêndio de tempo, dissuasor de respostas.

Recorreu-se, ainda, a outras técnicas informais, nomeadamente, a conversas com as cooperantes, outros professores da escola e auxiliares. A relevância desta forma de recolha prende-se ao fato destes agentes educativos contactarem, diariamente, com a população escolar e, portanto, conhecerem o contexto escolar com maior profundidade.

Procurou-se, igualmente na elaboração deste trabalho realizar conversas informais com os alunos, pois considera-se que estas desempenham um papel imprescindível no sucesso desta investigação.

No que diz respeito ao tratamento de dados, utilizou-se o *Excel* para converter a informação em gráficos. No caso do questionário realizado em *Google Forms*, alguns gráficos foram gerados automaticamente. Posteriormente, recorreu-se à análise dos gráficos os quais incluíram informação sobre: i) as grelhas de observação, realizadas na aplicação dos jogos; ii) as fichas sumativas realizadas pelos alunos antes e depois da aplicação dos jogos e iii) os questionários realizados, aplicados aos alunos e aos vários professores do 2.º CEB.

Assim, poderá dizer-se que o tratamento de dados consistiu num tratamento estatístico e uma reflexão a partir dos dados recolhidos (Ketele & Roegiers, 1998).

Por fim, no que diz respeito aos princípios éticos, ao longo da investigação, houve o cuidado de informar os vários participantes do estudo, sobre a investigação em curso assim como respeitar a privacidade e confidencialidade dos dados pessoais destes e da instituição. Além disso, no decorrer da investigação, foi sempre explicitada a liberdade de não colaborar.

2.3.1. Intervenção associada ao estudo

De modo a responder à questão inicial – como e em que medida a utilização do jogo, como estratégia de ensino, contribuiu para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.ºCEB? – Construíram-se e aplicaram-se dois jogos na turma D, relacionados com o conteúdo “Salazar e o Estado Novo” (Ministério da Educação, 1991, p.33), com os seguintes objetivos gerais: i) *conhecer e compreender os mecanismos de difusão dos ideais do Estado e de repressão para com os opositores;* ii) *conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial e* iii) *revelar gosto pelas aprendizagens.*

Assim, neste breve ponto, pretende-se: i) dar a conhecer os jogos que foram utilizados e; ii) quais os objetivos específicos subjacentes aos vários jogos.

Convém explicar que os jogos eram aplicados no final das aulas de forma a consolidar conteúdos do programa¹⁴, após a utilização de outras estratégias ao longo da aula.

O primeiro jogo aplicado na turma foi o *Censurado* (cf. anexos N e O), um jogo de cartas e de equipa. Por sua vez, o segundo jogo aplicado na turma foi *As colónias revoltosas*, um jogo em forma de tabuleiro, de pergunta-resposta, jogado entre dois alunos (cf. anexos P e Q).

Relativamente aos objetivos específicos, pretendeu-se que o aluno, através daquele jogo conseguisse:

- a) Identificar os suportes da ditadura salazarista;
- b) Revelar comentários/atitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo;
- c) Cooperar com os colegas.

No caso do jogo *As Colónias Revoltosas*, os objetivos específicos foram os seguintes:

¹⁴ Estes jogos poderiam ter sido implementados no início ou no meio da aula, porém dada a novidade que representava esta estratégia para os alunos e consequente excitação despoletada pelos jogos, considerou-se que no final da aula seria o momento mais propício à sua aplicação.

- a) Identificar a principal razão da Guerra Colonial e suas consequências;
- b) Revelar comentários/attitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo;
- c) Cooperar com os colegas.

2.4. Apresentação e discussão de resultados

Depois de realizado o tratamento de dados, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos, que informam sobre as questões empíricas referidas no início do trabalho (Coutinho, 2015).

Neste tópico serão apresentados e analisados os dados relativos à prática desenvolvida na turma do 6.ºD (grelhas de observação e fichas sumativas) e os dados recolhidos dos questionários aplicados aos alunos das duas turmas do 6.º ano (38 alunos) e professores do 2.º CEB (34 professores).

2.4.1. Grelhas de observação

As grelhas de observação referem-se à aplicação dos dois jogos como estratégia de ensino-aprendizagem e transmitem o que foi observado, tendo em conta os objetivos específicos e indicadores delineados previamente (**cf. anexo R**). Porém, tendo em conta que apenas foi possível, dado o contexto e a limitação de tempo, aplicar, dois jogos, julga-se que estes dados fornecem resultados meramente indiciários, suscetíveis de confirmação mais robusta, caso houvesse oportunidade de pôr em prática os jogos mais vezes.

Julga-se, assim, pertinente realizar uma análise essencialmente qualitativa do que foi observado no decorrer dos jogos.

Deste modo, observou-se, sobretudo, um grande entusiasmo na realização de uma prática diferente da rotina. Além disso, os alunos com mais dificuldades revelaram maior envolvimento nesta atividade, relativamente às restantes.

Quanto às aprendizagens de HGP, verificou-se que alguns alunos mobilizaram o que aprenderam no decorrer da aula para aplicarem no jogo.

Por outro lado, os alunos que revelavam maiores dificuldades na compreensão da matéria trabalhada na aula acabaram por, através do jogo, superar aqueles obstáculos – deste modo, serviu para lhes esclarecer as dúvidas.

2.4.2. Fichas sumativas

Recolheram-se duas fichas sumativas realizadas pelos alunos no 2.º Período e respetivas grelhas de avaliação (cf. anexos S, T, U e V). Convém frisar que a intervenção decorreu precisamente no 2.º período, entre o primeiro e o segundo testes. Por esta razão, os possíveis efeitos positivos do jogo puderam ser aferidos nas avaliações do segundo momento de avaliação.

Assim, procurando-se perceber se a realização de jogos influenciou a nota do último teste realizado do 2.º período, realizou-se um gráfico com as várias notas dos alunos nos dois testes (cf. figura 1, anexo W).

Observa-se, pois, que do primeiro para o segundo teste, após a aplicação do jogo didático, onze alunos melhoraram a sua avaliação e só um a manteve. Por outro lado, três alunos baixaram a sua classificação no teste (cinco alunos não realizaram os dois testes do 2.º período, por isso não foram integrados no gráfico).

A correlação entre a aplicação do jogo e os resultados dos testes é francamente positiva. É certo que outros fatores poderão ter concorrido para aquele resultado. Porém, tendo em conta o quadro teórico existente que comprova as várias vantagens do jogo didático na sala de aula, julga-se que, no caso, ocorreu uma efetiva melhoria nas aprendizagens da disciplina de HGP – ou seja, verificou-se um contributo no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

2.4.3. Questionários aos alunos

Nas respostas às quatro questões – *Qual é a tua disciplina favorita? Qual a disciplina de que menos gostas? Por que razão consideras essa disciplina a tua favorita? Por que razão não gostas dessa disciplina?* (cf. figuras 2, 3, 4 e 5, anexo X) – verificou-se que a maioria dos alunos prefere a disciplina de Educação Física (22 alunos) e não gosta, sobretudo, de Educação Musical (16 alunos), seguida de Matemática (10 alunos) e HGP (7 alunos).

Nas razões que estão na base da preferência por Educação Física (EF), os alunos destacam que: as aulas são divertidas (16 alunos); gostam da professora (15 alunos); gostam da matéria (14 alunos); e, percebem-na (13 alunos).

Relativamente às três disciplinas de que gostam menos, destacam-se as duas seguintes razões: as aulas são aborrecidas (18 alunos), e “não percebo nada” (15 alunos).

Julga-se interessante destacar que os alunos se sentem **mais motivados para disciplinas vistas como mais divertidas**, como é o caso da disciplina de EF em que, para além de outras atividades, se realizam jogos.

Outro aspeto a evidenciar é a relação entre professor-aluno, pois quinze alunos referem que gostam da disciplina porque gostam do docente. Esta relação positiva entre professor-aluno poderá beneficiar a predisposição dos alunos para as atividades realizadas em EF, motivando-os no processo de ensino-aprendizagem. De facto, para Morgado (2014)“ a qualidade das interações entre professor e alunos é ... um aspeto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (p.99).

Salienta-se, igualmente, que a **compreensão dos conteúdos** das disciplinas é um fator de grande **impacto na motivação dos alunos**, pois quinze alunos afirmam que não gostam de determinada disciplina porque não compreendem nada, e treze alunos referem que perceber a matéria é razão para gostarem da disciplina.

Relativamente ao que os alunos compreendem na disciplina de HGP e à autoavaliação que fazem do seu desempenho nessa disciplina, através das respostas às questões – *Relativamente à matéria que é dada nas aulas de HGP...; Nas aulas de HGP sinto que sou...* (cf. **figuras 6 e 7, anexo X**) – verificou-se que a maioria afirma compreender algumas coisas (17 alunos), ou compreender pouco (10 alunos); alguns, ainda referem não compreender de todo (4 alunos); e, apenas, 7 alunos dizem compreender bastante.

Na autoavaliação que fazem do seu desempenho, 22 alunos referem que são razoáveis, 11 afirmam ser fracos e 3 sentem-se maus na disciplina de HGP. Apenas, 2 alunos se avaliaram como muito bons.

Portanto, verifica-se através das respostas dadas que cerca de 82% dos alunos (31 alunos) **sente dificuldades na matéria da disciplina de HGP** – e a sua autoavaliação reflete, igualmente, isso mesmo, pois a maioria dos alunos sente que o seu desempenho é razoável ou inferior (36 alunos, ou seja, cerca de 95%).

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelos professores em HGP, na questão: *Como é que são as tuas aulas de HGP* (cf. **figuras 8, 9 e 10, anexo X**) – as duas turmas revelaram resultados diferentes, isto porque, na turma E, a professora opta por um ensino tradicional, apoiado no manual e exposição oral da matéria, ao passo que, na turma D, a professora privilegia a visualização de vídeos ou *Powerpoints*. É interessante destacar que na turma E, como seria de esperar, **o jogo não é, de todo,**

uma estratégia utilizada em HGP – ao contrário da turma D, em que os jogos acontecem algumas vezes, sob a forma de *quizzes* para consolidar matéria.

Perante esta escolha de estratégias dos professores, os alunos na questão *O que achas das tuas aulas de HGP* (cf. **figuras 11, 12 e 13, anexo X**), responderam que **gostariam de ter aulas mais divertidas** (21 alunos) – a maioria que escolhe esta opção faz parte da turma E, já acima caracterizada por um ensino tradicional.

Quanto à utilização de jogos nas várias disciplinas e respondendo às questões: *Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? Se respondeste SIM, diz qual (ais)?* (cf. **figuras 14 e 15, anexo X**) – Observa-se que a **utilização de jogos é frequente** na generalidade das disciplinas, nomeadamente, **em português** (na turma D), **matemática e em EF**. Contudo, convém referir que a utilização de jogos é mais frequente na turma D do que na turma E, na qual, apenas seis alunos referem que os professores utilizam jogos.

Por último, às questões: *Gostas de jogos? O que achas da utilização de jogos na disciplina de HGP?* (cf. **figuras 17 e 18, anexo X**) – as quais permitiam compreender a motivação dos alunos na utilização de jogos e a sua opinião do seu uso na disciplina de HGP, verificou-se que a **maioria gosta muito de jogos** (25 ou cerca de 66% dos alunos) e **considera que a sua utilização poderia beneficiar as aprendizagens em HGP** (33 alunos). Convém, contudo, enunciar, que 11 alunos dizem gostar “mais ou menos” e 2 referem que gostam pouco.

Em suma, confirma-se a ideia de que a utilização do jogo enquanto estratégia didática deve ser uma opção muito válida a tomar pelo professor. Apesar disso, e como chama a atenção Carvalho (2017) uma das desvantagens da utilização do jogo didático em sala de aula é o facto de poderem existir alunos que não gostem de jogar ou aprendam melhor através de outras estratégias. Por essa razão o professor deve estar atento à existência de outros recursos didáticos.

2.4.4. Questionários aos professores

O questionário aplicado aos professores entre fevereiro e julho, através da rede social *Facebook* (divulgado em grupos de professores, perfazendo uma população que rondava as 70 378 pessoas) e nas escolas em que se interveio fez o total de 34 respostas, registando-se que a maioria foi de professores que lecionam há mais de

quinze anos (18 professores), e que ensinam Matemática (18 professores) e Ciências da Natureza (12 professores) (cf. **figuras 19 e 20, anexo Y**).

Julga-se que, considerando quer o número de professores que respondeu a este questionário, quer a disciplina que estes lecionam, pode-se avançar com algumas hipóteses: nomeadamente que os professores, dado o desgaste próprio da profissão e pela sobrecarga do programa a lecionar, não estarão tão disponíveis para colaborar em questionários que apoiem trabalhos investigativos na área da educação. Além disso, o facto de a maioria das respostas ser proveniente de professores de Matemática, leva a crer que estes estejam mais sensibilizados para o uso do jogo no ensino-aprendizagem do que os restantes professores de outras disciplinas.

Na verdade, a estratégia do jogo na matemática está consagrada em vários documentos oficiais, e desde a formação inicial do indivíduo – como é o caso das *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (I. L. da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)¹⁵.

Voltando à apresentação das respostas dos professores, observa-se que a maioria utiliza, como estratégia de ensino, o manual ou fichas (25 professores), seguida da estratégia de dinamização de debates ou discussão de assuntos (23 professores) e realização de jogos (23 professores); utilização do Powerpoint (20 professores); exposição oral de conteúdos (19 professores); visualização de filmes/vídeos (18 professores); análise de imagens, documentos ou gráficos (18 professores) e investigação/pesquisa de vários assuntos (17 professores) (cf. **figura 21, anexo Y**).

Quanto ao predomínio do uso do manual na sala de aula, torna-se importante frisar que, apesar de se compreender a tentação no uso de estratégias pré-fabricadas, contidas nos manuais, o facto é que nem sempre essas estratégias vão ao encontro das necessidades da turma. Além disso, “muitas vezes, currículos oficialmente abertos ou flexíveis são fechados pelas opções/gestão apresentadas pelos autores do manual, pondo cobro a qualquer inovação curricular ou flexibilização da parte do professor”(Félix, 1998, p.51).

¹⁵ No qual se refere, “O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos... Também jogos com regras (cartas numeradas, lotos, dominós, etc., bem como os jogos tradicionais de movimento) levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança” (pp.74-75).

Relativamente ao uso do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, o facto de a maioria dos professores, que respondeu a este questionário, lecionar matemática, levou a que o jogo fosse considerado a segunda estratégia mais usada na sala de aula. Tal ideia é reforçada quando, na questão seguinte sobre os jogos utilizados, a maioria se refere a jogos ligados à Matemática (**cf. figura 22, anexo Y**).

Destaca-se, também, que através de algumas respostas existe alguma imprecisão sobre aquilo que poderá ser considerado como jogo – é o caso das respostas “manipulação de objetos” e “tangram”.

Na questão sobre o que os professores pensam da utilização dos jogos como estratégia de ensino, verifica-se ser comum à maioria a ideia do jogo como promotor de aprendizagens (**cf. figura 23, anexo Y**). Existem, ainda, algumas respostas que revelam desconhecimento desta estratégia, assim como também revelam receio em atrasar o “programa a cumprir”. Esta última resposta é compreensível, dada a pressão colocada nos professores para lecionarem o que se encontra estabelecido. Porém, evidencia a ideia de que muitos professores vêem o currículo como um fim em si e não como um meio para se alcançar aprendizagens e competências (Roldão, 2006).

Na última questão, sobre as razões de impedimento na utilização do jogo na sala de aula, a maioria (23) dos professores enunciou, como principal razão, a extensão/obrigatoriedade de conteúdos do programa (**cf. figura 24, anexo Y**).

Efetivamente, considera-se que os programas, na generalidade das disciplinas, apresentam-se extremamente longos, não dando hipóteses, muitas vezes, ao professor de inovar, dado o tempo que tal requer. Além disso, destaca-se a ideia de um currículo “pronto a vestir de tamanho único”, como refere Formosinho (2009, p.45), o qual se caracteriza por ser “completamente independente das características dos alunos...[e] indiferente à eficácia da sua aplicação” (Formosinho, 2009, p.45).

2.5. Conclusão

De forma a apresentar os resultados da investigação desenvolvida apresentam-se as conclusões mais relevantes, na perspetiva de responder às questões inicialmente colocadas:

- Que estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas na sala de aula?
- Quais as vantagens do jogo didático aplicado ao ensino das várias disciplinas, nomeadamente em HGP?

- Que tipos de jogos didáticos se deverão utilizar para desenvolver competências em HGP, no 2ºCEB?
- Como e em que medida a utilização do jogo contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB?

Para apresentar respostas a estas várias questões mobilizam-se, por um lado, a investigação realizada a nível do quadro teórico, e por outro, a investigação derivada da intervenção prática de jogos e dos questionários aplicados.

De acordo com o quadro teórico e a investigação prática que se realiza neste trabalho, parece que as estratégias utilizadas na sala de aula limitam-se, sobretudo, à estratégia de exposição oral de conteúdos, a qual muitas vezes em regra é acompanhada pela utilização do manual – instrumento que apresenta estratégias genéricas, por conseguinte, tendencialmente descontextualizadas das necessidades da turma ou até pouco flexíveis, na generalidade dos casos.

Salientam-se, ainda, como estratégias utilizadas, na sala de aula, o visionamento de filmes ou diapositivos. Estas estratégias, apesar se apresentarem como mais aliciantes, comparativamente à exposição oral, constituem, porém, exemplos de estratégias expositivas, caracterizadas pela atitude passiva dos alunos, sem qualquer envolvimento ativo na construção das suas aprendizagens.

Portanto, através dos questionários aplicados, pode-se afirmar, que na generalidade, a estratégia do jogo didático não é uma prática recorrente no processo de ensino-aprendizagem, valorizando-se, sobretudo estratégias que não aliciam os alunos a gostarem de aprender, nem apoiam as suas aprendizagens.

No que se refere às vantagens do uso do jogo didático, nas várias disciplinas, inclusive em HGP, salienta-se, sobretudo, o contributo motivador do jogo, como potenciador de aprendizagens.

Acrescem outras vantagens significativas: o desenvolvimento da criatividade, o incremento do espírito crítico, da observação e da cooperação.

Acresce que, o jogo constituiu, também, uma ferramenta importante na verificação de insuficiências no processo de aprendizagem – permitindo ao professor e ao aluno colmatarem as respetivas dificuldades.

Tendo em conta esta relação vantajosa entre o lúdico e a aprendizagem, seria de esperar que a utilização do jogo fosse mais frequente nas diversas disciplinas. Porém esta estratégia, como foi possível analisar através dos questionários, apenas se encontra

mais rotineiramente utilizada nas disciplinas de Matemática e Educação Física. Portanto, a estratégia do jogo não é frequente na generalidade das disciplinas – e menos ainda em HGP.

Contudo, existem inúmeras possibilidades de jogo, podendo destacar-se as simulações, jogos de tabuleiro, jogos de representação ou jogos de papéis, *role playing games*, e jogos de computador. Ou seja, existem e podem recriar-se numerosos jogos, para aplicação específica nas aulas de HGP.

Tendo-se verificado, a partir das respostas aos questionários, que o ensino de HGP caracteriza-se pela ausência ou diminuta ludicidade, com resultados de aprendizagem baixos, procurou-se através desta investigação aplicar jogos nesta área.

Apesar das limitações e dificuldade em isolar outras variáveis, os resultados exprimem uma correlação entre a aplicação do jogo e a melhoria das avaliações, nos testes. Resultado que está em linha com a observável relação positiva entre motivação e o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as aprendizagens desenvolvidas pelos jogos permitiram contribuir para o desenvolvimento de várias competências histórico-geográficas, nomeadamente: *mobilizar vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em HGP; utilizar diferentes fontes de informação, com diversas linguagens; localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos e sociais e mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar novas situações* (Dias & Hortas, 2017).

Contudo, e apesar das vantagens da utilização do jogo didático em HGP, verifica-se significativa resistência dos professores ao seu desenvolvimento. Para tal, contribuem diversas razões, destacando-se, situações que podem facilmente prejudicar o cumprimento e a obrigatoriedade do programa. A necessidade de “cumprir o programa”, associada riscos da experimentação (presume-se) sobrepõe-se, assim, à principal função do professor – que é ensinar, desenvolvendo competências nos alunos.

Respondendo à problemática que levou ao desenvolvimento desta investigação – designadamente, **como e em que medida a utilização do jogo, como estratégia de ensino, contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.ºCEB** – pode concluir-se que o jogo, enquanto estratégia na sala de aula, contribui para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem de HGP, desde logo, através da maior predisposição dos alunos para aprender. Mais, o jogo permite um envolvimento

ativo, do aluno, na construção do seu conhecimento – o que pressupõe aprendizagens mais significativas e consequente desenvolvimento de competências.

Assim, pode afirmar-se que o jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem permite o desenvolvimento de cidadãos histórico-geograficamente mais competentes.

Numa perspetiva de possibilidades futuras, considera-se relevante que várias escolas promovam jogos entre si, procurando trabalhar diferentes épocas históricas ou envolvendo mesmo os alunos na construção desses jogos, solicitando a participação da comunidade local. Mas para este cenário se realizar, há que dar espaço à inovação pedagógica, por parte professores, amarrados ao cumprimento de um programa e com dificuldades em saírem de uma rotina expositiva, secular, de resultados efetivos aleatórios e pouco envolventes da sua marca pessoal.

3. REFLEXÃO FINAL

Neste ponto serão abordados aspetos relativos à prática efetuada nos dois contextos e à investigação aqui apresentada – assim como aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal e as fragilidades percecionadas no exercício da profissão docente.

A intervenção nos dois ciclos constituiu uma valiosa experiência na compreensão do atual sistema de ensino. De um lado, frequentou-se uma escola que preza a qualidade, sendo visível neste tipo de contexto, pais que se interessam pelas aprendizagens dos filhos e professores que, apesar do cansaço, procuram inovar: uma escola em que os alunos sentem gosto pela aprendizagem.

Já quanto à outra escola (que constituiu a primeira intervenção), encontrou-se um cenário caracterizado por, em regra, pais não preocupados com as aprendizagens dos filhos, nem sequer valorizando o trabalho destes. Os alunos apresentam um historial de retenção, fragilidades de aprendizagens e indisciplina acentuada. O gosto pela aprendizagem apresentava-se mínimo. Os professores encontram-se cansados e frustrados, não revelando motivação para inovar, nas suas estratégias de ensino-aprendizagem.

Tanto quanto parece, a escola pública, da forma como atualmente funciona, reafirma e potencia a separação social, pois não consegue dar respostas eficazes a alunos de meios desfavorecidos. Desde logo, porque não consegue atuar ao nível dos pais, primeiros educadores.

Foi neste contexto, num 2.º CEB, que se interveio e no qual se sentiu o intenso desgaste que a profissão docente acarreta neste tipo de ambientes – no qual, o professor resta abandonado à sua sorte.

Este contexto difícil contribuiu, no entanto, para a compreensão de algumas das fragilidades dos professores e sobretudo, da mestranda, em contextos complexos que exigem muito mais do que a formação de professores oferece, desde logo, resiliência.

Contrariamente a este contexto, no 1.º CEB, pôde-se, dado o ambiente propício a tal, desenvolver práticas desafiantes com alguma continuidade e contar com a colaboração da professora cooperante que, sempre se mostrou disponível para uma aprendizagem conjunta. Aqui a experiência revelou-se mais enriquecedora a nível profissional e pessoal.

Não obstante, as dificuldades experienciadas nos dois estágios e nos projetos desenvolvidos, ambos proporcionaram aprendizagens valiosas para a formação como futura docente da mestranda.

Mais uma vez, verificou-se que, ensinar ultrapassa a simples passagem de conhecimentos, demonstrando tratar-se, pois, de uma aprendizagem mútua em cooperação, entre professores e entre professores-alunos.

Relativamente ao estudo que aqui se apresenta e que foi desenvolvido no 2.º CEB, verificaram-se, porém, diversas resistências das professoras cooperantes à aplicação de práticas inovadoras – o que dificultou a realização deste trabalho. Estas resistências incidiram, sobretudo, no receio de perder o controlo da turma ou, ainda, na conceção de que o jogo é uma estratégia limitada ao divertimento, sem envolvimento com a aquisição de aprendizagens. A colaboração e uma atitude mais positiva poderiam ter sido fulcrais no desenvolvimento desta investigação, tornando a sua aplicação prática mais gratificante.

No que se refere a fragilidades profissionais, os dois estágios, permitiram verificar que a mestranda se encontra menos preparada para lidar com situações de indisciplina constante e acentuada, as quais como se sabe são inerentes ao ensino, sobretudo, em contextos como o mencionado do 2.º CEB.

A integração de alunos com NEE constitui outra fragilidade, desconhecendo-se várias práticas integradoras destes alunos, tema que não objeto significativo do curso. Além disso, a diferenciação pedagógica, que nunca se observou nos estágios, apesar de procurar desenvolver-se por iniciativa pessoal, leva a mestranda a crer que a diferenciação apenas se mantém no quadro teórico. Situação preocupante, dado que a

escola deveria ir ao encontro das individualidades de cada aluno, numa perspetiva de se apresentar como mais eficaz e integradora.

Por último, pode-se afirmar que ao longo da formação, as intervenções em diferentes escolas, apesar de muitas vezes difíceis e desgastantes a vários níveis, contribuíram em muito para a construção como futura docente. Apesar do sistema de ensino se mostrar insuficiente para dar resposta às necessidades dos alunos, acredita-se que o professor pode fazer a diferença na aprendizagem, assim como na formação pessoal dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Em *Relatório do estudo: «A educação das crianças dos 0 aos 12 anos»* (1.^a Ed., pp. 44–55). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Aguiar, V. T. B. de. (1998). Jogos de Simulação no Ensino de Geografia. *Ensino em Re-Vista*, 7(1), 7–13. Obtido de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7844>
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. Em *Relatório do Estudo: «A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos»* (1.^a Ed., pp. 114–127). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Andrade, D. E.-J. (2007). Lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de História. *História & Ensino*, 13, 91–106. Obtido de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>
- Azevedo, S., & Ferreira, F. I. (2007). Uma escola com pedagogia Jenaplan, na Holanda: o jogo, a brincadeira e a celebração da vida. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (1.^a Ed., pp. 78–97). Porto: Porto Editora.
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Barradas, R., & Lencastre, J. A. (2016). Gamification: uma abordagem lúdica à aprendizagem. Em A. A. A. Carvalho, S. Cruz, C. M. Marques, A. Moura, I. L. Santos, & N. Zagalo (Eds.), *Actas do 3.º encontro sobre jogos e mobile learning* (pp. 220–229). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Boterf, G. Le. (2005). *Construir competências individuais e coletivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino* (1.^a Ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. Em *Educação Geográfica: Inforgeo*, 15 (pp. 69–90). Lisboa: Edições Colibri.
- Cainelli, M. R., & Alegro, R. C. (1998). Jogando e aprendendo: ensinando História no

- ensino fundamental. *História e Ensino*, 4, 77–88. Obtido de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12497/10957>
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (4.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica*, (2), 25–36. Obtido de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/2896>
- Correia, L. de M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro do Ministério de Educação, Pub. L. No. Diário da República: I Série, ° 237 (1986). Obtido de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=Zu0PsNHD
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2017). Educação Histórico-Geográfica e Desenvolvimento de Competências No Ensino Básico (6-12 Anos). Em A. C. Câmara, E. S. Lemos, & M. H. Magro (Eds.), *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia: «Educação Geográfica na Modernidade Líquida»-Livro de Atas* (pp. 639–651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Espelage, D., & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na Escola* (1.^a Ed.). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fermiano, M. A. B. (2003). O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? *História Hoje*, 3(7).
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores- Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 37–69). Porto: Porto Editora.

- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedros, J. V., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (G. d'Oliveira Martins, Ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2014). *Avaliação Externa Das Escolas: Relatório 2013/2014*. Lisboa: IGEC. Obtido de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-Marquesa_de_Alorna_R.pdf
- Ketеле, J.-M. De, & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leif, J., & Brunelle, L. (1978). *O jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lemos, E. M. S. S. (2001). *A utilização de simulações na educação geográfica: um estudo de caso*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Macedo, L. De, Passos, N. C., & Petty, A. L. S. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Marques, B., & Costa, J. A. (2004). A (des)articulação entre o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Em J. A. Costa, A. I. Andrade, A. N. Mendes, & N. Costa (Eds.), *Gestão Curricular: percursos de investigação* (pp. 45–57). Universidade de Aveiro.
- Martins, M. A. (1996). *IX Colóquio de Psicologia e Educação: «Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa»-Actas*. (M. A. Martin, Ed.) (1.ª Ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa História e Geografia de Portugal: Plano de Organização do ensino-aprendizagem, volume II- Ensino Básico, 2.º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c2.pdf
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 2.º Ciclo, vol. I*.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Morgado, J. (2014). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI- a formação dos professores e o desafio d avaliação*. São Paulo: Artmed Editora.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica* (1.^a Ed.). Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Relatório Nacional 2016 e 2017: provas de aferição do Ensino Básico*. (2018). Lisboa. Obtido de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avaliação_Alunos/Relatórios/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. do C. (2006). *Gestão do Currículo e avaliação de competências*. (Editorial Presença, Ed.). Lisboa.
- Roldão, M. do C. (2009a). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.^a Ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. do C. (2009b). Que educação queremos para a infância? Em *Relatório do estudo: «A educação das crianças dos 0 aos 12 anos»* (pp. 99–113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Santos, G. F. de L. (2015). *Jogo e civilização: História, Cultura e Educação*. Londrina: EDUEL.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (1.^a Ed., pp. 12–37). Porto: Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I. K. de O., & Morais, M. J. de O. (2011). *Desenvolvimento de Jogos*

- Educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. *Holos*, 5, 153. <https://doi.org/10.15628/holos.2011.705>
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (I. L. da Silva, Ed.) (Vol. 28). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>
- Vanzella, L. C. G. (2016). Jogos de tabuleiro: análise na perspectiva histórica. Em T. M. Kishimoto & M. W. Dos Santos (Eds.), *Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)* (pp. 77–96). São Paulo: Cortez.
- Verri, J. B., & Endlich, Â. M. (2009). A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. *Revista Percurso*, 1(1), 65–83. Obtido de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/8396/4916>
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Documentos Oficiais

Projeto Educativo 2016-2017

Projeto Educativo 2017-2021

Regulamento Interno 2017

ANEXOS

Anexo A. Tabela: potencialidades e fragilidades no contexto do 1.º CEB

DISCIPLINAS/ COMPETÊNCIAS	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Língua Portuguesa	-Leitura -Oralidade	Escrita: -Ortografia -Utilização de parágrafos -Coesão textual -Pontuação/acentuação -Translineação - Retoma -Acentuação
Matemática	-Número e operações Organização e tratamento de dados -Cálculo mental	Geometria e medida: -Um quarto de volta, meia volta- percursos -Horas -Massa/peso -Capacidade/volume Comunicação matemática
Estudo do Meio	-Gosto por experiências práticas	- Não observadas
Competências sociais	-Autonomia -Participação -Comportamento	-Cooperação -Solidariedade -Tolerância

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades 1.º CEB

Anexo B. Entrevista à professora titular da turma 1.º CEB

QUESTIONÁRIO À PROFESSORA COOPERANTE

Este questionário insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado II, do 2.º ano, do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O seu objetivo é conhecer o contexto educativo de forma a ser delineado um plano de intervenção adequado às necessidades da turma.

Agradecemos desde já a colaboração neste questionário. Referimos também que todos os dados fornecidos serão tratados de forma confidencial e anónima.

1. Qual a sua formação académica?

Curso Superior de Educação de Professores de Ensino Básico – 2.º Ciclo, Variante de Matemática e Ciências da Natureza.

2. Há quanto tempo é professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Terminei o curso em junho de 1998 e comecei a lecionar em setembro desse mesmo ano, ou seja, há aproximadamente vinte anos.

3. Que rotinas (diárias ou semanais) tem implementadas com a turma?

Fichas de cálculo mental realizadas semanalmente e o projeto de escrita de textos, desenvolvido em parceria com a turma do 2.º B.

4. Quais as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza? Segue algum modelo de ensino ou adota diferentes metodologias de vários modelos? Quais?

Não me identifico especificamente com uma metodologia. Vou procurando manter-me atualizada participando em ações de formação que considere pertinentes e que enriqueçam a minha prática pedagógica.

1. Que instrumentos de registo utiliza nas aulas (sumários; registo de verificação de tpc; etc.)?

Os registos de sumários, t.p.c., faltas de material, ... são feitos na plataforma escolar. Utilizo também grelhas para classificação das fichas de avaliação sumativas.

2. Tem / recomenda alguma organização específica para os instrumentos de registo dos alunos (cadernos diários, por exemplo)?

Eu gosto de trabalhar com cadernos diários de Português/ Estudo do Meio e de Matemática. Nos cadernos os alunos iniciam a lição escrevendo a data, o dia da semana, o estado do tempo (ilustração) e o nome completo. Realizam atividades de complemento aos manuais e livros de fichas. Utilizam ainda o dossiê para arquivar fichas de trabalho.

3. Com que frequência envia trabalhos para casa? Existe algum critério?

Envio trabalhos com regularidade, evitando enviar à terça-feira, por ser o dia em que alguns alunos da turma, após as aulas, ainda têm catequese no Colégio.

4. Como faz a adequação curricular / diferenciação pedagógica, tendo em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos?

A turma é composta por alunos com ritmos de aprendizagem e trabalho diferentes, como é comum na maioria das turmas. Neste sentido, existiu a necessidade de fazer um levantamento das dificuldades dos alunos e delinear estratégias com os pais, com os diferentes docentes e tentar integrar os alunos em todas as atividades, até porque o Colégio, através do seu Projeto Educativo, não contempla grandes apoios para alunos com maiores dificuldades. Em sala de aula, dou bastante importância ao reforço positivo, “chamadas” constantes e sempre que possível proporcionar um apoio mais individualizado.

5. Como realiza a avaliação dos alunos?

A avaliação é contínua, sendo realizada através da aprendizagem formal e informal dos alunos, da participação e empenho dos mesmos. Para além disso, realizam fichas de avaliação intermédias e trimestrais. No Colégio Militar também é avaliado o atavio e aprumo dos alunos, a realização dos trabalhos de casa e o cumprimento das regras do Colégio.

6. Contacta com os professores das Áreas de Enriquecimento Curricular?

Sim, sempre que existe essa necessidade. Às vezes é necessária a minha presença para resolver situações de caráter comportamental (Inglês). Na Expressão Dramática, colaboro com a professora Manuela nos ensaios para as peças de teatro apresentadas

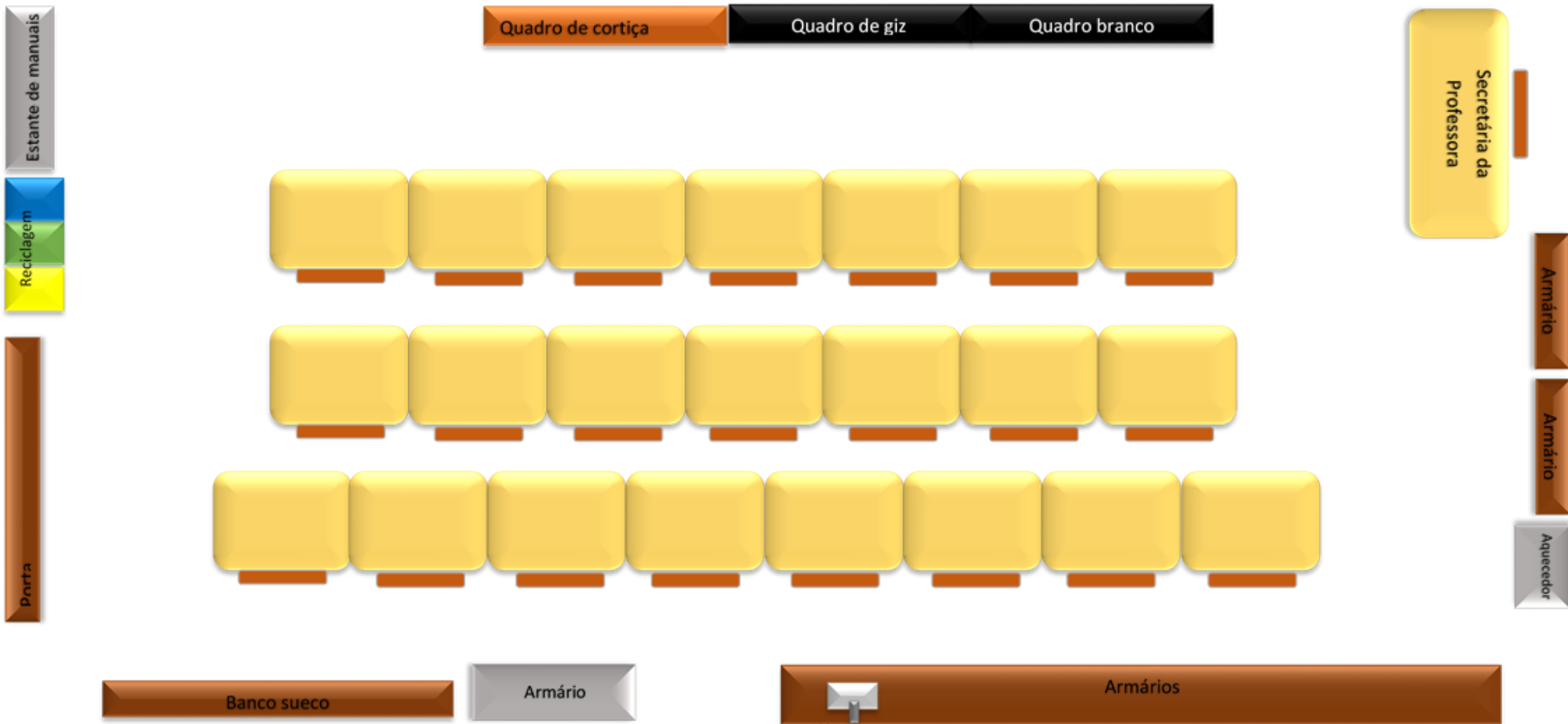
nas festas de Natal e de final de ano, no sentido de manter a turma minimamente serena enquanto decorrem os ensaios.

7. Faz reuniões de pais com que frequência?

Existe a reunião de início de ano letivo, uma reunião intermédia de 1.º Período, a trimestral de 1.º Período, uma intermédia de 2.º Período e a trimestral de 2.º Período e uma reunião final de 3.º Período.

Contudo, e sempre que necessário, a pedido dos Pais/Encarregados de Educação ou solicitada por mim, reunimos individualmente, o que ocorre com bastante frequência.

Anexo C. Planta da sala de aula do 1.º CEB



Anexo D. Descrição de estratégias e atividades implementadas no 1.º CEB

DISCIPLINAS	MEDIDAS IMPLEMENTADAS
PORTUGUÊS	<p>Rotina “Ler e Mostrar”:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Canto da leitura - Requisições de livros para ler em casa, no saco próprio para tal (livro viajante) -Apresentações de parte da história de livros aos colegas - Escrita de comentários sobre o livro lido (quem leu, se gostou ou se não gostou e porquê) <p>Rotina “Porco Pisco, Formiga Feliz e Rato Rico” (Planear, Fazer e Rever):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de histórias, a partir de indutores (contos tradicionais, imagens, palavras, música) <p>Rotina trabalho de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão de textos produzidos pelos colegas em pares ou em grande grupo; - Livro de histórias partilhadas com o 2.º B. - Escrita a pares <p>Detetive ortográfico</p>
ESTUDO DO MEIO	<ul style="list-style-type: none"> - Percursos (integração com matemática); -Atividade de categorização dos animais; -Explorar materiais (atividade de decalque); -Atividades dos estados físicos dos materiais (farinha & água nos diferentes estados) -Experiências práticas e exploração das etapas do método científico
MATEMÁTICA	<p>Desafios semanais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caixa com problemas/desafios que os alunos poderiam realizar na aula ou levar para casa para resolver <p>Rotina de cálculo mental:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Folha com várias operações para serem realizadas em 20 minutos. <p>Exercícios de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tangram, Pentaminós e simetrias. <p>Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Horas, localização e orientação no espaço. <p>Canguru matemático</p>

<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS SOCIAIS</p>	<p>Plano individual de trabalho (PIT): - Autoavaliação e heteroavaliação diária e semanal.</p> <p>Lista de entreadajuda: - Grelha afixada na sala de aula com diversas colunas organizadas segundo as seguintes categorias: quem tem dificuldades, em quê, quem se oferece para ajudar</p> <p>Conselho de turma: - Momento na sexta-feira onde se realiza a avaliação do PIT e se fala dos diversos conflitos que existiram ao longo da semana e que se encontram registados no “diário queixoso” (caderno).</p> <p>Tempo de estudo autónomo (TEA): - Momento em que os alunos podem escolher (dentro de algumas tarefas pré-estabelecidas e alguma orientação das professoras ou comentários no PIT) a tarefa a realizar, nomeadamente: trabalhos de projeto, apoiar colegas que precisam de ajuda, fazer ditados a pares, fazer problemas para os colegas, fazer ficheiros de português, gramática, matemática ou estudo do meio, ler no canto de leitura, fazer cópias, escrever histórias, preparar as apresentações dos livros e fazer trabalhos de casa.</p>
--	--

Tabela 2. Estratégias e atividades 2.ºCEB

Anexo E. Questionário à professora titular da turma E, 2.ºCEB

QUESTIONÁRIO

Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do 2º ano do curso de Mestrado de Ensino no 1.º CEB e no 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal e tem como objetivo compreender o funcionamento da escola e ajudar na caracterização do grupo de alunos com o qual se irá intervir. A caracterização do grupo de alunos será preponderante para a aplicação de um plano de intervenção adequado às necessidades da turma.

Os dados recolhidos serão de uso exclusivo para o trabalho de investigação no âmbito da disciplina acima mencionada, garantindo-se a sua confidencialidade.

1. **Género:** F M

2. **Habilitações:**

R.: Licenciatura em História – Faculdade de Letras de Lisboa

3. **Há quanto tempo é professor(a) deste ciclo de ensino?**

R.: 28 anos

4. **Que outras funções desempenha na escola e/ou no agrupamento?**

R.: Diretora de Turma

5. **Há quanto tempo leciona nesta escola?**

R.: Desde o início do corrente ano letivo.

6. **O que pensa da forma como funciona esta instituição?**

R.: Muito bem, sobretudo se considerarmos que se trata de uma escola TEIP.

7. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo? O que pensa deste documento?

R.: Não, mas saliento a atenção que o mesmo confere, à prevenção do abandono escolar, ao absentismo e à indisciplina.

8. Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

R.: Sim, principalmente a nível de departamento, grupo disciplinar e conselho de turma.

9. Como caracteriza esta turma relativamente às suas potencialidades/ fragilidades (6ºE) relativamente às aprendizagens nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa?

R.: Esta turma na generalidade, manifesta muitas dificuldades no que respeita à aquisição e aplicação de conhecimentos. Isto porque a maioria dos alunos, (independentemente das estratégias postas em prática), não reconhece na aprendizagem qualquer utilidade prática, a curto ou longo prazo. Assim, deve-se potenciar qualquer conteúdo quando se verifica que de alguma forma o mesmo indicia interesse por parte dos alunos.

10. Como caracteriza esta turma relativamente às suas potencialidades/ fragilidades (6ºE) relativamente às competências sociais?

R.: Esta turma, tal como outras deste agrupamento, na sua maioria é constituída por alunos que fazem parte de famílias desestruturadas, com baixos rendimentos, socialmente “comprometidas” por terem tido problemas com a justiça, entre outros... Inevitavelmente, grande parte dos alunos revelam uma baixa autoestima, que traduzem em comportamentos e atitudes desajustadas.

Considero, que em termos de competências sociais, estão ao nível dos progenitores. Isto é, socialmente copiam os modelos que para eles são referência, e a maior parte das vezes não reconhecem na escola um meio para as alcançar.

11. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas para a eficácia da disciplina?

R.: Na verdade, nesta escola, é saber usar e dosear a afetividade, sem nunca esquecer que não se tem efetivamente qualquer laço afetivo com o aluno.

12. Como organiza as aulas?

R.: Cumprindo o programa e usando de total flexibilidade.

13. Como realiza a avaliação dos alunos?

R.: De acordo com os critérios de avaliação, sem esquecer nunca o conhecimento que tenho do aluno, que decorre da observação direta.

Lisboa, 13 de Janeiro de 2018

Anexo F. Questionário à professora titular da turma D, 2.º CEB

QUESTIONÁRIO

Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do 2º ano do curso de Mestrado de Ensino no 1.º CEB e no 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal e tem como objetivo compreender o funcionamento da escola e ajudar na caracterização do grupo de alunos com o qual se irá intervir. A caracterização do grupo de alunos será preponderante para a aplicação de um plano de intervenção adequado às necessidades da turma.

Os dados recolhidos serão de uso exclusivo para o trabalho de investigação no âmbito da disciplina acima mencionada, garantindo-se a sua confidencialidade.

1. Género: F M

2. Habilitações:

R.: Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico.

3. Há quanto tempo é professor(a) deste ciclo de ensino?

R.: Desde de outubro.

4. Que outras funções desempenha na escola e/ou no agrupamento?

R.: Professora do 6.º ano de Português e História e Geografia de Portugal.

5. Há quanto tempo leciona nesta escola?

R.: Desde de outubro.

6. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo? O que pensa deste documento?

R.: Não.

7. Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

R.: Sim. Partilha de ideias e de estratégias a adotar em sala de aula. Para além disto, trabalho com uma professora, que não é do meu conselho de turma, que conhece os alunos da minha direção e que me ajuda a resolver problemas existentes na sala.

8. Como caracteriza esta turma relativamente às suas potencialidades/ fragilidades (6ºD) relativamente às aprendizagens nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa?

R.: Os alunos não demonstram qualquer empenho e motivação pelas atividades propostas e apresentam graves lacunas a nível de conhecimento do Português. Há ainda a referir que muitos dos alunos não trazem material para a aula e que a falta de estudo, empenho, motivação e concentração são, também, responsáveis pelos maus resultados da disciplina.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos demonstram um desinteresse geral pela disciplina. Não conseguem relacionar os acontecimentos com a atualidade.

9. Como caracteriza esta turma relativamente às suas potencialidades/ fragilidades (6ºD) relativamente às competências sociais?

R.: É uma turma com uma grande instabilidade comportamental.

10. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas para a eficácia da disciplina?

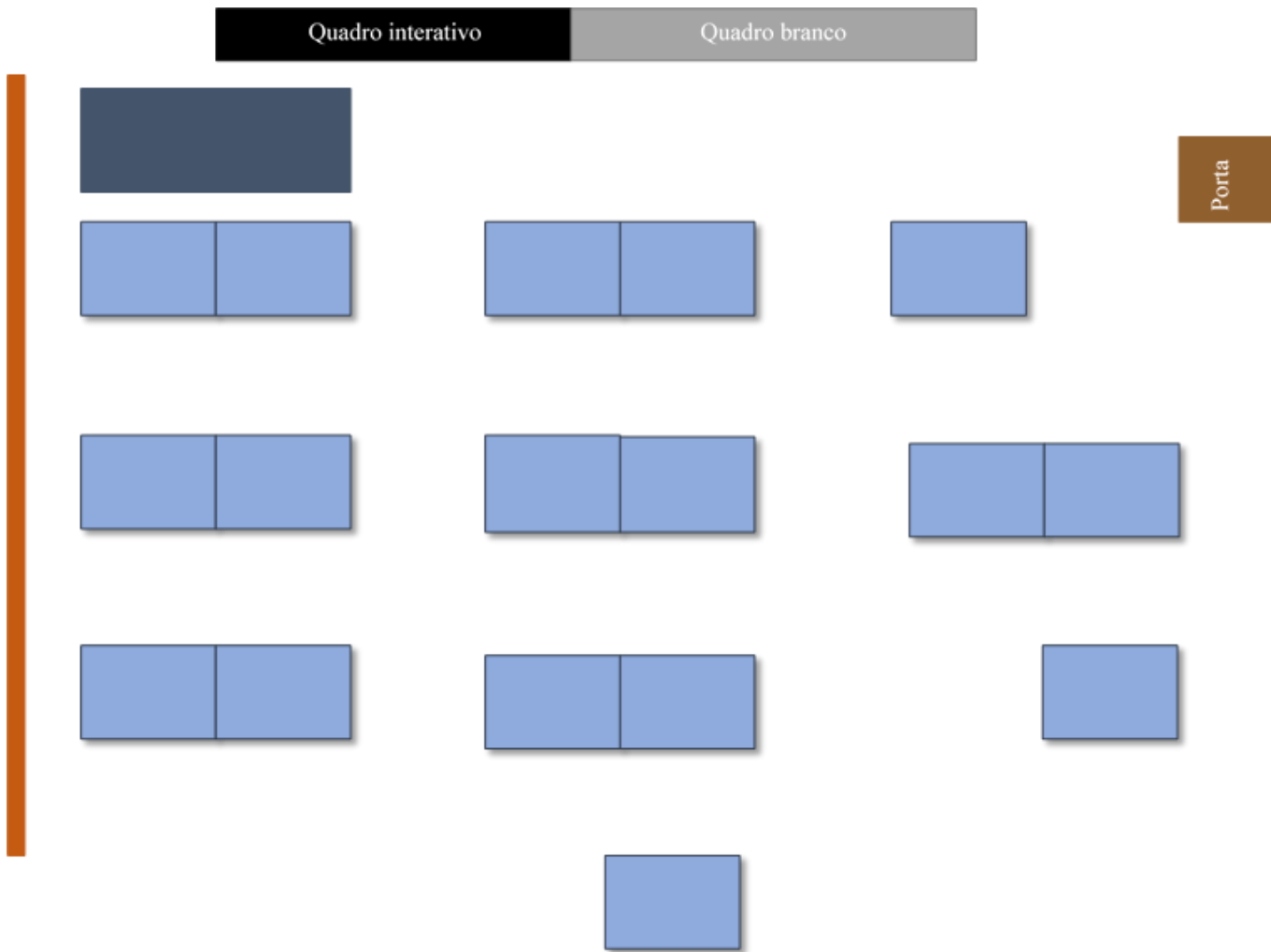
R.: Escola e Leya virtual; fichas de trabalho; participação direta dos alunos (idas ao quadro), etc.

11. Como realiza a avaliação dos alunos?

R.: participação, fichas de avaliação, assiduidade, pontualidade e empenho.

Lisboa, 13 de Janeiro de 2018

Anexo G. Planta da sala do 6.º D, 2.º CEB



Anexo H. Planta da sala do 6.º E, 2.º CEB



Anexo I. Descrição de estratégias e atividades implementadas no 2.ºCEB no 6.º E e 6.ºD

DISCIPLINA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS
PORTUGUÊS	Expressões idiomáticas/ frases com história	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever a expressão no quadro branco; - Os alunos formulam hipóteses sobre a origem e significado da expressão; - Discussão coletiva sobre as várias hipóteses e em grupo tenta-se chegar ao significado e origem real da expressão idiomática.
	Correspondência por carta entre as duas turmas	<ul style="list-style-type: none"> - Com o intuito de abordar a estrutura da carta para que os alunos ficassem motivados a aprender, realizou-se uma atividade de correspondência entre turmas; - Os alunos não sabiam o destinatário para o qual escreviam.
	Tabela de significados	<ul style="list-style-type: none"> - A tabela foi usada inicialmente para apoiar a compreensão do texto “Pedro Alecrim”; - Inicialmente, os alunos escreviam a palavra difícil ou palavra desconhecida. - De seguida, colocavam previsões sobre o significado das palavras. - No final da aula, podiam consultar o dicionário e comparar o significado real com as suas previsões.
	Guiões de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Os guiões de leitura serviram para apoiar a compreensão dos textos narrativos e motivar para a leitura, - A leitura era acompanhada por guiões.
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	Construção de inferências a partir da visualização de vídeos	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento teórico do vídeo; - Visualização do vídeo; - Questões sobre o vídeo para entender o que os alunos entenderam daquilo que viram.
	Interpretação de uma BD	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento teórico da Banda Desenhada sobre o Estado Novo; - Projeção da BD; - Questões sobre a BD com o propósito de inferir; extrair informação pertinente com base na imagem.

	<p>Jogos lúdico-didáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizados a pares ou em pequenos grupos; - O seu objetivo era a consolidação de conhecimentos e uma aprendizagem mais didática dos conteúdos abordados. - Tabela de pontos para promover a competição saudável e levar os alunos a colocar mais empenho nas tarefas.
	<p>Leitura de livros infantojuvenis que recriam eventos e/ou temas históricos</p>	<p><u>“O dia em que mataram o rei”, de José Jorge Letria:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de leitura através do Powerpoint - Leitura em voz alta e acompanhada pela professora; - Seleção de alunos aleatórios e outros que se voluntariam para a leitura; - Leitura integral do livro; - Registo por parte dos alunos das palavras difíceis; - Pausas na leitura para discussão coletiva sobre o possível significado da palavra (relacionando-o com o contexto). <p><u>“Machados dos Santos – o herói da rotunda”, de José Jorge Letria:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de leitura através do Prezi (simulação do jornal “O século - de 5 de outubro de 1910” - Leitura em voz alta e acompanhada pela professora; - Alunos selecionados aleatoriamente e de forma voluntária para registarem as respostas no quadro; - Leitura não integral: previamente selecionou-se as partes da narrativa com maior importância; - Registo por parte dos alunos das palavras difíceis; - Pausas na leitura para discussão coletiva sobre o possível significado da palavra (relacionando-o com o contexto) <p><u>“A minha primeira república”, de José Jorge Letria:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de leitura através do Powerpoint; - Guião de leitura “A minha primeira república” com perguntas de compreensão e interpretação de texto; - Leitura em voz alta e acompanhada pela professora; - Seleção de alunos aleatórios e outros que se voluntariam para a leitura;

		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura não integral: previamente selecionou-se as partes da narrativa com maior importância; - Registro por parte dos alunos das palavras difíceis; - Pausas na leitura para discussão coletiva sobre o possível significado da palavra (relacionando-o com o contexto);
	Sistematização de conteúdos através de esquemas síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização oral dos conteúdos abordados; - Discussão coletiva sobre o tema; - Concretização de um esquema síntese no quadro.
	Localização no tempo através de friso cronológico	<ul style="list-style-type: none"> - O friso cronológico foi construído previamente; - Durante a aula era apresentado o friso cronológico incompleto e dada oportunidade aos alunos de completar as datas que correspondiam aos eventos históricos e vice-versa; - Ao longo das aulas, a concretização do friso cronológico foi uma constante. Adicionando no final de cada subdomínio as datas e os acontecimentos históricos.
	Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> - Esta análise documental inclui imagens e documentos históricos, como os manuais únicos, cartazes e imagens de salas de aula durante o Estado Novo e/ou os mapas das colônias portuguesas durante a I Guerra Mundial; - Os documentos eram colados no quadro branco e/ou projetados no quadro interativo; - Num primeiro momento, pedia-se aos alunos que observassem as imagens e tentassem entender qual o propósito das mesmas (noutros casos, o que é que estava representado); - Iniciava-se uma discussão coletiva sobre o conteúdo da imagem, objeto ou documento.

Tabela 3. Estratégias e atividades 2.º CEB.

Anexo J. Tabela de classificação de estratégias ensino/aprendizagem

CLASSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM		
Situações da vida real	Simulação da realidade	Abstrações da realidade
<p>Inquérito: Pesquisa bibliográfica Trabalho de campo Biográfica</p> <p>Estágios: Experiências de trabalho Membro de uma família</p> <p>Meditação Diálogos sucessivos Ensaios argumentativos</p> <p>Estruturadores gráficos: Organizadores gráficos Redes Hierarquias ou organigramas, diagramas e fluxogramas</p> <p>Questionamento: Circular Acrónimos Socrático</p>	<p>Discussão de pequeno grupo: Role-play Simulação Dramatização ou teatralização Sociodrama Psicodrama Phillips 66 Brainstorming Díade Painel de discussão Grupo de discussão Jogos 635 Estudo de caso</p> <p>Debate Trabalho de grupo Estudo orientado em equipas Seminário Exploração de recursos</p> <p>Incidentes controversos Simpósio Colóquio Frasco de peixe Trabalho de projeto Trabalho experimental Oficina ou laboratório Reflexão ou círculo de estudos Encontro de costumes <i>Basket</i> ou decidir temas Poster Modelação</p>	<p>Exposição: Leitura Escrita Discurso Exegética Leitura-demonstração Exposição-demonstração Ensino-programado Ensino assistido por computador Ensino audiotutorial Recitação</p> <p>Treino ou prática Exame</p>

Tabela 4. Estratégias ensino-aprendizagem. Retirado de Vieira & Vieira (2005).

Anexo K. Vantagens e desvantagens dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Fixação de conceitos já aprendidos	Quando mal utilizados, podem ser vistos, apenas, como um instrumento lúdico
Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão	Necessitam de tempo para serem aplicados na sala.
Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las	Necessitam de uma redistribuição espacial da sala de aula
“Possibilita a inclusão dos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, pois eles terão de pensar, analisar possibilidade de ação e criar estratégias, o que contribui para melhorar o raciocínio” (Martin et al, s.d.).	O professor, ao implementar uma atividade de jogo na aula, está de certa forma a coagir os alunos a jogar, mesmo que estes não queiram
Favorece a socialização entre alunos e o trabalho em equipa	A falta de adesão dos alunos aos jogos. A cada vez maior banalidade dos jogos no quotidiano poderá fazer com que os alunos percam o interesse por estes recursos
Desenvolvem a criatividade, o sentido crítico, a participação, a competição saudável, a observação, várias formas de uso da linguagem e resgata o prazer de aprender	O professor deve ter noção que o jogo não é o único recurso didático disponível, podendo existir alunos que não gostem de jogar e/ou aprendem melhor através de outras estratégias que não os jogos

Reforçam ou recuperam habilidades de que os alunos necessitem	As falsas concepções que se devem ensinar todos os conceitos através dos jogos
Úteis no trabalho com alunos de diferentes níveis	A perda da “ludicidade” dos jogos pela interferência constante do professor
Motivam os alunos	Dificuldade em conciliar os jogos didáticos com a extensão/ obrigatoriedade de conteúdos do programa
Contribuem para uma aprendizagem ativa, significativa e por descoberta	A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso dos jogos no ensino
Mobilizam saberes, proporcionando o relacionamento entre diferentes disciplinas (interdisciplinaridade)	A preparação que exige do professor prévia
Promove o desenvolvimento das relações afetivas	No caso de constituir uma novidade, os alunos mostrar-se-ão muito entusiasmados, o que em turmas com comportamentos disruptivos, poderá constituir um problema para o professor.
Meio de diagnóstico, tanto para o professor como para o aluno, das falhas ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem	
Permite que o professor faça uma avaliação formativa ou até sumativa	
Pode ser usada em diversos momentos didáticos da aula (Estratégia pedagógica multifacetada)	
Tornam as aulas mais dinâmicas e menos aborrecidas para os alunos	

Tabela 5. Vantagens e desvantagens do uso do jogo didático na sala de aula. Adaptado de Grando, 2001 (citado por Silva & Morais, 2011) e de Carvalho (2017).

Anexo L. Questionário aplicado aos alunos do 6.º D e E

Declaração de consentimento informado

Este questionário tem como objetivo ajudar-me a perceber de que disciplinas gostas mais/menos e por que razões. Além disso, gostaria de saber o que achas da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). As tuas respostas irão ajudar-me no relatório de investigação, que me encontro a desenvolver com a tua turma.

Este questionário é anónimo, por isso ninguém irá saber que foste tu que respondeste, nem mesmo eu.

Para que eu saiba que queres participar neste estudo de livre vontade, faz uma cruz numa das opções abaixo:

Não quero participar neste

Quero participar no estudo

Questionário

Pensa bem antes de responderes a cada questão e lê com muita atenção as instruções dadas em cada pergunta. Só depois deverás responder à questão.

1. Qual é a tua disciplina favorita? (escolhe apenas uma opção)

- | | | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Ed. Musical | <input type="checkbox"/> HGP | <input type="checkbox"/> Inglês |
| <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza | <input type="checkbox"/> Ed. Visual | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Ed. Física |
| <input type="checkbox"/> Formação Cívica | | | |

1.1. Por que razão consideras essa disciplina a tua favorita? (Podes escolher mais do que uma opção)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Gosto da professora | <input type="checkbox"/> Gosto da forma como a matéria é dada | <input type="checkbox"/> As aulas são divertidas |
| <input type="checkbox"/> Gosto da matéria | <input type="checkbox"/> Percebo a matéria | <input type="checkbox"/> Outra.
Qual? _____ |

2. Qual a disciplina de que menos gostas? (escolhe apenas uma opção)

- | | | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Ed. Musical | <input type="checkbox"/> HGP | <input type="checkbox"/> Inglês |
| <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza | <input type="checkbox"/> Ed. Visual | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Ed. Física |
| <input type="checkbox"/> Formação Cívica | | | |

2.1. Por que razão não gostas dessa disciplina? (Podes escolher mais do que uma opção)

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Não gosto da professora | <input type="checkbox"/> Não gosto da forma como a matéria é dada | <input type="checkbox"/> As aulas são aborrecidas |
| <input type="checkbox"/> Não gosto da matéria | <input type="checkbox"/> Não percebo nada | <input type="checkbox"/> Outra.
Qual? _____ |

3. Relativamente à matéria que é dada nas aulas de HGP... (escolhe apenas uma opção)

- | | | | |
|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Não a compreendo | <input type="checkbox"/> Compreendo-a pouco | <input type="checkbox"/> Compreendo algumas coisas | <input type="checkbox"/> Compreendo-a bastante |
|---|---|--|--|

4. Na disciplina de HGP sinto que sou... (escolhe apenas uma opção)

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mau | <input type="checkbox"/> Fraco | <input type="checkbox"/> Razoável | <input type="checkbox"/> Muito bom |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|

5. **Como é que são as tuas aulas de HGP? (Podes escolher mais do que uma opção).**

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> A professora fala a maior parte do tempo | <input type="checkbox"/> Lemos o manual e fazemos fichas | <input type="checkbox"/> Fazemos jogos |
| <input type="checkbox"/> Fazemos debates e discutimos assuntos | <input type="checkbox"/> Analisamos imagens, documentos e gráficos | <input type="checkbox"/> Investigamos sobre vários assuntos |
| <input type="checkbox"/> Vemos filmes/vídeos | <input type="checkbox"/> Fazemos trabalhos manuais | <input type="checkbox"/> Vemos Powerpoints |
| <input type="checkbox"/> Fazemos teatro | <input type="checkbox"/> Outra, qual? _____ | |

6. **O que achas das tuas aulas de HGP? (Podes escolher mais do que uma opção).**

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Não gosto da professora | <input type="checkbox"/> Não mudava nada | <input type="checkbox"/> As aulas podiam ser mais divertidas |
|--|--|--|

7. **Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? (escolhe**

7.1. **Se respondeste SIM, diz qual (ais)? (Podes escolher mais do que uma opção).**

- | | | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Ed. Musical | <input type="checkbox"/> HGP | <input type="checkbox"/> Inglês |
| <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza | <input type="checkbox"/> Ed. Visual | <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Ed. Física |
| <input type="checkbox"/> Formação Cívica | | | |

8. **Gostas de jogos? (escolhe apenas uma opção)**

- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nada | <input type="checkbox"/> Pouco | <input type="checkbox"/> Mais ou menos | <input type="checkbox"/> Muito |
|-------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------|

9. **O que achas da utilização de jogos na disciplina de HGP? (escolhe apenas uma opção)**

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Acho que pode ajudar a aprender | <input type="checkbox"/> Acho que é giro, mas não ajuda a aprender | <input type="checkbox"/> Acho uma chatice |
|--|--|---|

Muito obrigada pela tua participação 😊

Professora Sandra Pereira

Anexo M. Questionário aplicado a professores do 2.º CEB, a nível nacional (Google Forms)

O jogo como estratégia de ensino no 2.ºCEB

Sou mestranda do curso de Ensino Básico do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a desenvolver um projecto de investigação que incide na utilização do jogo como estratégia de ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito deste trabalho, muito agradeço a colaboração do professor (a) na resposta a este breve questionário, o qual será anónimo e utilizado exclusivamente para aquele fim.

***Obrigatório**

Qual (ais) a (s) disciplina (s) que leciona? *

- Matemática
- Ciências da Natureza
- Formação Cívica
- Ed. Musical
- Ed. Visual
- HGP
- Português
- Inglês
- Ed. Física
- TIC
- Ed. Tecnológica
- Outra: _____

Há quanto tempo leciona? *

- Menos de 5 anos
- Entre 5 anos e 10 anos
- Entre 10 anos e 15 anos
- Mais de 15 anos

Quais as estratégias de ensino que mais utiliza nas aulas? *

- Exposição oral de conteúdos
- Dinamização de debates ou discussão de assuntos
- Visualização de filmes/ vídeos
- Dramatizações
- Utilização do manual ou fichas
- Análise de imagens, documentos ou gráficos
- Realização de trabalhos manuais
- Realização de jogos
- Investigação/pesquisa de vários assuntos
- Utilização do Powerpoint
- Outra: _____

Se respondeu na alínea anterior a opção "Realização de jogos",
especifique os jogos que utiliza.

A sua resposta

O que pensa da utilização de jogos como estratégia de ensino?

*

A sua resposta

Quais as razões que considera de maior impedimento na utilização do jogo, na sala de aula? *

A extensão/ obrigatoriedade de conteúdos do programa

Ausência de anterior experiência

Ausência de material pedagógico

O comportamento dos alunos

Outra: _____

SUBMITER

Página 1 de 1

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Anexo N. Jogo “Censurado”: Regras, tabela de pontos e cartas



MATERIAL NECESSÁRIO:

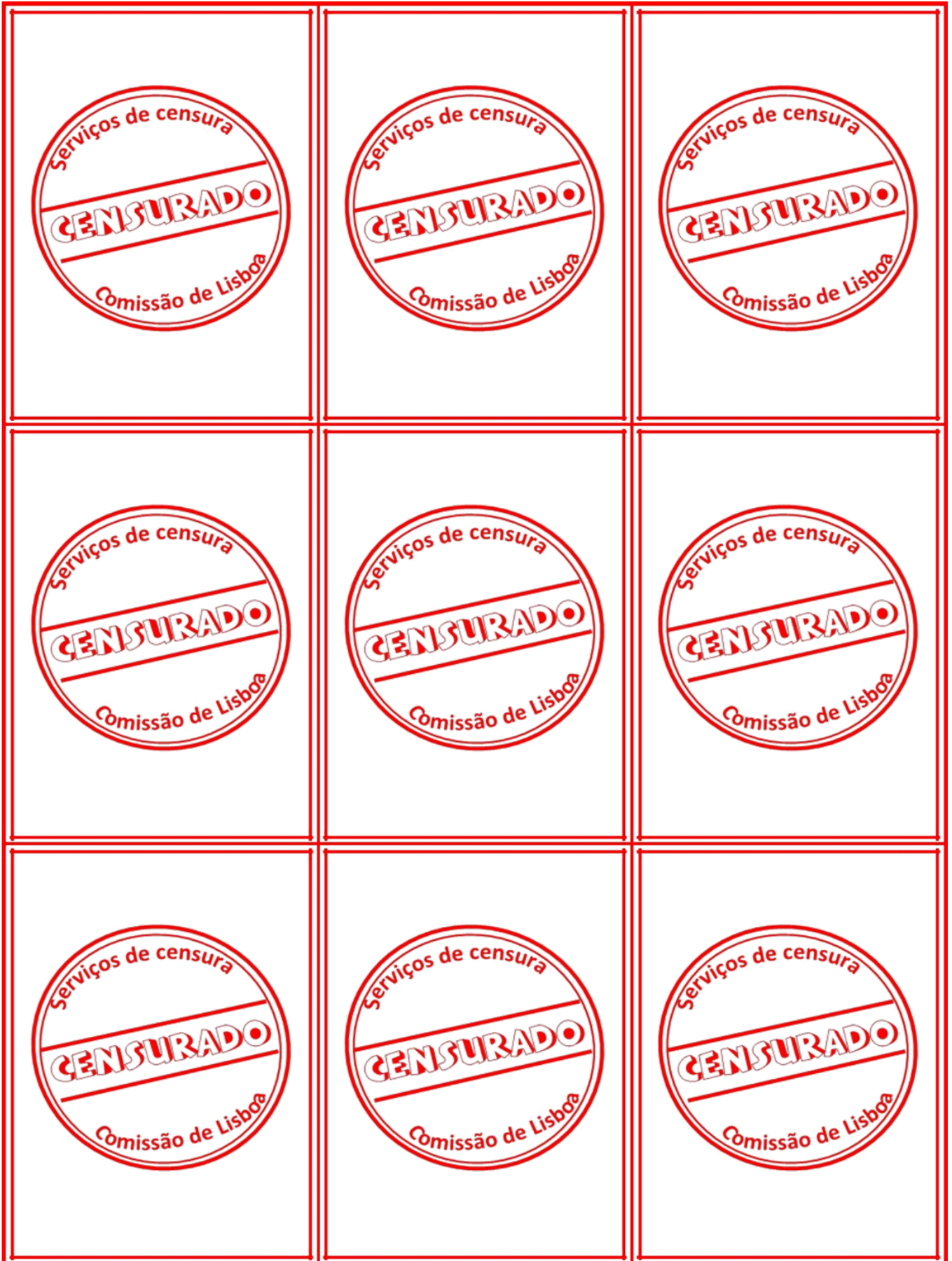
- Ampulheta
- Cartas do jogo “Censurado”
- Tabela de pontos

JOGADORES:

- No mínimo, 2 jogadores que competem entre si;
- Em grupos, formando equipas.

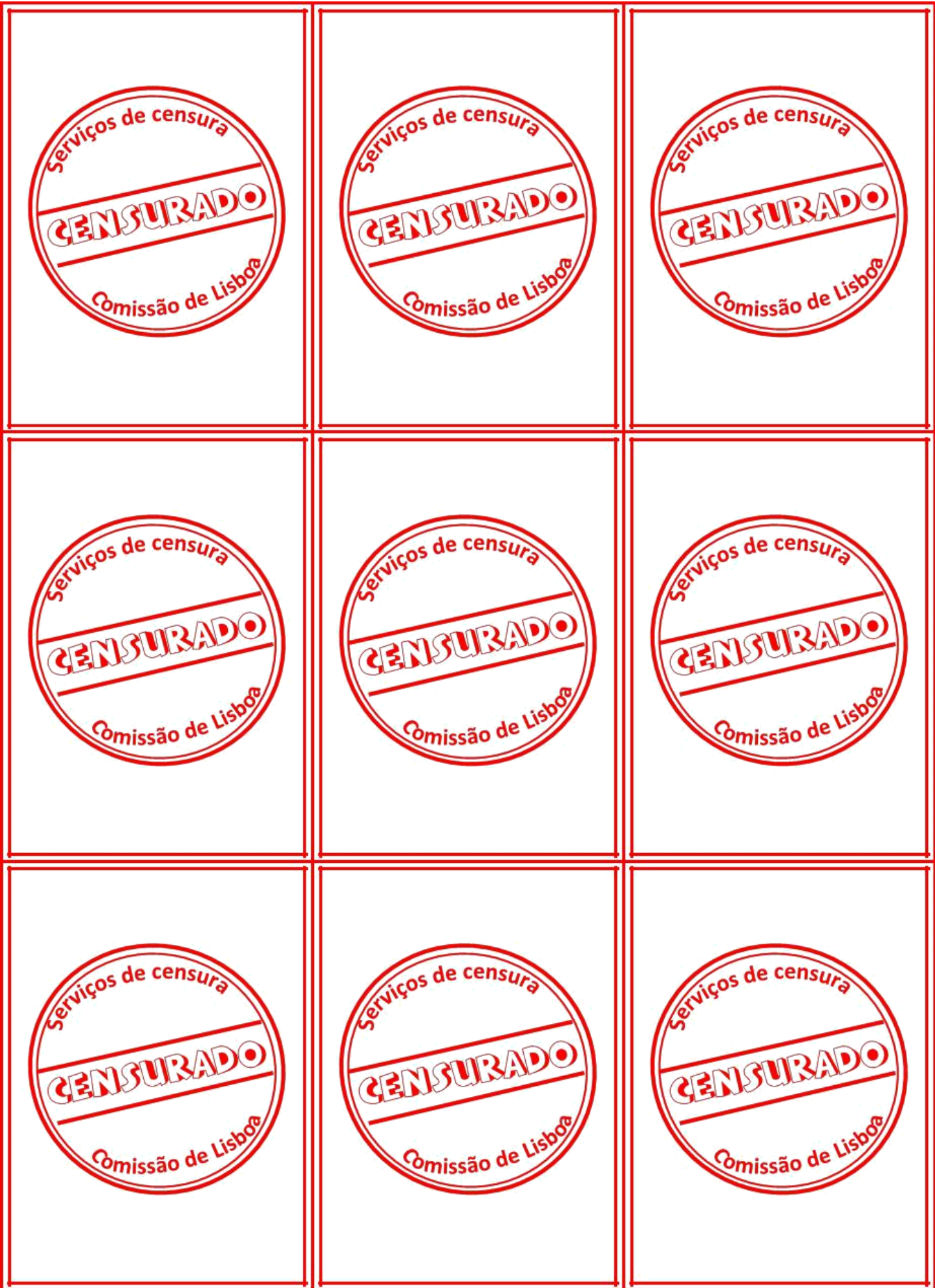
COMO SE JOGA:

- 1.º Escolhe-se o jogador que inicia o jogo;
- 2.º O jogador tira uma carta e deve escondê-la dos restantes elementos da sua equipa.
- 3.º Deverá ler, silenciosamente, a palavra que se encontra no topo da carta, que poderá ser um conceito, uma pessoa ou um acontecimento.
- 4.º Em 2 minutos, terá de dar pistas verbais ao (s) seu (s) colega (s) de equipa para que este (s) descubra (m) a palavra que se encontra no topo da carta.
- 5.º O jogador não pode dizer as palavras proibidas que estão na carta, nem palavras da mesma família.
- 6.º As pistas podem ser frases ou palavras soltas;
- 7.º Se o colega da equipa acertar, a equipa ganha um ponto. Se errar perde a vez de jogar e não recebe pontos.



<p>Presidente da República</p>  <p>Óscar Carmona Marcelo Rebelo de Sousa República</p>	<p>Greve</p>  <p>Manifestações Trabalhadores Melhores condições de trabalho</p>	<p>Ditadura Militar</p>  <p>Gomes da Costa Militares Ditadura</p>
<p>Ditadura</p>  <p>Militar Salazar Estado Novo</p>	<p>Estado Novo</p>  <p>Ditadura Salazar PIDE</p>	<p>António de Oliveira Salazar</p>  <p>Ditadura Presidente do Conselho de Ministros Ministro das Finanças</p>
<p>PIDE</p>  <p>Polícia política Prisões Tortura</p>	<p>Censura</p>  <p>Lápis Azul Liberdade de expressão Proibir</p>	<p>Constituição de 1933</p>  <p>Início do estado Novo Poucas liberdades e direitos Lei fundamental</p>

<p>Deus, Pátria e Família</p>  <p>Valores Estado Novo Cartazes</p>	<p>Mocidade Portuguesa</p>  <p>Crianças Jovens Uniformes/fardas</p>	<p>União Nacional</p>  <p>Partido Salazar Estado Novo</p>
<p>Legião Portuguesa</p>  <p>Defesa Estado Lutar</p>	<p>Liberdade de Expressão</p>  <p>Falar/dizer Jornais Greves</p>	<p>Tortura</p>  <p>PIDE Estado Novo Oposição</p>
<p>Campo de concentração</p>  <p>Tarafal Prisão Hitler</p>	<p>Obras Públicas</p>  <p>Ponte 25 de abril Salazar Construir</p>	<p>Propaganda Política</p>  <p>A lição de Salazar Novo Valores Estado Novo</p>



Anexo O. Planificação do jogo “Censurado”

Ano de Escolaridade: 6.º ano Turma: D Data: 8 de Março de 2018 Estagiária em intervenção: Sandra Pereira						
Domínios/ Conteúdos	Objetivos/Descritores	Descrição de atividades/estratégias	T	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<u>Estado Novo:</u> - A ascensão de Salazar -A Constituição de 1933 -Suportes da ditadura salazarista -Obras públicas	1. Identificar os suportes da ditadura salazarista 2.Revelar comentários/attitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo. 3. Cooperar com os colegas	<u>Jogo “Censurado”</u> -Antes de iniciado o jogo será distribuída uma folha de instruções sobre o jogo, as quais serão lidas e discutidas com os alunos. - Serão realizados grupos de 4 alunos. - Os alunos estarão sentados frente a frente, dois a dois. -Os 2 jogadores da mesma equipa deverão estar de frente, um para o outro. -Distribuem-se cartas, tabelas de pontos e ampulhetas. -Escolhe-se o aluno que irá tirar uma carta e iniciar o jogo. - Cada carta possui uma palavra no topo, a qual deverá ser adivinhada pelo colega da mesma equipa. Porém, esse aluno estará proibido de dizer determinadas palavras que se encontram, também, na carta. -O objetivo é que o seu colega de equipa adivinhe uma palavra (conceito, pessoa ou acontecimento) através de pistas verbais que vão sendo dadas, sem que sejam ditas as palavras proibidas. -As pistas podem ser frases ou palavras soltas.	20 Min.	-Jogo “Censurado” (cartas) -4 a 5 Ampulhetas -Tabela de pontos - Regras	1.1.Reconhece conceitos/ pessoas/acontecimentos, através das pistas dadas. 1.2.Mobiliza o conhecimento adquirido para explicar que palavra o colega tem de adivinhar. 2.1.Participa ativamente no jogo. 2.2. Demonstra entusiasmo 2.3. Faz comentários positivos 3.1. Respeita a sua vez de participar	-Grelha de observação

		<ul style="list-style-type: none">-Cada equipa terá cerca de 2 minutos para adivinhar a palavra.-Se um dos elementos da equipa disser uma das palavras proibidas, a equipa não ganha ponto e perde a vez de jogar para a outra equipa.- Cada vez que uma equipa acerta numa palavra, ganha um ponto.-A mesma equipa pode em 2 minutos, desde que adivinhem a palavra em questão, jogar com mais cartas.-Os pontos deverão ser apontados pelas equipas.-Ganha a equipa que acertar mais palavras, sem dizer as palavras proibidas.				
--	--	--	--	--	--	--

Anexo P. Jogo “Colónias revoltosas”: Tabuleiro e cartas

<p>Que novos países surgiram?</p> <p>*Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.</p>	<p>Quantos portugueses viviam nas ex-colónias?</p> <p>a) Cerca de 50 000 b) 300 000 c) Mais de 500 000</p> <p>* c)</p>	<p>O que aconteceu a Angola e Moçambique após a sua independência?</p> <p>*A luta pelo poder provocou, em ambos países, uma guerra civil que durou anos</p>	<p>Quando é que Macau voltou a ser território chinês?</p> <p>*Em 1999</p>	<p>O que significa descolonização?</p> <p>*Transferência do poder do país colonizador para as colónias, tornando-se estas independentes</p>	<p>Circunda com uma caneta, no mapa do tabuleiro, as colónias portuguesas.</p> <p>*Angola, Guiné, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Diu, Damião, Goa, Macau, e Timor.</p>
--	--	---	---	---	--





AS COLÓNIAS REVOLTOSAS



<p>Observa a imagem da casa 1 e explica o que achas que se está a passar.</p> <p>*Embarque das tropas portuguesas para Angola</p>	<p>Em que data se iniciou a Guerra Colonial?</p> <p>*1961</p>	<p>Em que continentes Portugal mantinha territórios?</p> <p>*África e Ásia</p>	<p>Por que razão as populações das colónias se revoltaram?</p> <p>*Porque Salazar não reconhecia a independência desses territórios, ao contrário de outros países europeus</p>	<p>Em que ano o exército indiano ocupou Goa, Damão e Diu?</p> <p>*Em 1961</p>	<p>Quais foram as colónias que se revoltaram?</p> <p>* Angola, Guiné e Moçambique</p>
<p>Qual foi a primeira colónia a revoltar-se?</p> <p>*Angola</p>	<p>Durante quanto tempo durou a Guerra Colonial?</p> <p>a) 13 anos b)24 anos c)9 anos</p> <p>*a)</p>	<p>“Para Angola, rapidamente e em força”. Quem disse esta frase? E porquê?</p> <p>*Salazar, porque as tropas portuguesas começaram a ser atacadas por rebeldes angolanos</p>	<p>Quais foram as consequências da Guerra Colonial?</p> <p>*Milhares de militares mortos, feridos, deficientes ou abalados psicologicamente e gastos de grandes quantias de dinheiro.</p>	<p>Explica o significado da afirmação “Portugal vai do Minho a Timor”</p> <p>*Portugal possuía várias colónias em África, o que o levava a considerar que todo esse território era Portugal</p>	<p>Quantos mortos resultaram da guerra em Angola?</p> <p>a) 32 099 b) 65 592 c) 54 035</p> <p>*b)</p>
<p>Observa a imagem da casa 14 e explica o que achas que se está a passar.</p> <p>*Reencontro de soldados portugueses com famílias</p>	<p>Que nome Salazar passou a dar às colónias, perante as pressões de outros países europeus?</p> <p>*Províncias</p>	<p>Em que ano se revoltou Guiné?</p> <p>a) 1961 b)1964 c) 1963</p> <p>*c)</p>	<p>Em que ano se revoltou Moçambique?</p> <p>a) 1961 b)1964 c) 1963</p> <p>*b)</p>	<p>Entre que anos decorreu a Guerra Colonial?</p> <p>*1961-1974</p>	<p>Quem eram os “retornados”?</p> <p>*Portugueses que viviam em África e vieram para Portugal após o 25 de Abril de 1974</p>



Anexo Q. Planificação do jogo “As Colónias revoltosas”

Ano de Escolaridade: 6.º ano Turma: D Data: 8 de fevereiro de 2018 Estagiária em intervenção: Sandra Pereira						
Domínios/ Conteúdos	Objetivos/Descritos	Descrição de atividades/estratégias	T	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<u>Estado Novo:</u> - Guerra colonial	1. Identificar a razão da Guerra Colonial e suas consequências 2. Revelar comentários/ atitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo 3. Cooperar com os colegas	<u>Jogo “As Colónias Revoltosas”</u> - Será distribuído um tabuleiro de jogo a cada par. Estes irão competir entre si. - Será entregue um tabuleiro de jogo e cartas, com perguntas sobre a matéria dada sobre as Colónias. -Os alunos terão de responder às várias questões do jogo, as quais se encontram nas cartas. -Se o aluno acertar na resposta avança 1 casa. Se errar permanece na mesma casa. -Em todas as casas do tabuleiro, os alunos terão de responder a uma questão. Ganha o aluno que chegar primeiro à última casa e, portanto, acertar mais questões. -O professor deverá circular pela sala e apoiar os alunos nas respostas, se necessário	20 Min.	- Tabuleiro e cartas do jogo	1.1. Responde corretamente às questões do jogo. 1.2. Mobiliza o conhecimento adquirido para explicar que palavra o colega tem de adivinhar. 2.1. Participa ativamente no jogo. 2.2. Demonstra entusiasmo 2.3. Faz comentários positivos 3.1. Respeita a sua vez de participar	-Grelha de observação

Anexo R. Grelhas de observação dos jogos “Censurado” e “Colónias Revoltosas”

ATIVIDADE	OBJETIVOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	NOME DAS CRIANÇAS																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
JOGO “CENSURADO”	1. Conhecer os suportes da ditadura salazarista	1.1.Reconhece conceitos/ pessoas/acontecimentos, através das pistas dadas	2	2	2	F	2	1	F	2	3	1	2	1	3	F	2	F	1	2	1	2
		1.2.Mobiliza o conhecimento adquirido para explicar que palavra o colega tem de adivinhar	2	2	2	F	2	1	F	2	3	1	2	1	3	F	2	F	1	2	1	2
	2.Revelar comentários/attitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo.	2.1.Participa ativamente no jogo.	1	1	1	F	1	1	F	1	2	1	1	1	3	F	1	F	1	1	1	2
		2.2. Demonstra entusiasmo	1	1	2	F	2	1	F	1	2	1	1	1	3	F	1	F	1	3	1	2
		2.3. Faz comentários positivos	NO	1	3	F	3	1	F	1	3	1	1	1	3	F	1	F	1	1	1	3
	3.Cooperar com os colegas	3.1.Respeita a sua vez de participar	1	1	1	F	1	1	F	3	1	1	1	1	3	F	1	F	1	1	1	1
ESCALA	1- REALIZOU COM SUCESSO 2- REALIZOU COM DIFICULDADES 3- NÃO REALIZOU		N.O. – NÃO OBSERVÁVEL																			

ATIVIDADE	OBJETIVOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	NUMEROS DOS ALUNOS																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
JOGO "AS COLONIAS REVOLTOSAS"	1. Identificar a razão da Guerra Colonial e suas consequências	1.1. Responde corretamente às questões do jogo	2	2	2	F	2	1	F	2	F	1	2	2	2	F	2	F	1	2	1	2
		1.2. Mobiliza o conhecimento adquirido para explicar que palavra o colega tem de adivinhar	2	1	2	F	2	1	F	1	F	1	1	1	3	F	2	F	1	2	1	1
	2. Revelar comentários/attitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo.	2.1. Participa ativamente no jogo.	1	1	1	F	1	1	F	1	F	1	1	1	2	F	1	F	1	1	1	2
		2.2. Demonstra entusiasmo	1	1	2	F	1	1	F	1	F	1	1	1	2	F	1	F	1	2	1	2
		2.3. Faz comentários positivos	1	1	3	F	NO	1	F	1	F	1	1	1	3	F	1	F	1	3	1	1
3. Cooperar com os colegas	3.1. Respeita a sua vez de participar	1	1	1	F	1	1	F	1	F	1	1	1	1	F	1	F	1	1	1	1	
ESCALA	1- REALIZOU COM SUCESSO 2- REALIZOU COM DIFICULDADES 3- NÃO REALIZOU		N.O. – NÃO OBSERVÁVEL																			

Anexo S. Ficha Sumativa 2.º Período (1.º Teste) - Dois enunciados (Turma regular e NEE)

Teste de História e Geografia de Portugal de 6.º Ano – Ano letivo 2017/2018

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / 2018

E. de Educação: _____ Professora: _____ Classificação: _____

I

Lisboa Pombalina e a ação do Marquês de Pombal

1. Observa os documentos 1 e 2. Depois, completa o texto seguinte.



Doc. 1



Doc. 2

- 1.1. No dia 1 de novembro de _____, Lisboa sofreu um violento _____, seguido de um maremoto e vários incêndios. Muitas casas, palácios e igrejas foram _____ e _____ milhares de pessoas. O rei _____, incumbiu o seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido por _____, da reconstrução da parte da cidade de _____ que foi destruída.

A Baixa Pombalina passou a ter _____ retilíneas, _____ calcetados e uma grande _____.

II

A Revolução Francesa de 1789 e os seus reflexos em

Portugal

1. Observa, com muita atenção, o documento seguinte. Depois, indica:



Doc. 1: A Revolução Francesa: «Liberdade, Igualdade e Fraternidade».

1.1. O acontecimento referido;

1.2. Data em que ocorreu;

1.3. As ideias defendidas pelos revolucionários.

2. Observa agora o documento 2.



DOC. 2

- Império Francês
- Países dependentes de França
- Bloqueio Continental, ordenado por Napoleão Bonaparte, imperador dos Franceses.

2.1. Refere quem decretou o Bloqueio Continental.

2.2. Explica por que é que o tracejado que circunda a Europa é interrompido em Portugal.

3. Observa o mapa das invasões napoleónicas (documento 3). Com base na informação fornecida, completa o quadro seguinte.



Invasões	Anos	Comandante francês
1. ^a		
2. ^a		
3. ^a		

- Primeira Invasão – Junot (1807-1808)
- Segunda Invasão – Soult (1809)
- Terceira Invasão – Massena (1810-1811)
- Batalhas
- Linhas de Torres Vedras
- Percurso do exército Inglês que veio ajudar Portugal

III

A Revolução Liberal de 1820

1. As ideias defendidas pelos revolucionários franceses espalharam-se pela Europa e também chegaram a Portugal.
- 1.1 Ordena as frases seguintes de modo a obteres um pequeno texto sobre o assunto.

A	A monarquia liberal ou constitucional passou a ser a forma de governo.	
B	O <i>Sinédrio</i> era uma sociedade secreta que preparou a revolução.	
C	Em 1820 deu-se a revolução que pôs fim à monarquia absoluta.	
D	Os Ingleses controlavam o governo e o exército de Portugal.	

2. Com o triunfo da monarquia liberal, o poder deixou de estar concentrado no rei e passou a ser exercido por outros órgãos. Observa o documento 1.



2.1. Liga, através de setas, cada poder da monarquia liberal ou constitucional à respetiva função:

- | | |
|----------------------|-----------------------------------|
| a) Poder legislativo | 1. Julgar quem não cumpre as leis |
| b) Poder executivo | 2. Fazer as leis |
| c) Poder judicial | 3. Governação do país |

3. Observa os documentos 3 e 4.



DOC. 4

É bom não esquecer que esta guerra teve a particularidade de ser uma guerra civil, ou seja, opôs um grupo de Portugueses a outro grupo de Portugueses só porque tinham ideias diferentes. Sendo assim, no lado de lá do campo de batalha, não estavam desconhecidos. Estavam irmãos, primos, amigos de infância.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Um Trono para Dois Irmãos*, Lisboa, Editorial Caminho (adaptado).

3.1. Risca as palavras incorretas existentes nas afirmações seguintes.

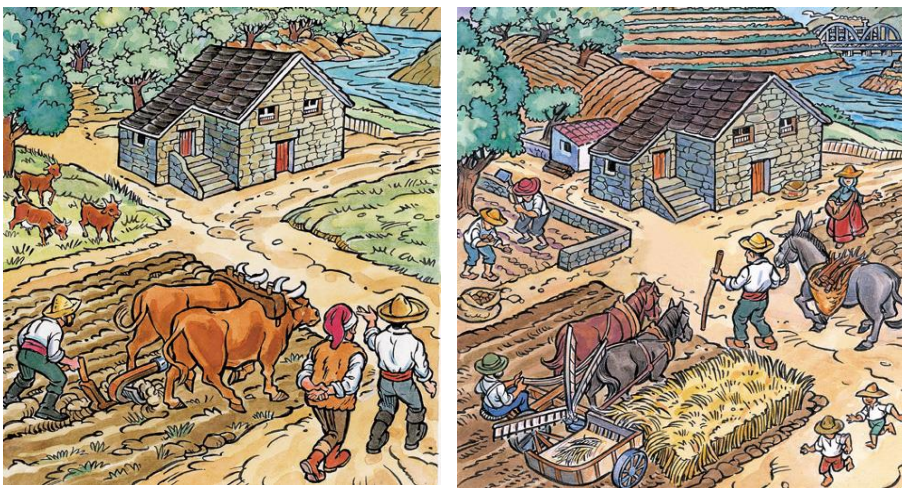
- a) Os grupos em confronto eram comandados por D. Pedro/D. João e por D. Duarte/D. Miguel.
- b) Os absolutistas eram comandados por D. Pedro/D. Miguel e os liberais por D. Pedro/D. Miguel.
- c) Este conflito chamou-se guerra civil/mundial, porque lutaram entre si grupos de habitantes do mesmo país.

d) Esta guerra decorreu entre 1832 e 1834 e terminou com a vitória dos liberais/absolutistas.

3.2. Refere o tipo de monarquia defendido, respetivamente, por D. Pedro e por D. Miguel.

IV Portugal na segunda metade do século XIX

1. Na segunda metade do século XIX, ocorreram grandes alterações na economia e na sociedade portuguesa. Observa os documentos 1 e 2.



1.1. Completa o texto seguinte com o número da palavra ou expressão correta.

1. cultivadas 2. árvores 3. século XIX 4. animais
5. gado 6. agricultura 7. batata 8. máquinas 9. Baldios

Até meados do ____, havia muitas terras que não eram ____. Havia terras cobertas de ____, outras serviam de pastagem para o ____. Utilizavam-se instrumentos antiquados puxados por ____. Na segunda metade do século XIX, os governos liberais tomaram medidas para modernizar a ____. Passou a utilizar-se ____, muitos ____ foram divididos e entregues a camponeses que os passaram a cultivar, desenvolveram-se culturas como o milho, a vinha e a ____.

2. A indústria sofreu uma grande evolução. Completa o quadro seguinte, que compara a produção artesanal com a produção mecanizada.

Produção artesanal	Produção mecanizada
Oficina	
	Operário
Poucos trabalhadores	
	Menos tempo gasto na produção
Poucos produtos	
	Produtos todos iguais

- 2.1. Refere o tipo de produção que fez baixar os preços.

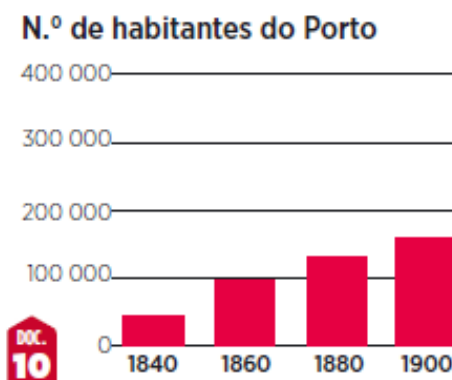
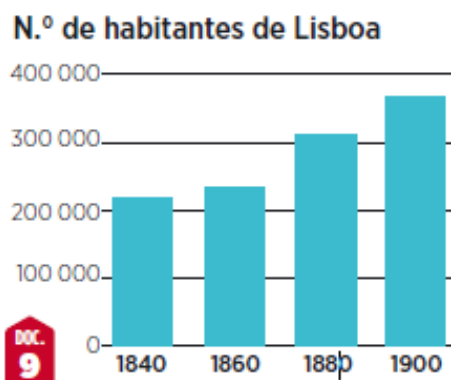
3. Lê atentamente a seguinte cronologia.

- 1821** Introdução da máquina a vapor na indústria em Portugal.
1823 Primeira carreira Lisboa-Porto em barco a vapor.
1856 Inauguração da primeira linha férrea, que ligava Lisboa ao Carregado.

- 3.1. Identifica a grande inovação introduzida em Portugal no século XIX.

- 3.2. Que meios de transporte beneficiaram com essa inovação?

4. Observa agora os gráficos seguintes.



4.1. Refere o que aconteceu à população de Lisboa e do Porto.

4.2. Explica por que razão havia tantas pessoas nestas duas cidades.

5. Faz corresponder cada conceito da coluna A à respetiva definição. Escreve a letra correta no espaço em branco da coluna B.

A	B
a) Regeneração	1. Período entre 1851 e 1868 (data de uma revolta popular), caracterizado por uma situação de paz, estabilidade política e algum desenvolvimento económico. _____
b) Êxodo rural	2. A terra não é trabalhada para que se possa renovar e voltar a dar boas colheitas. _____
c) Penas corporais	3. Conjunto das atividades de produção e transformação de matérias-primas, utilizando máquinas. _____
d) Analfabeto	4. Facilidade de deslocação de pessoas de um lado para outro. _____
e) Mobilidade	5. O que não sabe ler nem escrever. _____
f) Indústria mecanizada	6. Saída de muitas pessoas do campo para a cidade, à procura de uma vida melhor. _____
g) Pousio	7. Penas, como açoites e corte de membros, que provocam dor física e sofrimento. _____
h) Crescimento da população	8. Aumento do número de habitantes de um país ou de uma região. No século XIX, esse aumento deveu-se à diminuição do número de mortes. _____

Boa Sorte!

Teste de História e Geografia de Portugal de 6.º Ano – Ano letivo 2017/2018

Nome: _____ N.º: ____ Turma: ____ Data: ____ / ____ / 2018

E. de Educação: _____ Professora: _____ Classificação: _____

I

Lisboa Pombalina e a ação do Marquês de Pombal

1. Observa os documentos seguintes.



- 1.1. Assinala a letra que identifica o acontecimento que observas no documento 1.

- A.** Terramoto de 1777. **C.** Tsunami de 1756.
B. Incêndio do Chiado. **D.** Terramoto de 1755.

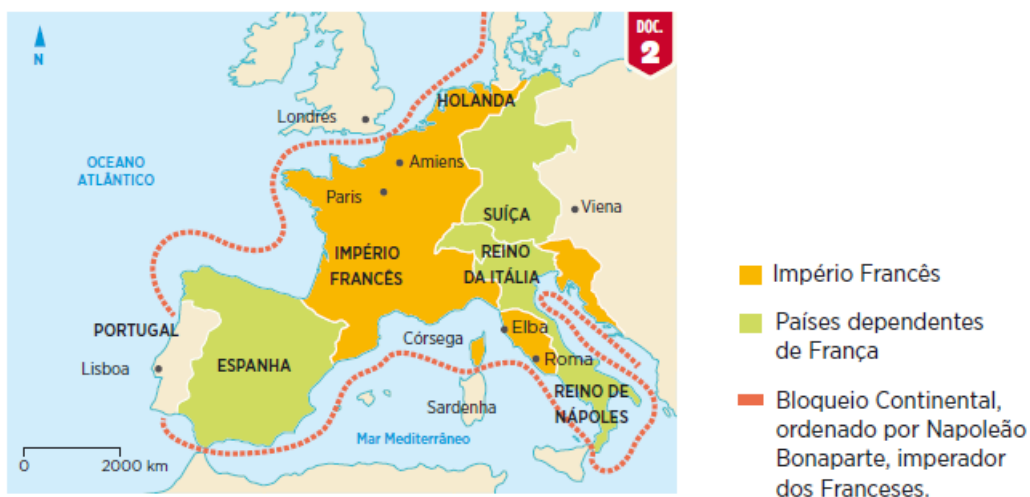
- 1.2. Assinala a letra que corresponde ao nome do principal responsável pela reconstrução de Lisboa (doc. 2).

- A.** Marquês de Pombeiro. **C.** Marquês de Pombal.
B. Marquês de Marialva. **D.** Marquês de Fronteira.

II

A Revolução Francesa de 1789 e os seus reflexos em Portugal

4. Observa agora o documento 2.



4.1. Refere quem decretou o Bloqueio Continental.

4.2. Explica por que é que o tracejado que circunda a Europa é interrompido em Portugal.

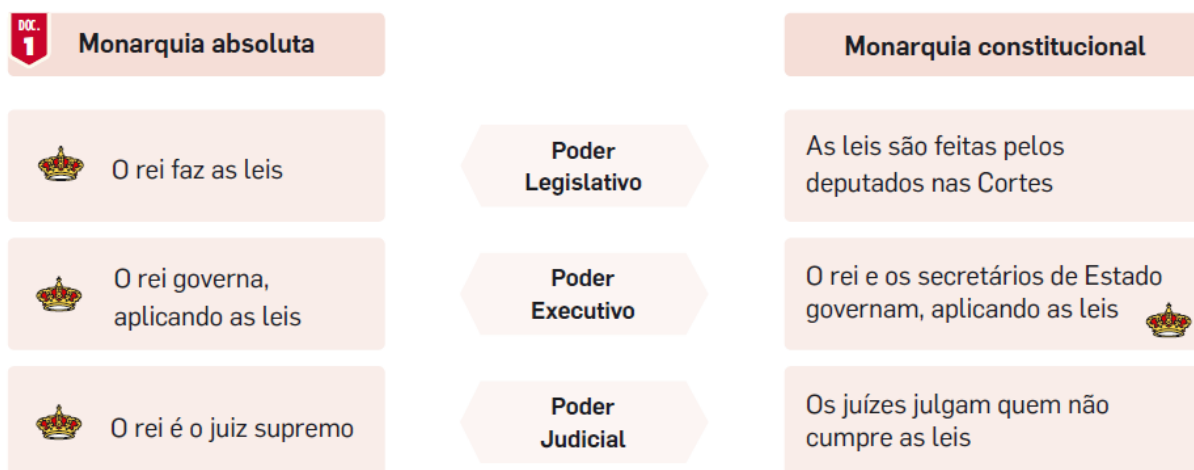
5. Observa o mapa das invasões napoleónicas (documento 3). Com base na informação fornecida, completa o quadro seguinte.



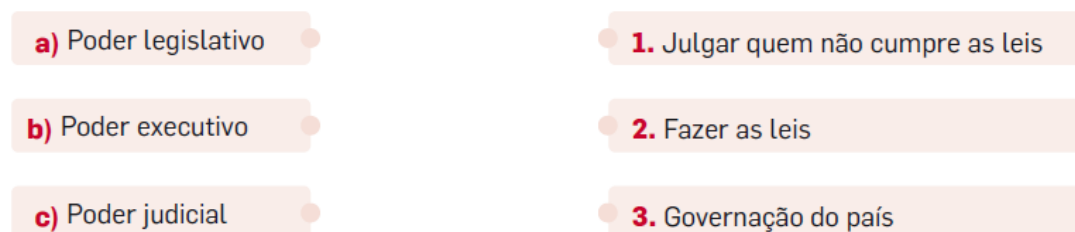
Invasões	Anos	Comandante francês
1. ^a		
2. ^a		
3. ^a		

A Revolução Liberal de 1820

4. Com o triunfo da monarquia liberal, o poder deixou de estar concentrado no rei e passou a ser exercido por outros órgãos. Observa o documento 1.



- 4.1. Liga, através de setas, cada poder da monarquia liberal ou constitucional à respetiva função:



5. Observa os documentos 3 e 4.

DOC. 3



D. Pedro IV



D. Miguel

DOC. 4

É bom não esquecer que esta guerra teve a particularidade de ser uma guerra civil, ou seja, opôs um grupo de Portugueses a outro grupo de Portugueses só porque tinham ideias diferentes. Sendo assim, no lado de lá do campo de batalha, não estavam desconhecidos. Estavam irmãos, primos, amigos de infância.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Um Trono para Dois Irmãos*, Lisboa, Editorial Caminho (adaptado).

5.1. Risca as palavras incorretas existentes nas afirmações seguintes.

a) Os grupos em confronto eram comandados por **D. Pedro/D. João** e por **D. Duarte/D. Miguel**.

b) Os absolutistas eram comandados por **D. Pedro/D. Miguel** e os liberais por **D. Pedro/D. Miguel**.

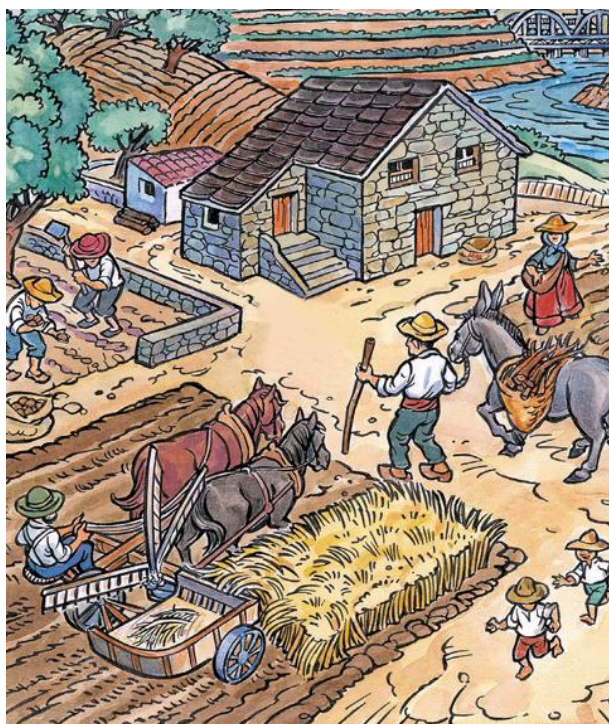
c) Este conflito chamou-se guerra **civil/mundial**, porque lutaram entre si grupos de habitantes do mesmo país.

d) Esta guerra decorreu entre 1832 e 1834 e terminou com a vitória dos **liberais/absolutistas**.

5.2. Refere o tipo de monarquia defendido, respetivamente, por D. Pedro e por D. Miguel.

IV Portugal na segunda metade do século XIX

1. Observa o documento 1. Depois, assinala a letra que corresponde às respostas corretas.



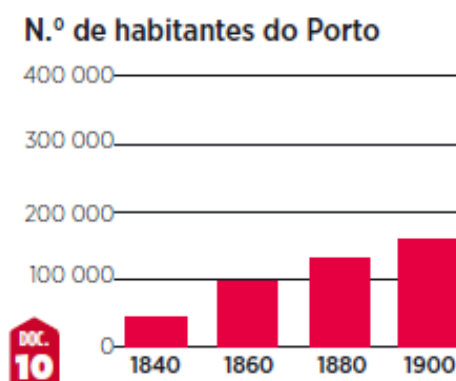
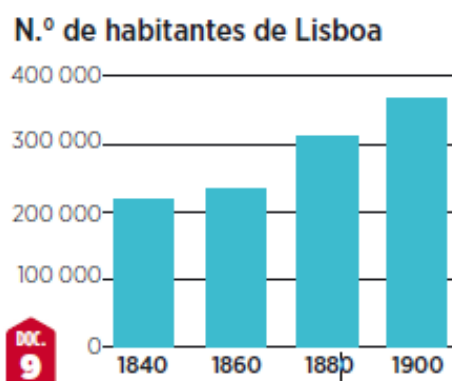
3. Lê atentamente a seguinte cronologia.

- 1821** Introdução da máquina a vapor na indústria em Portugal.
1823 Primeira carreira Lisboa-Porto em barco a vapor.
1856 Inauguração da primeira linha férrea, que ligava Lisboa ao Carregado.

3.1. Identifica a grande inovação introduzida em Portugal no século XIX.

3.2. Que meios de transporte beneficiaram com essa inovação?

4. Observa agora os gráficos seguintes. Depois, assinala a letra que corresponde à resposta correta.



4.1. O que aconteceu à população de Lisboa e do Porto?

- A. A população de Lisboa aumentou e a do Porto diminuiu.
- B. A população do Porto aumentou e a de Lisboa diminuiu.
- C. A população de Lisboa e do Porto diminuiu.
- D. A população de Lisboa e do Porto aumentou.

4.2. Por que razão havia tantas pessoas nestas duas cidades?

- A. Era aí que se localizava grande parte das fábricas, para onde iam trabalhar pessoas de todo o país.
- B. Tinham habitações com rendas muito baratas.
- C. Possuíam muitos centros comerciais onde as pessoas gostavam de ir passear.
- D. Tinham bairros com escolas para todas as crianças.

5. Faz corresponder cada conceito da coluna A à respetiva definição. Escreve a letra correta no espaço em branco da coluna B.

A	B
a) Regeneração	1. Período entre 1851 e 1868 (data de uma revolta popular), caracterizado por uma situação de paz, estabilidade política e algum desenvolvimento económico. _____
b) Êxodo rural	2. A terra não é trabalhada para que se possa renovar e voltar a dar boas colheitas. _____
c) Penas corporais	3. Conjunto das atividades de produção e transformação de matérias-primas, utilizando máquinas. _____
d) Analfabeto	4. Facilidade de deslocação de pessoas de um lado para outro. _____
e) Mobilidade	5. O que não sabe ler nem escrever. _____
f) Indústria mecanizada	6. Saída de muitas pessoas do campo para a cidade, à procura de uma vida melhor. _____
g) Pousio	7. Penas, como açoites e corte de membros, que provocam dor física e sofrimento. _____
h) Crescimento da população	8. Aumento do número de habitantes de um país ou de uma região. No século XIX, esse aumento deveu-se à diminuição do número de mortes. _____

Boa Sorte!

**Anexo T. Ficha Sumativa 2.º Período (1.º Teste) - Grelhas de avaliação
(Turma regular e NEE)**

Questão	Grupo I						Grupo II						Grupo III				Grupo IV					Total	Classificação
	1.1.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.	1.1.	2.1.	3.1.	3.2.	1.1.	2.	2.1.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.				
Cotação	10	3	3	4	3	5	6	4	3	12	5	9	6	3	4	4	2	6	8	100			
Nº	Nome	1*10	3	3	4	3	5	1*6	1*4	1*3	2*6	2,5*2	1*9	1*6	3	4	2*2	2	6	1*8			
1																					0	Muito Insuficiente	
2		4	3	3	4	0	0	6	1	3	12	5	9	0	3	4	4	2	1	6	70	Bom	
3		7	0	0	4	0	3	6	2	3	10	0	9	0	0	4	0	2	0	5	55	Suficiente	
4																					0	Muito Insuficiente	
5		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	2	0	0	1	7	7	Muito Insuficiente	
6		7	0	0	4	3	1	6	1	1	10	2,5	9	0	0	4	4	0	4	5	61,5	Suficiente	
7																					0	Muito Insuficiente	
8		9	3	0	4	3	0	6	1	1	12	5	9	0	3	4	4	2	4	6	76	Bom	
9		7	3	0	4	3	0	0	0	1	10	0	4	0	0	0	0	0	0	1	33	Insuficiente	
10		0	3	3	0	3	0	6	0	3	12	0	4	0	0	0	0	0	4	3	41	Insuficiente	
11		9	3	3	0	3	0	6	1	3	6	0	9	0	0	4	0	0	0	5	52	Suficiente	
12																					0	Muito Insuficiente	
13																					0	Muito Insuficiente	
14																					0	Muito Insuficiente	
15		2	3	3	0	3	0	6	1	1	2	0	6	0	0	0	2	2	0	1	32	Insuficiente	
16																					0	Muito Insuficiente	
17		8	0	3	4	3	0	6	2	3	10	5	7	0	0	0	0	2	1	4	58	Suficiente	
18		4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	3	15	Muito Insuficiente	
19		9	3	0	4	0	3	6	0	1	12	5	9	6	3	4	4	2	4	7	82	Bom	
20																					0	Muito Insuficiente	

Questão	Grupo I			Grupo II			Grupo III			Grupo IV					Total	Classificação				
	1.1.	1.2.	1.1.	1.2.	2.	1.1.	2.1.	2.2.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	3.1.	3.2.			4.1.	4.2.	5.	
Cotação	5	5	5	5	6	6	12	5	5	5	5	10	4	4	5	5	8	100		
Nº	Nome																			
1		5	5	5	2	0	6	4	0	0	5	0	0	0	0	0	5	4	41	Insuficiente

**Anexo U. Ficha Sumativa 2.º Período (2.º Teste) – Um Enunciado
(Turma regular e NEE)**

Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal

6º Ano

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____


Avaliação: _____ Profª _____ E.Ed.: _____

Grupo I

Da revolta republicana à Implantação da República


1. Observa e lê os documentos 1 e 2 com atenção, antes de responderes.

Doc.
1



- O rei é o chefe de Estado até morrer.
- A monarquia é hereditária, ou seja, quando um rei morre, sucede-lhe o filho mais velho.

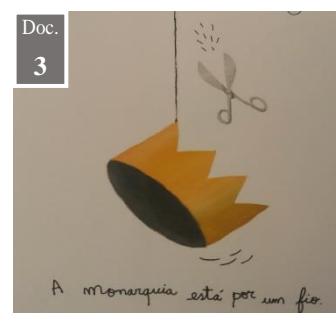
Doc.
2



- O presidente da República é o chefe de Estado. O seu mandato dura um período imposto por lei.
- É eleito pelos cidadãos eleitores.

1.1. Identifica quem é o chefe de Estado da monarquia e na República.

2. Explica por palavras tuas o significado da expressão que observas no documento 3: «a monarquia está por um fio». Utiliza algumas das palavras do quadro abaixo.



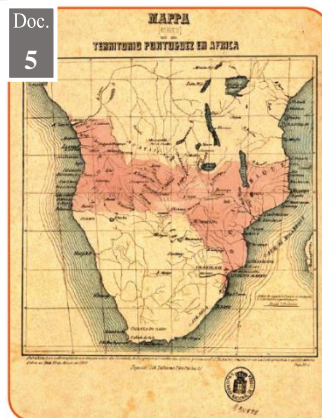
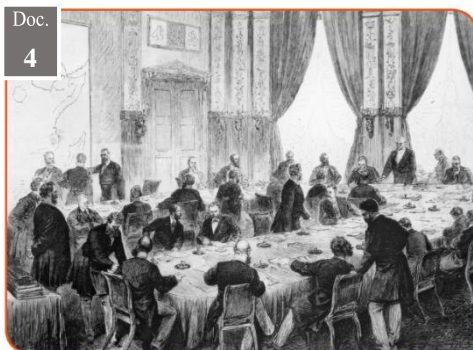
Instabilidade política

Descontentamento social

Organização de comícios pela geração de 70

Luxos da família

3. Observa os documentos 4 e 5 e responde às questões.



3.1. O que está representado no documento 4?

3.2. Qual foi o país que pretendia ficar com os territórios entre Angola e Moçambique?

3.3. O que fez a Inglaterra e qual foi a reação de Portugal?

4. Liga as datas aos acontecimentos.

189 ●

190 ●

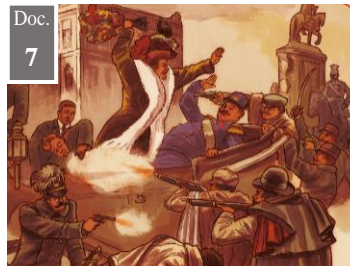
191 ●

● Implantação da

● Regicídio

● Tentativa fracassada de
Implantação da República

4.1. Atribui a cada imagem um dos acontecimentos anteriores (Implantação da República- Regicídio- Tentativa fracassada de Implantação da República)




5. A implantação da república envolveu uma grande organização e gestão das tropas republicanas. Após o assassinato de Miguel Bombarda e do suicídio do Almirante Reis, houve um soldado que se revelou como o herói da rotunda.

5.1. Indica o nome do revolucionário que é descrito no documento abaixo.

Doc.
9

Identificação do revolucionário da



- Homem de estatura média
- Bigode bem aparado
- Óculos de forte graduação
- Uniforme de comissário naval
- Comandante dos revoltosos republicanos

Nome: _____

6. Indica o nome dos 3 símbolos da República Portuguesa.

Doc.
10





7. Lê o documento 11.

OC
<p>Art. 1.º: A Nação Portuguesa adota como forma de governo a República.</p> <p>Art. 3.º N.º 2: A lei é igual para todos (...).</p> <p>N.º 3: A República Portuguesa não admite privilégios de nascimento nem foros de nobreza (...).</p> <p>N.º 8: É livre o culto público de qualquer religião (...).</p> <p>N.º 11: O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito.</p> <p>N.º 14: O direito de reunião e associação é livre (...).</p>

7.1. Assinala com **V** as afirmações verdadeiras e com **F** as afirmações falsas.

- a) A Constituição foi aprovada em 1911.
- b) Constituição de 1911 defende a igualdade para todos os Homens.
- c) Os poderes na Constituição de 1911 são o legislativo, executivo, judicial e moderador.
- d) Na República só estudavam aqueles que tinham dinheiro.
- e) De acordo com a Constituição de 1911 o Parlamento tinha o poder de eleger e demitir o Presidente da República.

8. Lê o friso cronológico e completa o texto com as datas correspondentes.

Século	XX						
Anos	1914	1917	1918	1919	1920	1925	1926
Acontecimentos	I Guerra Mundial		Várias greves		Tentativas de golpe de Estado. Duas mudanças de governo.		
	Militares portugueses partem para França			Aumento do pão; assalto a padarias. Greve dos ferroviários.		Golpe militar põe fim à I República.	

A I Guerra Mundial decorreu entre a) _____ e b) _____. Portugal entrou no conflito em c) _____. A participação de Portugal na guerra agravou alguns dos problemas do país, nomeadamente: em d) _____ verificou-se o aumento do preço do pão e greve dos ferroviários; em e) _____, o governo no mesmo ano mudou duas vezes (durante a I República existiram 45 mudanças de governos) e em f) _____ existiram várias tentativas de golpe de Estado.

Muitos portugueses estavam descontentes, o que contribuiu para o fim da I República em g) _____, iniciando a ditadura militar.

Grupo II
O Estado Novo
(1933-1974)

1. Completa a seguinte cronologia.

	Salazar consegue equilibrar as contas do Estado.
	Aprovação _____

2. Rodeia as afirmações corretas.

- a) Salazar foi considerado o salvador do país, pois acabou com a monarquia em 1910.
- b) Salazar foi considerado o salvador do país, pois resolveu a crise económica de Portugal.
- c) Os valores salazaristas eram Deus, Liberdade e Família.
- d) Os valores salazaristas eram Deus, Pátria e Família

3. Liga cada um dos pilares do Estado Novo (coluna A) à sua respetiva função (coluna B).

Alguns dos suportes da ditadura salazarista	
Coluna A	Coluna B
a) Censura •	• I. Organização política apoiante de Salazar. Era a única permitida por lei.
b) Mocidade Portuguesa •	• II. Controlava toda a comunicação social, o teatro e o cinema.
c) Legião Portuguesa •	• III. Organização militar criada para defender o Estado Novo.
d) Polícia política •	• IV. Perseguiu, prendia e torturava todos os suspeitos de pertencerem à oposição.
e) União Nacional •	• V. Ensinava os jovens a obedecer e a admirar Salazar.

4. Assinala as frases verdadeiras com um X.

- a) Os partidos políticos foram permitidos
- b) As greves foram autorizadas
- c) Assistiu-se a uma ditadura que retirou a liberdade aos portugueses
- d) Salazar manteve-se no poder por muitos anos

5. Lê o documento 13 e responde à questão.

Doc. 13 A PIDE não tinha só agentes, chefes de brigada e inspetores. Também tinha uma (...) rede de informadores por todo o país (...). Durante muitos anos foram presas milhares de pessoas só por defenderem pontos de vista diferentes dos oficiais. Havia várias prisões. (...) Muitas pessoas que lá entraram não saíram com vida. Os jornais nunca puderam noticiar essas mortes.

5.1. Indica se o Estado Novo respeitava, ou não, a liberdade da população. Justifica retirando uma frase do documento.

6. Observa os documentos 14 e 15.



6.1. Indica dois aspetos/objetos característicos das salas de aula do Estado Novo.

7. Lê os documentos que se seguem e rodeia a opção correta.

Doc. 16 Durante o Estado Novo, ou salazarismo, as eleições não eram verdadeiramente livres. A oposição não podia fazer campanha livremente nem controlar a contagem dos votos. Em 1958, a candidatura de Humberto Delgado às eleições presidenciais, com o apoio de toda a oposição, conseguiu grande apoio popular. Contudo, Américo Tomás, candidato apoiado por Salazar, foi declarado



7.1. «As eleições não eram verdadeiramente livres» porque...

- A. A oposição não podia fazer campanha nem controlar as contagens dos votos.
- B. A oposição podia fazer campanha, mas não controlava as contagens dos votos.
- C. A oposição controlava as contagens dos votos, mas não podia fazer campanha.
- D. Não havia oposição.

7.2. O candidato da oposição às eleições presidenciais de 1958 foi...

- A. O general Norton de Matos.
- B. O general Humberto Delgado.
- C. O almirante Américo Tomás.
- D. O general António de Spínola.

7.3. O candidato apoiado por Salazar foi...

- A. O general Norton de Matos.
- B. O general Humberto Delgado.
- C. O almirante Américo Tomás.
- D. O general António de Spínola.

7.4. O candidato declarado vencedor foi...

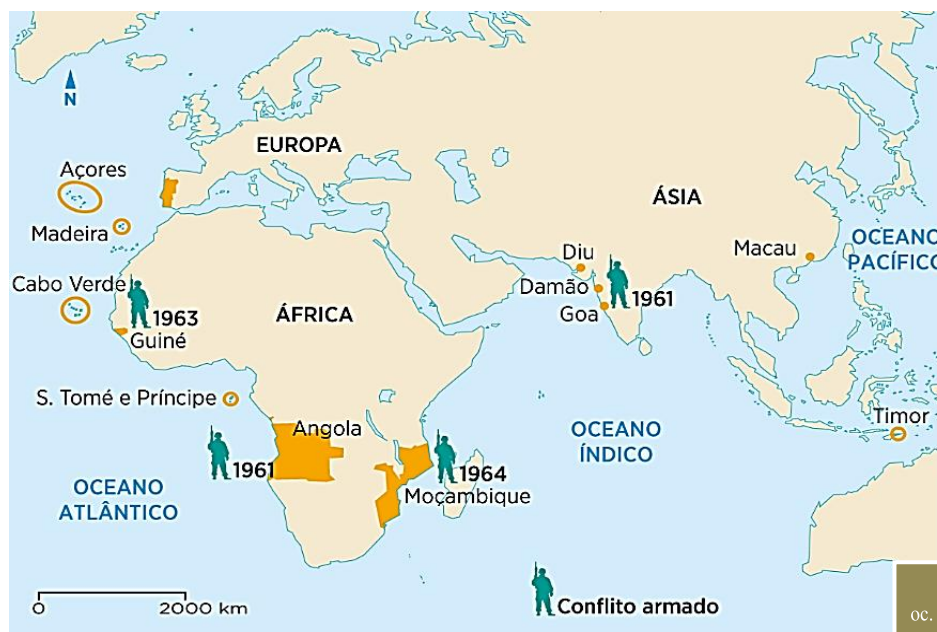
- A. O general Norton de Matos.
- B. O general Humberto Delgado.
- C. O almirante Américo Tomás.
- D. O general António de Spínola.

7.5. O candidato que deu a resposta do documento 17 foi...

- A. Salazar
- B. Américo Tomar
- C. Humberto Delgado
- D. Óscar Carmona

8. Após o fim da II Guerra Mundial, Salazar continuou a manter colónias em África, ao contrário dos outros países europeus, o que levou ao surgimento de movimentos de independência. A guerra apenas terminou em 1974.

Observa o mapa e rodeia a alínea correta.



8.1. Assinala as colónias onde se deu a Guerra Colonial:

- a) Guiné, Angola e Moçambique
- b) Guiné, Cabo Verde e Angola
- c) Angola, Moçambique e Macau
- d) Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné

8.2. Refere o continente onde se localizam as colónias:

- a) Europeu
- b) Americano
- c) Asiático
- d) Africano

Bom trabalho! ☺

**Anexo V. Ficha Sumativa 2.º Período (2.º Teste) - Grelhas de avaliação
(Turma regular e NEE)**

N.º	Grupo I												Grupo II												Total		
	1.1.	2.	3.			4.	4.1.	5.1.	6.	7.1.	8.	T	1.	2.	3.	4.	5.1.	6.1.	7.					8.		T	
			3.1.	3.2.	3.3.														7.1.	7.2.	7.3.	7.4.	7.5.	8.1.			8.2.
	2	8	2	2	4	6	4,5	2	3	7,5	9	50	7,5	4	13	3	5	4	2	2	2	2	2	2		2	1,5
1	0	0	0	0	0	2	0	0	3	6	4,5	16	0	0	2,5	2,5	0	0	0	1	0	0	2	2	2	1,5	27
2	2	3,5	0	0	2	6	4,5	0	3	4,5	9	35	0	4	7,5	3	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	70
3	0	3,5	2	1	3	6	4,5	0	3	0	7,5	31	0	4	5	3	5	4	2	2	2	2	0	0	2	61,5	
4											0	0														0	
5	0	0	0	0	2	6	0	0	3	4,5	6	22	0	2	5	3	1,5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	35
6	2	8	2	2	4	6	4,5	2	3	4,5	7,5	46	0	4	13	3	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	86,5
7																											
8	2	3,5	0	2	4	6	4,5	0	3	6	9	40	0	4	13	3	5	4	2	2	2	2	2	2	2	2	83
9	2	3,5	0	2	0	6	0	0	2	4,5	4,5	25	0	0	5	3	0	4	0	0	0	0	0	2	2	40,5	
10	2	0	0	2	0	6	0	0	1	4,5	6	22	2,5	2	0	1	0	3	2	2	2	2	0	2	2	42	
11	2	0	0	2	0	2	4,5	0	3	0	3	17	0	2	2,5	3	0	4	2	2	2	2	0	2	2	40	
12	0	0	0	0	0	6	1,5	0	3	4,5	7,5	23	0	2	7,5	3	0	4	2	2	2	2	0	2	2	51	
13																											
14																											
15	0	1,5	0	0	0	6	4,5	0	3	4,5	3	23	0	4	0	1	0	4	0	2	0	2	0	0	0	35,5	
16																											
17	2	0	2	0	2	6	4,5	0	3	7,5	6	33	0	2	5	1	0	4	2	2	2	2	0	2	1,5	56,5	
18	0	0	0	2	4	2	0	0	3	3	0	14	0	2	5	3	0	4	0	2	2	2	0	0	2	36	
19	2	8	2	2	4	6	4,5	2	3	7,5	9	50	4,3	4	13	3	5	4	2	2	2	2	2	2	2	97,3	
20	2	6	2	0	0	2	0	0	3	4,5	7,5	27	0	4	2,5	1	5	4	2	2	2	2	0	2	2	55,5	

Anexo W. Evolução dos alunos ao longo de três fichas sumativas (1.º Período ao 2.º Período)

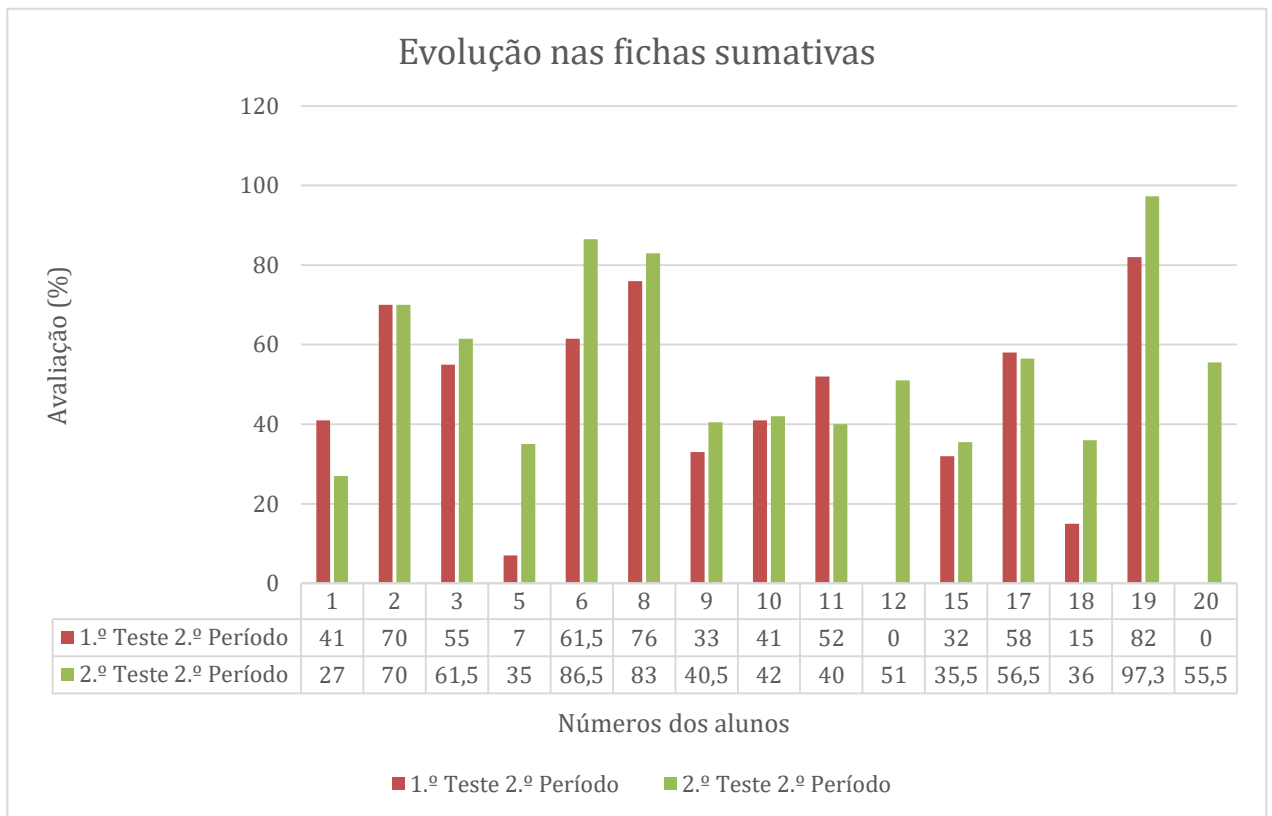


Figura 1. Evolução nas fichas sumativas.

Anexo X. Respostas dos alunos ao questionário



Figura 2. Qual é a tua disciplina favorita?

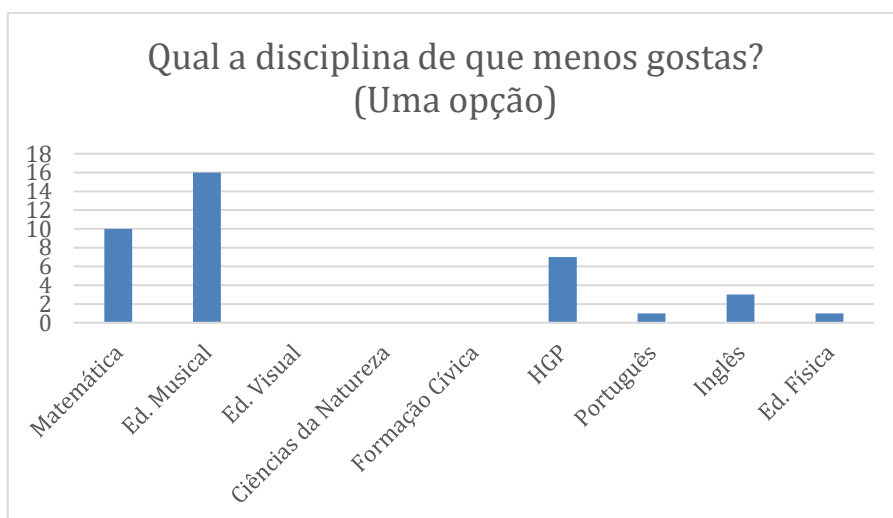


Figura 3. Qual a disciplina de que menos gostas?

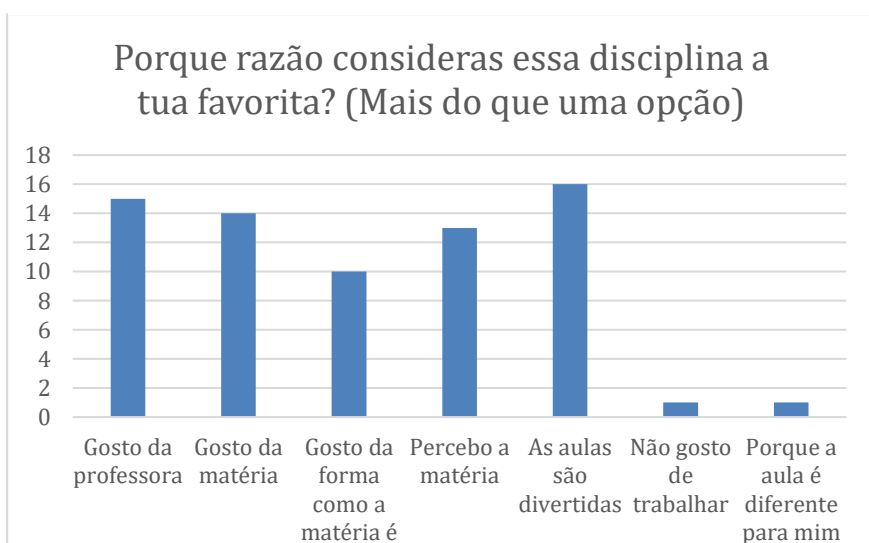


Figura 4. Por que razão consideras essa disciplina a tua favorita?

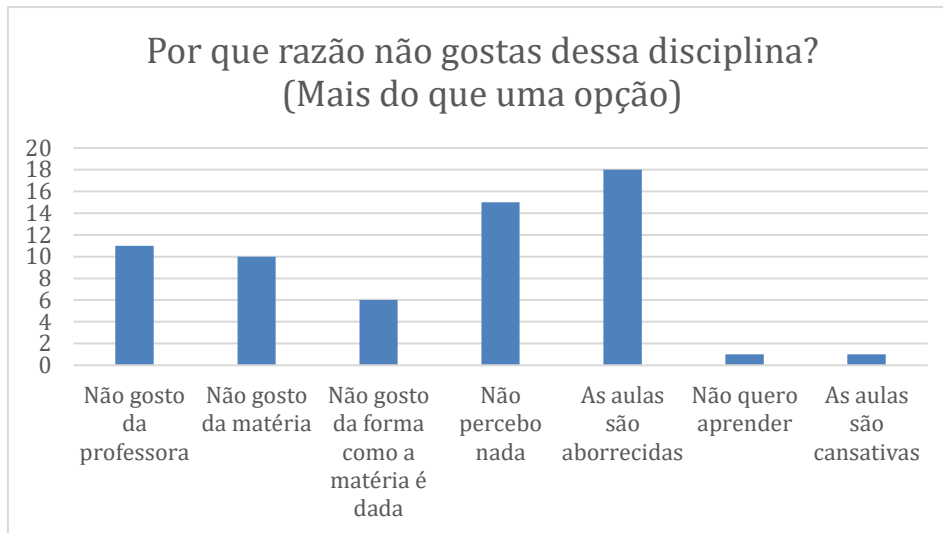


Figura 5. Por que razão não gostas dessa disciplina?

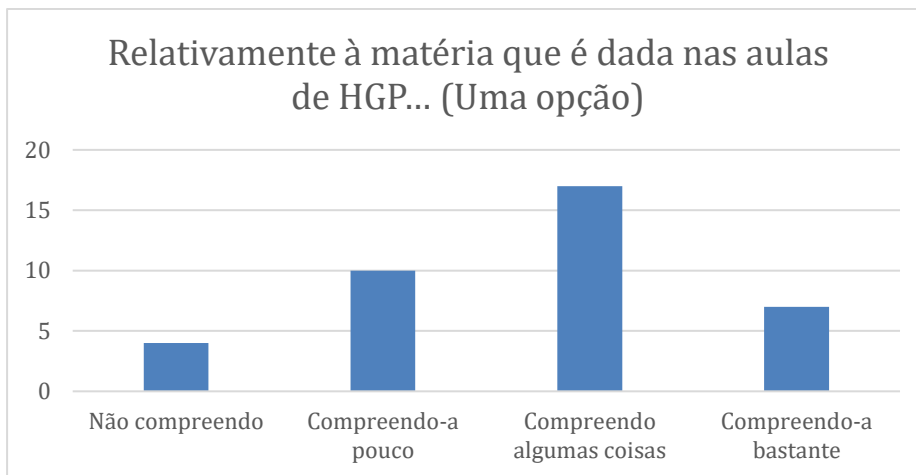


Figura 6. Relativamente à matéria que é dada nas aulas de HGP...

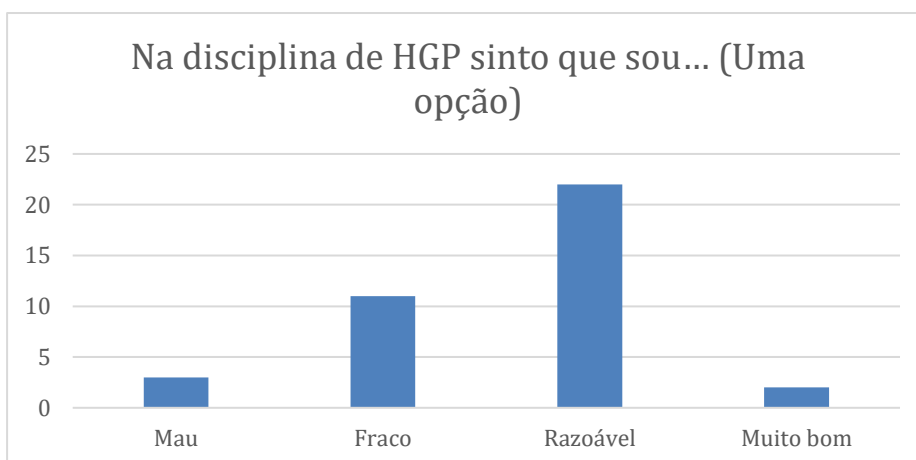


Figura 7. Na disciplina de HGP sinto que sou...

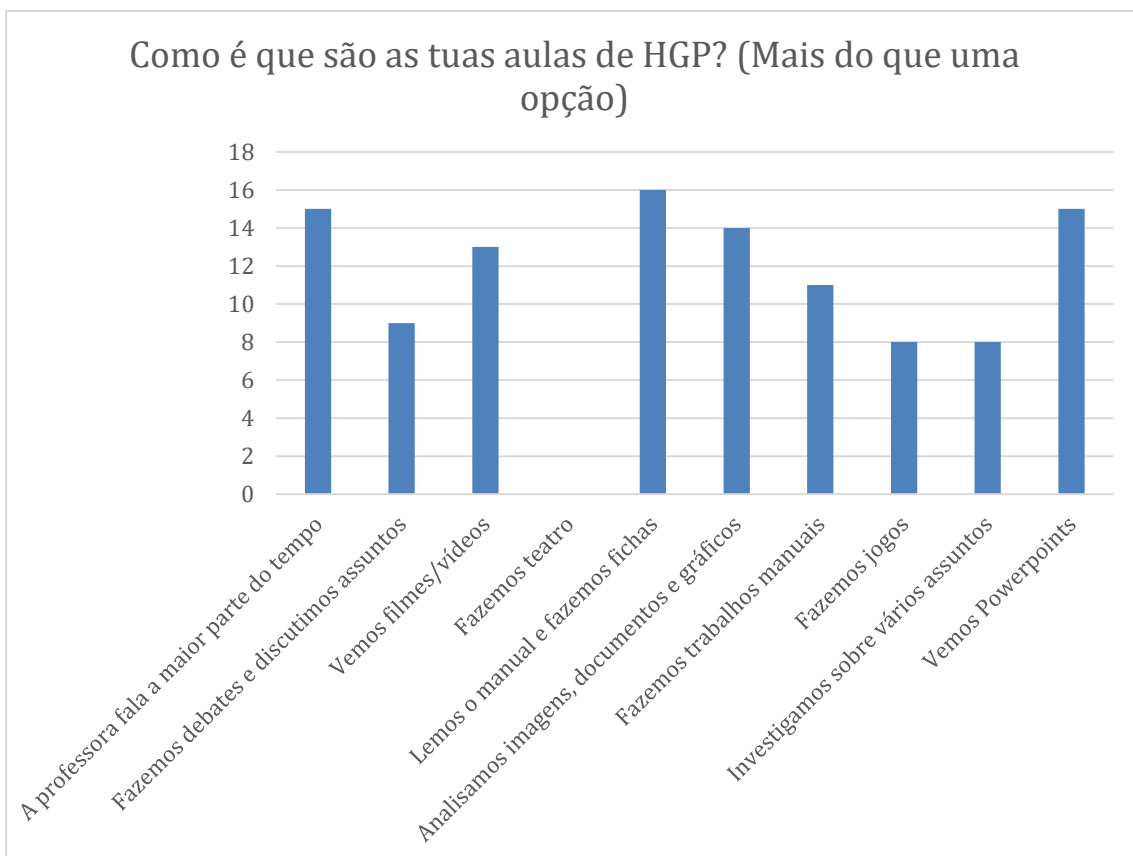


Figura 9. Como é que são as tuas aulas de HGP?

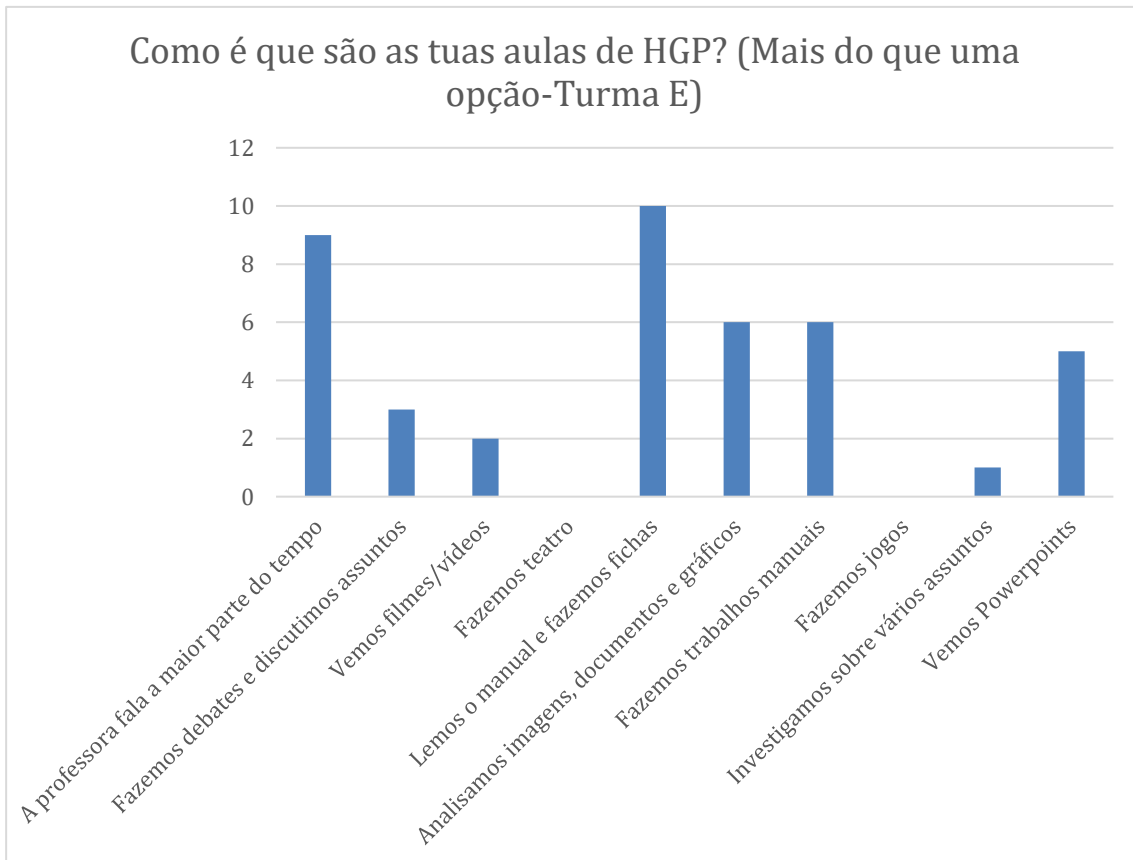


Figura 8. Como é que são as tuas aulas de HGP? (Turma E)

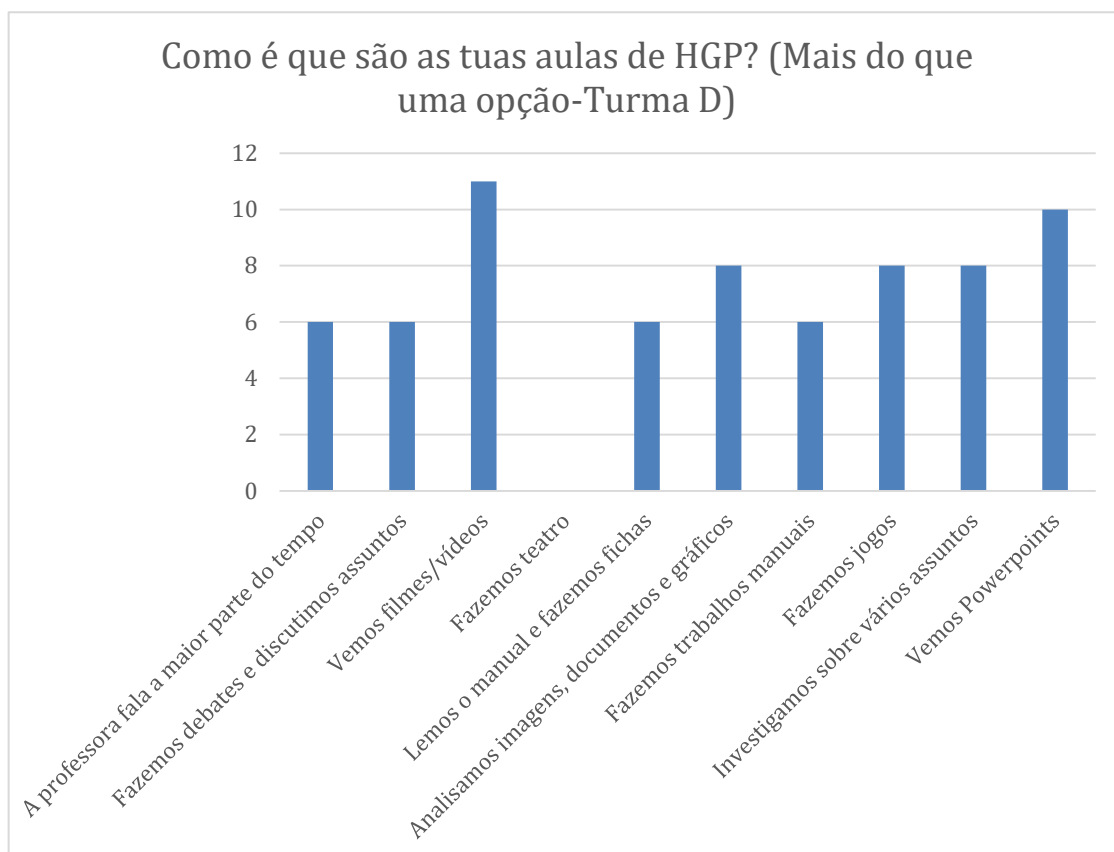


Figura 10. Como é que são as tuas aulas de HGP? (Turma D)

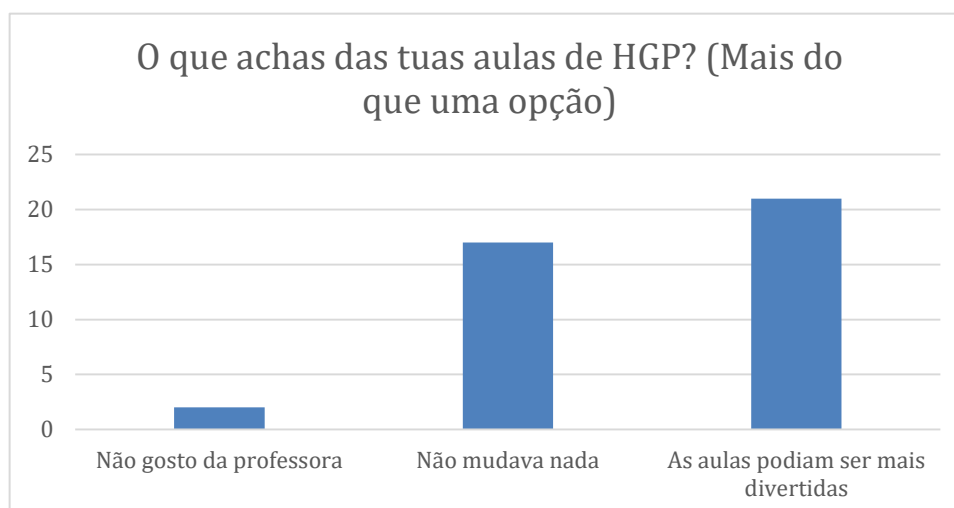


Figura 11. O que achas das tuas aulas de HGP?

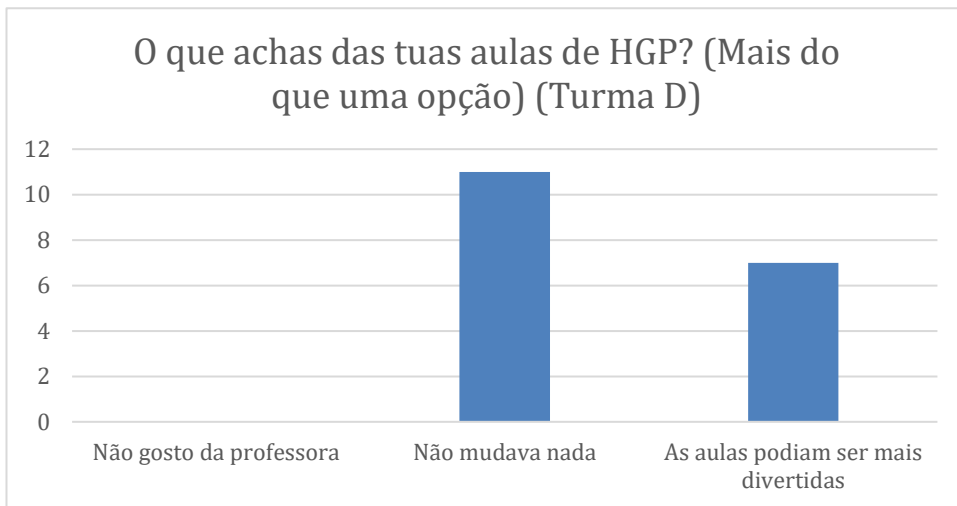


Figura 13. O que achas das tuas aulas de HGP? (Turma D)

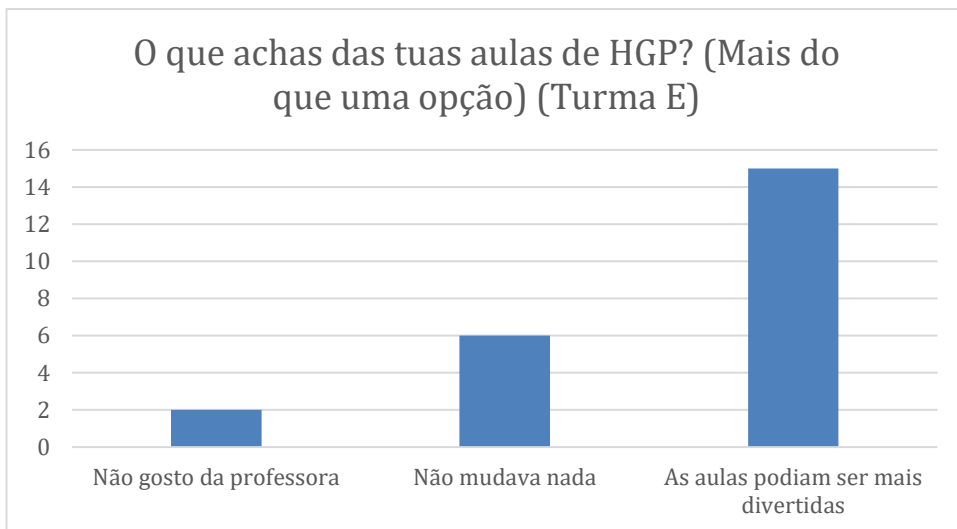


Figura 14. O que achas das tuas aulas de HGP? (Turma E)

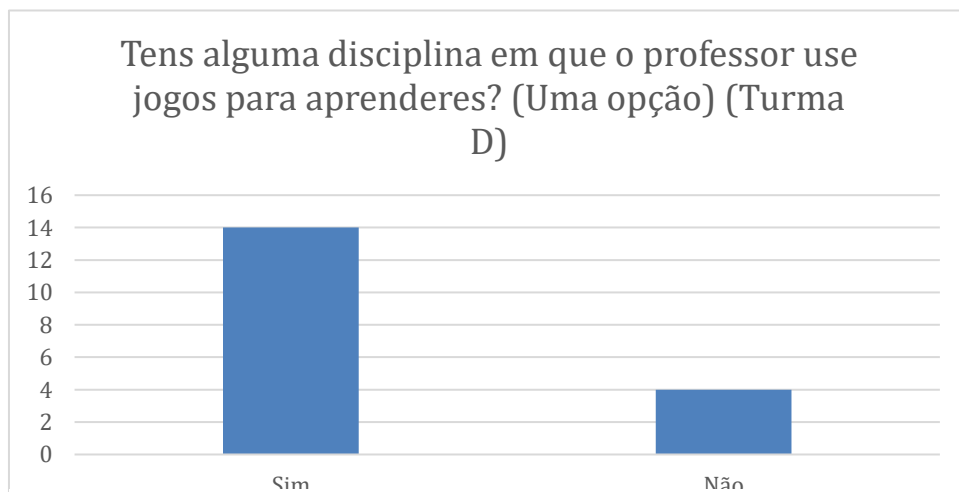


Figura 12. Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? (Turma D)

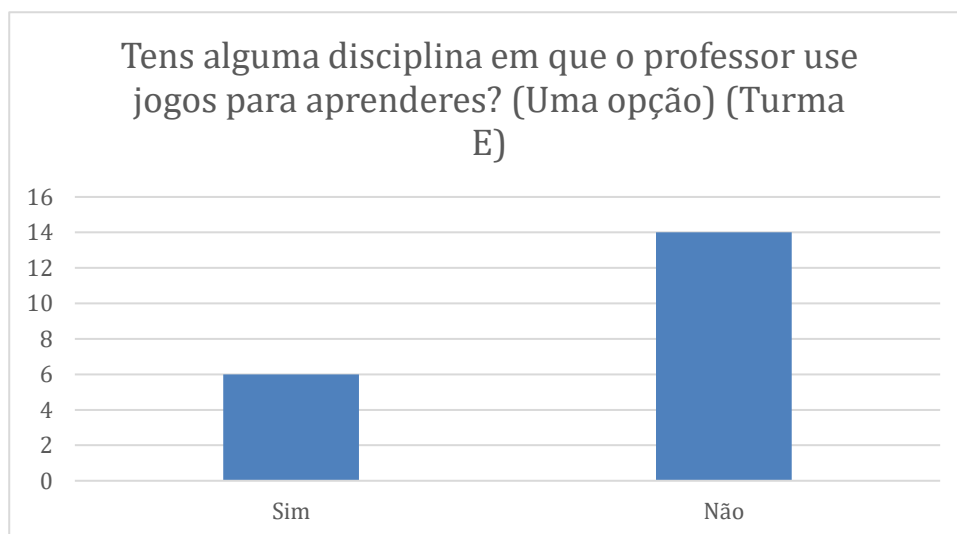


Figura 15. Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? (Turma E)

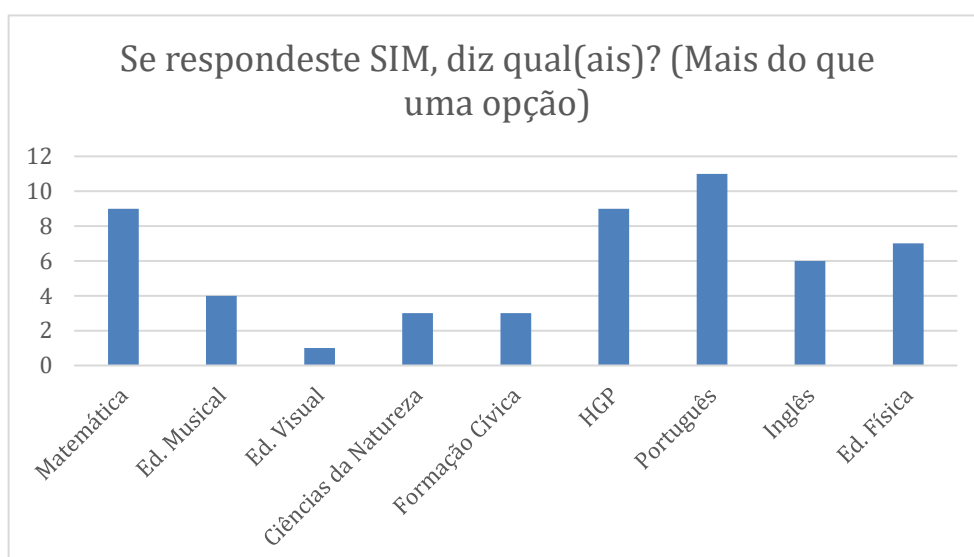


Figura 16. Se respondeste SIM, diz qual (ais)?

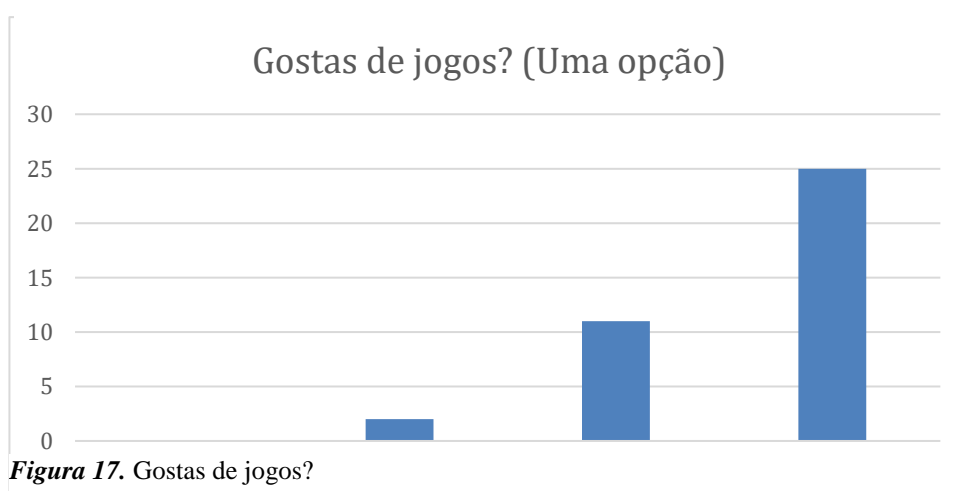


Figura 17. Gostas de jogos?

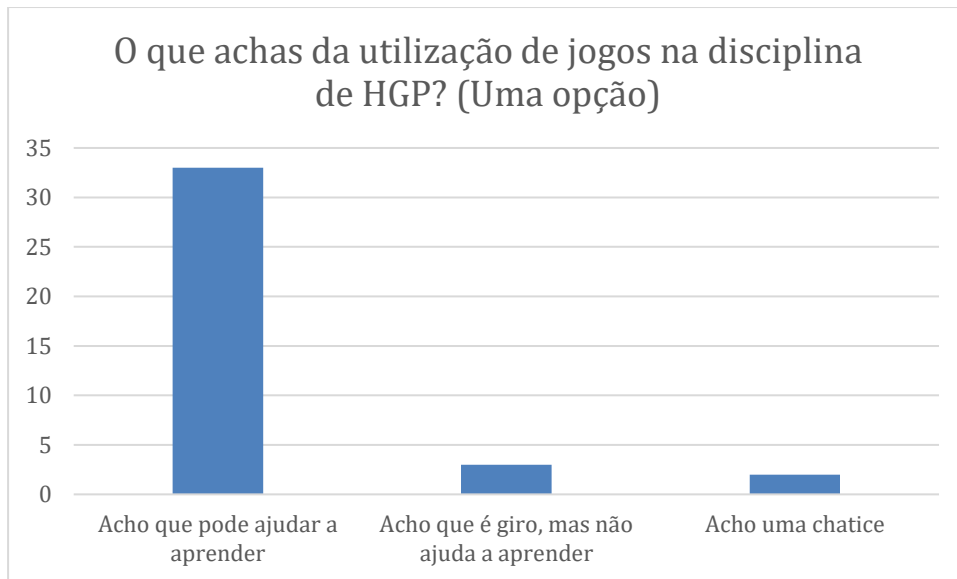


Figura 18. O que achas da utilização de jogos na disciplina de HGP?

Anexo Y. Respostas dos professores de 2.º CEB a questionário

Qual (ais) a (s) disciplina (s) que leciona?

34 respostas

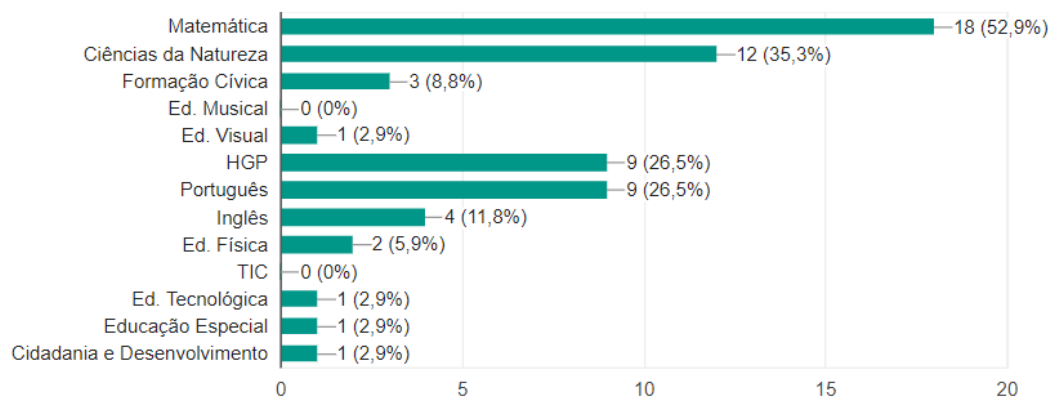


Figura 19. Qual (ais) a (s) disciplina (s) que leciona?

Há quanto tempo leciona?

34 respostas

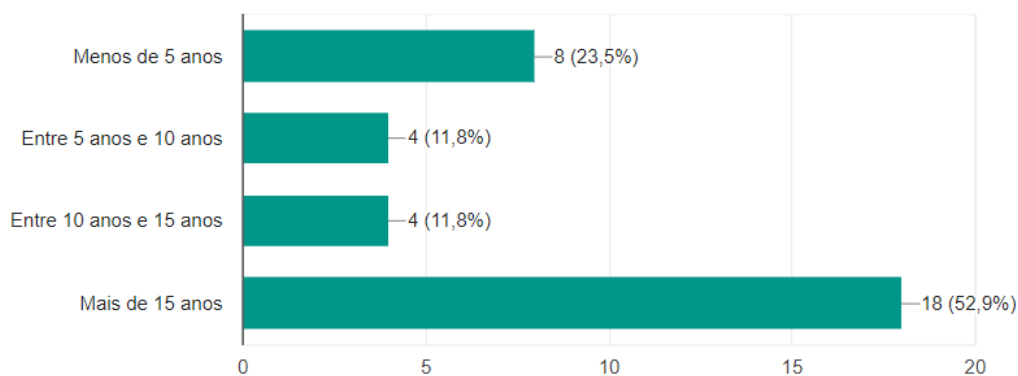


Figura 20. Há quanto tempo leciona?

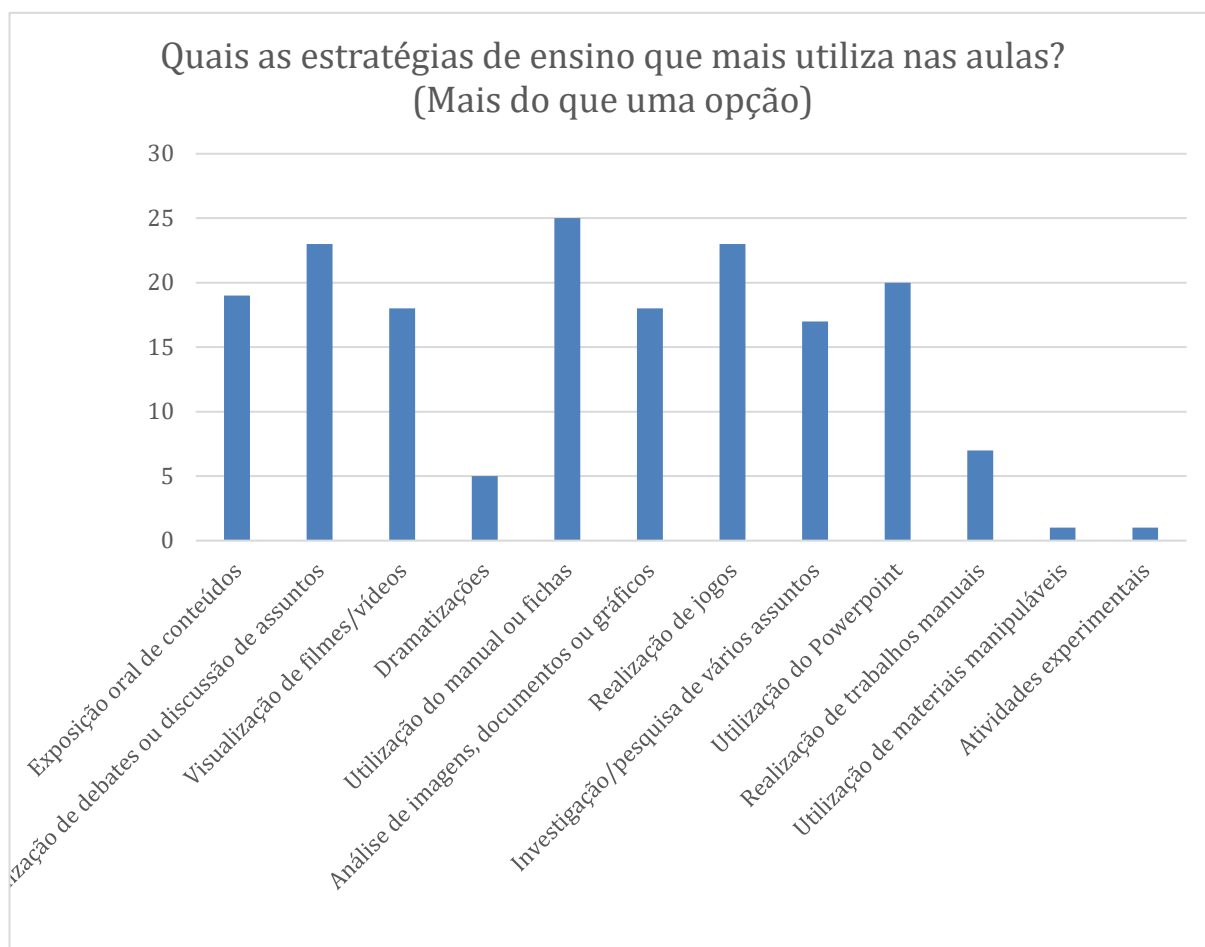


Figura 21. Quais as estratégias de ensino que mais utiliza nas aulas?

Se respondeu na alínea anterior a opção "Realização de jogos", especifique os jogos que utiliza.

22 respostas

Manipulação de objetos (bandeiras para ensinar países e nacionalidades; objetos para ensinar as preposições de lugar; avental de histórias...)
raciocínio lógico, desafios/enigmas
Cooperação/oposição.
Estratégia, cálculo
Jogos práticos, jogo reduzido, jogo condicionado
Jogos no computador (resposta múltipla, associações...). Jogos de vocabulário, de gramática para verificação de conhecimentos...
Jogos de associação, de encaixe, de construção, de escrita, de cálculo mental
Raciocínio e estratégia, treino de cálculo
Jogos de computador, jogos de equipa (domino's, puzzles)
De estratégia de competição de colaboração
Construção de jogos aplicados a temática da aula, trilha, tabuleiro, pergunta e resposta, bingo ... Os jogos são construídos muitas vezes com a participação dos alunos.
Kahoot, cartas, dominós
Tabuleiro, virtual
Jogos de estratégia como 24, hex, cães e gatos, tangram, quadrado ou triângulo mágico, jogo da glória, semáforo, rastros,...
Cartas, tabuleiro,online
jogos individuais e coletivos, jogos de calculo mental e jogos de estratégia
applets; jogos de cartas para trabalhar cálculo mental;
Jogos de tabuleiro, tradicionais...
Jogos de memória, jogos com flashcards, jogos com cartas (maioritariamente no ensino do Inglês do 1º ciclo)
Jogos de tabuleiro, jogos de pergunta/resposta
Jogos dentro e fora da sala
Kahoot, batalha naval, tangram, ...

Figura 22. Se respondeu na alínea anterior a opção "Realização de jogos", especifique os jogos que utiliza.

O que pensa da utilização de jogos como estratégia de ensino?

34 respostas

Considero ser uma forma motivadora de trabalhar conteúdos.
promove desenvolvimento cognitivo e aprendizagens significativas de forma lúdica
Julgo que a utilização de alguns jogos ajudam na consolidação de conhecimentos, ampliando destrezas e raciocínios lógico matemáticos
Permite melhorar a tomada de decisão.
Cooperação entre pares, melhorar as aprendizagens, incentivar o gosto pela disciplina
São a melhor forma de promover a aprendizagem, pois permitem de forma mais atrativa, aproximar os conteúdos do que se pretende na realidade.
não tenho opinião
A vertente lúdica da aprendizagem é estimulante para os alunos.
Considero uma forma de despertar o interesse e motivar os alunos, facilitando a aprendizagem.
os alunos podem aprender com atividades lúdicas desde que estas sejam integradas nas matérias a lecionar e não causem atraso no programa a cumprir.
Muito úteis
Úteis, divertidos
Ajuda a sistematizar os conhecimentos, permite trabalhar as relações entre os alunos e a tornar a disciplina de matemática mais aliciante para os alunos.
Acho que potência as aprendizagens. Na minha tese abordei esta temática tendo tido resultados mt surpreendentes no desenvolvimento do cálculo mental com a utilização de jogos digitais
Fundamental. Dinamiza a aula, torna a aprendizagem mais interessante.
Excelente estratégia, que motiva muito os alunos. Alunos motivados, melhores aprendizagens
Dinâmica e motivador
Desenvolve o raciocínio, cálculo mental e memória de forma lúdica
Estratégia motivadora e eficaz.
Podem ser uma estratégia que contribui para a aprendizagem de determinados conteúdos.
Normalmente é uma estratégia que pode originar motivação para o querer aprender e desenvolve outras capacidades tanto no domínio atitudinal como comportamental.
Considero uma boa estratégia. Pessoalmente nao utilizo por nao saber como fazer
Penso que é importante
são úteis para desenvolver as capacidades de abstracção e de raciocínio dos alunos.
É mais uma estratégia potenciadora da aprendizagem e que funciona não só como motivação para alguns alunos como também permite o desenvolvimento do raciocínio
É uma forma lúdica e eficaz das crianças se interessarem pelos conteúdos e terem prazer nesse processo
Considero que seja uma estratégia dinâmica que, quando bem planeada e aplicada, poderá ter efeitos positivos na aquisição de aprendizagens.
Acho bastante interessante e um modo lúdico de ensinar. Uma mais valia para os alunos que aprendem de forma divertida.
Como eu gostei de aprender brincando, tento fazê-lo com os meus alunos, principalmente os que têm mais dificuldades de aprendizagem.

Penso ser uma estratégia bem mais interessante e motivadora para os alunos e até para nós, professores
É ótimo, eles divertem-se e aprendem ao mesmo tempo. É um recurso muito bom para os manter motivados e concentrados nos conteúdos.
É uma estratégia divertida, mas não passa disso. Os alunos não compreendem a matéria a partir destes.
Adoro. E os alunos ficam sempre motivados.
Não tenho conhecimento, nem experiência, por isso não tenho uma opinião formada.

Figura 23. O que pensa da utilização dos jogos como estratégia de ensino?

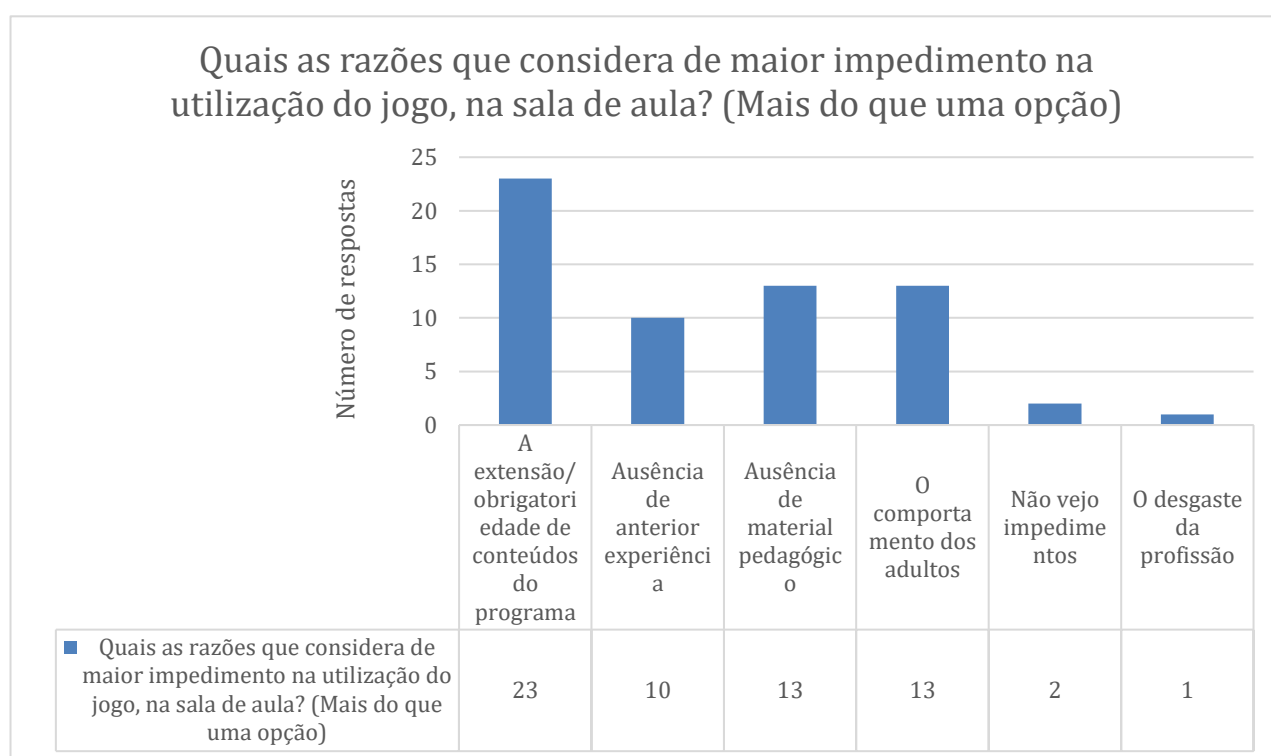


Figura 24. Quais as razões que considera de maior impedimento na utilização do jogo, na sala de aula?