



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

As novas linguagens no ensino de História e Geografia de Portugal: o jogo como contributo para a consolidação das aprendizagens numa turma do 5.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz Leal Fernandes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa

Leiria, fevereiro 2026

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero, em primeiro lugar, agradecer à minha família, em especial aos meus pais e ao Gonçalo, pelo apoio constante, pela paciência e por estarem sempre presentes ao longo deste percurso, incentivando-me a continuar mesmo nos momentos mais desafiantes.

À Professora Doutora Adriana, pela orientação, pelos conselhos e ensinamentos, pela palavra amiga, pelo encorajamento e pela confiança depositada em mim ao longo deste processo formativo, fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Andreлина, par pedagógico e amiga, pelas conversas, pela ajuda e pela partilha ao longo deste caminho, pelos momentos de reflexão e entreajuda, por ouvir e por se permitir ser vulnerável comigo, e por me permitir “ser eu”.

À Inês, por trazer leveza, tranquilidade e boa disposição a este percurso.

Ao André e à Monica, por me darem confiança e por me mostrarem que sou capaz.

A todos os professores e educadores com quem tive o prazer de aprender ao longo deste percurso, e a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, que me ensinaram que ser professor é ouvir, cuidar, partilhar, construir caminhos com paciência e aprender todos os dias.

RESUMO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, tendo como principal objetivo refletir criticamente sobre o percurso formativo desenvolvido em contextos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, bem como apresentar um estudo investigativo realizado no domínio da História e Geografia de Portugal.

O relatório organiza-se em duas dimensões complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A dimensão reflexiva contempla a análise crítica das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo das diferentes práticas educativas, incidindo sobre a caracterização dos contextos educativos, os desafios pedagógicos enfrentados e as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas. Esta análise evidencia o contributo do trabalho cooperativo, da utilização de recursos lúdicos, visuais e digitais e da gestão intencional do ambiente de sala de aula na construção de aprendizagens significativas, bem como no desenvolvimento da identidade profissional docente, refletindo uma evolução sustentada a nível pessoal e profissional.

A dimensão investigativa centra-se num estudo de caso desenvolvido numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo analisar o contributo do jogo enquanto estratégia pedagógica para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal. Metodologicamente, o estudo assume uma natureza mista, com predominância qualitativa, articulando dados qualitativos e quantitativos recolhidos através de questionários, observação direta e minitestes. A implementação de diferentes jogos didáticos permitiu analisar o impacto desta estratégia ao nível da consolidação dos

conhecimentos históricos, da participação e do envolvimento dos alunos.

A análise dos resultados evidencia que a utilização do jogo em contexto educativo constitui uma estratégia pedagógica eficaz para promover a consolidação das aprendizagens, favorecer a motivação e estimular a participação ativa dos alunos, ainda que implique desafios relacionados com a gestão do tempo e a adequação dos recursos ao contexto. O estudo reforça, assim, a relevância da integração intencional de estratégias lúdico-pedagógicas no ensino da História e Geografia de Portugal, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e centradas na participação ativa dos alunos.

Palavras-chave

2.º Ciclo do Ensino Básico, Consolidação das aprendizagens, História e Geografia de Portugal, Jogo didático.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report was prepared as part of the Master's Degree in Teaching Primary Education and Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, with the main objective of critically reflecting on the training course developed in the contexts of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, as well as presenting a research study carried out in the field of History and Geography of Portugal.

The report is organized into two complementary dimensions: the reflective dimension and the investigative dimension. The reflective dimension includes a critical analysis of the pedagogical experiences gained throughout the different educational practices, focusing on the characterization of the educational contexts, the pedagogical challenges faced, and the teaching-learning strategies adopted. This analysis highlights the contribution of cooperative work, the use of playful, visual, and digital resources, and the intentional management of the classroom environment in the construction of meaningful learning, as well as in the development of professional teaching identity, reflecting sustained personal and professional growth.

The investigative dimension focuses on a case study developed in a 5th grade class of the 2nd Cycle of Basic Education, with the aim of analyzing the contribution of games as a pedagogical strategy for consolidating learning in Portuguese History and Geography. Methodologically, the study is mixed in nature, with a qualitative predominance, combining qualitative and quantitative data collected through questionnaires, direct observation, and mini-tests. The implementation of different educational games allowed us to analyze the impact of this strategy on the consolidation of historical knowledge and on student participation and engagement.

The analysis of the results shows that the use of games in an educational context is an effective pedagogical strategy for promoting the consolidation of learning, fostering motivation, and stimulating active student participation, even though it involves challenges related to time management and the adequacy of resources to the context. The study thus reinforces the relevance of the intentional integration of playful-pedagogical strategies in the teaching of Portuguese History and Geography, contributing to the construction of more meaningful, contextualized pedagogical practices centered on the active participation of students.

Keywords

Second Cycle of Basic Education, Consolidation of learning, History and Geography of Portugal, Educational game.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Contextualização	3
2. Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB I.....	4
2.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	4
2.2. Desafios Pedagógicos Vivenciados durante a Prática	7
2.2.1. A gestão de uma turma mista: equilibrar ritmos e aprendizagens	7
2.2.2. A gestão da indisciplina: da reação à prevenção	10
2.3. Diversificação e seleção das estratégias de ensino - aprendizagem	11
2.3.1. Metodologias ativas e participativas: da reprodução à construção.....	11
3. Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB II.....	16
3.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	16
3.2. Desafios Pedagógicos Vivenciados durante a Prática	19
3.2.1. A gestão do ruído em sala de aula: do controlo à escuta	19
3.2.2. A insegurança no Estudo do Meio: aprender pela experimentação.....	22
3.3. Diversificação e seleção das estratégias de ensino - aprendizagem	26
3.3.1. A utilização de jogos e atividades lúdicas: aprender com prazer e intenção	26

3.3.2. O trabalho em grupo e aprendizagem cooperativa: aprender com e pelos outros	32
4. Prática Pedagógica em Contexto de 2.º CEB	34
4.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	34
4.2. Desafios Pedagógicos Vivenciados durante a Prática	37
4.2.1. Área de Português.....	37
4.2.1.1. Motivar os alunos para a leitura e escrita: despertar o prazer de ler e criar	37
4.2.1.2. A gramática na prática: tornar compreensível o abstrato	41
4.2.2. Área de História e Geografia de Portugal.....	43
4.2.2.1. A gestão do tempo: do plano à realidade da aula	43
4.2.2.2. A gestão das intervenções dos alunos: do imprevisto à resposta pedagógica	46
4.3. Diversificação e seleção das estratégias de ensino - aprendizagem	48
4.3.1. Área de Português.....	48
4.3.1.1. A relação entre leitura, escrita e gramática: integrar competências para construir sentido	49
4.3.1.2. A leitura orientada e o questionamento guiado: promover a interpretação ativa	52
4.3.2. Área de História e Geografia de Portugal.....	55
4.3.2.1. A aula-oficina e o trabalho investigativo com fontes históricas: aprender pela descoberta	55
4.3.2.2. A utilização de recursos visuais e digitais: ver para compreender o passado	58
Parte II – Dimensão Investigativa	63
1. Enquadramento teórico.....	63
1.1. O ensino de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo	63
1.2. O jogo no processo de ensino-aprendizagem	67
1.2.1. Definição de jogo.....	67

1.2.2. O jogo em contexto educativo	70
1.2.2.1. Jogo lúdico e jogo didático	70
1.2.2.2. O jogo como estratégia pedagógica.....	73
1.2.3. Tipologias de jogo	75
1.2.3.1. Jogos de tabuleiro e Jogos digitais	75
1.2.4. Vantagens e desvantagens do uso do jogo em contexto educativo	77
1.3. O papel do jogo em HGP.....	81
2. Introdução ao estudo.....	84
2.1. Motivações para a investigação	85
2.2. Pertinência do estudo.....	86
2.3. Questão de partida e objetivos de investigação	87
3. Metodologia.....	88
3.1. Opções metodológicas.....	88
3.2. Participantes no estudo	91
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	92
3.4. Técnicas de análise de dados	95
3.5. Procedimentos	98
3.5.1. Questionário diagnóstico inicial	99
3.5.2. Implementação dos jogos didáticos	100
3.5.2.1. Associação de conceitos e game show de TV	101
3.5.2.2. Jogo da glória (adaptado)	102
3.5.2.3. Jogo do bingo (adaptado)	104
3.5.2.4. Jogo da batata quente (adaptado).....	105
4. Apresentação e discussão de resultados	106
4.1. Resultados da primeira recolha de dados	106
4.2. Resultados da segunda recolha de dados	111
4.3. Resultados da terceira recolha de dados	115

4.4. Resultados da quarta recolha de dados	118
4.5. Resultados da quinta recolha de dados	122
4.6. Análise global de resultados	125
5. Conclusões.....	128
Considerações finais do relatório	131
Bibliografia.....	134
Anexos.....	1
Anexo 1 – Questionário diagnóstico inicial	1
Anexo 2 – Questões utilizadas no jogo “Game Show de TV”	2
Anexo 3 – Questionário aplicado aos alunos após a realização dos jogos pedagógicos	7
Anexo 4 – Jogo da Glória (adaptado): materiais utilizados.....	8
Anexo 5 – Grelha de observação	13
Anexo 6 – Jogo do Bingo (adaptado): materiais utilizados.....	14
Anexo 7 – Miniteste de verificação inicial.....	16
Anexo 8 – Miniteste final	17
Anexo 9 – Jogo da Batata Quente (adaptado): recursos utilizados	17

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Construções da letra "E" em plasticina.....	12
Figura 2 - Jogo "Tubarão da Multiplicação"	12
Figura 3 - Cartas do jogo "Peixinho das Vogais e Ditongos"	13
Figura 4 - "Monstrinho das Somas"	14
Figura 5 - "Peças de roupa a integrar no Estendas dos Direitos da Criança"	15
Figura 6 - Formação de cadeias alimentares pelo grupo A	23
Figura 7 - Formação de cadeias alimentares pelo grupo B	23
Figura 8 - Guião experimental da luz	25
Figura 9 - Cartas do Uno Gramatical	27
Figura 10 - Recursos do jogo "Batalha de Frações"	28
Figura 11 - Recursos do jogo "Party & Co Matemático"	29
Figuras 12 e 13 - Atividades lúdicas no âmbito da "relação causa-efeito de uma força sobre um corpo"	29
Figura 14 - Formação de palavras em pequenos grupos	32
Figura 15 - Escrita criativa em pequenos grupos	32
Figura 16 - Ficha de planificação da continuação do poema A Nau Catrineta	39
Figura 17 - Textualização das alunas B. e M. em prosa.....	39
Figura 18 - Textualização dos alunos L. e V. em verso	39
Figura 19 - Registo que ilustra a indicação incorreta do processo de formação e do valor dos afixos por palavras formadas	51
Figura 20 - Registo que evidencia a inversão da ordem dos elementos e a ausência do valor dos afixos, substituído por palavras formadas.....	51
Figura 21 - Material de apoio à exploração de um excerto da obra poética As Naus de Verde Pinho	51
Figura 22 - Calendário agrícola da época medieval	56
Figura 23 - Exemplos de diferentes recursos visuais utilizados ao longo da prática pedagógica.....	59
Figura 24 - Resultados de um quiz realizado pelos alunos com recurso ao Plickers	60
Figuras 25 e 26 - Jogos didáticos "Associação de Conceitos" e "Game Show de TV", utilizados na revisão e consolidação dos conteúdos relativos à Formação do Reino de Portugal.....	102
Figura 27 - Tabuleiro do Jogo da Glória (adaptado)	102

Figura 28 - Exemplo de cartões do Jogo da Glória (adaptado)	103
Figuras 29 e 30 - Alunos a jogarem ao Jogo do Bingo (adaptado)	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma das Práticas Pedagógicas	4
Tabela 2 - Caracterização da implementação dos jogos didáticos	100
Tabela 3 - Categorias temáticas emergentes da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário diagnóstico	109
Tabela 4 - Categorias temáticas emergentes da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário após a implementação dos jogos didáticos	114
Tabela 5 - Distribuição dos alunos segundo o tipo de desempenho no Jogo da Batata Quente (adaptado).....	123

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este trabalho resulta de um percurso formativo que articula reflexão pedagógica e investigação em contexto real de sala de aula, integrando as experiências desenvolvidas nas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica.

O relatório tem como principal objetivo refletir criticamente sobre as práticas educativas vivenciadas em contextos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, bem como apresentar um estudo empírico realizado na disciplina de História e Geografia de Portugal, centrado na utilização do jogo enquanto estratégia pedagógica para a consolidação das aprendizagens numa turma do 5.º ano de escolaridade. A observação direta do contexto educativo evidenciou dificuldades ao nível da mobilização de conhecimentos históricos, do envolvimento dos alunos e da consolidação dos conteúdos, o que motivou a implementação de estratégias lúdicas integradas no processo de ensino-aprendizagem.

O relatório organiza-se em duas dimensões complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A dimensão reflexiva apresenta uma análise crítica das experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos educativos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, abordando as metodologias implementadas, bem como os desafios, aprendizagens e decisões pedagógicas que contribuíram para a construção da identidade profissional docente. Procura-se, assim, evidenciar a articulação entre teoria e prática, valorizando processos de leitura orientada, questionamento guiado, trabalho investigativo com fontes históricas e integração de recursos visuais e digitais.

Por sua vez, a dimensão investigativa incide sobre um estudo de caso desenvolvido em contexto de sala de aula, orientado pela seguinte questão de investigação: De que forma a utilização do jogo, enquanto estratégia pedagógica, contribui para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal numa turma do 5.º ano? Neste sentido, definiu-se como objetivo geral analisar o contributo do jogo na consolidação dos conhecimentos históricos dos alunos, procurando igualmente compreender o seu impacto ao nível da participação, do envolvimento e das atitudes manifestadas durante as atividades propostas.

Metodologicamente, o estudo assume uma natureza mista, com predominância qualitativa, enquadrando-se num estudo de caso e integrando dados qualitativos e quantitativos com função complementar. Recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente

questionários, observação direta e minitestes, aplicados ao longo da implementação de vários jogos didáticos. A análise integrada destes dados permitiu reunir evidências que sustentam a discussão dos resultados e as conclusões apresentadas.

A dimensão investigativa encontra-se estruturada em várias partes, iniciando-se com o enquadramento teórico, seguido da apresentação da metodologia adotada, da descrição dos procedimentos de intervenção pedagógica, da apresentação e discussão dos resultados e da análise global dos dados recolhidos. O relatório culmina com as conclusões do estudo, onde são sintetizados os principais contributos da investigação, identificadas as suas limitações e apontadas possíveis linhas de investigação futura. Por fim, são apresentadas as considerações finais do relatório, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A prática letiva é, por natureza, dinâmica, complexa e exigente, convocando o professor a desenvolver competências que transcendam a mera transmissão de conteúdos. Entre estas competências destaca-se a capacidade reflexiva, entendida como um processo contínuo de análise crítica sobre a ação educativa. Com efeito, é a partir dessa reflexão que o docente pode tomar consciência das suas opções pedagógicas, ajustá-las face às necessidades dos alunos e promover a mobilização dos saberes em situações concretas de aprendizagem.

Neste sentido, a reflexão não deve ser encarada como um exercício acessório, mas como uma componente intrínseca da prática docente. Como referem Drăghicescu et al. (2019), “a reflexão sobre a atividade didática, deve ser considerada não apenas uma opção, mas uma necessidade premente, uma componente intrínseca do processo educativo” (p. 1432). Segundo as autoras, esta prática permite ao professor analisar criticamente a sua ação, identificar pontos fortes e fragilidades e tomar decisões fundamentadas que contribuam para a melhoria do ensino.

A primeira parte deste relatório centra-se, assim, na apresentação e análise das experiências didático-pedagógicas vivenciadas ao longo das unidades curriculares de Prática Pedagógica I e II. Este percurso, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, é aqui revisto à luz dos desafios, decisões e aprendizagens construídas em contexto de estágio (ver Tabela 1, no final desta secção).

Nesta tabela, assume-se que a capacidade reflexiva está intimamente associada ao desenvolvimento profissional do professor. A análise das práticas, das dificuldades sentidas e das estratégias adotadas constitui um elemento central na formação de uma identidade docente crítica e consciente. Ao longo desta parte do relatório, a reflexão será, por isso, o eixo orientador da descrição das intervenções pedagógicas, abordando temáticas como a gestão da diversidade em sala de aula, a implementação de metodologias de ensino ativas e cooperativas e a construção da identidade docente através da reflexão crítica sobre a prática.

Tabela 1*Cronograma das Práticas Pedagógicas*

Ano letivo	Semestre	Semanas de intervenção	Ciclo de Ensino e ano de escolaridade	Instituição de ensino	Áreas Disciplinares/ Disciplinas
2023/2024	1.º Semestre	11	1.º CEB (1.º e 2.º Anos)	Escola Básica do 1.º Ciclo da Carreira (Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel)	Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística e Educação Física
	2.º Semestre	11	1.º CEB (3.º Ano)	Escola Básica da Coucinheira (Agrupamento de Escolas de Marrazes)	
2024/2025	1.º e 2.º Semestres	10 + 13	2.º CEB (5.º Ano)	Escola Básica 2/3 Guilherme Stephens (Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente)	Português e História e Geografia de Portugal (HGP)

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica I (PP I) decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo da Carreira, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, situada na freguesia de Monte Redondo e Carreira, concelho de Leiria. De acordo com os Censos de 2021, esta freguesia conta com 5.182 habitantes (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2021).

O estabelecimento de ensino insere-se num meio semirrural, beneficiando da proximidade a serviços e equipamentos locais como cafés, junta de freguesia, igreja, parque infantil e zona de merendas. A sua localização, cerca de 12 minutos a pé da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Carreira, potencia a articulação entre ciclos de ensino, contribuindo para uma maior continuidade no percurso educativo dos alunos.

Com uma dimensão reduzida, a escola funciona num único edifício que acolhe três grupos distintos: uma turma mista de 1.º e 2.º anos, uma turma de 3.º e 4.º anos e um grupo de educação pré-escolar, totalizando 65 alunos. As instalações incluem refeitório, sanitários diferenciados, sala de professores com micro-ondas, sala com impressora e uma sala vaga utilizada para apoio ao estudo.

O espaço exterior é amplo e bem equipado, contando com campo de futebol, baloiços, mesas de piquenique, horta escolar e zonas verdes, o que favorece a realização de atividades lúdico-pedagógicas ao ar livre e o desenvolvimento de aprendizagens integradas em contacto com a natureza.

A intervenção pedagógica decorreu na sala 2, localizada no piso superior, com acesso direto à sala de apoio e à reprografia. Trata-se de um espaço amplo, bem iluminado e arejado, embora mobilado com equipamento antigo, ainda funcional. As 12 mesas duplas estão organizadas em forma de “L”, disposição que promove a interação entre os alunos e facilita a visibilidade e a proximidade com a docente. A sala está equipada com quadro branco, placar com materiais de apoio (abecedário, quadro numérico até 100, mapa de Portugal), computador com colunas, estantes com manuais e portefólios, caixas com materiais didáticos e um armário com diversos recursos. Apesar da existência de um projetor e de um quadro interativo, ambos se encontravam inoperacionais.

A presença de ecopontos visíveis para separação de resíduos, como papel e plástico, evidencia a intencionalidade de promover, desde cedo, hábitos de sustentabilidade. Esta prática encontra-se em consonância com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o qual defende que a escola deve contribuir para “formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017, p. 14).

A turma observada era composta por 20 alunos: nove do 1.º ano (todos do sexo masculino, com idades entre os 5 e os 6 anos) e onze do 2.º ano (três alunas e oito alunos, com idades entre os 7 e os 8 anos). No 1.º ano, o grupo incluía dois alunos estrangeiros - um de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade suíça -, bem como dois alunos com necessidades educativas específicas: um com défice de atenção e outro com deficiências auditiva e visual. No 2.º ano, encontravam-se dois alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem e dois de nacionalidade brasileira. Esta composição traduz-se numa significativa diversidade ao nível da autonomia, da maturidade, do ritmo de trabalho e do grau de envolvimento dos alunos nas atividades letivas.

Perante esta realidade, impõe-se uma resposta pedagógica diferenciada e intencionalmente inclusiva. Como referem Inês et al. (2022), “a escola inclusiva é incompatível com a que oferece a todos os alunos as mesmas respostas educacionais” (p. 13), exigindo-se, por isso, a reorganização das práticas e o reconhecimento efetivo da diversidade como valor. Esta perspetiva é reforçada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra a diferenciação pedagógica como uma medida universal promotora do sucesso educativo.

Do ponto de vista comportamental, foi possível identificar atitudes díspares entre os alunos. Alguns revelaram dificuldades de autorregulação, como levantar-se sem autorização, conversar durante as tarefas ou distrair-se com frequência. Em contraste, vários alunos do 2.º ano demonstraram maior autonomia e capacidade de autorregulação, possivelmente associadas à sua maturidade e à experiência escolar já acumulada.

Neste contexto, torna-se fundamental garantir um ambiente de sala de aula simultaneamente estruturado, emocionalmente seguro e cognitivamente estimulante. Ruig et al. (2023) evidenciam que a combinação entre um clima de sala bem organizado, com apoio emocional e instrução de qualidade, favorece o desenvolvimento da metacognição dos alunos. A qualidade das interações com os professores assume, neste domínio, um papel central. Segundo os mesmos autores, “quando os alunos se sentem próximos dos seus professores, é mais provável que se sintam emocionalmente seguros, o que pode ajudá-los a desenvolver crenças positivas sobre si próprios enquanto aprendentes” (p. 6). Pelo contrário, relações marcadas por conflito ou dependência “impedem os alunos de explorar o ambiente escolar”, comprometendo o desenvolvimento da autonomia (p. 6).

A importância da promoção explícita da autorregulação é igualmente destacada por Cunha et al. (2023), num estudo realizado com alunos do 4.º ano em contexto português. Os autores concluíram que os alunos envolvidos em práticas intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da autorregulação demonstraram níveis superiores de envolvimento e de perceção de competência, com efeitos positivos nas dimensões comportamental, emocional, cognitiva e agentiva. Estes dados reforçam a relevância de estratégias pedagógicas que integrem o apoio emocional, a organização da sala e a intencionalidade instrucional.

Neste quadro, as rotinas diárias observadas, como subir em fila, lanchar na sala, arrumar os materiais ou nomear um “chefe de turma”, contribuem para a responsabilização e para a gestão cooperativa da vida escolar. A utilização de códigos cromáticos para a avaliação dos lanches e do comportamento constitui uma estratégia visual consistente que favorece a autorregulação. Destaca-se, ainda, o “Projeto de Leitura”, prática diária conduzida pela docente titular, em grande

grupo, que fomenta o gosto pela leitura e promove o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas.

A caracterização aqui apresentada resulta da observação participante sistemática realizada ao longo da Prática Pedagógica I, complementada pela aplicação de uma grelha de observação construída em articulação com o par pedagógico. Esta metodologia revelou-se essencial para uma análise rigorosa e reflexiva do contexto educativo.

2.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS VIVENCIADOS DURANTE A PRÁTICA

2.2.1. A GESTÃO DE UMA TURMA MISTA: EQUILIBRAR RITMOS E APRENDIZAGENS

O estágio numa turma mista de 1.º e 2.º anos constituiu uma vivência profundamente significativa, tanto no plano profissional como no pessoal. Os primeiros dias foram marcados por sentimentos contraditórios: por um lado, o entusiasmo perante a oportunidade de aprender num contexto singular; por outro, a apreensão face à complexidade de coordenar ritmos, níveis de autonomia e necessidades tão distintos. Desde o início percebi que a organização do tempo se revelaria um obstáculo recorrente, já que era necessário responder de forma equilibrada às solicitações simultâneas de ambos os anos. De igual modo, Reyes (2024) sublinha que “equilibrar as exigências de ensinar vários anos de escolaridade com o planeamento das aulas constitui um desafio formidável, que muitas vezes deixa os professores com tempo limitado para se dedicarem ao seu próprio crescimento e desenvolvimento” (p. 448), análise que correspondeu integralmente à minha experiência inicial.

Com o avançar do estágio, tornou-se evidente que o ensino em turmas multisseriadas exige competências específicas que dificilmente se adquirem apenas por via teórica. Fernández-Morante et al. (2023) destacam que “o docente que exerce em aulas multigrado necessita de competências específicas para organizar e desenhar o processo de ensino-aprendizagem em contextos heterogéneos” (p. 2). No meu caso, estas capacidades foram sendo desenvolvidas progressivamente. Recordo, por exemplo, a dificuldade em orientar dois grupos virados para o mesmo quadro. Ao partilhar esta questão com a professora supervisora, surgiu a sugestão de organizar cada grupo virado para quadros diferentes, solução simples, mas eficaz, que se manteve até ao final do estágio. Este episódio mostrou-me que muitas estratégias resultam da análise dos obstáculos vividos e da reflexão conjunta, mais do que de uma preparação exclusivamente teórica.

Esta perceção confirma também a análise de Boix & Buscà (como citado em Fernández-Morante et al., 2023), ao referirem que “a prática pedagógica de escolas multigrado requer um professor conhecedor da diversidade de contextos e das oportunidades que aportam diferentes formas de organizar o alunado; contudo, a formação docente não é suficiente e, quando existe, é

excessivamente teórica” (p. 2). De facto, embora a formação inicial aborde a diversidade cultural, linguística ou relativa a necessidades específicas, nunca nos foram fornecidas ferramentas práticas para lidar com dois anos distintos em simultâneo. Foi apenas através das dificuldades diárias e do diálogo com a professora supervisora que aprendi a reorganizar o espaço, a controlar o ruído e a gerir o tempo de forma mais equilibrada.

Na mesma linha, Bustos, Cruz e González Alba et al. (como citado em Fernández-Morante et al., 2023) salientam que “a ausência de preparação específica em didática multigrado é frequente e que, em muitos casos, o único contacto dos futuros docentes com esta realidade ocorre através do estágio” (p. 2). Assim aconteceu comigo, o que tornou a prática particularmente exigente, mas também profundamente formativa.

Apesar das dificuldades, encontrei igualmente aspetos muito enriquecedores. A cooperação entre alunos destacou-se como uma das dimensões mais gratificantes. Em várias ocasiões, alunos do 2.º ano apoiaram colegas do 1.º, quer na leitura, quer na organização do material. Este apoio reforçou a aprendizagem dos mais novos e promoveu a responsabilidade dos mais velhos, fortalecendo laços de solidariedade. Segundo um professor citado por Yılmaz et al. (2024), “o fenómeno a que chamamos aprendizagem latente tem lugar e as turmas mais velhas ajudam os alunos do 1.º ano” (p. 6). Do mesmo modo, Fernández-Morante et al. (2023) sublinham que o trabalho cooperativo entre estudantes de diferentes idades fomenta a aprendizagem autónoma, a responsabilidade e a coesão grupal. Estas análises refletem fielmente aquilo que observei e valorizei na minha prática.

Outro eixo fundamental da intervenção foi a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, que exigiu atenção diferenciada e constante. Elaborei fichas com letra ampliada para um aluno com dificuldades visuais e simplifiquei instruções para outro com défice de atenção. Embora não houvesse ensino colaborativo formal, procurei reproduzir esse princípio através da articulação com a colega de par pedagógico. A divisão de responsabilidades foi essencial: enquanto eu acompanhava um grupo, a colega apoiava o outro. Esta dinâmica permitiu assegurar acompanhamento próximo, mas levou-me também a refletir sobre a exigência acrescida que enfrentarei no futuro, quando não dispuser desse apoio. Como salientam Saifuddin et al. (2024), “ao atender às necessidades únicas de aprendizagem de cada aluno, este método colaborativo não só reforça as estratégias de ensino, como também promove o desenvolvimento holístico dos estudantes” (p. 64), evidenciando a pertinência das estratégias adotadas.

Ainda assim, a administração do tempo manteve-se como uma das maiores dificuldades. Era necessário iniciar atividades com um grupo, garantindo que trabalhasse de forma autónoma, enquanto lecionava novos conteúdos ao outro. Porém, a simultaneidade de solicitações gerava

tensões: alguns alunos terminavam rapidamente e exigiam novas tarefas, enquanto outros necessitavam de apoio constante. Nesses momentos, a presença da colega de estágio foi determinante para assegurar que nenhum grupo ficasse sem orientação. Esta vivência confirma a análise de Yılmaz et al. (2024), ao sublinharem que a gestão do tempo emerge como uma competência crucial para os professores de turmas “multigraduadas”, impactando diretamente a qualidade da instrução entre os diferentes anos. Também Fernández-Morante et al. (2023) recordam que o processo de ensino-aprendizagem em contextos “multigrado” é complexo, sobretudo quando os recursos humanos são limitados.

A par do tempo, a organização da sala revelou-se igualmente estruturante. A definição de rotinas consistentes, como iniciar o dia com leitura silenciosa e manter um quadro de tarefas visível, trouxe previsibilidade e facilitou as transições entre atividades. Lacre e Valle (2024) salientam que “uma gestão eficaz da sala de aula, composta por um ambiente escolar de aprendizagem positivo, estratégias de sala bem delineadas e recursos e instalações adequados, impacta de forma positiva o desempenho académico dos alunos” (p. 3708). Do mesmo modo, Reyes (2024) reforça que “transições fluidas e rotinas consistentes ajudam os alunos a orientar-se entre diferentes atividades” (p. 447). Ao implementar estas rotinas, percebi que a previsibilidade não só favoreceu a autonomia dos alunos, como me permitiu conduzir a sala com maior tranquilidade e eficácia.

Com o decorrer do estágio, a incerteza inicial foi gradualmente substituída por uma visão mais confiante e construtiva do ensino em turmas mistas. Essa mudança deveu-se não apenas à prática direta, mas também à constatação de que estes contextos podem promover dinâmicas educativas muito positivas. Como sublinham Lacre e Valle (2024), “as turmas multigraduadas promovem um sentido de comunidade e cooperação entre alunos de diferentes idades e capacidades, favorecendo um ambiente de aprendizagem de apoio” (p. 3706), realidade que pude observar na turma onde estagiei. Paralelamente, Fernández-Morante et al. (2023) recordam que estas escolas representam uma resposta necessária para assegurar escolarização em zonas rurais, embora ainda careçam de maior apoio institucional. Finalmente, como refere Reyes (2024), “a maioria dos professores em turmas multigraduadas procura formação contínua e valoriza a mentoria como parte do seu desenvolvimento profissional” (p. 449), o que reforça a importância de encarar este percurso como um processo de crescimento permanente, sustentado na reflexão e na partilha de saberes.

Em síntese, esta prática demonstrou que o ensino em turmas mistas não constitui um modelo estático, mas um processo em constante construção, enriquecido por cada dificuldade e oportunidade. Enquanto futura professora, compreendi a relevância de reinventar continuamente a prática, valorizar a diversidade como potencial educativo e adotar uma postura investigativa e

reflexiva, consciente de que as soluções pedagógicas emergem tanto da fundamentação teórica como da observação e da partilha em contexto real.

2.2.2. *A GESTÃO DA INDISCIPLINA: DA REAÇÃO À PREVENÇÃO*

A indisciplina escolar constituiu um dos desafios mais exigentes enfrentados durante a prática pedagógica. Desde cedo percebi que este fenómeno não se limita a meras quebras de regras, mas traduz uma multiplicidade de fatores que atravessam as dimensões pessoal, social e cultural de cada aluno. Tal como referem Santos e Albuquerque (2017), “a indisciplina escolar está intimamente ligada ao sistema educativo” e “à sociedade que sustenta esse mesmo sistema educativo” (p. 247), o que me levou a encarar cada ocorrência não como episódio isolado, mas como expressão de um contexto mais amplo.

Nos primeiros episódios de comportamento disruptivo, procurei corrigir rapidamente a situação para retomar o ritmo da aula. Contudo, percebi que respostas apressadas raramente produziam efeitos duradouros. Com o tempo, compreendi a importância de escutar, observar e procurar entender as causas subjacentes aos comportamentos, aproximando-me da perspetiva de Veiga (2004, citado em Santos & Albuquerque, 2017), que sublinha a necessidade de uma ação concertada entre escola e família, assente no diálogo e na corresponsabilização.

Esta evolução esteve também ligada à perceção da minha própria capacidade para lidar com a indisciplina. Como sublinham Silva et al. (2024), “professores com uma elevada perceção de autoeficácia apresentam comportamentos e atitudes mais harmoniosas, mesmo perante situações adversas” (p. 2). No início, a minha autoeficácia era limitada: sentia insegurança e tendência para respostas imediatistas. A experiência permitiu-me adotar posturas mais ponderadas e preventivas, ajustando as estratégias ao perfil dos alunos.

Durante a prática, deparei-me com diferentes manifestações de indisciplina, desde distrações persistentes e conversas paralelas até conflitos mais sérios no recreio. Em situações de agressão física ou verbal, a intervenção imediata foi inevitável; ainda assim, procurei manter uma postura assertiva e mediadora, evitando o recurso exclusivo a sanções. Neste enquadramento, recorri à leitura do livro *As mãos não são para bater* (Agassi, 2002), como recurso para trabalhar valores de respeito, empatia e resolução pacífica de conflitos, em articulação com as Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio (DGE, 2018), que valorizam o diálogo, a cooperação e o compromisso na resolução de problemas.

Aos poucos, percebi que a prevenção era tão ou mais relevante do que a intervenção. Assim, estabeleci regras e rotinas claras, planifiquei atividades motivadoras e recorri ao reforço positivo

para consolidar comportamentos adequados. Encarar os episódios de forma construtiva implicou vê-los como oportunidades de aprendizagem socioemocional, o que me inspirou a considerar a indisciplina não apenas como obstáculo, mas também como ocasião para desenvolver competências de autorregulação e convivência.

Nesse sentido, experimentei também práticas de *mindfulness* após o almoço, momento frequentemente marcado por maior agitação. Apesar dos benefícios apontados pela investigação (O'Morain, 2022), constatei que a sua aplicação requer adaptações ao grupo: alguns alunos mostraram impaciência e outros interpretaram as instruções de forma literal. Embora os resultados não tenham sido os esperados, a experiência permitiu-me refletir sobre as condições necessárias à implementação de práticas de autorregulação em sala de aula e sobre a importância de ajustá-las ao contexto específico.

Ao refletir sobre este percurso, reconheço que a minha autoeficácia foi sendo construída a partir da experiência e da análise crítica das minhas próprias intervenções. A gestão da indisciplina revelou-se mais do que a contenção de comportamentos indesejados: constituiu parte integrante da construção de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo. A perceção inicial, que via a indisciplina sobretudo como obstáculo ao ensino, transformou-se numa compreensão mais abrangente, em que cada episódio representa também um convite a conhecer melhor os alunos e a fortalecer as relações interpessoais.

Tal como defendem Santos e Albuquerque (2017), importa cultivar “uma cultura de relação, de cidadania, isto é, para a relação com o(s) outro(s)” (p. 247). Nesse sentido, pretendo aprofundar a formação em estratégias de mediação escolar e de gestão socioemocional da sala de aula, explorando métodos com base científica que possam ser aplicados de forma consistente. Esta perspetiva acompanhar-me-á na minha prática docente, orientando-me para uma gestão positiva, assente na prevenção, na mediação e na valorização do diálogo enquanto ferramenta educativa central.

2.3. DIVERSIFICAÇÃO E SELEÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO - APRENDIZAGEM

2.3.1. METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS: DA REPRODUÇÃO À CONSTRUÇÃO

As metodologias ativas assumem-se como um eixo estruturante da renovação pedagógica contemporânea. De acordo com Azevedo et al. (2025), podem ser definidas como “abordagens educacionais que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a participação ativa e a construção do conhecimento por meio da interação e resolução de problemas” (p. 31219).

Estas práticas, já defendidas em perspetivas críticas de autores como Freire (1970), para quem a educação deve ser um ato libertador e dialógico, e Vygotsky (1991), que sublinhou a importância da interação social no desenvolvimento humano, valorizam a autonomia, a colaboração e o protagonismo dos alunos, ao mesmo tempo que transformam o papel do professor em mediador do conhecimento.

Neste enquadramento, no ensino básico, permitem deslocar o foco da aprendizagem da simples transmissão de conteúdos para a participação efetiva dos alunos. Esta perspetiva encontra-se em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), que valoriza a formação integral, e com as Aprendizagens Essenciais (2018), que preconizam práticas diferenciadas e centradas no aluno.

A minha primeira experiência de adoção destas metodologias não foi imediata nem isenta de dificuldades. Nos momentos iniciais, eu e o meu par pedagógico sentíamos-nos condicionadas pela prática da professora titular, fortemente centrada no manual e em fichas de trabalho. As suas interrupções frequentes fragilizavam a nossa autoridade e dificultavam a condução plena das aulas. Esta situação gerava sentimentos de frustração e insegurança, pois víamo-nos limitadas a reproduzir um modelo que rapidamente se revelou pouco motivador para os alunos, que se tornavam irrequietos e desatentos. Para mim e para a minha colega, seguir esse método também se revelava pouco estimulante: apesar de os temas e os conteúdos variarem, a estratégia inicial era quase sempre idêntica, centrada no manual e em fichas de exercícios, o que criava uma sensação de repetição e de falta de dinamismo.

Foi numa reunião pedagógica, em que participaram a professora titular e a professora supervisora, que ocorreu o ponto de viragem: a necessidade de confiar em nós e de nos permitir explorar práticas diferenciadas foi claramente assumida. A partir desse momento, iniciou-se um processo de “fazer e refazer”, em que passámos a produzir jogos e materiais próprios, a planear atividades mais diversificadas e a sair da lógica exclusiva do manual. Embora este esforço extra se tenha revelado exigente e cansativo, foi também gratificante: a motivação dos alunos aumentou visivelmente e percebia-se que os conteúdos trabalhados em sala tinham impacto, prolongando-se para além das aulas.



Figura 1 - Construções da letra "E" em plasticina



Figura 2 - Jogo "Tubarão da Multiplicação"

Este processo de transformação foi vivido em estreita colaboração com o meu par pedagógico. O diálogo constante permitiu-nos planear em conjunto, dividir tarefas e refletir após cada aula sobre o que tinha resultado melhor e o que precisava de ser ajustado. Este exercício contínuo de reflexão-ação-reflexão tornou-se um verdadeiro motor de mudança.

Progressivamente, fomos percebendo o impacto destas alterações também no comportamento da turma: alunos que inicialmente se mostravam dispersos passaram a envolver-se mais nas atividades, revelando maior concentração e entusiasmo. Um dos sinais mais marcantes foi observar que a aprendizagem se prolongava para os intervalos, quando os alunos conversavam entre si sobre conteúdos trabalhados em Português, Matemática ou Estudo do Meio, demonstrando que as experiências vividas em sala despertavam curiosidade e interesse genuíno.

No domínio do Português, uma das atividades que se revelou particularmente significativa foi o jogo “Peixinho das Vogais e Ditongos” (Fig.3). A dinâmica consistiu na distribuição de cartas com diferentes vogais e ditongos, que os alunos tinham de solicitar uns aos outros de forma a formar conjuntos de quatro cartas iguais. Este recurso, de carácter lúdico, permitiu trabalhar a consciência fonológica de forma motivadora, associando o som à representação gráfica das letras e promovendo, ao mesmo tempo, a interação entre colegas. Para além do treino fonológico, a atividade favoreceu a atenção e a concentração, uma vez que os alunos precisavam de escutar atentamente e participar ativamente para completar os conjuntos. Durante a realização da atividade, observei um envolvimento generalizado da turma. Alunos que habitualmente demonstravam menor participação mostraram-se motivados pela vertente competitiva e colaborativa da dinâmica.



Figura 3 - Cartas do jogo "Peixinho das Vogais e Ditongos"

Na disciplina de Matemática, destaco a atividade do “Monstrinho das Somas” (Fig.4), que consistiu na utilização de um recurso visual e lúdico para trabalhar o cálculo mental. A atividade foi organizada em pares: cada grupo recebia um conjunto de cartões com operações simples que

deveriam ser resolvidas e, em seguida, “alimentar” o monstquinho com a resposta correta. Para além da consolidação de competências de adição, a dinâmica promoveu a interação entre pares, já que os alunos discutiam estratégias e partilhavam raciocínios. Alguns verbalizavam os seus processos de cálculo, ajudando os colegas a compreender os passos seguidos. Este exemplo mostrou como metodologias ativas permitem que a Matemática deixe de ser percecionada apenas como exercício mecânico e passe a ser vivida de forma envolvente e colaborativa, em linha com a perspetiva de Dias et al. (2024), para quem estas metodologias “têm como objetivo criar um ambiente educativo mais dinâmico e interativo, onde o aluno é desafiado a construir, aplicar e refletir sobre o conhecimento de uma forma mais prática e contextualizada” (pp. 7115-7116).

O Monstrinho das somas

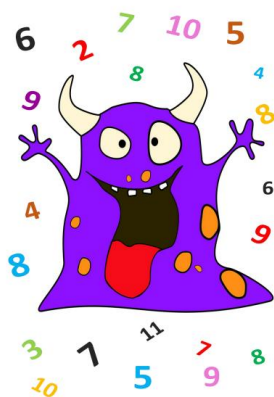


Figura 4 - "Monstrinho das Somas"

No Estudo do Meio, sobressaiu a construção do “Estendal dos Direitos da Criança” (Fig.5). Nesta atividade, cada aluno foi convidado a ilustrar ou escrever um direito fundamental, sendo depois os trabalhos pendurados em fio, simbolizando um “estendal coletivo” exposto na sala. Esta dinâmica promoveu não apenas a aprendizagem dos conteúdos relacionados com a cidadania, mas também a valorização da voz dos alunos, já que cada um pôde contribuir para uma construção comum. Durante a partilha, refletiram sobre situações concretas em que esses direitos deveriam ser respeitados, revelando consciência crítica e sentido de responsabilidade social. Embora não tenha envolvido recursos digitais, esta prática confirma a advertência de Miranda (2024), ao mostrar que a verdadeira transformação educativa só ocorre quando assenta em valores éticos, empatia e senso de coletividade (p. 1).

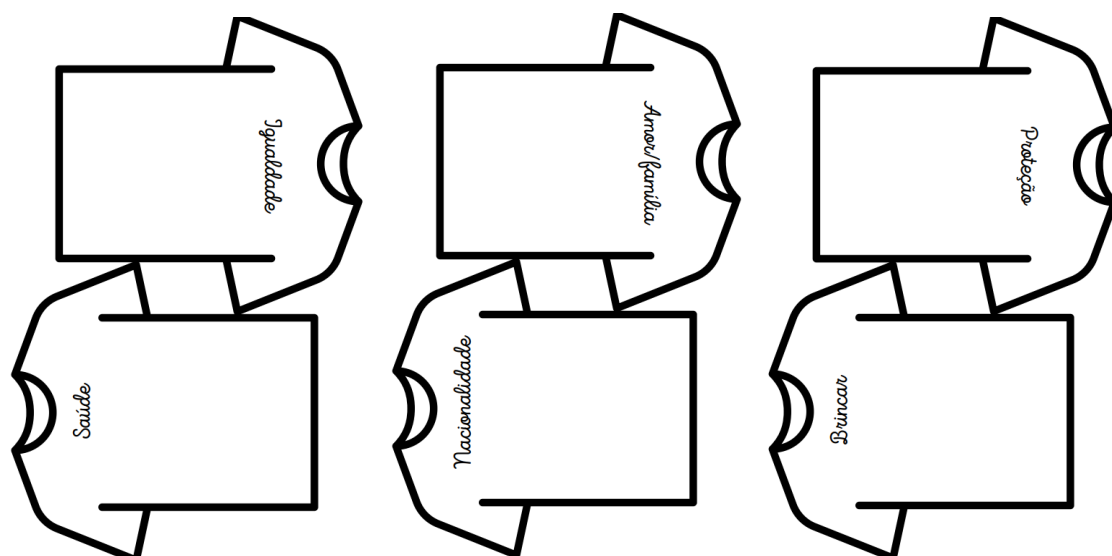


Figura 5 - "Peças de roupa a integrar no Estendal dos Direitos da Criança"

A literatura científica confirma o potencial destas abordagens. Silva et al. (2024) destacam que “a aprendizagem ativa e a corresponsabilidade na construção do conhecimento promovem o desenvolvimento integral do sujeito” (p. 6), ideia que se refletiu nas atividades realizadas, onde a cooperação e a ajuda entre pares estiveram sempre presentes.

Para Machado et al. (2025), “as Metodologias Ativas significam um princípio que busca articular reflexão, integração cognitiva, generalização e reorganização de novas práticas” (p. 4), o que implica uma transformação do papel docente: de “simples transmissor de conteúdo para se tornar mediador do aprendizado” (p. 4). Esta perspetiva coincidiu com a forma como me revi no processo, ao compreender que a mediação, a orientação e a flexibilidade são dimensões centrais do meu desempenho profissional.

Contudo, a implementação destas práticas trouxe também alguns desafios. A gestão do tempo foi um dos principais obstáculos, uma vez que certas atividades, como o “Peixinho das Vogais e Ditongos”, exigiram mais duração do que a inicialmente prevista.

Além disso, a autonomia nem sempre foi vivida de forma equilibrada: no “Monstrinho das Somas”, por exemplo, alguns alunos terminavam rapidamente e procuravam apoiar os colegas, enquanto outros se dispersavam e necessitavam de maior acompanhamento da professora.

Estes episódios confirmam que a adoção de metodologias ativas, embora enriquecedora, exige uma gestão flexível do tempo e uma diferenciação constante. Como afirmam Machado et al. (2025), os docentes tornam-se “agentes multiplicadores do conhecimento e incentivadores na disseminação das metodologias aprendidas” (p. 9), mas para isso precisam de condições estruturais e formativas que sustentem a inovação.

Em síntese, esta experiência pedagógica confirmou que as metodologias ativas e participativas, quando devidamente contextualizadas, constituem um recurso fundamental para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que uma mera estratégia didática, representam uma oportunidade para repensar a função docente e colocar o aluno no centro do processo. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que a sua implementação não está isenta de limitações, exigindo planeamento, diferenciação e competências específicas por parte do professor.

Para mim, foi sobretudo uma oportunidade de refletir sobre a minha identidade profissional: mais do que transmissora de conteúdos, reconheço-me como mediadora de experiências que, ancoradas em valores humanos e numa intencionalidade pedagógica clara, podem transformar a forma como os alunos aprendem, colaboram e se desenvolvem enquanto cidadãos.

Esta vivência também me permitiu compreender que a adoção consistente de metodologias ativas requer não apenas criatividade pedagógica, mas igualmente formação contínua e trabalho colaborativo entre docentes, de modo a partilhar práticas e superar constrangimentos. Além disso, reforçou a consciência de que a inovação metodológica deve estar sempre articulada com valores éticos e inclusivos, para garantir que nenhum aluno fica excluído do processo. Finalmente, confirmou-se a necessidade de uma postura docente flexível, capaz de ajustar estratégias a diferentes contextos, consolidando uma visão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A experiência em 1.º CEB I revelou-se, igualmente, determinante para o meu percurso formativo, ao permitir-me contactar diretamente com a complexidade de uma turma “multigraduada”, enfrentar desafios de gestão da indisciplina e desenvolver práticas diferenciadas em articulação com metodologias ativas.

Levo deste contexto a certeza de que a docência exige um exercício permanente de reflexão, adaptação e reinvenção. Este percurso, embora desafiante, deu-me confiança e motivação para continuar a arriscar e refletir continuamente, confirmando que as metodologias ativas são centrais no meu desenvolvimento e na consolidação da minha identidade docente em construção.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica II (PP II) decorreu na Escola Básica da Coucinheira, situada na freguesia de Amor, distrito de Leiria. A escola insere-se num meio rural, caracterizado por um ambiente tranquilo, com habitações dispersas e amplos espaços verdes. A freguesia dispõe de diversos equipamentos e serviços que servem a comunidade local, como minimercados, cafés, salões de

convívio, um campo de futebol e um ATL. Tais elementos favorecem a coesão comunitária e a proximidade social.

A instituição integra o Agrupamento de Escolas de Marrazes, que abrange, além da freguesia de Amor, a União de Freguesias de Marrazes e Barosa e Regueira de Pontes. A EB da Coucinheira é uma escola pública de pequena dimensão, com funcionamento entre as 8h45 e as 18h00, oferecendo dois níveis de escolaridade (2.º e 3.º anos), num total de 29 alunos. As instalações incluem refeitório, casas de banho para alunos e professores, uma pequena sala de apoio, uma sala polivalente e espaços exteriores diversificados. No recreio encontram-se um campo de futebol, outro de basquetebol, um escorrega, trepadores, uma caixa de areia, mesas de piquenique, ecopontos, um contentor de compostagem e uma horta escolar.

A presença da horta constitui um recurso pedagógico com elevado potencial educativo, especialmente num contexto de características rurais. A sua utilização possibilita a articulação entre diferentes áreas do currículo e o desenvolvimento de aprendizagens baseadas na observação, experimentação e contacto direto com o meio. De acordo com a *Food and Agriculture Organization* [FAO] (2017), “a horta escolar pedagógica é uma ferramenta de ensino e aprendizagem, um laboratório onde o aluno pode experimentar novas situações em relação ao alimento” (p.39). Tal constatação vai ao encontro da realidade observada na escola, onde a horta é utilizada como espaço de exploração, de contacto com o meio e de integração curricular.

Complementarmente, a Associação para a Valorização Ambiental da Alta de Lisboa [AVAAL] (2016) reforça esta visão ao afirmar que “as hortas escolares são uma plataforma para a aprendizagem [...] um caminho para uma melhor nutrição e educação” (p. 5). Assim, a horta escolar da Coucinheira assume-se como um espaço educativo e comunitário, potenciador de hábitos de sustentabilidade e de responsabilidade partilhada.

A sua utilização articula-se ainda com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (2017), nomeadamente na área de competência “Bem-estar, saúde e ambiente”, ao criar oportunidades para o contacto direto com a natureza e para a reflexão sobre práticas responsáveis face ao ambiente. Nesse sentido, a horta favorece o desenvolvimento da consciência ambiental, bem como atitudes de respeito pelos recursos naturais e de valorização de uma alimentação equilibrada. Tal enquadramento está em consonância com o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018), que reconhece que “a educação ambiental para a sustentabilidade [...] constitui uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (p. 11).

A sala de aula onde decorreu o estágio corresponde ao 3.º ano e está localizada à entrada da escola, do lado esquerdo, com ligação direta à sala do 2.º ano. O espaço encontra-se organizado de forma tradicional, com 14 mesas duplas dispostas em filas voltadas para o quadro. A sala está equipada com quadro de giz, quadro branco, computador, projetor, estantes para manuais e dossiers, armário com materiais diversos e uma fotocopiadora/impressora. O ambiente apresenta boas condições de iluminação e funcionalidade, favorecendo a realização das atividades letivas.

A turma é composta por 20 alunos (10 do sexo masculino e 10 do feminino), com idades entre os 8 e os 10 anos. Entre os alunos, um tem nacionalidade brasileira e outro norte-americana, e três estão sinalizados com necessidades educativas específicas. O grupo é heterogéneo quanto aos perfis de participação: alguns alunos são comunicativos e interventivos, enquanto outros se mostram mais reservados. Em termos gerais, demonstram empenho nas atividades e revelam particular gosto por momentos de trabalho ao ar livre, o que constitui um ponto de partida para experiências de aprendizagem fora da sala de aula.

De acordo com Şatiroğlu et al. (2023), “ambientes externos afetam positivamente o desenvolvimento cognitivo e físico da criança, a comunicação, a socialização e o desenvolvimento emocional, a identidade sociocultural, o nível de concentração e a motivação para a aprendizagem” (p. 561). As práticas ao ar livre, ao favorecerem a exploração e a construção ativa do conhecimento, reforçam a ligação entre o aluno e o meio. Esta abordagem está alinhada com uma pedagogia que valoriza o envolvimento, a curiosidade e o bem-estar, integrando dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem.

As rotinas diárias encontram-se definidas e são cumpridas de forma consistente: o início das aulas ocorre às 9h00 e o término às 15h30. À chegada, os alunos iniciam automaticamente tarefas de rotina, como a escrita da data e a prática da tabuada. Semanalmente, são nomeados dois “chefes de turma” com responsabilidades na gestão dos materiais, promovendo a autonomia e o sentido de responsabilidade.

Em síntese, este contexto educativo caracteriza-se por um ambiente rural e comunitário, uma escola de pequena dimensão e bem organizada, uma turma equilibrada e cooperante e uma forte valorização dos espaços exteriores como ambientes de aprendizagem. A horta escolar, integrada no quotidiano da escola e em articulação com o meio envolvente, apresenta-se como um recurso educativo estruturante, capaz de sustentar práticas pedagógicas contextualizadas, cooperativas e orientadas para a sustentabilidade. Deste modo, a horta não apenas enriquece as aprendizagens dos alunos, como também constitui um espaço de desenvolvimento profissional para o futuro professor, ao permitir a implementação de estratégias pedagógicas coerentes com os princípios da educação para a sustentabilidade.

3.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS VIVENCIADOS DURANTE A PRÁTICA

3.2.1. A GESTÃO DO RUÍDO EM SALA DE AULA: DO CONTROLO À ESCUTA

A gestão do ruído constituiu um dos aspetos mais desafiantes da minha intervenção pedagógica durante a Prática Pedagógica II. Desde os primeiros momentos de observação, percebi que a turma, embora cooperante e participativa, se caracterizava por um elevado nível de energia e por uma comunicação constante entre pares. Esta vivacidade, que em muitos momentos favorecia a entreajuda e o entusiasmo pelas atividades, revelava-se, por vezes, difícil de gerir, sobretudo em situações que exigiam maior concentração e escuta.

Durante as primeiras semanas de intervenção, o professor cooperante sugeriu a utilização de uma tabela do silêncio, uma estratégia que introduzi à turma. Cada aluno iniciava a aula com uma pontuação máxima, que podia ser ajustada consoante o comportamento e o nível de ruído. A intenção era promover a autorregulação e a tomada de consciência sobre o impacto do comportamento individual no ambiente coletivo.

Nos primeiros dias, a estratégia produziu resultados positivos: observei uma diminuição imediata do barulho e uma maior atenção às minhas indicações. Contudo, com o decorrer do tempo, começaram a surgir efeitos menos desejáveis. O foco dos alunos deslocou-se da tarefa para a pontuação, originando comparações e comentários que interferiam com o próprio trabalho. Em vez de contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade, a grelha passou a gerar competição e distração. A decisão de abandonar essa estratégia marcou o início de uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor na gestão do ambiente de sala.

Após discutir esta situação com o professor cooperante, decidi procurar outras formas de gerir o ruído, centradas na minha postura e no modo como organizava o espaço e a comunicação. Passei a privilegiar uma gestão vocal e corporal mais consciente, procurando comunicar de forma calma, firme e próxima, e reforçando verbalmente os comportamentos adequados. Com o tempo, compreendi que a consistência e a previsibilidade das minhas respostas eram determinantes para que os alunos interiorizassem os limites e as expectativas. Esta mudança representou um ponto de viragem na minha intervenção: deixei de procurar o silêncio como ausência de som e passei a entendê-lo como reflexo da relação construída e do respeito partilhado entre todos.

Ao longo desse processo, percebi também que o ruído não é apenas um elemento externo ou uma perturbação fortuita: ele faz parte da dinâmica viva da sala de aula. Tal como observam Shield e Dockrell (2008), “durante grande parte do dia numa sala de aula do ensino primário, as crianças estão expostas ao ruído de outros alunos, produzindo um ‘murmúrio de sala’ em torno dos 65 dB(A)” (p. 133). Esta constatação confirma que o ruído nasce, muitas vezes, das interações e do próprio envolvimento dos alunos. O desafio pedagógico, portanto, não é eliminá-lo, mas

transformá-lo num sinal de participação ativa, garantindo simultaneamente um ambiente acusticamente equilibrado que favoreça a escuta e o respeito mútuo.

Em determinados momentos, o ruído resultava não apenas da falta de atenção, mas também da natureza das próprias atividades. Isso tornou-se particularmente evidente numa aula de Português, durante a criação de letras de música em grupo. A atividade, pela sua dimensão criativa, implicava diálogo, discussão e experimentação. O nível de som aumentou rapidamente e, para evitar que se tornasse perturbador, decidi transferir a aula para o jardim da escola. Esta decisão revelou-se adequada: o espaço exterior proporcionou um ambiente mais descontraído, o som dispersou-se naturalmente e os grupos conseguiram trabalhar com maior liberdade e envolvimento.

Esta constatação levou-me a procurar compreender de que forma a investigação científica aborda o impacto do ruído na aprendizagem. A literatura evidencia que o ruído em contexto escolar é, em grande parte, gerado pelos próprios alunos durante as atividades de aprendizagem (Ecophon, 2022). Assim, o ruído não deve ser entendido apenas como uma perturbação, mas também como um sinal de envolvimento ativo; o desafio consiste em canalizá-lo pedagogicamente com consciência, flexibilidade e liderança tranquila. A National Education Association (NEA, 2020) recomenda precisamente o uso de estratégias dinâmicas de autorregulação, como jogos de palmas e eco, o sinal “Stop and Listen” e a escolha de um representante de comportamento secreto. A leitura destas recomendações ajudou-me a refletir sobre novas formas de promover a atenção dos alunos e a diversificar a minha atuação sem recorrer a mecanismos punitivos, favorecendo um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo.

A investigação reforça que o ambiente acústico influencia diretamente o comportamento, a concentração e o desempenho cognitivo dos alunos. Shield e Dockrell (2008) verificaram que “as turmas com níveis de ruído mais elevados apresentaram piores resultados em leitura do que as que aprendiam em ambientes mais silenciosos” (p. 6). Klatte et al. (2013) acrescentam que “as crianças são particularmente vulneráveis aos efeitos nocivos do ruído ambiental, uma vez que as suas funções cognitivas estão menos automatizadas e, por isso, mais sujeitas à perturbação” (p. 1). Estas evidências demonstram que o ruído interfere diretamente no foco e no processamento da linguagem, confirmando que a gestão sonora da aula é também uma forma de proteger os processos mentais de atenção e linguagem, essenciais à aprendizagem.

Ao longo do estágio, fui adquirindo consciência de que a gestão do ruído não se resume ao controlo de comportamentos, mas implica a construção de um clima relacional equilibrado, em que os alunos reconhecem o valor do silêncio e da escuta como condições essenciais à aprendizagem. As conversas com o professor cooperante e com a supervisora ajudaram-me a perceber que o silêncio não se impõe por autoridade, mas se constrói diariamente através do

exemplo, da coerência e da valorização do respeito mútuo. Esta compreensão reforçou a importância de o professor exercer uma liderança empática e consistente, capaz de orientar o grupo sem recorrer à imposição, mas através da credibilidade das suas ações e da confiança que inspira.

A minha prática mostrou-me que a forma como o professor comunica e lidera, influencia diretamente o clima acústico da sala. As crianças, menos capazes de filtrar estímulos irrelevantes, são “mais suscetíveis à distração provocada pelo som” (Klatte et al., 2013, p. 3), o que exige do docente uma postura clara, previsível e serena. A consistência das respostas e a qualidade da voz tornam-se, assim, instrumentos de regulação emocional e sonora. Tal como defendem Shield e Dockrell (2008), ambientes com melhores condições acústicas favorecem simultaneamente a concentração e o comportamento, confirmando que a liderança tranquila do professor é também uma forma de arquitetura sonora - molda o espaço de escuta e cria as condições para o silêncio partilhado.

O relatório *Impact of Noise in Education* destaca ainda que “80% dos professores se sentem stressados pelo ruído da sala de aula” e que “mais de 65% experimentaram problemas vocais ao longo da carreira” (Ecophon, 2022, p. 4). Estes dados levaram-me a refletir também sobre a minha própria saúde vocal e emocional, reconhecendo que a gestão do ruído não é apenas uma questão pedagógica, mas igualmente uma questão de bem-estar e sustentabilidade profissional. Aprendi a importância de manter uma voz calma e segura, capaz de reduzir o barulho e, simultaneamente, de proteger a minha saúde e a qualidade da comunicação.

Esta experiência constituiu um processo de aprendizagem pessoal e profissional profundo. Percebi que as estratégias externas, como a tabela do silêncio, podem ser úteis em fases iniciais, mas apenas revelam eficácia duradoura quando articuladas com um trabalho consistente de desenvolvimento da autorregulação e da responsabilização coletiva. A substituição do controlo exterior por uma gestão mais relacional e comunicativa permitiu-me observar uma evolução positiva no comportamento do grupo e consolidar a minha confiança e identidade profissional. Compreendi que o ruído em sala de aula emergia frequentemente das dinâmicas de grupo e do entusiasmo dos alunos, e perceber essa energia foi essencial para aprender a canalizá-la pedagogicamente. Gerir o ruído é, em essência, gerir a energia da turma: transformá-la em envolvimento e atenção.

Em síntese, compreender e gerir o ruído na sala de aula foi mais do que um exercício de disciplina: constituiu uma oportunidade para refletir sobre a importância da escuta, da empatia e da adaptação pedagógica. Aprendi que o silêncio educativo não representa ausência de som, mas presença de atenção, uma construção conjunta que emerge do respeito mútuo e do compromisso partilhado

entre quem ensina e quem aprende. Como salienta a Ecophon (2022), “quando as escolas são concebidas e geridas com boas condições acústicas, todos comunicam com mais facilidade, o ensino torna-se mais produtivo e o ambiente mais saudável” (p. 37).

3.2.2. A INSEGURANÇA NO ESTUDO DO MEIO: APRENDER PELA EXPERIMENTAÇÃO

A docência na área de Estudo do Meio revelou-se, desde o início da Prática Pedagógica II, uma experiência simultaneamente desafiante e enriquecedora. Pela sua natureza interdisciplinar, esta área exige do professor uma articulação constante entre o conhecimento científico e o quotidiano das crianças, promovendo a curiosidade, a observação e o pensamento crítico. Tal como defendem Cachapuz et al. (2005), é necessária uma profunda renovação da educação científica, que “vá além da tradicional transmissão de conhecimentos científicos, favorecendo [...] a participação dos cidadãos na tomada fundamentada de decisões” (p. 9). O ensino das ciências, nesta perspetiva, deixa de ser apenas uma questão de conteúdos e passa a constituir-se como um espaço de formação de cidadãos críticos e curiosos, capazes de interrogar e compreender o mundo.

Essa dimensão integradora, embora estimulante, confrontou-me com uma das maiores dificuldades do meu percurso: a falta de confiança em lecionar conteúdos de natureza científica e experimental. Essa sensação de vulnerabilidade acompanhou-me nas primeiras intervenções, refletindo-se num planeamento excessivamente detalhado e num certo receio de improvisar ou de correr riscos pedagógicos. Essa insegurança manifestava-se, por exemplo, na forma como explicava conceitos ou conduzia experiências: procurava garantir que tudo decorresse conforme o previsto, com medo de errar ou de transmitir informações incorretas. O resultado era uma prática controlada, pouco flexível e emocionalmente exigente.

Com o tempo, porém, compreendi que a segurança docente não se constrói apenas pelo domínio do conteúdo, mas também pela capacidade de criar contextos de aprendizagem que envolvam os alunos na descoberta e na construção ativa do saber. Esta perceção vai ao encontro de Brait et al. (2010), quando afirmam que o processo “ensino-aprendizagem depende fundamentalmente do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos” (p. 6). Esta perspetiva ajudou-me a olhar a minha insegurança não como limitação, mas como um motor de crescimento profissional e pessoal, capaz de me conduzir a práticas mais reflexivas e participativas.

Esta forma de encarar a docência encontra também suporte em Earle et al. (2025), que identificam a falta de confiança dos professores generalistas em ciências como um desafio global, mas sublinham que “a agência docente não é algo que as pessoas possam ter [...] mas algo que as pessoas fazem” (p. 5). Ou seja, a confiança constrói-se na ação e na reflexão sobre a própria

prática. Tal como defendem os autores, é através da experimentação e da partilha de histórias de prática que o professor reencontra o seu papel ativo na criação de oportunidades de aprendizagem significativa. Nesse sentido, “a aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva com aquilo que o aprendente já sabe” (Barbosa, 2024, p. 2703). No meu caso, percebi que cada tentativa, mesmo quando imperfeita, me aproximava de uma prática mais segura e autêntica, onde o foco deixava de estar no medo de falhar e passava a estar na aprendizagem que o processo proporcionava.

Esta aprendizagem começou a refletir-se nas minhas opções pedagógicas concretas, como aconteceu na aula sobre a reprodução das plantas, em que recorri a uma apresentação interativa no Genially e a vídeos explicativos. Essa experiência permitiu-me reformular a minha abordagem: inicialmente temi não dominar plenamente os conceitos científicos, mas a utilização de recursos digitais ajudou-me a descentralizar a aprendizagem e a estimular a curiosidade investigativa dos alunos. As crianças participaram com entusiasmo, formularam hipóteses e colocaram questões pertinentes, transformando a aula num espaço de diálogo e exploração conjunta.

Essa vivência confirmou o que Deehan et al. (2024) observaram no seu estudo, ao referirem que “um conjunto de intervenções centradas nos alunos correlacionou-se com melhorias grandes a muito grandes no conhecimento científico, nas competências e nas atitudes” (p. 1). O sucesso dessa aula mostrou-me, de forma concreta, que o envolvimento ativo dos alunos é o verdadeiro motor da aprendizagem e que, mais do que ensinar conteúdos, importa criar experiências de descoberta que despertem o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

A partir desse momento, procurei reforçar o uso de materiais concretos (Figuras 6 e 7) e digitais, promovendo aprendizagens mais ativas, visuais e contextualizadas. Em aulas sobre fenómenos naturais, recorri a vídeos, imagens, experiências simples e simulações digitais, o que tornou o conhecimento mais acessível e motivador. Nem todas as experiências decorreram conforme o previsto; por vezes, surgiram resultados inesperados ou falhas técnicas, mas cada imprevisto revelou-se uma oportunidade para observar, ajustar e aprender. As reações positivas dos alunos, marcadas pela curiosidade e pelo prazer em descobrir, reforçaram a minha confiança e confirmaram a pertinência destas metodologias.



Figura 6 - Formação de cadeias alimentares pelo grupo A



Figura 7 - Formação de cadeias alimentares pelo grupo B

Este processo ilustra a conclusão de Earle et al. (2025), que, a partir de relatos de professores, demonstram que a adoção de abordagens inovadoras e perspectivas positivas pode transformar a educação científica no ensino primário (p. 5). Assim, a insegurança inicial acabou por transformar-se no impulso que sustentou uma evolução gradual da prática docente, baseada na experimentação e na reflexão.

A reflexão conjunta com o professor cooperante teve um papel essencial neste percurso. As nossas conversas ajudaram-me a perceber que o erro é uma ferramenta de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professor. Esta ideia está em linha com a proposta de Fitzgerald et al. (como citado em Earle et al., 2025), que defendem um modelo de educação científica baseado na aprendizagem pela prática partilhada e na valorização das experiências reais de sala de aula.

Também Carmo (2024) destaca que os professores que participam em formações sobre ensino experimental valorizam a “articulação da reflexão teórica com a prática das atividades em ambiente de formação, bem como o clima de trabalho propiciador de diálogo e partilha” (p. 1). Essa leitura permitiu-me compreender a importância do espaço de reflexão partilhado com o meu par, a professora supervisora e o professor cooperante, um espaço que, tal como o descrito por estes autores, articula a teoria com a prática e transforma a experiência em conhecimento profissional.

Com o tempo, esta nova consciência refletiu-se na forma como planificava e intervinha. Passei a estudar os conteúdos com maior profundidade, a antecipar as possíveis dúvidas dos alunos e a diversificar metodologias, adaptando-as aos seus ritmos e interesses. As reuniões com a professora supervisora foram igualmente decisivas, pois permitiram-me olhar criticamente para a minha prática e reconhecer que o professor é, acima de tudo, um mediador do conhecimento, que orienta e apoia a construção do saber sem a pretensão de deter todas as respostas. Esta visão encontra também respaldo no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017), que valoriza a curiosidade, a autonomia e a construção coletiva do saber.

À medida que me fui libertando do receio inicial, as aulas tornaram-se mais dinâmicas e colaborativas. Os alunos mostraram maior envolvimento e prazer em investigar, relacionando o que aprendiam com o seu quotidiano. Essa mudança refletiu-se também em mim: ao confiar nas capacidades dos alunos e ao valorizar o processo mais do que o resultado, fortaleci a minha própria confiança e aprofundei o sentido de autoria sobre a prática. Esta transformação foi particularmente evidente nas aulas experimentais sobre a luz, os ímanes e a orientação no espaço, em que substituí a explicação expositiva por uma metodologia investigativa.

Antes das experiências, os alunos eram convidados a prever resultados, justificar ideias e discutir observações, num ambiente de verdadeira cooperação intelectual. Esta abordagem aproxima-se do que Cachapuz et al. (2005) designam por “modelo de aprendizagem das ciências como (re)construção de conhecimentos mediante um processo de investigação orientada em volta de situações problemáticas de interesse” (p. 7), em que o papel do professor é criar condições para que a curiosidade se transforme em conhecimento.

QUESTÃO PROBLEMA

O que acontece à luz quando incide em diferentes materiais?

PREVER
(Assinalo com um x o que penso...)

Material	Comportamento da luz		
	A luz passa totalmente através do material	A luz passa parcialmente através do material	A luz não passa através do material
Plástico transparente			
Plástico translúcido			
Plástico colorido			
translúcido			
Plástico opaco preto			
Plástico opaco branco			
Papel vegetal			
Cartolina preta			
Cartolina branca			
Película espelhada			

COMO VAMOS FAZER
(Ordeno e completo de acordo como vou fazer...)

Colocar, à vez, cada retângulo de diferente material na abertura da tampa



Preparar uma caixa com uma tampa recortada em forma de retângulo e colocar no seu interior uma fonte luminosa e um objeto



Observar se a luz passa através de cada material e se conseguem ver o objeto. Registrar na tabela



Preparar retângulos de tamanho igual, mas com diferentes materiais



DURANTE A EXPERIMENTAÇÃO

REGISTAR
(Faço o registo do que observei na mesma tabela das previsões. Assinalo com um v o que observei...)

ANALISAR E CONCLUIR
(Assinalo com um x de acordo com o que verifiquei...)

EXPERIMENTEI E VERIFIQUEI QUE...



● Materiais translúcidos

Materiais que deixam passar a luz totalmente.



● Materiais opacos

Materiais que deixam passar a luz parcialmente.



● Materiais transparentes

Materiais que não deixam passar a luz.

Figura 8 - Guião experimental da luz

A adoção destas práticas investigativas vai ao encontro do que Deehan et al. (2024) designam por práticas centradas nos alunos, capazes de gerar melhorias expressivas no conhecimento, nas competências e nas atitudes dos alunos. Tal como referem os autores, a qualidade do ensino das ciências depende, em grande medida, da competência docente, particularmente da eficácia no ensino das ciências, que é “o preditor mais forte do sucesso dos alunos em ciências” (p. 5).

Neste sentido, as conclusões de Carmo (2024) também se revelam elucidativas: após processos de formação contínua, os professores “evidenciam um aumento das referências ao modelo didático subjacente [...] e à relevância das aprendizagens nos contextos de vida” (p. 1), o que confirma que o fortalecimento da segurança docente está intimamente ligado à capacidade de refletir sobre a prática e de contextualizar o ensino.

Como afirmam Belo et al. (2021), “as relações afetivas construídas em sala, juntamente com as intervenções pedagógicas, contribuem efetivamente para a mudança de atitudes, assim como para as aprendizagens dos alunos” (p. 1). Nesta perspectiva, o Estudo do Meio deixou de ser para mim uma fonte de insegurança e passou a ser um espaço de descoberta, superação e realização profissional. Esta experiência mostrou-me que o domínio científico é indispensável, mas insuficiente se não for acompanhado de sensibilidade pedagógica, abertura à experimentação e reflexão crítica sobre a prática.

Por fim, é pertinente recordar Silva et al. (2023), que afirmam que o ensino de ciências por investigação “conduz a um conhecimento científico ético, cidadão e plural [...] tendo como centralidade o caráter investigativo, que para a Ciência é primordial” (p. 11883). Esta conceção sintetiza o que experienciei ao longo deste percurso: a compreensão de que o ensino das ciências não é apenas um exercício técnico, mas um compromisso ético e social com a formação de cidadãos curiosos e críticos.

Em síntese, reconheço hoje que a segurança docente resulta do equilíbrio entre o saber, a reflexão e a capacidade de inspirar os alunos a olhar o mundo com curiosidade e sentido crítico, confirmando, na prática, que teoria e ação são dimensões inseparáveis da identidade profissional do professor. A insegurança inicial transformou-se num estímulo para aprofundar o conhecimento, planificar com rigor, inovar com intencionalidade e crescer com cada desafio. O Estudo do Meio, outrora um território de incerteza, tornou-se o espaço onde descobri que ensinar é também aprender, e aprender é ter a coragem de questionar, errar e recomeçar.

3.3. DIVERSIFICAÇÃO E SELEÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO - APRENDIZAGEM

3.3.1. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS: APRENDER COM PRAZER E INTENÇÃO

Ao longo do 2.º semestre, a utilização de jogos e atividades lúdicas assumiu um papel central na minha prática pedagógica, refletindo a convicção de que aprender pode, e deve, ser um processo prazeroso, ativo e participativo. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que o brincar constitui ainda uma forma natural de descoberta, o jogo revelou-se um recurso didático eficaz para promover aprendizagens, desenvolver a cooperação entre pares e estimular o pensamento crítico e criativo.

Tal como salienta Maciel (2021), “as atividades lúdicas são próprias ao ser humano. Cada grupo étnico apresenta a sua forma de ludicidade, sendo que o jogo se apresenta como um objeto cultural” (p. 12). Quando incorporado pela escola, o jogo adquire potencial educativo e transforma-se num instrumento privilegiado de mediação pedagógica. “Com as escolas veio o

surgimento dos jogos didáticos”, concebidos como adaptações de jogos populares com a finalidade de trabalhar conteúdos de forma sistematizada e prazerosa (Maciel, 2021, p. 22). Nesta perspectiva, o lúdico, ao integrar o ensino, transforma o aprender num processo dinâmico, em que o conhecimento se constrói a partir da experiência e da interação.

Nas primeiras experiências com jogos vivi um misto de entusiasmo e receio: entusiasmo por ver os alunos tão envolvidos e receio de que o carácter lúdico se sobrepusesse aos objetivos curriculares. Essa oscilação inicial transformou-se em aprendizagem, pois compreendi que o equilíbrio entre liberdade e intencionalidade é o que confere sentido à prática lúdica.

Nesta etapa da prática pedagógica recorri a diferentes tipos de jogos, concebidos e adaptados de acordo com os conteúdos e as necessidades dos alunos, entre eles o “Uno Gramatical”, o “Bingo da Tabuada”, a “Batalha das Frações”, o “Party & Co Matemático” e uma atividade lúdica sobre a força. Estas propostas permitiram consolidar conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio de forma divertida e motivadora, mantendo os alunos ativamente envolvidos.

No “Uno Gramatical”, por exemplo, os alunos aplicavam os seus conhecimentos sobre classes de palavras através de um jogo de cartas, o que lhes exigia atenção às regras linguísticas e favorecia a correção mútua. Observei que os alunos com maiores dificuldades na identificação das classes participaram com entusiasmo e revelaram maior confiança na sua aprendizagem.

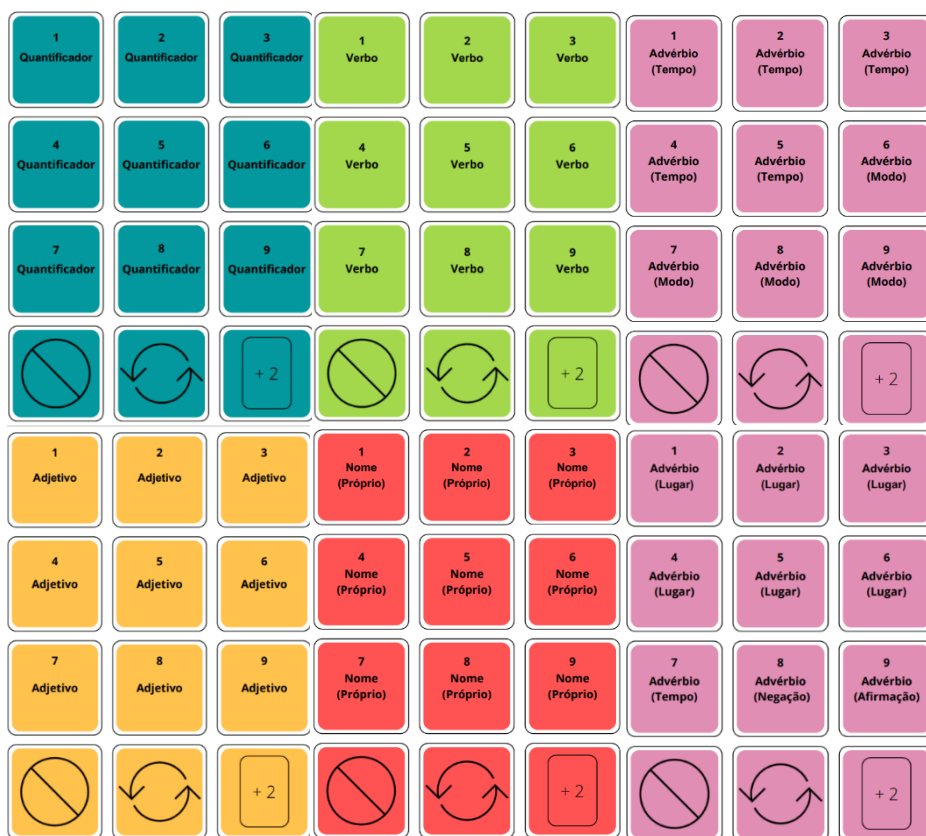


Figura 9 - Cartas do Uno Gramatical

Na “Batalha das Frações”, cada jogada implicava o cálculo e a comparação de frações, o que potenciou a comunicação matemática e o raciocínio lógico, permitindo-me observar, de modo espontâneo, as estratégias de resolução utilizadas pelos alunos.

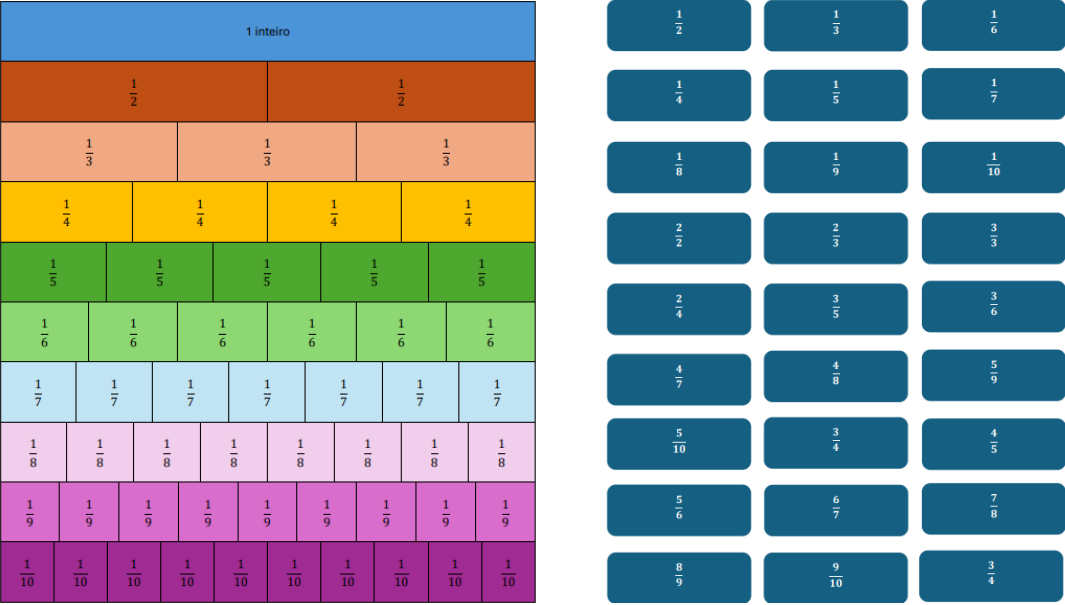


Figura 10 - Recursos do jogo "Batalha de Frações"

O “Party & Co Matemático”, inspirado no conhecido jogo de tabuleiro, mobilizou o trabalho em equipa e a resolução de desafios numéricos, promovendo a partilha de raciocínios. Já na atividade lúdica sobre a força, realizada no exterior da escola, os alunos exploraram o efeito de diferentes forças através de jogos como percursos com bola, puxar a corda ou rebentar balões, compreendendo que uma força pode alterar o movimento de um objeto ou provocar deformação. O envolvimento e o entusiasmo revelados nesta dinâmica demonstraram o valor do movimento e da experimentação na construção de conhecimento e no desenvolvimento da curiosidade e da autonomia. Assim, o lúdico confirmou-se como ferramenta essencial de ensino, “sendo de suma importância para que o conhecimento seja repassado de forma prazerosa” (Farias et al., 2023, p. 128).



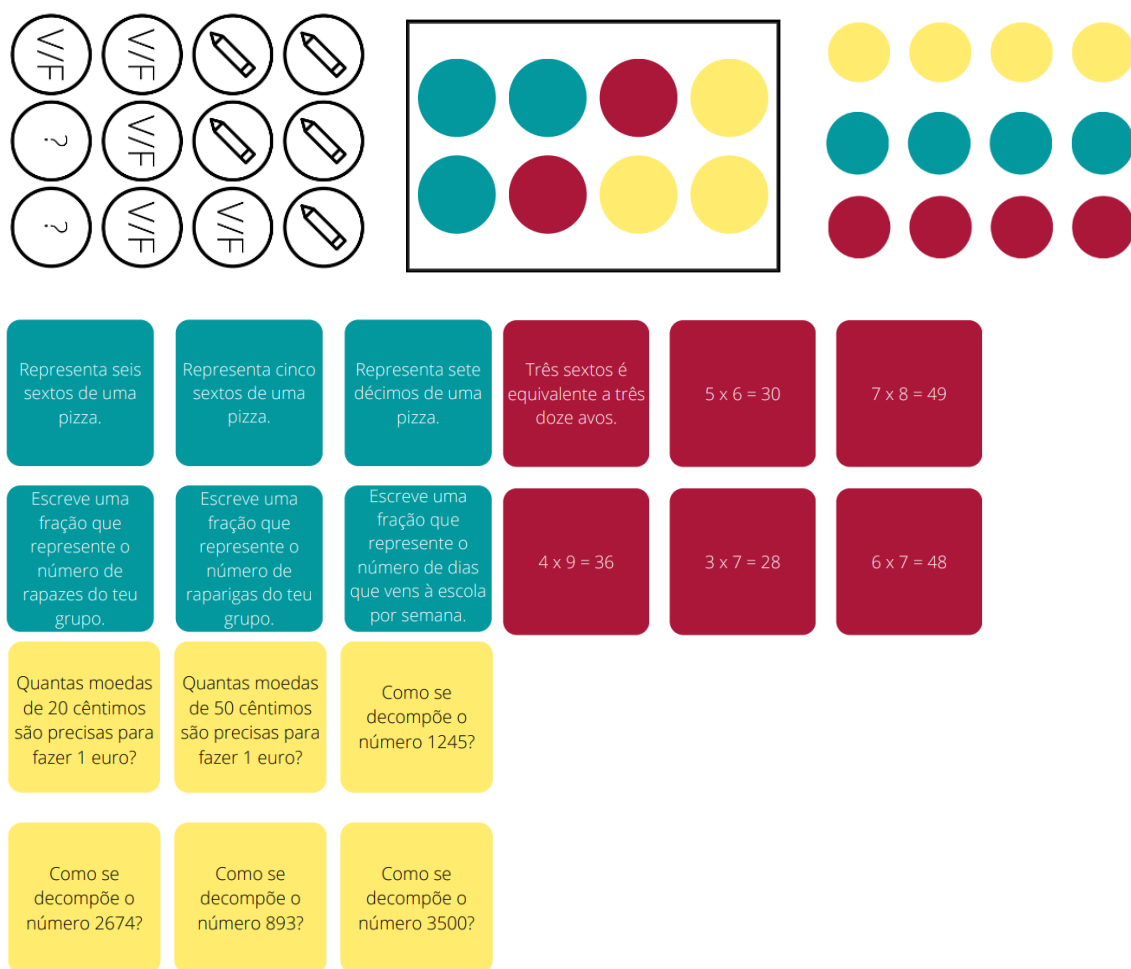


Figura 11 - Recursos do jogo "Party & Co Matemático"



Figuras 12 e 13 - Atividades lúdicas no âmbito da "relação causa-efeito de uma força sobre um corpo"

Apesar dos resultados positivos, nem todas as experiências decorreram sem desafios. Um dos mais evidentes foi gerir o tempo e manter o foco dos alunos durante as atividades. Por vezes, o entusiasmo dificultava a transição para a fase de sistematização e reflexão. Essa constatação levou-me a perceber que o jogo, além de planificado, requer momentos de pausa e de análise orientada, condição essencial para que o brincar se converta efetivamente em aprendizagem. Como defendem Fiorentini e Miorim (1990, como citado em Maciel, 2021, p.26), é fundamental que o professor “estude previamente cada jogo”, explorando-o e refletindo sobre as próprias jogadas e dificuldades, pois só assim conseguirá orientar o processo e antecipar os obstáculos que os alunos poderão encontrar. Esta postura revelou-se determinante para conduzir o jogo com intencionalidade pedagógica e não como mero passatempo.

À medida que a prática se desenvolvia, percebi também que eu e o meu par pedagógico recoríamos frequentemente a jogos, o que, embora motivador, começava a gerar alguma previsibilidade nas aulas. Essa percepção levou-me a refletir sobre a importância de diversificar metodologias e planificar intencionalmente o uso do jogo, garantindo que cada proposta lúdica se articulasse com os objetivos de aprendizagem. Como salientam Farias et al. (2023), “os professores precisam compreender que trabalhar o lúdico, brincar e os brinquedos requer planeamento para um processo significativo de aprendizagem” (p. 127). Essa visão converge com a de Kishimoto (2011), para quem o jogo educativo deve permanecer divertido, mas orientado por objetivos claros. Estas experiências reforçaram em mim a necessidade de equilibrar a ludicidade com outras estratégias pedagógicas, assegurando que o jogo mantém um propósito coerente com as Aprendizagens Essenciais.

A análise das experiências permitiu-me, ainda, repensar o meu papel enquanto professora. Kishimoto (2011) destaca que, ao incorporar o jogo num projeto educativo, o professor materializa a intencionalidade do ato de ensinar. Essa intencionalidade implica reconhecer que o jogo não é apenas uma atividade espontânea, mas um meio estruturado de aprendizagem mediado pelo professor, no qual o prazer e o conhecimento se articulam de forma inseparável. Assim, compreendi que o meu papel não se limita a propor o jogo, mas a mediar o processo, orientando, questionando e observando, de modo a transformar a dimensão lúdica numa oportunidade real de construção de conhecimento.

Embora “o brincar, dotado de natureza livre, pareça incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos”, utilizar o jogo na educação significa “transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento” (Kishimoto, 2011, p. 41). Nas diferentes atividades desenvolvidas, confirmei que a mediação docente foi determinante para que o jogo se tornasse um espaço de diálogo, partilha e descoberta. Esta intencionalidade pedagógica é igualmente valorizada por Melo e Santos (2022), ao

defenderem que “os professores da Educação Infantil podem criar momentos de jogos, físicos ou virtuais, mas é importante que proporcionem estes espaços para o desenvolvimento integral das crianças” (p. 35). As autoras acrescentam, citando Huizinga (2019), que o jogo é “livre, uma atividade com orientação adequada, tempo determinado e transmissibilidade que leva à tradição, cria ordem e é ordem, além de possuir regras” (Melo & Santos, 2022, p. 16), características que observei nas práticas desenvolvidas e que exigem equilíbrio entre liberdade e estrutura.

À medida que aprofundava este processo, fui reconhecendo também o potencial inclusivo das práticas lúdicas. Em várias ocasiões, alunos com necessidades educativas específicas participaram com grande empenho, evidenciando progressos na comunicação e na interação social. A dinâmica cooperativa dos jogos revelou-se um contexto privilegiado para a valorização das diferenças e para o fortalecimento do sentido de pertença ao grupo. Tal como defende Palhares (2004), o jogo, enquanto experiência social, promove o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, algo que pude observar quando os alunos, em pequenos grupos, assumiam papéis de liderança e apoiavam os colegas com mais dificuldades.

Além disso, como salientam Farias et al. (2023), “a ludicidade impõe-se no quotidiano escolar da infância” (p. 127), reafirmando que o brincar deve ser reconhecido como um direito e como parte integrante da cultura escolar. Através das grelhas de observação e dos momentos de reflexão conjunta, identifiquei progressos no raciocínio, na autonomia e na interação social, confirmando que o jogo pode também constituir-se como ferramenta de avaliação formativa.

Em síntese, a utilização de jogos e atividades lúdicas constituiu uma experiência enriquecedora, que me permitiu compreender que ensinar com ludicidade não é apenas “brincar para aprender”, mas criar contextos intencionais de exploração, mediação e reflexão. Esta abordagem confirmou que a aprendizagem ganha profundidade e sentido quando os alunos se envolvem, simultaneamente, no plano afetivo e cognitivo. Em consonância com Farias et al. (2023), o desenvolvimento integral da criança decorre da articulação entre as dimensões afetiva, cognitiva, motora e social, sendo o jogo uma via privilegiada para que aprenda a pensar, sentir, agir e conviver de forma integrada.

Mais do que uma estratégia, esta prática consolidou em mim uma visão da docência como ato criativo e humano, no qual o brincar se converte em linguagem de aprendizagem e instrumento de inclusão. Compreendi, sobretudo, que o lúdico não se limita a um recurso didático, mas constitui uma atitude pedagógica que humaniza o ensino e valoriza o prazer de aprender, um princípio que pretendo continuar a investigar e aperfeiçoar ao longo do meu percurso profissional.

3.3.2. O TRABALHO EM GRUPO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA: APRENDER COM E PELOS OUTROS

Após a experiência com jogos e atividades lúdicas, procurei diversificar as metodologias de ensino, integrando o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa como formas de promover a interação e a construção partilhada do conhecimento. O objetivo foi consolidar um ambiente colaborativo em que cada aluno participasse ativamente, responsabilizando-se pelo seu percurso e contribuindo para o progresso do grupo, pois aprender é também aprender com os outros.

Antes de implementar as primeiras atividades cooperativas, aprofundei o enquadramento conceptual desta metodologia, distinguindo-a do simples trabalho em grupo. De acordo com Johnson et al. (1993, como citado em Cunha & Uva, 2016), a aprendizagem cooperativa assenta na “interdependência positiva” e na “responsabilidade individual e de grupo”, garantindo que o sucesso de cada aluno depende do sucesso de todos (p. 138). Esta visão decorre de uma perspetiva socioconstrutivista, entendendo a aprendizagem como processo social e interativo.

Com esse fundamento, planifiquei atividades em pequenos grupos que privilegiavam a partilha e a explicação entre pares. Num dos momentos, na área de Português, os alunos participaram numa atividade de formação de palavras, em que cada grupo recebia cartões com um radical e vários sufixos, tendo de construir o maior número possível de palavras derivadas. A tarefa exigiu negociação, tomada de decisão conjunta e justificação das escolhas, pois só conseguiriam avançar se chegassem a acordo sobre a formação correta das palavras, explicando as suas estratégias e avaliando em conjunto as hipóteses apresentadas.

Noutra sessão, no âmbito do projeto “Passaporte de Escrita”, cada aluno levou para a sala um objeto antigo, que foi previamente explorado oralmente. Depois, em grupos, os alunos tinham de criar um texto coletivo que incluísse obrigatoriamente todos os objetos do grupo, desenvolvendo uma história coerente. A escrita exigiu diálogo, escuta ativa e distribuição de tarefas, uma vez que cada elemento era responsável por defender a integração do seu objeto na narrativa.



Figura 14 - Formação de palavras em pequenos grupos



Figura 15 - Escrita criativa em pequenos grupos

Em ambas as situações, os alunos não apenas aplicaram conteúdos: explicavam raciocínios, justificavam escolhas linguísticas e ajustavam estratégias entre pares. Tal confirma a afirmação de Cunha e Uva (2016), ao referirem que, na aprendizagem cooperativa, as crianças se tornam “os atores principais na construção dos seus conhecimentos, na exploração de novos conteúdos, culminando numa nova atitude perante o ato de aprender” (p. 133).

Apesar dos benefícios evidenciados, a implementação revelou desafios: alguns alunos assumiam responsabilidades de forma desigual; outros revelavam passividade ou distrações, resultantes de ritmos de trabalho distintos. Esses desequilíbrios deixaram-me preocupada, mas simultaneamente motivada a ajustar a prática, de modo a garantir que todos os alunos se envolvessem na aprendizagem. Ao permitir inicialmente a escolha livre dos grupos, observei motivação elevada, mas também homogeneidade excessiva e menor complementaridade entre pares.

Percebi, assim, que a aprendizagem cooperativa não acontece de forma espontânea: requer planificação intencional e acompanhamento contínuo. Ajustei a composição dos grupos para promover heterogeneidade e clarifiquei papéis, reforçando a importância da responsabilidade individual dentro do coletivo. Esta reorganização resultou numa participação mais equilibrada, como se verificou nos momentos de trabalho cooperativo anteriormente referidos, em que alunos inicialmente mais reservados se envolveram ativamente, explicando respostas e colaborando na revisão das tarefas. Esta reorganização apoiou especialmente alunos com mais dificuldades, que se sentiram mais confiantes e incluídos. Tal como referem Tavares e Sanches (2013), esta metodologia “mostra ser uma facilitadora da inclusão educativa” e contribui para a aceitação das diferenças (p. 341).

Esta evolução refletiu-se no envolvimento de alunos que inicialmente revelavam retraimento, mas que, com o apoio dos colegas, passaram a assumir responsabilidades visíveis, como a apresentação das conclusões coletivas.

Também fui aprendendo a transformar o meu papel em sala de aula. Em algumas atividades, a cooperação degenerou em competição, exigindo intervenção para recentrar o foco no processo e no contributo de cada aluno. Tal como refere Arends (1997, como citado em Cunha & Uva, 2016), o professor deve “modificar o seu papel de figura principal numa peça para o de coreógrafo de uma atividade para pequenos grupos” (p. 147). A minha atuação passou a ser mais discreta, mediando interações e apoiando a autonomia dos grupos.

Conforme registado nas notas de campo, foi evidente a evolução na capacidade dos alunos de ouvir, negociar e chegar a consensos, demonstrando maior responsabilidade pelo trabalho coletivo. Alguns alunos que inicialmente se mostravam reticentes começaram a assumir funções de liderança ou mediação dentro do grupo, revelando ganhos significativos na autoconfiança e na

interação social. Ao observar estas mudanças, senti-me satisfeita com o progresso alcançado e mais confiante na pertinência da aprendizagem cooperativa enquanto metodologia promotora do sucesso de todos.

A experiência reforçou também a necessidade de ensinar a cooperar: comunicar, ouvir, negociar e refletir. Freitas e Freitas (2003, como citado em Cunha & Uva, 2016) destacam que a aprendizagem cooperativa implica que os alunos avaliem continuamente os seus resultados e o modo como trabalharam. Por isso, após algumas atividades, os grupos realizaram momentos de autoavaliação, identificando o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado na forma de colaborar. O acompanhamento destas dinâmicas exigiu de mim maior capacidade de observação crítica, o que se articula com Tavares e Sanches (2013), ao referirem que esta metodologia promove igualmente o desenvolvimento profissional docente (p. 342).

Com esta prática, compreendi que a aprendizagem cooperativa é exigente, mas permite aprender e evoluir com os alunos. Cada desafio representou uma oportunidade de ajuste e melhoria. A sala de aula revelou-se um espaço de construção conjunta, onde os erros e as conquistas impulsionaram o crescimento de todos - alunos e professora.

Estas aprendizagens levam-me a considerar que, em futuros contextos de ensino, será fundamental dedicar mais tempo à construção de competências sociais desde o início, definindo expectativas claras sobre a cooperação e acompanhando de perto as dinâmicas dos grupos. Pretendo ainda aprofundar estratégias que promovam a autorregulação dos alunos, como grelhas simples de autoavaliação e momentos de feedback estruturado, de modo a consolidar o seu papel ativo na aprendizagem e a evitar que desequilíbrios na participação se tornem impeditivos do progresso coletivo.

Levo desta experiência a convicção de que ensinar é mediar, escutar e transformar, numa prática que se renova continuamente através da cooperação.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CEB

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu na Escola Básica 2/3 Guilherme Stephens, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, localizada num meio urbano da cidade da Marinha Grande. Este enquadramento contrasta com o ambiente predominantemente rural vivenciado no 1.º CEB, proporcionando novas perspetivas acerca das dinâmicas sociais, culturais e educativas que caracterizam este nível de ensino.

Segundo Paiva et al. (2023), “a transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade acarreta alterações contextuais, desde a mudança de monodocência para pluridocência, ao aumento do número de disciplinas e, por vezes, à mudança de instituição escolar” (p. 152). Esta passagem, frequentemente associada à entrada na pré-adolescência, implica transformações pessoais, sociais e emocionais, tornando essencial o suporte prestado pela escola e pela família neste processo de adaptação.

A cidade da Marinha Grande caracteriza-se por uma forte atividade industrial, especialmente ligada ao vidro, aos moldes e aos plásticos - setores que constituem o principal motor económico da região e influenciam o quotidiano das famílias e da comunidade escolar. Nas imediações da escola localizam-se diversos serviços e equipamentos públicos, como o Centro de Saúde, comércio local, espaços de lazer e estruturas culturais, nomeadamente o Museu do Vidro e o Museu Joaquim Correia, que se configuram como recursos educativos de grande potencial, passíveis de integração no desenvolvimento curricular.

A Escola Básica 2/3 Guilherme Stephens integra os três ciclos do ensino básico e apresenta uma organização espacial funcional e diversificada. É composta por vários blocos letivos, biblioteca escolar, espaço multiusos, refeitório, pavilhão gimnodesportivo e amplos espaços exteriores, adequados ao recreio e à realização de atividades lúdicas e desportivas. As salas de aula estão equipadas com computador e projetor, existindo ainda algumas com quadro interativo e computadores distribuídos pelos alunos, embora nem todos se encontrem operacionais.

De acordo com Rodrigues e Coutinho (2025), “essas tecnologias desempenham um papel fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas, contribuindo para um aprendizado mais dinâmico e interativo” (p. 374). Nesta perspetiva, a presença destes recursos possibilita a diversificação das estratégias de ensino e a promoção da autonomia dos alunos, uma vez que “o uso de mídias digitais desafia as abordagens tradicionais de ensino e convida educadores e estudantes a explorarem novos caminhos para o desenvolvimento do conhecimento” (Rodrigues & Coutinho, 2025, p. 374).

As aulas da turma onde decorreu o estágio realizavam-se nas salas 14 e 12, ambas com entrada direta pelo exterior. A sala 14 distinguia-se pela maior luminosidade e disponibilidade de recursos tecnológicos, enquanto a sala 12, onde se lecionavam as aulas de História e Geografia de Portugal, apresentava condições funcionais adequadas, embora com menor iluminação e um número mais reduzido de equipamentos digitais.

A turma era composta por vinte alunos, treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. A maioria frequentava a escola desde o 1.º

ciclo, o que favorecia relações de proximidade e cooperação entre pares. Verificava-se diversidade cultural, com três alunos de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade indiana, este último com nível de proficiência A2 em língua portuguesa, acompanhando as aulas com o grupo-turma sem apoio específico de Português Língua Não Materna (PLNM). Esta diversidade cultural e de perfis de aprendizagem constitui uma oportunidade para a implementação de práticas diferenciadas, promotoras da cooperação e da valorização da diferença.

No que respeita às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, foram identificados sete alunos abrangidos por medidas universais, três por medidas seletivas e um aluno com medidas adicionais, que raramente se encontrava presente na sala. Foi igualmente assinalada a presença de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), globalmente bem integrado, mas necessitado de apoio ao nível da autorregulação, e de um aluno com perturbação cognitiva, bem como quatro alunos com dificuldades indiferenciadas de aprendizagem. A professora titular posicionava estes alunos mais próximos do quadro, de forma a facilitar o acompanhamento direto e a resposta diferenciada às suas necessidades. Esta diversidade exigia uma atenção constante à diferenciação pedagógica e ao acompanhamento individualizado, assegurando a participação efetiva de todos os alunos nas atividades letivas.

De modo geral, os alunos demonstravam interesse pelas aprendizagens e envolviam-se ativamente nas atividades propostas, revelando maior entusiasmo quando os recursos assumiam um carácter digital ou visualmente apelativo. Tal como referem Rodrigues e Coutinho (2025), “o engajamento e motivação dos alunos também são aprimorados com o uso de mídias digitais [...] tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e atraente” (p. 382). A integração de meios digitais no trabalho pedagógico potencia, assim, a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de competências como a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico.

Apesar do envolvimento generalizado, observava-se a necessidade de uma gestão consistente das rotinas e regras de funcionamento, uma vez que alguns alunos revelavam tendência para a distração e a comunicação paralela, sobretudo nas tarefas de trabalho individual. A professora cooperante mantinha uma gestão pedagógica estruturada e responsiva, recorrendo frequentemente ao manual escolar e à sua projeção para a exploração dos conteúdos, complementando com vídeos e outros materiais digitais que favoreciam a motivação e a compreensão.

De acordo com Salgado e Neto (2012), a transição para o 2.º ciclo constitui “um grande desafio, uma vez que os jovens são levados a enfrentar uma nova estrutura de escola, uma nova organização de sala de aula e outras estratégias de ensino” (p. 2). Os autores sublinham a importância de práticas que asseguram a continuidade curricular e o envolvimento da comunidade educativa, de forma a facilitarem a adaptação dos alunos às novas exigências. Nesta linha, o

Ministério da Educação (s.d.) reforça que “o caso específico da transição do 1.º para o 2.º ciclo pode ser um momento social e emocionalmente marcante para alunos e famílias”, sendo fundamental que a escola promova mecanismos de integração, como o conhecimento prévio do espaço, o apoio aos encarregados de educação e a transição gradual entre regimes de ensino (pp.4-5).

Em síntese, o contexto educativo observado caracteriza-se por um ambiente inclusivo, heterogéneo e tecnologicamente dotado, no qual coexistem diferentes ritmos de trabalho, perfis socioculturais e necessidades educativas. Este cenário exige uma gestão pedagógica rigorosa, mas flexível, capaz de combinar a diferenciação das práticas com o uso intencional das tecnologias. À luz das perspetivas de Rodrigues e Coutinho (2025), tais abordagens favorecem um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, criativo e colaborativo, contribuindo para a equidade, o envolvimento e o sucesso de todos os alunos. A vivência neste contexto revela-se, assim, uma oportunidade de desenvolvimento profissional significativa, consolidando uma prática docente mais consciente, diferenciada e sensível à diversidade.

4.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS VIVENCIADOS DURANTE A PRÁTICA

4.2.1. ÁREA DE PORTUGUÊS

4.2.1.1. MOTIVAR OS ALUNOS PARA A LEITURA E ESCRITA: DESPERTAR O PRAZER DE LER E CRIAR

Motivar os alunos para a leitura e a escrita constituiu, desde o início da prática pedagógica, um desafio exigente e, simultaneamente, uma oportunidade de crescimento profissional. Desde as primeiras aulas, percebi que alguns alunos não demonstravam entusiasmo por estas atividades, encarando-as como tarefas obrigatórias. Esta perceção levou-me a repensar o modo como lhes apresentava as propostas, procurando dar-lhes sentido e propósito. Tal como salientam Silva et al. (2011), a motivação e o envolvimento “articulam-se grandemente com a atribuição de sentido às tarefas que são realizadas - saber por que se lê e implicar-se no sucesso da atividade” (p. 12). Esta constatação ajudou-me a compreender que o primeiro passo para promover a motivação seria criar contextos em que os alunos percebessem a utilidade da leitura e da escrita e se sentissem participantes ativos no processo.

Inspirada na perspetiva de Mata et al. (2009), que defendem que a leitura se constrói a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e da ativação de expectativas, procurei iniciar as aulas com atividades de pré-leitura baseadas na exploração de títulos, imagens e perguntas de antecipação. Estas práticas permitiram-me observar maior curiosidade e envolvimento, confirmando que a compreensão se aprofunda quando o aluno entra no texto com objetivos claros.

Durante a leitura, recorri a diferentes modalidades (silenciosa, em voz alta e partilhada) para responder aos diversos ritmos e estilos de aprendizagem, criando oportunidades de participação diferenciada e valorizando o contributo individual de cada aluno.

De acordo com Galvão e Silva (2016), o ensino literário pode tornar-se um instrumento motivador quando envolve ativamente os estudantes, considerando os seus interesses e referências culturais. Com base nesta ideia, introduzi a dramatização de excertos da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, o que se revelou decisivo para o aumento do entusiasmo e da compreensão do texto. A dramatização transformou a leitura num momento de expressão e colaboração, permitindo que os alunos experimentassem a literatura como experiência estética e coletiva. Esta atividade mostrou-me, na prática, que a motivação não é apenas cognitiva, mas também afetiva, nascendo do prazer de participar e de se sentir capaz, tal como sublinham Mata et al. (2009).

Contudo, nem todas as estratégias produziram o mesmo efeito. As leituras silenciosas mais prolongadas, como as de determinados capítulos da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, continuaram a revelar-se desafiantes, uma vez que alguns alunos perdiam o foco e a concentração. Do mesmo modo, as tarefas de escrita mais extensas, como as produções narrativas e de opinião, exigiram acompanhamento próximo e apoio individualizado, pois alguns alunos desanimavam perante o tempo e o esforço exigidos. Estas dificuldades parecem confirmar o que Silva et al. (2011) referem sobre a natureza flutuante da motivação, dependente de fatores intrínsecos e extrínsecos. Para contrariar essa instabilidade, procurei variar os estímulos: alternava textos mais acessíveis com outros mais desafiantes, intercalava momentos de leitura individual com atividades coletivas e recorria a diferentes géneros e suportes. Esta conjugação entre novidade e reconhecimento revelou-se essencial para manter o envolvimento dos alunos (Silva et al., 2011). Ao ajustar a exigência e variar a dinâmica das aulas, consegui recuperar o interesse de parte do grupo e promover uma participação mais equilibrada.

No domínio da escrita, a minha intervenção foi orientada pela visão de Barbeiro (s.d.), para quem “escrever é um processo criativo que exige do aluno a geração de ideias, a tomada de decisões e a organização do discurso em função de um contexto e de um propósito” (p. 15). Inspirada por esta perspetiva processual, propus a produção de textos curtos, criativos e orientados, novas versões de episódios de *O Príncipe Nabo* ou pequenas reflexões sobre as atitudes das personagens, nos quais os alunos pudessem experimentar a escrita de forma menos reprodutiva e mais pessoal. Utilizei guiões de planificação e modelos de texto, que se revelaram úteis para estruturar o pensamento e apoiar os alunos com maiores dificuldades. Paralelamente, procurei reforçar a ligação entre leitura e escrita, incentivando-os a escrever a partir dos textos trabalhados, por exemplo, redigindo textos de opinião sobre as atitudes das personagens, recriando momentos narrativos ou dando-lhes continuidade, o que conferiu maior coerência às aprendizagens.

Apesar de, no momento de planificação, considerar que a tarefa estava ajustada ao nível dos alunos, a prática revelou desafios significativos. Para além de terem de planificar em duplas, discutindo, negociando e selecionando ideias, acrescentei a exigência de escreverem em verso, algo com que não estavam ainda suficientemente familiarizados. Por essa razão, muitos optaram espontaneamente por escrever em prosa, continuando o poema em formato narrativo em vez de estrofes. Ao reconhecer estes constrangimentos, tomei consciência de que a proposta, tal como foi concebida, não correspondia plenamente às minhas expectativas, nem ao nível de desempenho dos alunos. Ainda assim, esta constatação constituiu uma oportunidade valiosa de aprendizagem. Apenas experimentando e analisando o que funcionou e o que não funcionou é possível ajustar a prática e construir propostas futuras mais graduais, eficazes e motivadoras. A experiência permitiu-me, assim, compreender melhor o percurso necessário para apoiar a transição entre escrita narrativa e escrita poética, ajustando futuras propostas para promover um desenvolvimento mais gradual e seguro.

A introdução de momentos de revisão e reescrita orientada revelou-se particularmente relevante. Quando os alunos reviam os seus textos com apoio docente, tornavam-se mais conscientes do processo de escrita e do valor da correção. Estas práticas favoreceram a reflexão sobre o texto e o desenvolvimento de uma atitude mais responsável perante a produção escrita, permitindo que os alunos percebessem a escrita como um processo e não apenas como um produto final. Ao observar a evolução dos alunos, percebi que a revisão partilhada reforçava igualmente a dimensão afetiva da aprendizagem, uma vez que o *feedback* positivo, frequentemente dado de forma individual e dialogada, aumentava a confiança e a persistência.

Ao longo do percurso, compreendi que a motivação variava consoante a natureza das atividades e o modo como eram conduzidas. As tarefas mais interativas e expressivas geravam entusiasmo imediato, enquanto as mais exigentes requeriam persistência e encorajamento. Esta perceção aproximou-me da visão de Galvão e Silva (2016), que entendem a motivação como um fenómeno múltiplo (cognitivo, social e emocional), dependente da forma como o professor organiza o ensino e comunica o seu próprio entusiasmo. Assim, procurei adotar uma postura mais consciente e motivadora, procurando equilibrar o rigor e a empatia.

As reações dos alunos confirmaram o impacto dessa postura. Quando me mostrava mais segura e entusiasta, o grupo respondia com maior envolvimento; nas aulas em que me sentia menos confiante, notava-se uma quebra de atenção. Este comportamento ilustra o que afirmam Galvão e Silva (2016), ao reconhecerem que “se não há motivação por parte do professor [...], será muito difícil comunicar aos seus alunos entusiasmo ou interesse pelas tarefas escolares” (p. 242). Esta constatação levou-me a perceber que a motivação docente é um fator determinante na construção de um clima de aprendizagem positivo.

Com o decorrer das semanas, observei progressos graduais. Os alunos tornaram-se mais confiantes nas leituras em voz alta, mais atentos à compreensão textual e mais cuidadosos na produção escrita. Pequenos gestos, como o desejo de reler um excerto com melhor entoação ou a vontade de melhorar um texto, revelaram o desenvolvimento de uma relação mais positiva com a língua. Estas conquistas demonstraram que, quando o ensino se realiza em ambientes que “estimulem a criatividade e a autonomia” (Barbeiro, s.d.), os alunos aprendem de forma mais significativa e duradoura, porque sentem prazer em participar e em ver os seus progressos reconhecidos.

Em síntese, esta experiência mostrou-me que motivar para a leitura e a escrita é um processo contínuo, que exige tempo, consistência e flexibilidade. A motivação não surge espontaneamente: constrói-se através de tarefas com sentido e de um ambiente pedagógico que valoriza a participação e o prazer de aprender. Silva et al. (2011) sublinham que a motivação se consolida quando o aluno “percebe a funcionalidade da leitura” (p. 24) e reconhece que, através dela, pode interagir com o mundo. De igual modo, Galvão e Silva (2016) destacam que, para que a literatura se torne um instrumento motivador, “é fundamental também que os professores se apresentem como leitores e como incentivadores da atividade leitora” (p. 243). Assim, compreendi que o papel do professor é determinante: é ele quem cria condições para que os alunos descubram o prazer de ler e escrever e encontrem, nessas práticas, um espaço de expressão e de crescimento pessoal.

4.2.1.2. A GRAMÁTICA NA PRÁTICA: TORNAR COMPREENSÍVEL O ABSTRATO

Ao longo da minha prática pedagógica, o ensino da gramática revelou-se, de forma constante, um dos domínios mais exigentes do trabalho em sala de aula. Foi precisamente neste campo que senti maior necessidade de ajustar procedimentos, reformular explicações e abrandar o ritmo para acompanhar as necessidades reais dos alunos. Esta necessidade de adaptação articula-se com o que Duarte (2000, citada em Brito et al., 2019) designa como o carácter metacognitivo da reflexão gramatical, “que convida à explicitação de aspetos do conhecimento da língua, a uma actividade de análise [...] que conduz à consciencialização do que antes era intuitivo” (p. 48). Tornar compreensível o abstrato deixou, por isso, de ser apenas um objetivo, tornou-se uma exigência diária. Como sublinha Camps (2019), os conhecimentos gramaticais “não são espontâneos, adquirem-se de forma consciente e são consequência de uma aprendizagem teórica; no geral, requerem ensino intencional”, o que reforça a importância da mediação pedagógica (p.14).

Um dos primeiros momentos em que essa necessidade de adaptação se tornou clara ocorreu aquando da introdução das funções sintáticas. A frase retirada da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, embora contextualizada, revelou-se demasiado extensa, obrigando-me a dividi-la para facilitar a identificação do complemento direto e do complemento indireto. Este ajuste permitiu-

me compreender que, no ensino da gramática, simplificar não é exceção, mas uma prática recorrente, alinhada com a recomendação de Xavier (2013) de que o professor deve adequar as estratégias aos objetivos e conteúdos. Tal como questionam Brito et al. (2019), “que interesse representará transmitir a uma criança uma determinada metalinguagem, se ela ainda não domina a funcionalidade dos termos que integram a linguagem que usa todos os dias?” (p. 49). Simplificar, neste contexto, não é reduzir a complexidade conceptual, mas tornar os dados linguísticos perceptíveis e manipuláveis.

Para além disso, emergiu outra dificuldade particularmente reveladora: a identificação do sujeito nulo. A ausência de um sujeito exposto gerou hesitação entre os alunos, pouco habituados a frases em que o predicado surge em posição inicial. Foi necessário conduzi-los de forma gradual: localizar mentalmente o sujeito, compreender a sua omissão e apenas depois avançar para os restantes constituintes. Esta necessidade de tornar visível o que não está explícito confirma o que Camps (2019) descreve como um salto conceptual, uma vez que “não existe uma continuidade de desenvolvimento entre os diferentes níveis, mas sim [...] um salto qualitativo” que exige sistematização (p. 14). O trabalho com o sujeito nulo ilustrou bem esta passagem do intuitivo para o explícito, característica central da atividade metalinguística.

A distinção entre complemento direto e indireto constituiu outro ponto desafiante, sobretudo quando surgia através de pronomes pessoais átonos como “lo”, “no” ou “lhes”. A dificuldade em estabelecer a relação com o verbo tornou evidente a necessidade de estratégias de verbalização. Solicitar que os alunos justificassem oralmente as suas respostas foi decisivo para clarificar raciocínios e identificar obstáculos. Esta prática tornou visíveis os caminhos mentais percorridos e promoveu uma aprendizagem mais ativa, de acordo com Chartrand (1996, citado em Xavier, 2012), que destaca o papel da “formulação de hipóteses” na construção da consciência linguística (p. 471). Camps (2019) reforça igualmente que, através da atividade metalinguística, “os falantes elaboramos conceitos sobre a língua [...] como fruto das nossas observações” (p. 14), evidenciando a relevância de pensar em voz alta.

Simultaneamente, observei uma diminuição da participação sempre que o momento gramatical surgia, em contraste com o entusiasmo demonstrado nas atividades de leitura e exploração textual. Este contraste revelou o peso cognitivo da gramática e a perceção dos alunos relativamente ao risco de erro. Léon (2008, citado em Xavier, 2013), descreve a gramática escolar como caracterizada por “objetivos pouco claros, programação repetitiva, abordagem pseudo-científica [...] atividades fragmentadas e desligadas” (p. 140), o que ajuda a compreender este afastamento.

Com o intuito de contrariar essa tendência, introduzi métodos mais dinâmicos. O quiz interativo, utilizado após a explicação das funções sintáticas, revelou-se eficaz na consolidação das

aprendizagens e no aumento da motivação. De modo semelhante, as atividades de segmentação e manipulação de palavras mostraram que agir sobre a língua torna o abstrato mais tangível. Como defende Camps (2019), o desenvolvimento metalinguístico implica “a observação guiada de como funciona a língua em relação aos significados que produz” (p. 14), o que justifica plenamente a implementação de tarefas práticas.

Ainda assim, alguns momentos exigiram ajustes imediatos. Explicações mais longas ou perguntas demasiado abertas levaram a uma concentração excessiva da atenção apenas em alguns alunos, o que evidenciou a necessidade de equilibrar profundidade, ritmo e clareza. Estes desafios confirmam o que Roldão (2009, citado em Rodrigues et al., 2021) salienta ao afirmar que planear implica responder não só ao “que ensinar”, mas também a “que passos?” e “com que tarefas?” (p. 501), sublinhando a dimensão estratégica da docência.

No final, esta experiência permitiu-me compreender que o desafio do ensino da gramática reside na capacidade de transformar o abstrato em algo observável, manipulável e significativo. Essa transformação depende do tempo concedido aos alunos, das perguntas que orientam o raciocínio e dos apoios visuais que acompanham a explicação. Tal como afirma Xavier (2012), ensinar gramática implica “fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua” por meio de observação, manipulação e verificação de hipóteses (p. 470). Camps (2019) sintetiza esta ideia ao lembrar que estes conhecimentos “requerem ensino intencional” (p. 14).

Cresci enquanto docente ao reconhecer que ensinar gramática significa compreender profundamente a forma como os alunos pensam, onde tropeçam e que estratégias os ajudam verdadeiramente a avançar. No futuro, pretendo continuar a desenvolver métodos que aproximem os conteúdos gramaticais da compreensão dos alunos, porque é nesse processo que o abstrato se torna visível e que a aprendizagem ganha sentido real. E, enquanto professora, reconheço que o ensino da gramática é não apenas um campo de desenvolvimento intelectual para os alunos, mas também um espaço de aprofundamento da minha própria identidade profissional, um lugar onde revisito práticas, reformulo decisões e continuo a aprender.

4.2.2. ÁREA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

4.2.2.1. A GESTÃO DO TEMPO: DO PLANO À REALIDADE DA AULA

A gestão do tempo e do ritmo das aulas constituiu uma das áreas mais desafiantes e, simultaneamente, mais formativas da minha prática pedagógica em História e Geografia de Portugal. Embora elaborasse planificações detalhadas, fui constatando que o tempo previsto nem sempre correspondia ao tempo necessário para desenvolver as atividades de forma rigorosa e completa. Esta discrepância entre planificação e execução gerou, em vários momentos,

sentimentos de frustração, especialmente quando recursos cuidadosamente preparados não podiam ser plenamente utilizados devido ao ritmo real da aula. Com o decorrer das semanas, compreendi que a eficácia do ensino não depende da quantidade de tarefas realizadas, mas da sua pertinência e exequibilidade no tempo disponível, o que reforçou a ideia de que, em determinados contextos, “menos é mais”. Esta percepção encontra respaldo no estudo “Organização Escolar: O Tempo”, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (2017), que sublinha que “mais tempo escolar não significa melhor tempo de aprendizagem” (p. 9).

A distinção conceptual entre “tempo atribuído”, “tempo instrucional” e “tempo efetivo” de aprendizagem revelou-se fundamental para compreender o que acontecia nas aulas. O estudo esclarece que “o tempo de aprendizagem académica é o tempo em que os alunos estão realmente envolvidos na aprendizagem” (CNE, 2017, p. 10), evidenciando que apenas parte do tempo disponível se converte em aprendizagem efetiva. Além disso, segundo o mesmo documento, variáveis como interrupções, dispersões, necessidades de apoio individual ou questões de comportamento reduzem o tempo instrucional disponível para trabalho significativo. Esta perspetiva permitiu reinterpretar as dificuldades vivenciadas, ajudando a perceber por que razão algumas tarefas exigiam mais tempo do que o inicialmente previsto. Consequentemente, tornou-se claro que, para promover aprendizagem efetiva, é fundamental garantir que os alunos dispõem de tempo para trabalhar num nível ajustado de dificuldade, condição enfatizada pelo CNE (2017) ao definir os pressupostos do tempo de aprendizagem académica.

A organização semanal das aulas também influenciou profundamente a gestão temporal. A distribuição de uma sessão de 45 minutos à segunda-feira e de um bloco de 90 minutos à terça-feira revelou impactos distintos na dinâmica de trabalho. Nas aulas de 45 minutos, o ritmo tornava-se necessariamente mais acelerado, dificultando a conclusão de todas as fases previstas e exigindo seleção criteriosa das tarefas e foco nas prioridades essenciais. Esta realidade contrasta com as potencialidades das sessões de 90 minutos, que ofereciam maior flexibilidade e espaço para atividades mais complexas; contudo, tal como adverte o CNE (2017), estes blocos prolongados podem constituir “uma oportunidade para o desenvolvimento das aprendizagens”, mas também um risco quando não há equilíbrio entre momentos de dinamização e fases de consolidação. Este enquadramento reforçou a necessidade de estruturar cuidadosamente cada sessão, assegurando um ritmo equilibrado ao longo da aula.

Outro fator determinante foi o intervalo de cinco dias entre a aula de terça-feira e a seguinte, que teve implicações notórias na continuidade dos conteúdos. Em várias semanas tornou-se necessário retomar conceitos previamente trabalhados, consumindo tempo não previsto na planificação. Contudo, esta prática revelou-se uma adaptação metodologicamente fundamentada. Como se pode ler no CNE (2017), a distribuição irregular das sessões influencia a retenção e a fluidez do

trabalho pedagógico, justificando revisões estratégicas quando os intervalos entre aulas são longos. Estas revisões funcionaram igualmente como um mecanismo de equidade, garantindo que todos os alunos possuíam os conhecimentos necessários para prosseguir a aprendizagem em condições semelhantes.

A dificuldade em prever o tempo de que os alunos necessitariam para realizar determinadas tarefas emergiu também como um elemento central da gestão do tempo. A aula-oficina dedicada à Formação do Reino de Portugal ilustrou claramente esta realidade. A análise de documentos históricos, como o “Tratado de Zamora”, a “Bula *Manifestis Probatum*” e o “Tratado de Alcanises”, prolongou-se devido ao apoio adicional que alguns alunos necessitaram para interpretar as fontes. Apenas alguns grupos concluíram as apresentações no tempo inicialmente previsto, sendo necessário prolongar a atividade para a aula seguinte. Em consonância com o que defende o CNE (2017), o tempo despendido numa tarefa depende do nível de estruturação da atividade, das necessidades de apoio e do tipo de interação pedagógica. Assim, o ajustamento realizado revelou-se coerente com as exigências inerentes à natureza analítica e colaborativa da tarefa.

A gestão do ritmo das aulas tornou-se particularmente evidente em atividades dinâmicas. Na sessão em que recorri a jogos do *Wordwall*, a motivação inicial dos alunos gerou momentos de maior ruído e desorganização, comprometendo o ritmo previsto. Esta experiência evidenciou a necessidade de estruturar cuidadosamente atividades interativas, garantindo envolvimento cognitivo sustentado. Tal como está indicado no CNE (2017), tarefas mais dinâmicas devem ser acompanhadas de perto pelo professor e integradas em sequências que combinem dinamismo com momentos de explicação e síntese. Neste sentido, a decisão de reduzir o número de jogos e de intercalar momentos de reflexão revelou-se um ajuste pedagogicamente sustentado.

Outro exemplo elucidativo ocorreu na atividade de análise de imagens e construção de esquemas sobre comunidades recoletoras e agricultoras. O envolvimento dos alunos foi tão intenso que a discussão se prolongou além do previsto, afetando o tempo disponível para o registo final no caderno. No entanto, a continuidade da atividade para a aula seguinte mostrou-se produtiva, desde que acompanhada de uma síntese clara que permitisse consolidar os aspetos principais. Em linha com o que é destacado pelo CNE (2017), a consolidação e o fecho das atividades constituem componentes essenciais do tempo instrucional, garantindo coerência e sentido ao processo de aprendizagem.

Ao longo do processo, fui ajustando estratégias de gestão do tempo: reduzi o número de tarefas por aula, previ margens temporais mais realistas, estruturei blocos longos com fases distintas e recorri ao apoio do par pedagógico sempre que a atividade exigia acompanhamento

individualizado. Estas decisões refletem uma postura metodológica alinhada com a lógica de investigação-ação: observar a prática, interpretar os seus efeitos, fundamentar ajustes e monitorizar resultados. À luz do que é referido no CNE (2017), uma gestão eficaz do tempo exige flexibilidade, leitura constante das necessidades da turma e capacidade de adequar o ritmo da aula às condições reais de aprendizagem. Esta compreensão permitiu-me reconhecer que o tempo escolar constitui um “complexo de tempos múltiplos” (p. 5), tornando a imprevisibilidade um elemento natural da prática docente e contribuindo para o meu desenvolvimento profissional.

Em síntese, a gestão do tempo revelou-se uma dimensão estruturante do meu percurso formativo. As dificuldades iniciais transformaram-se em oportunidades para compreender que o tempo pedagógico é dinâmico, influenciado pela interação entre planificação, execução e necessidades dos alunos. A articulação entre a experiência prática e as orientações presentes no estudo “Organização Escolar: O Tempo” permitiu consolidar uma perspetiva reflexiva informada, na qual a gestão do tempo surge como um exercício contínuo de análise, ajustamento e tomada de decisão pedagógica fundamentada.

4.2.2.2. A GESTÃO DAS INTERVENÇÕES DOS ALUNOS: DO IMPREVISTO À RESPOSTA PEDAGÓGICA

Outra área que se evidenciou desde cedo, além da gestão do tempo, foi a gestão das intervenções dos alunos e a forma como tive de lidar com o inesperado durante as aulas. Este desafio influenciava diretamente a fluidez da explicação, o foco do grupo e a minha própria segurança no momento de conduzir a aula. O carácter imprevisível das situações que encontrei é amplamente reconhecido pela investigação, que descreve a docência como uma atividade que não pode seguir sempre um percurso linear. Säfström e Rytzler (2023) sintetizam esta ideia ao afirmar que “não pode haver ensino sem improvisação” (p. 139), sublinhando que o imprevisto é constitutivo da prática. Assim, o que vivi não correspondia a falhas de planificação, mas à própria natureza viva e relacional da aula.

Nas primeiras semanas percebi que nem todas as intervenções surgiam alinhadas com o conteúdo, obrigando-me a parar, interpretar a intenção do aluno e reformular a explicação. Este esforço correspondeu ao movimento constante entre o *curriculum-as-planned*, aquilo que antecipo e organizo, e o *curriculum-as-lived*, o currículo tal como se desenrola na interação com os alunos. Foi este entendimento que me permitiu perceber que planear não significa eliminar o inesperado, mas criar uma base sólida a partir da qual posso agir com flexibilidade. Como defende Sawyer (2011), a improvisação disciplinada assenta em estruturas suficientemente estáveis para orientar e simultaneamente flexíveis para permitir variação e resposta ao imprevisto.

Este desconcerto inicial é precisamente aquilo que Holdhus et al. (2016) identificam como típico de professores iniciantes. A suspensão momentânea do pensamento não é sinal de incapacidade, mas parte do desenvolvimento da improvisação pedagógica. Foi importante reconhecer a diferença entre improvisação espontânea, entendida como mera reação imediata, e improvisação profissional, que implica discernimento e propósito. Esta distinção ajudou-me a ver as minhas respostas não como fragilidade, mas como etapa formativa.

Este desconforto tornou-se especialmente evidente na aula dedicada à crise de 1383-1385, quando surgiram comentários distantes do conteúdo e tive de interpretar rapidamente as intenções para reconstruir a coerência da explicação. À posteriori, percebi que estava a realizar o que Aadland et al. (2017) designam por improvisação sequencial, isto é, a necessidade de reorganizar a ordem da explicação quando o fluxo natural da aula é interrompido. Uma das professoras entrevistadas no seu estudo afirma “alterar a sequência das atividades é algo que faço frequentemente” (p. 8). Assim compreendi que recuar, clarificar e reorganizar a narrativa não era um retrocesso, mas uma ação profissional necessária, embora cognitivamente exigente para quem está em início de carreira.

A literatura reforça que a prática docente se desenvolve justamente no espaço entre o *curriculum-as-planned* e o *curriculum-as-lived*. A fluidez não resulta da ausência de interrupções, mas da capacidade de navegar por elas. Este entendimento tornou-se particularmente relevante em sessões mais dinâmicas, como as que envolviam jogos digitais. A motivação elevada dos alunos originava comentários fora do contexto e múltiplas vozes em simultâneo, levando-me a sentir, por momentos, o foco da turma a perder-se. Säfström e Rytzler (2023) descrevem estas situações como expressão da dimensão democrática da sala de aula, onde emerge “a pluralidade de possibilidades” (p. 151). Mais do que indisciplina, tratava-se de envolvimento excessivo, o que exigiu ajustar o ritmo, orientar com maior clareza e solicitar breves pausas para recentrar a atenção.

Estas decisões situadas aproximam-se da improvisação dialógica descrita por Aadland et al. (2017), em que o professor reorganiza a dinâmica comunicativa para manter o foco. Um dos docentes entrevistados pelos autores refere que é necessário “responder [...] para resolver coisas sobre as quais eles se sentem inseguros” (p. 7), evidenciando que improvisar não é ceder ao caos, mas coordenar sentidos emergentes. Progressivamente, fui deixando de reagir impulsivamente e passei a agir com intenção pedagógica, aproximando-me da improvisação profissional.

Em atividades mais analíticas, como a leitura de documentos ou a observação de imagens, as intervenções eram diferentes, mas o desafio mantinha-se, responder a dúvidas pontuais sem perder a continuidade da turma. Sentia, por vezes, fragmentação entre apoiar um grupo e

acompanhar o restante, mas procurava agir com tranquilidade para evitar acumulação de mal-entendidos. Foi nesse processo que comecei a reconhecer aquilo que van Manen (1991), citado em Holdhus et al. (2016), descreve como *pedagogical tact*, isto é, a capacidade de perceber no momento o que a situação requer e agir de forma sensível e adequada.

Estes episódios colocaram-me diretamente diante das quatro dimensões da improvisação identificadas por Holdhus et al. (2016), diálogo, estrutura, repertório e contexto. Dialogar com os alunos sem perder a estrutura, mobilizar repertórios para ajustar explicações e ler o contexto da turma eram desafios simultâneos que exigiam presença e experiência. Com o passar das semanas, a teoria deixou de ser apenas um enquadramento conceptual e tornou-se uma lente para compreender a minha evolução.

Aos poucos passei a responder com maior naturalidade às intervenções inesperadas e a transformar dúvidas “fora de contexto” em oportunidades de clarificação. Este movimento corresponde ao desenvolvimento de repertórios profissionais que Holdhus et al. (2016) consideram “um pré-requisito fundamental para a improvisação em educação” (p. 3). Desenvolvi estratégias como sintetizar rapidamente o essencial, devolver perguntas para ajudar os alunos a clarificar o próprio raciocínio ou adiar certos comentários para manter a sequência da explicação. Esta evolução trouxe-me um maior controlo sereno da aula, mesmo perante ideias inesperadas.

Säfström e Rytzler (2023) descrevem esta maturação como uma “virtude intelectual e corporal” (p. 140), integrando técnica e sensibilidade. Foi essa presença flexível, atenta e firme que senti emergir gradualmente na minha prática.

Em suma, este desafio mostrou-me que a sala de aula é um espaço vivo, onde as intervenções dos alunos revelam necessidades, dúvidas e formas singulares de pensar. A gestão dessas participações exigiu escuta ativa, flexibilidade e coragem para improvisar quando necessário. Apesar do desconforto inicial e das inseguranças, esta experiência tornou-se profundamente formativa. Hoje reconheço que é precisamente na gestão dos limites da improvisação, como a sobrecarga cognitiva, o risco de dispersão ou a decisão entre integrar ou suspender intervenções, que a minha identidade profissional se foi fortalecendo. Tal como sintetiza Dezutter (2011, citado em Holdhus et al., 2016), o ensino é “intrinsecamente improvisacional” (p. 11). A minha prática refletiu exatamente isso, foi na relação com o inesperado que comecei verdadeiramente a construir a minha identidade profissional.

4.3. DIVERSIFICAÇÃO E SELEÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO - APRENDIZAGEM

4.3.1. ÁREA DE PORTUGUÊS

4.3.1.1. A RELAÇÃO ENTRE LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA: INTEGRAR COMPETÊNCIAS PARA CONSTRUIR SENTIDO

Ao longo das minhas intervenções pedagógicas, tornou-se evidente que a articulação entre leitura, escrita e gramática não é apenas uma escolha metodológica, mas um fator essencial para que os alunos construam sentido de forma mais autônoma, consciente e crítica. Esta perspectiva é sustentada por Dias (2017), quando afirma que “a relação leitura, escrita e gramática se completam quando se desenvolve, no aluno, a capacidade de descobrir caminhos que possibilitem tornar-se crítico e consciente para que compreenda o que lê e se faça entender por meio da escrita” (p. 134). A prática confirmou esta visão, revelando que os três domínios se fortalecem mutuamente quando trabalhados de forma integrada e contextualizada.

O trabalho em torno do texto dramático *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, constituiu o primeiro momento claro dessa integração. A dramatização do 3.º ato permitiu aos alunos aceder ao texto de forma mais expressiva, compreendendo intenções e relações que nem sempre emergem na leitura silenciosa. Em várias fichas, surgiram justificações que recorriam a excertos concretos, algo que, no início do período, apenas um número reduzido de alunos fazia de forma consistente. Este episódio revelou-me que atividades de leitura mais performativas ajudam a consolidar a leitura inferencial, sobretudo quando antecedem tarefas de escrita. A produção de uma opinião fundamentada sobre a atitude de uma personagem mostrou isso mesmo, visto que a maioria dos alunos foi capaz de selecionar informação relevante e construir argumentos apoiados no texto, confirmando a ideia de Dias (2017) de que a leitura é “alimento para a escrita” (p. 135). Ainda assim, notei que alguns alunos se apoiavam mais em opiniões pessoais do que no texto, o que me fez repensar a necessidade de modelar explicitamente a distinção entre opinião e argumento.

A integração da gramática nestes processos reforçou a sua relevância funcional. Na aula dedicada ao Complemento Direto e ao Complemento Indireto, optei por utilizar frases retiradas da obra de Losa, precisamente para evitar descontextualização e promover uma análise mais autêntica. A decisão mostrou-se acertada, pois cerca de metade da turma identificou mais facilmente as funções quando reconhecia o enunciado. Uma das frases, porém, revelou-se demasiado longa e com sujeito nulo, o que dificultou a compreensão de alguns alunos. A necessidade de segmentar o enunciado levou-me a perceber que a autenticidade dos exemplos deve ser equilibrada com a clareza estrutural, sobretudo quando o objetivo é consolidar conteúdos sintáticos. Este momento ajudou-me a compreender que integrar gramática na leitura não significa apenas “usar excertos reais”, mas selecionar, adaptar e apoiar de forma criteriosa.

A revisão antes da avaliação constituiu outro momento de integração significativa. Ao articular o visionamento de um vídeo sobre texto dramático, a revisão das características do género, a

interpretação de um texto de opinião e a resolução de exercícios de gramática, notei que os alunos já circulavam com maior naturalidade entre os três domínios. Este resultado influenciou decisões posteriores, pois confirmou a importância de sequências diversificadas, mas coerentes, que permitam aos alunos reconhecer ligações entre tarefas e compreender que a aprendizagem da língua não se organiza em compartimentos isolados.

O trabalho com poesia acrescentou novas camadas a esta articulação. Na leitura orientada de *O Búzio* e *O Castelo de Areia*, de Luísa Ducla Soares, alguns alunos começaram a reconhecer sentido figurado de forma espontânea - o comentário “as palavras nem sempre querem dizer apenas uma coisa” demonstra uma evolução na sensibilidade literária. Porém, reparei que vários alunos tinham dificuldade em acompanhar a interpretação por não registarem nada durante a explicação. As fichas apresentavam espaços incompletos ou apenas palavras soltas, o que limitava a possibilidade de rever o raciocínio posteriormente. Este episódio revelou-me que a tomada de notas precisa de ser ensinada e modelada. Ao explicitar no quadro como selecionar palavras-chave e estabelecer relações, observei melhorias imediatas nos registos e, por consequência, na compreensão.

A exploração do poema *O Limpa-Palavras*, de Álvaro Magalhães, permitiu aprofundar a relação entre texto e gramática no domínio da morfologia. Após a leitura e análise inicial de palavras como “limpador”, “desamassadas” ou “limpa-palavras”, apresentei, através de uma apresentação em PowerPoint, os processos de formação (derivação por prefixação, sufixação e composição). Seguiu-se uma atividade prática em pequenos grupos: cada grupo recebeu cartões coloridos distinguindo prefixos, sufixos, radicais e palavras, bem como uma tabela individual para registar as palavras formadas, o processo de formação e a forma como eram constituídas.

Foi nesta tarefa que surgiram as dificuldades mais evidentes. Em alguns grupos, os alunos preencheram o campo destinado ao processo de formação com os constituintes utilizados, como “-ista” ou “-aria”, em vez de identificarem o processo correspondente (por exemplo, derivação por sufixação ou composição). Noutros casos, a ordem dos elementos surgia invertida (por exemplo, “-ista + flor” em vez de “flor + -ista” ou “-aria + cavalo” em vez de “cavalo + -aria”). Também se verificou a substituição do valor dos afixos por palavras completas, sinal de que nem todos compreenderam plenamente o que lhes era solicitado, apesar das instruções constarem nos materiais distribuídos. Esta situação evidenciou a importância de trabalhar, de forma sistemática, a leitura atenta dos instrumentos de apoio e a capacidade de interpretar corretamente a informação antes de iniciar uma atividade.

As Figuras 19 e 20 ilustram estes equívocos, nomeadamente a indicação incompleta ou incorreta do processo de formação, a inversão da ordem dos elementos e o preenchimento inadequado dos

campos da tabela, mostrando de que forma estas dificuldades se materializaram nos registos dos alunos.

Formação de palavras

Com os cartões recebidos (prefixos, sufixos, radicais e palavras), criem palavras novas em grupo. Depois, preencham a tabela individualmente, conforme o exemplo.

Palavra	Processo de formação	Formação	Valor do afixo
redizer	Derivação por prefixação	re- + dizer	repetição
caravela	- afixo	caravela + afixo	caravelaria
florido	- afixo	florido + afixo	florido
amarelado	- afixo	amarelado + afixo	amarelado
aguardado	- afixo	aguardado + afixo	aguardado
do	- afixo	do + afixo	do
fora	- afixo	fora + afixo	fora
habe	- afixo	habe + afixo	habe
caravela	- afixo	caravela + afixo	caravelaria
total	- afixo	total + afixo	total
florido	- afixo	florido + afixo	florido
quarta	- afixo	quarta + afixo	quarta

Figura 19 - Registo que ilustra a indicação incorreta do processo de formação e do valor dos afixos por palavras formadas

Formação de palavras

Com os cartões recebidos (prefixos, sufixos, radicais e palavras), criem palavras novas em grupo. Depois, preencham a tabela individualmente, conforme o exemplo.

Palavra	Processo de formação	Formação	Valor do afixo
redizer	Derivação por prefixação	re- + dizer	repetição
caravela	- afixo	caravela + afixo	caravelaria
florido	- afixo	florido + afixo	florido
amarelado	- afixo	amarelado + afixo	amarelado
aguardado	- afixo	aguardado + afixo	aguardado
do	- afixo	do + afixo	do
fora	- afixo	fora + afixo	fora
habe	- afixo	habe + afixo	habe
caravela	- afixo	caravela + afixo	caravelaria
total	- afixo	total + afixo	total
florido	- afixo	florido + afixo	florido
quarta	- afixo	quarta + afixo	quarta

Figura 20 - Registo que evidencia a inversão da ordem dos elementos e a ausência do valor dos afixos, substituído por palavras formadas

A aula realizada no refeitório, com o excerto de *As Naus de Verde Pinho*, da autoria de Manuel Alegre, reforçou a importância de adaptar estratégias às condições reais de ensino. A construção de uma tabela de duas colunas (versos/interpretação) surgiu como resposta a um contexto menos favorável e revelou-se eficaz para apoiar o pensamento analítico. Este episódio mostrou-me que a integração das competências também passa por criar dispositivos visuais que ajudem a organizar ideias, sobretudo em ambientes que dificultam a concentração.

Leitura e Educação Literária

As Naus de Verde Pinho

	Significado
De um lado o chão e a raiz do outro o mar e seu cântico.	
Era uma vez um país entre a Espanha e o Atlântico.	
Tinha por rei D. Dinis que gostava de cantar. Mas o reino era tão pouco que se pôs a perguntar: - E se o mar fosse um caminho deste lado para o outro?	
E da flor de verde pinho das trovas ¹ do seu trovar mandou plantar um pinhal.	
Depois a flor foi navio. E lá se foi Portugal caravela a navegar.	

Manuel Alegre, *As Naus de Verde Pinho*, Caminho, 5.ª edição, 1996, p. 3.

Figura 21 - Material de apoio à exploração de um excerto da obra poética *As Naus de Verde Pinho*

Ao longo deste percurso, observei progressos consistentes: respostas mais fundamentadas, maior recurso ao texto para justificar interpretações, maior autonomia na identificação de funções sintáticas e participação mais ativa. Em várias aulas, mais de metade da turma apresentava justificações completas, quando no início esse número era significativamente menor. Estes resultados confirmam que a integração entre leitura, escrita e gramática favorece aprendizagens mais profundas. Ao mesmo tempo, este caminho tornou-me mais consciente de que tal integração exige atenção contínua, decisões em ato e reflexão sistemática sobre o impacto das escolhas feitas.

Compreendi, assim, que integrar competências para construir sentido não constitui apenas um método, mas um princípio orientador da ação pedagógica. Tal como referem Viegas et al. (2015), texto e gramática são “os dois eixos do ensino e da aprendizagem” (p. 13), e foi na articulação constante entre estes eixos que observei os maiores progressos. Este percurso permitiu-me crescer enquanto docente, reconhecendo o papel central do professor como mediador que cria pontes entre texto, língua e pensamento. No futuro, pretendo aprofundar esta abordagem, reforçando práticas que ajudem os alunos a compreender que ler, escrever e refletir sobre a língua são processos inseparáveis. Acredito que esta visão continuará a orientar o meu trabalho, promovendo maior rigor, autonomia e compreensão plena da língua portuguesa.

4.3.1.2. A LEITURA ORIENTADA E O QUESTIONAMENTO GUIADO: PROMOVER A INTERPRETAÇÃO ATIVA

Ao longo da minha prática pedagógica, a leitura orientada e o questionamento guiado constituíram o eixo central das atividades desenvolvidas em sala de aula. Tornei-me cada vez mais consciente de que a compreensão leitora não emerge de forma espontânea; exige mediação intencional, estratégias explícitas e acompanhamento contínuo do percurso dos alunos. Esta perceção aproxima-se do que defende Sim-Sim (2007), ao afirmar que trabalhar a compreensão dos textos narrativos implica proporcionar oportunidades para desenvolver “o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (p. 60). Esta visão reforça o papel do professor na criação de condições que permitam aos alunos interpretar ativamente o que leem.

A pré-leitura revelou-se um momento determinante para a entrada nos textos. A análise do título do capítulo *Oriana*, da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e a exploração inicial de provérbios como “Gaivotas em terra, tempestade no mar”, “Quem vai ao mar, perde o lugar” e “Nem tanto ao mar, nem tanto à terra” permitiram ativar conhecimentos prévios, estabelecer relações com saberes quotidianos e promover a elaboração de previsões. Antes de iniciar a leitura dos poemas *O Búzio* e *O Castelo de Areia*, de Luísa Ducla Soares, estes provérbios funcionaram como enquadramento temático e como estímulo interpretativo. Esta abordagem

encontra fundamento em Viana et al. (2018), que sublinham ser pertinente “explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões”, bem como ativar conhecimentos prévios e selecionar vocabulário-chave (p. 16). Estes momentos iniciais mostraram-se essenciais para aferir o envolvimento da turma e criar condições favoráveis à interpretação.

Durante a leitura, recorri a pausas estratégicas que me permitiram monitorizar a compreensão, esclarecer vocabulário e ajustar o ritmo da aula. Esta necessidade tornou-se evidente perante as dificuldades lexicais da turma, que nem sempre conseguia inferir o significado de determinados termos. Sim-Sim (2007) reforça a importância de ensinar os alunos a “adivinhar o significado de palavras desconhecidas, usando, se necessário, materiais de apoio” (p. 61). Assim, comecei por verificar se conseguiam ativar estratégias de inferência e, apenas quando estas se revelavam insuficientes, avançava para explicações formais. Nas primeiras aulas, usei frequentemente o gesto para apoiar a compreensão. Contudo, após reflexão com o meu par pedagógico e com a professora supervisora, compreendi as limitações desse recurso. Tal como explica Leite (2022), “o gesto não representa nada, apenas apresenta o próprio sujeito” e “não opera com relações de significação tão claras e diretas como a palavra” (p.60). Este feedback levou-me a privilegiar explicações verbais mais robustas, apoiadas em exemplos contextualizados, assegurando maior rigor e clareza na construção de sentidos.

A gestão da dinâmica da aula revelou-se igualmente fundamental. Houve momentos em que a agitação e a sobreposição de vozes dificultaram o diálogo, obrigando-me a interromper temporariamente a leitura para recentrar a atenção da turma. Estas situações evidenciaram que a leitura orientada não se esgota no texto; implica também gerir interações, garantir escuta ativa e criar condições reais de compreensão. Aprendi a reconhecer quando reformular instruções, quando desacelerar o ritmo ou quando retomar ideias-chave, ajustando a condução da aula às necessidades emergentes.

O questionamento guiado assumiu particular relevância na promoção de uma leitura ativa e consciente. Perguntas como “O Homem Muito Rico era feliz? Justifica”, “O que poderá Oriana decidir a seguir?” ou “Que pistas no texto sustentam essa interpretação?” orientaram os alunos a justificar respostas, a realizar inferências e a regressar ao texto para confirmar hipóteses. Esta abordagem articula-se com Matsumura et al. (2012, como citado em Sousa, 2015), que destacam “o papel da conversa acerca dos textos e da discussão centrada em questões de compreensão de nível mais elevado” (p. 93). Viana et al. (2018) reforçam igualmente que questionar ao longo da leitura contribui significativamente para aprofundar a interpretação.

A articulação entre texto e imagem foi outra estratégia relevante, sobretudo na comparação entre os capítulos *O Peixe e Rainha das Fadas*, de *A Fada Oriana*, e os excertos da animação *A*

Descoberta, disponível no manual digital. A escolha desta animação prendeu-se com o facto de constituir uma versão simplificada da narrativa, permitindo aos alunos identificar omissões e alterações relativamente ao texto original. Esta comparação exigiu que mobilizassem conhecimentos prévios sobre as personagens e acontecimentos, analisando criticamente como diferentes linguagens constroem significados distintos. A atividade revelou-se profícua para desenvolver um olhar comparativo e reforçar a atenção à construção textual.

Procurei ainda integrar uma dimensão lúdica no trabalho interpretativo. Na exploração de contos de Sophia de Mello Breyner, utilizei uma “roda da sorte” com questões de níveis variados. A roda seleccionava aleatoriamente a pergunta e os alunos, com o livro aberto, eram desafiados a responder fundamentando-se no texto. Esta dinâmica introduziu imprevisibilidade e reforçou a necessidade de justificar com rigor, promovendo envolvimento e concentração. A atividade demonstrou que o lúdico pode tornar-se um meio eficaz de aprofundar a leitura e estimular o pensamento crítico.

O trabalho com poesia revelou progressos particularmente expressivos. Os poemas *O Búzio* e *O Castelo de Areia* suscitaram inicialmente dificuldades na interpretação do sentido figurado, mas as discussões orientadas permitiram que as leituras evoluíssem de forma visível. A integração de conteúdos gramaticais decorreu de modo articulado com a interpretação dos textos. Trabalhámos a distinção entre sujeito e vocativo a partir de versos dos próprios poemas, como “Ele guardava a canção” e “Ó mar”. Posteriormente, recorri a um suporte visual em PowerPoint e a um quiz online com frases criadas por mim, consolidando a compreensão das funções sintáticas. Esta abordagem refletiu a ideia de que compreender um texto implica mobilizar conhecimentos linguísticos diversificados.

Ao longo da prática, enfrentei desafios de gestão do tempo, pois algumas atividades se prolongaram além do previsto e exigiram reajustamentos na planificação. Contudo, estas situações ensinaram-me a priorizar etapas, a reestruturar estratégias e a tomar decisões fundamentadas em tempo real. A preparação prévia, releitura dos textos, antecipação de dificuldades e seleção criteriosa de vocabulário, revelou-se essencial para garantir uma mediação consistente.

Os efeitos das estratégias adotadas tornaram-se visíveis. Os alunos começaram a justificar melhor as respostas, a reformular interpretações e a sustentar ideias com base em evidências textuais. Como recorda Sim-Sim (2007), compreender envolve “formular hipóteses, verificar e reajustar interpretações” (p. 49). Esta dinâmica foi evidente na evolução da turma ao longo da leitura integral da obra, que reforçou também a motivação e a autonomia.

Esta experiência permitiu-me compreender com maior clareza o lugar que desejo ocupar enquanto professora. Quero ser alguém que lê com os alunos, que pensa com eles e que os ajuda a encarar o texto como um espaço de descoberta e não apenas de avaliação. Senti progressos na gestão da leitura, na formulação de perguntas significativas e na capacidade de ajustar o discurso às necessidades da turma. Ensinar a ler implica escuta, flexibilidade e intenção, três dimensões que passaram a integrar a minha identidade docente emergente. No futuro, gostaria de aprofundar estratégias, como a leitura em pequenos grupos ou os círculos de leitura, que reconheço como oportunidades ricas para promover autonomia, colaboração e pensamento crítico. Concluo que este percurso não só consolidou competências, como também despertou em mim o desejo de continuar a aprender a ensinar leitura, com a mesma curiosidade e exigência que procuro cultivar nos meus alunos.

4.3.2. ÁREA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

4.3.2.1. A AULA-OFICINA E O TRABALHO INVESTIGATIVO COM FONTES HISTÓRICAS: APRENDER PELA DESCOBERTA

Ao longo do ano letivo, o trabalho desenvolvido com a análise de fontes históricas permitiu consolidar uma metodologia de ensino orientada por princípios construtivistas e investigativos, centrada na descoberta, na problematização e na participação ativa dos alunos na construção do conhecimento histórico. Esta abordagem articula-se com o modelo de aula-oficina defendido por Barca (2004), que concebe o aluno como “agente da sua formação, com ideias prévias e experiências diversas”, e o professor como “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (p. 132). Esta perspetiva não se limitou a momentos pontuais, tendo estruturado, de forma transversal, a planificação, condução e avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica.

A integração sistemática de documentos escritos, iconográficos e cartográficos visou promover o desenvolvimento das “instrumentalizações” em História, conforme definidas por Barca (2004), particularmente no que respeita à interpretação de fontes, à compreensão contextualizada e à comunicação histórica. Como refere a autora, interpretar fontes implica ler documentos diversos, cruzar mensagens, selecionar evidências e construir inferências fundamentadas (Barca, 2004). Estas competências estiveram no centro das tarefas propostas, permitindo que os alunos se confrontassem diretamente com vestígios do passado e exercessem práticas de raciocínio histórico, ultrapassando uma aprendizagem exclusivamente transmissiva e reprodutiva.

Este trabalho contribuiu igualmente para contrariar uma visão redutora do documento histórico como mero elemento ilustrativo. Como alerta Farias Júnior (2012), persistem práticas em que as fontes são utilizadas como simples “prova da realidade” ou complemento do manual, o que

promove uma postura passiva por parte dos alunos (p. 2). Na minha prática, assumi explicitamente o documento como indício e construção histórica, exigindo interpretação crítica. Essa orientação foi evidente nas atividades com cartas de foral, mapas medievais, representações sociais e miniaturas históricas, sempre acompanhadas de guiões de análise e perguntas orientadoras que incentivavam os alunos a questionar intenções, pontos de vista, destinatários e contextos de produção.

Ao longo das sessões, tornou-se progressivamente visível o desenvolvimento das capacidades dos alunos para formular hipóteses, relacionar evidências, distinguir factos de interpretações e sustentar conclusões. Esta evolução confirma o que os estudos referidos por Barca (2004) evidenciam: o raciocínio histórico constrói-se gradualmente através de tarefas “intelectualmente desafiadoras” que partem das ideias prévias dos alunos e as confrontam com novas evidências (p. 131). Por seu lado, Farias Júnior (2012) sublinha que aprender História implica responder a problemas que “façam sentido no presente” (p. 5), algo que emergiu, por exemplo, quando os alunos relacionaram a estratificação medieval com desigualdades atuais.

Um dos momentos mais elucidativos desta evolução ocorreu durante a análise de uma miniatura medieval representando atividades do mundo rural (Figura 22). Numa primeira leitura, vários alunos interpretaram a cena como uma festividade, influenciados pelas cores e expressões das figuras. No entanto, após uma observação mais atenta dos instrumentos agrícolas, dos elementos associados ao calendário das estações e das posturas corporais representadas, reformularam a sua interpretação, concluindo tratar-se de tarefas sazonais do ciclo agrícola. Este deslocamento de leitura ilustra como o trabalho com fontes, quando devidamente orientado, promove a superação de perceções imediatas, em consonância com Farias Júnior (2012), para quem o documento deve provocar dúvidas e deslocamentos interpretativos.



Figura 22 - Calendário agrícola da época medieval

Noutro momento, durante uma sessão dedicada ao povoamento medieval, os alunos compararam duas plantas de castelos com diferentes níveis de complexidade defensiva. Inicialmente, centraram-se nos aspetos estéticos e formais, mas, progressivamente, passaram a justificar as diferenças com base na função militar, na localização geográfica e nas necessidades de defesa do território. Este processo evidenciou o desenvolvimento da leitura espacial e da capacidade de inferência histórica, reforçando a compreensão de que o significado histórico se constrói a partir de pistas, indícios e relações contextuais, e não pela mera observação superficial.

O método aula-oficina revelou-se, assim, estruturante. Em conformidade com Barca (2004), iniciei as aulas com momentos de levantamento das ideias prévias, fundamentais para conhecer as conceções dos alunos e orientar as tarefas subsequentes. Tal prática permitiu tornar visíveis conceções iniciais, como a ideia de que D. Afonso Henriques teria matado a mãe, que foram posteriormente problematizadas e desconstruídas através do trabalho investigativo com fontes. Paralelamente, possibilitou identificar dificuldades específicas na leitura de documentos escritos, nomeadamente na identificação do destinatário das cartas de foral e na distinção entre direitos e deveres atribuídos aos moradores do concelho, aspetos que foram sendo trabalhados e clarificados ao longo das sessões. Esta etapa de sensibilização e problematização revelou-se essencial para ativar conhecimentos prévios e prevenir leituras anacrónicas, conforme sublinha Farias Júnior (2012).

A dinâmica de trabalho em pares e pequenos grupos fomentou a cooperação, a negociação de significados e a comunicação histórica. A aula-oficina, como refere Barca (2004), valoriza múltiplas formas de comunicação, oral e escrita, individual e colaborativa. Apesar das dificuldades decorrentes de ritmos de aprendizagem distintos, estas interações favoreceram a construção de interpretações mais fundamentadas e o treino da argumentação histórica. O potencial heurístico do documento, enquanto provocador de dúvidas e hipóteses (Farias Júnior, 2012), tornou-se particularmente visível nos momentos em que grupos com interpretações divergentes foram levados a justificar, confrontar e rever os seus pontos de vista.

A implementação desta metodologia exigiu, contudo, um processo contínuo de adaptação. A complexidade de alguns guiões de análise implicou a simplificação de instruções, a clarificação de vocabulário e a reformulação de tarefas. Farias Júnior (2012) alerta para o facto de muitos alunos apresentarem dificuldades de leitura que condicionam a compreensão dos textos históricos, defendendo que “desenvolver a competência leitora” é uma responsabilidade transversal do docente (p. 8). Também a leitura de mapas revelou obstáculos, sobretudo na interpretação da legenda e da escala, o que exigiu uma mediação mais próxima e um reajustamento constante da planificação, em consonância com a recomendação de Barca (2004) sobre a necessidade de adequar as tarefas às características concretas da turma.

Apesar destas exigências, o trabalho com fontes proporcionou experiências fundamentais de construção do conhecimento histórico. Como defendem Schmidt e Cainelli (2009, citados em Farias Júnior, 2012), a análise documental deve conduzir os alunos à compreensão de que o conhecimento histórico é sempre provisório e em permanente reformulação. Foi isso que observei quando selecionaram informação, cruzaram diferentes fontes, confrontaram interpretações e justificaram conclusões com base em evidências, desenvolvendo práticas essenciais ao pensamento histórico e à literacia crítica.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que a utilização de fontes históricas, aliada à metodologia de aula-oficina, promoveu progressos significativos nos alunos, tanto ao nível conceptual como atitudinal. Desenvolveram maior capacidade de observação crítica, de formulação e revisão de hipóteses, de argumentação fundamentada e de justificação de pontos de vista com base em evidências. Paralelamente, ganharam maior confiança ao reconhecerem-se como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, e não como meros recetores de informação.

Do ponto de vista profissional, esta experiência contribuiu para o aprofundamento das minhas competências de mediação pedagógica, planificação flexível, observação sistemática e tomada de decisão em contexto, muitas vezes em tempo real. A articulação entre reflexão teórica e prática permitiu-me consolidar uma compreensão mais fina dos processos de desenvolvimento do pensamento histórico e da necessidade de conceber tarefas simultaneamente, cognitivamente exigentes, acessíveis e inclusivas. Reforçou, ainda, a ideia do professor como organizador de percursos de investigação e aprendizagem, tal como defende Barca (2004), e não como mero transmissor de conteúdos.

Concluo este percurso com a convicção reforçada de que ensinar História a partir de fontes é contribuir para a formação de alunos mais críticos, mais autónomos e mais capazes de compreender a complexidade do mundo social e histórico em que se inserem. É, simultaneamente, um processo de construção contínua da minha identidade profissional enquanto professora mais consciente do seu papel, mais reflexiva e mais intencional nas decisões pedagógicas que orientam a sua prática.

4.3.2.2. A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS E DIGITAIS: VER PARA COMPREENDER O PASSADO

A utilização de recursos visuais e digitais assumiu um papel central na prática pedagógica ao longo do ano, permitindo compreender como estes recursos dinamizam o ensino e promovem aprendizagens envolventes e inclusivas. Tal como defendem Oliveira et al. (2025), “as tecnologias digitais vêm desempenhando um papel central na modernização das práticas pedagógicas” e são essenciais num contexto em que “a alfabetização digital é tão crucial quanto a alfabetização

tradicional” (p. 4). A utilização de apresentações, vídeos, imagens, esquemas, atividades gamificadas, manuais interativos e representações cartográficas digitais mostrou-se, assim, eficaz para estruturar o conhecimento, sobretudo em conteúdos que exigem interpretação, abstração e organização espacial.

A visualidade destacou-se como elemento decisivo. Em temas como o clima, a vegetação natural ou os primeiros povos da Península Ibérica, os recursos visuais, utilizados tanto para a leção como para a consolidação, facilitaram a construção de representações mentais claras. Esta importância é sublinhada por Skyer (2023), ao afirmar que estes recursos “ligam duas ou mais ideias de forma conceptual” (p. 54), e por Farrauto (2016, como citado em Skyer 2023), que refere que eles “organizam visualmente dados e informação [para os tornar] compreensíveis e utilizáveis” (p. 54). A relevância pedagógica da imagem é também destacada por Duborgel (1992), que a descreve como instrumento de comunicação, conhecimento e motivação, e por Lencastre e Chaves (2003), que defendem a imagem como linguagem autónoma cujo potencial se concretiza quando associada aos conhecimentos prévios dos alunos. Esta premissa confirmou-se ao longo das aulas. A descrição da vegetação natural, por exemplo, tornou-se mais concreta com o apoio de fotografias e mapas, e a exploração de imagens sobre as comunidades recoletoras fomentou participação espontânea.

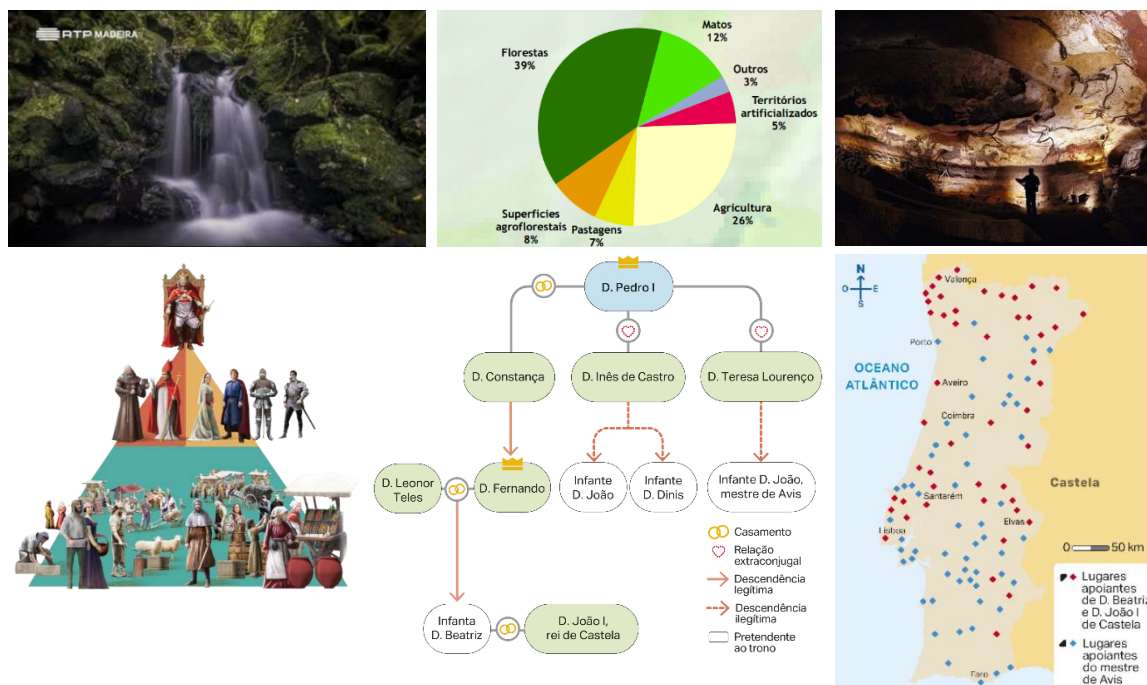


Figura 23 - Exemplos de diferentes recursos visuais utilizados ao longo da prática pedagógica

Os vídeos educativos, integrados em momentos de debate, questionamento ou sistematização, ajudaram a clarificar conceitos complexos e a contextualizar fenómenos históricos e geográficos, tornando visível o que, de outro modo, seria demasiado abstrato. Esta articulação reforça o que Abdulrahaman et al. (2020) defendem sobre o potencial da multimodalidade, que combina “texto, imagem, som e movimento” para aumentar o interesse e a retenção (p. 2). No mesmo sentido, o uso do *Plickers* tornou a avaliação formativa mais interativa, permitindo recolher *feedback* imediato e confirmando a perspetiva de Oliveira e Lima (2019, como citados em Oliveira et al., 2025), segundo a qual as tecnologias digitais “podem aumentar significativamente o interesse e o engajamento” (p. 5). O manual interativo, por sua vez, revelou-se estruturante, ao proporcionar uma referência visual comum que facilitou a correção de exercícios e reduziu dispersões. Esta capacidade das tecnologias de se ajustarem aos ritmos individuais dos alunos encontra eco em Costa (2018, citado em Oliveira et al., 2025), que sublinha a “capacidade de personalizar o ensino” (p. 5).

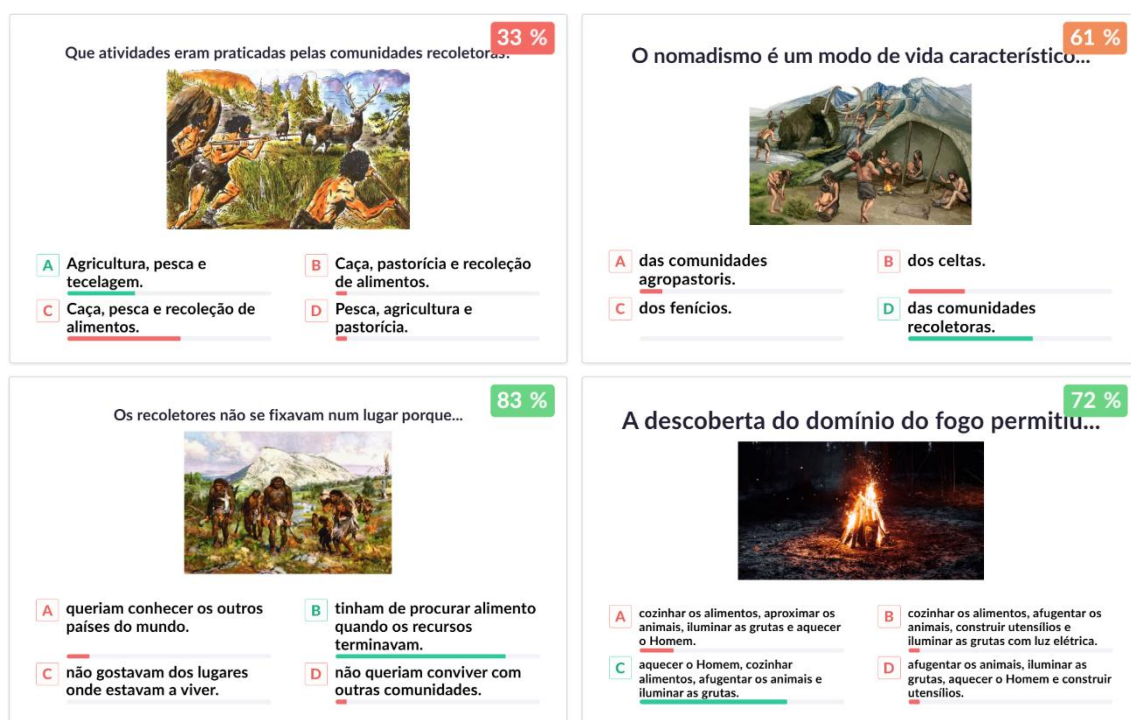


Figura 24 - Resultados de um quiz realizado pelos alunos com recurso ao *Plickers*

As atividades gamificadas (quizzes multimédia, desafios e exercícios interativos) introduziram uma componente lúdica reguladora da atenção e promotora de motivação, reforçando a consolidação dos conteúdos. Tal confirma o argumento de Moran (2015) e Valente (2018, como citados em Oliveira et al., 2025), para quem as tecnologias ampliam “as possibilidades pedagógicas”, favorecendo aprendizagens interativas e colaborativas (p. 7).

A heterogeneidade da turma evidenciou a importância de diversificar recursos. A conjugação de vídeos, esquemas, jogos digitais e ferramentas interativas permitiu diferenciar a instrução e assegurar que cada aluno acesse ao conteúdo através do canal mais adequado ao seu estilo de aprendizagem. Neste sentido, Alabi (2024) enfatiza o potencial da aprendizagem visual, ao referir que o cérebro consegue “processar e armazenar informação visual” (p. 2), favorecendo compreensão, retenção e envolvimento. Os esquemas e quadros síntese elaborados em conjunto com os alunos, prática recorrente em várias aulas, constituíram outro recurso visual importante. Estes suportes funcionaram como mapas conceptuais que organizavam e hierarquizavam a informação, permitindo que os alunos visualizassem relações entre conceitos e consolidassem aprendizagens. A construção coletiva destes esquemas, seguida do seu registo no caderno, alinou-se com o que Melo (2010) defende sobre o poder das sínteses visuais na fixação do conhecimento histórico.

No domínio da História, o impacto dos recursos visuais e digitais foi particularmente expressivo. Shavkat o'g'li (2025) sustenta que “a introdução de tecnologias digitais no ensino da História dá vida à disciplina de uma forma única” (p. 57), tornando a aprendizagem mais envolvente e compreensível. A utilização de mapas históricos ilustrou bem esta potencialidade. Em aulas introdutórias sobre a organização territorial medieval, a sua projeção permitiu ativar saberes prévios e formular hipóteses sobre padrões de povoamento. Esta abordagem confirma a visão de Melo (2010), citando Maravall (1967), ao afirmar que os mapas oferecem múltiplas possibilidades de leitura, favorecendo análise crítica e construção de inferências. A visita virtual ao Parque Arqueológico do Vale do Côa aprofundou ainda mais esta vertente experiencial, permitindo aos alunos observar em 360° os painéis rupestres e identificar técnicas, motivos e figuras, o que contribuiu para uma compreensão mais concreta do quotidiano das comunidades pré-históricas. Esta abordagem corresponde ao que defende Shavkat o'g'li (2025), ao afirmar que recursos imersivos e visitas virtuais promovem maior interesse e compreensão contextualizada dos fenómenos históricos.

A integração destes recursos trouxe também desafios. A gestão do tempo revelou-se exigente em atividades digitais mais longas e tornou-se necessário equilibrar o impacto visual e a profundidade conceptual, evitando que a atratividade das imagens obscurecesse o rigor dos conteúdos, preocupação alinhada com Alabi (2024). Adicionalmente, a dependência tecnológica exigiu planificação rigorosa e alternativas, como numa aula em que a configuração do *Plickers* falhou, e eu tive de improvisar, pedindo aos alunos que registassem a opção que consideravam correta numa folha, para garantir a participação de todos.

Estes desafios contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade docente, ao exigirem decisões pedagógicas constantes e ajustadas. Apesar das incertezas associadas a falhas técnicas

ou à gestão do ritmo da aula, os momentos em que os alunos demonstraram compreensão profunda através de imagens, vídeos ou mapas reforçaram a convicção de que “ver para compreender o passado” constitui uma via pedagógica ajustada às suas necessidades reais.

Em síntese, a integração de recursos visuais e digitais revelou-se uma estratégia alinhada com princípios de inclusão, diferenciação e flexibilização curricular. Tal como afirmam Abdulrahman et al. (2020), estes recursos têm “a capacidade de transformar conceitos abstratos em conteúdos concretos” e de “estimular o interesse dos estudantes pela aprendizagem” (p. 2). No futuro, será pertinente explorar ferramentas que permitam aos alunos produzir conhecimento, tornando a tecnologia um instrumento de expressão e construção ativa de saberes. Deste modo, os recursos visuais e digitais afirmam-se como elementos essenciais para uma prática docente coerente com os desafios da educação contemporânea e promotora de aprendizagens orientadas para as exigências do século XXI.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO

O ensino de História e Geografia de Portugal (HGP), no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), constitui uma área curricular específica que resulta da integração das duas áreas do saber, História e Geografia. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) (2018), esta disciplina deve promover a intradisciplinaridade e a interdisciplinaridade, mobilizando saberes adquiridos no ciclo anterior e possibilitando aprendizagens globalizantes e significativas. Esta integração visa proporcionar aos alunos a aquisição de “um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal”, articulando as dimensões temporal e espacial na compreensão da realidade nacional (p. 2).

Neste sentido, a disciplina de HGP assume um papel central na formação dos alunos, ao permitir a compreensão das características físicas e humanas do território português e da sua evolução histórico-cultural. As AE (2018) sublinham a importância de o aluno compreender “o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país”, promovendo valores como a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta (p. 2). Esta perspetiva traduz uma conceção de ensino orientada para a formação integral do aluno e para o exercício de uma cidadania responsável, assente numa leitura crítica do território e numa gestão consciente e sustentável dos recursos, incluindo os patrimoniais.

A organização curricular da disciplina teve igualmente em consideração os níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos do 2.º CEB. O Ministério da Educação (2013) refere que, nesta fase da escolaridade, o raciocínio dos alunos “se efetua ao nível das operações concretas, apoiado em experiências vividas afetivamente” (p. 77). Esta constatação justifica a adoção de metodologias de ensino que privilegiem a contextualização dos conteúdos, a exploração de situações concretas e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Neste enquadramento, a integração das componentes histórica e geográfica, respeitando a especificidade de cada uma, favorece uma compreensão mais articulada dos fenómenos estudados.

No plano metodológico, os documentos orientadores defendem uma abordagem diversificada e centrada na aprendizagem ativa. O Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2013) recomenda a utilização de “recursos e estratégias multifacetados”, tais como texto historiográfico, documental e ficcional (devidamente didatizado), iconografia,

teatro e cinema, música, documentação material, tabelas, gráficos, frisos cronológicos e documentação cartográfica. Paralelamente, são valorizadas estratégias como trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo e pequenos projetos de investigação. Destaca-se ainda a relevância dos instrumentos e materiais de suporte multimédia, com vista a potenciar o apetrechamento tecnológico das escolas e a tornar as aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

O enquadramento legal e curricular do ensino de História e Geografia de Portugal insere-se num sistema educativo historicamente centralizado. Como refere Solé (2021), “em Portugal o currículo nacional é obrigatório”, sendo o sistema educativo regulado pela Constituição da República Portuguesa de 1976 e por decretos-lei promulgados pelo Poder Executivo (p. 23). A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estruturou o ensino básico em três ciclos sequenciais e consagrou o seu carácter universal, obrigatório e gratuito, definindo as grandes orientações do sistema educativo português.

Apesar deste carácter centralizado, nas últimas décadas têm sido introduzidas medidas que visam conferir maior autonomia às escolas. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular, atribui às escolas maior margem de decisão na gestão curricular, permitindo a reorganização dos tempos letivos, a articulação entre disciplinas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas ajustadas aos contextos educativos e às necessidades dos alunos, com vista ao aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais (Solé, 2021).

Contudo, esta flexibilidade curricular tem suscitado debate, particularmente no que respeita à carga horária atribuída à História. Algumas escolas optaram por reduzir o número de tempos letivos da disciplina, situação contestada pela Associação de Professores de História (APH). A APH (2018) defende que não é possível desenvolver um ensino numa perspetiva construtivista no 2.º e 3.º CEB com apenas dois tempos letivos semanais, uma vez que o tempo disponível se revela insuficiente para promover aprendizagens profundas, reflexivas e orientadas para o desenvolvimento de competências (Solé, 2021).

Neste contexto, a reflexão sobre as finalidades do ensino da História assume particular relevância. Prats e Santacana (2011, como citado em Solé, 2021) defendem que uma das principais finalidades desta disciplina é “a construção de uma consciência crítica nos alunos, base fundamental de uma cidadania ativa” (p. 23). O ensino da História deve, assim, contribuir para a compreensão do presente e para a projeção de ações futuras, abordando problemas socialmente relevantes, valorizando o património e promovendo uma consciência temporal e democrática, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos factuais.

Esta orientação está em consonância com a evolução do currículo de História em Portugal, particularmente a partir da década de 1990, com a consolidação de uma abordagem construtivista. O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) reforçou um ensino centrado no desenvolvimento de competências, entendidas como “um saber em ação ou em uso” (Roldão, 2010, como citado em Solé, 2021, p. 24). No domínio da História, este documento sublinha que a construção do saber histórico não se limita aos conhecimentos históricos, implicando o desenvolvimento de competências organizadas em torno do tratamento da informação e da utilização de fontes, da compreensão histórica, integrando temporalidade, espacialidade e contextualização, e da comunicação em História (Solé, 2017, como citado em Solé, 2021).

O método histórico assume, deste modo, um papel central no ensino da História e Geografia de Portugal. Longe de se restringir à memorização de factos e datas, o ensino da História deve promover procedimentos de pesquisa, análise, comparação e interpretação de fontes, permitindo aos alunos desenvolver o pensamento histórico e o pensamento crítico. O Observatório do Ensino da História na Europa (OHTE, 2023) sublinha igualmente a centralidade do trabalho com fontes primárias para uma educação histórica de qualidade, embora os dados do estudo revelem que um número significativo de professores refere utilizar raramente, ou mesmo nunca, fontes documentais primárias nas aulas de História, evidenciando uma discrepância entre os princípios metodológicos defendidos e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

Neste enquadramento, o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, sendo valorizadas metodologias que promovem o questionamento, a análise crítica e o confronto de diferentes interpretações do passado. Fuentes et al. (2024) reforçam esta perspetiva ao defenderem que o estudo da História, quando sustentado em metodologias ativas, oferece ferramentas essenciais para pesquisar, comparar e selecionar informação fiável, particularmente num contexto social marcado pela rapidez da informação e pela proliferação de discursos pouco rigorosos. Apesar deste reconhecimento, o relatório do OHTE (2023) identifica uma discrepância significativa entre as metodologias que os professores consideram pedagogicamente relevantes e aquelas que são mais frequentemente utilizadas, continuando a predominar práticas de carácter transmissivo, como a exposição oral e a organização cronológica dos conteúdos. A limitação do tempo letivo e a sobrecarga curricular surgem como os principais constrangimentos à implementação de metodologias de aprendizagem ativa.

No contexto do 2.º CEB, a História surge integrada na disciplina de História e Geografia de Portugal, lecionada por docentes do grupo 200. Embora os conteúdos programáticos se mantenham, em grande medida, desde a reforma curricular de 1991, as Aprendizagens Essenciais vieram redefinir e reduzir os conteúdos a lecionar, centrando-se no que é considerado fundamental

para a formação dos alunos. Paralelamente, tem-se verificado uma redução progressiva da carga horária da disciplina, que atualmente corresponde, na maioria dos casos, a dois ou três tempos letivos semanais, reforçando a necessidade de opções metodológicas intencionalmente orientadas para o desenvolvimento de competências.

Entre os recursos mais utilizados no ensino da HGP destaca-se o manual escolar, que continua a desempenhar um papel central na organização do trabalho pedagógico. Apesar de a legislação determinar que o manual não deve ser exclusivo no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a diversificação de fontes e perspetivas (Lei n.º 47/2006; Afonso, 2014, como citado em Solé, 2021), este recurso é frequentemente encarado como facilitador da planificação do ensino e da organização das atividades em sala de aula (Solé, 2018, como citado em Solé, 2021). Importa, contudo, reconhecer que os manuais escolares mais recentes têm vindo a incorporar abordagens alinhadas com o paradigma construtivista, promovendo o trabalho colaborativo, a interpretação de fontes e o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico (Lee, 2014, como citado em Solé, 2021). Esta centralidade do manual é corroborada pelos dados do OHTE (2023), que identificam os livros didáticos, as notas dos professores e os recursos digitais validados como os materiais mais utilizados no ensino da História a nível europeu, evidenciando simultaneamente preocupações quanto à promoção da multiperspetividade e da inclusão de diferentes grupos sociais e culturais.

Apesar destes avanços, o ensino da História e Geografia de Portugal enfrenta desafios significativos, nomeadamente no que respeita à motivação dos alunos. Fuentes et al. (2024) referem que muitos jovens associam a História à memorização mecânica e à falta de aplicação prática, o que contribui para o desinteresse pela disciplina. Os dados do OHTE (2023) sugerem que esta perceção pode ser reforçada por práticas avaliativas predominantemente centradas na reprodução de factos e acontecimentos históricos, sendo menos frequentes atividades orientadas para a compreensão de diferentes perspetivas históricas, a argumentação ou a simulação. Esta dissociação entre finalidades formativas e práticas avaliativas reforça a necessidade de estratégias didáticas mais coerentes com o ensino por competências.

Deste modo, os constrangimentos curriculares e temporais não anulam a relevância formativa da disciplina; antes exigem uma maior intencionalidade pedagógica e uma articulação consistente entre finalidades, metodologias e práticas de sala de aula. O ensino da História e Geografia de Portugal exige, assim, estratégias didáticas que promovam a participação, a motivação e o desenvolvimento do pensamento histórico, em consonância com os princípios do paradigma construtivista e do ensino por competências. É neste quadro teórico que se inscreve a presente investigação, orientada para a reflexão sobre metodologias de ensino-aprendizagem capazes de

responder aos desafios atuais do ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em particular no que respeita à promoção do pensamento histórico e à motivação dos alunos.

1.2. O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1.2.1. DEFINIÇÃO DE JOGO

No contexto do ensino-aprendizagem, a compreensão do conceito de jogo exige uma abordagem teórica que considere a pluralidade de significados associados a diferentes contextos sociais, culturais, históricos e disciplinares. Embora, numa primeira abordagem, o termo seja facilmente compreendido no senso comum, uma análise mais aprofundada revela a inexistência de uma definição única e consensual. Como refere Carvalho (2017), apesar de qualquer leigo conseguir explicar o que é um jogo, “numa análise mais pormenorizada, verifica-se que existe uma grande diversidade de definições”, dependente das características de quem aborda o conceito, do enquadramento disciplinar e das fontes mobilizadas (p. 27).

Neste sentido, a noção de jogo varia consoante a idade, as experiências e o contexto sociocultural dos indivíduos, podendo significar, brincar para a criança, atividades digitais ou desportivas para o adolescente, ou jogos de tabuleiro e de azar para o adulto. Esta diversidade evidencia o carácter contextual e culturalmente situado do conceito (Carvalho, 2017).

Do ponto de vista etimológico, a palavra jogo deriva do latim *jocus*, que significa “gracejo, graça, brincadeira, divertimento”, associando-se, numa aceção lata, ao lazer e ao lúdico (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2025). Contudo, esta associação etimológica não esgota o conceito. Tal como sublinha Carvalho (2017), o jogo pode assumir definições mais estruturadas, sobretudo quando encarado como recurso educativo.

Nesta perspetiva, o jogo apresenta-se como uma atividade lúdica estruturada e profundamente humana, envolvendo regras, princípios de negociação e relações de cooperação e de competição. A esta dinâmica associam-se valores como o crescimento pessoal, o respeito mútuo e a interação social. A autora destaca ainda que a utilização de jogos didáticos se intensifica a partir do século XXI, acompanhando transformações nas práticas educativas (Carvalho, 2017).

A dimensão cultural do jogo é aprofundada por Kishimoto (2011), para quem “tentar definir o jogo não é tarefa fácil”, uma vez que o termo pode ser entendido de formas distintas (p. 15). Segundo a autora, o jogo pode ser compreendido como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social” (p. 18), o que implica que o seu significado depende das práticas, valores e formas de linguagem de cada sociedade.

Empregar o termo jogo pressupõe, assim, a partilha de significados socialmente construídos e transmitidos pela língua enquanto instrumento de cultura. Nesta perspetiva, o jogo assume-se como um facto social, cuja imagem e função variam consoante o tempo e o espaço. Kishimoto (2011) ilustra esta ideia ao referir que objetos como o arco e a flecha, atualmente considerados brinquedos, desempenharam noutras culturas funções essenciais ligadas à caça e à pesca. Do mesmo modo, a valorização do jogo sofreu alterações históricas, passando de uma atividade vista como inútil para uma prática reconhecida pelo seu potencial educativo.

Para além da sua dimensão sociocultural, Kishimoto (2011) define o jogo como um sistema de regras. São essas regras que permitem identificar e distinguir diferentes jogos, mesmo quando utilizam os mesmos objetos, como acontece com os jogos de cartas. Ao jogar, o indivíduo executa um conjunto de regras predefinidas, ao mesmo tempo que vivencia uma atividade lúdica.

A autora apresenta ainda o jogo enquanto objeto, materializado em artefactos como tabuleiros, peças ou cartas, fabricados em diferentes materiais, mas portadores de uma estrutura que orienta a ação do jogador. Neste enquadramento, estabelece uma distinção clara entre os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. O brinquedo caracteriza-se pela indeterminação do uso e pela forte ligação à imaginação da criança, enquanto a brincadeira corresponde à ação lúdica propriamente dita, ao “lúdico em ação” (p. 24). O jogo, por sua vez, pressupõe uma estrutura de regras explícitas ou implícitas que condicionam a atividade.

A caracterização do jogo enquanto elemento da cultura é aprofundada por Huizinga (1951, como citado em Kishimoto, 2011), que identifica um conjunto de características fundamentais, entre as quais o prazer, o carácter não sério, a liberdade, a separação da vida quotidiana, a existência de regras, o carácter fictício e a limitação no tempo e no espaço. Embora o prazer seja frequentemente apontado como elemento distintivo do jogo, esta característica não é absoluta.

Vygotsky (s.d., como citado em Kishimoto, 2011) defende que nem sempre o jogo apresenta uma dimensão prazerosa, uma vez que, em determinadas situações, envolve “esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira” (p. 27). A psicanálise acrescenta igualmente o desprazer como elemento constitutivo do jogo, ao evidenciar o seu papel na representação simbólica de experiências dolorosas.

O carácter não sério do jogo não deve ser confundido com falta de envolvimento. Kishimoto (2011) esclarece que, quando a criança brinca, fá-lo de forma intensa e compenetrada, sendo a pouca seriedade mais associada ao riso e ao cómico do que à ausência de significado. A liberdade surge como outro aspeto central, uma vez que o jogo é, por natureza, uma atividade voluntária; quando imposto, deixa de ser jogo.

O jogo cria ainda um tempo e um espaço próprios, separados da vida quotidiana, nos quais vigoram regras específicas e uma lógica interna particular. Caillois (1958, como citado em Kishimoto, 2011) acrescenta a ideia de improdutividade do jogo, entendendo-o como um fim em si mesmo, em que o valor reside no processo e não num produto final. A incerteza constitui igualmente uma característica essencial, uma vez que o desenrolar do jogo depende das motivações dos jogadores e das interações estabelecidas.

Christie (1991, como citado em Kishimoto, 2011) retoma estudos de vários autores para identificar critérios que distinguem o jogo infantil de outros comportamentos, como a não literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade, a prioridade do processo sobre o resultado, a livre escolha e o controlo interno. Estes critérios reforçam a ideia de que o jogo apenas se mantém como tal quando é escolhido livremente e quando o controlo da ação pertence aos próprios jogadores; caso contrário, transforma-se em trabalho ou ensino dirigido.

Numa perspetiva mais recente e de carácter operacional, Gris et al. (2018), apoiando-se em Salen e Zimmerman (2004/2012), definem o jogo como “um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica em um resultado quantificável” (p. 53). Esta definição, mais próxima dos *game studies* e da análise do comportamento, enfatiza a existência de regras claras, objetivos definidos e critérios de vitória e derrota.

Segundo os autores, o comportamento de jogar ocorre sob o controlo das regras do jogo e as ações do jogador são capazes de alterar o seu estado. O resultado é probabilístico, uma vez que ações semelhantes nem sempre conduzem aos mesmos desfechos, sendo influenciado por variáveis internas ao próprio jogo, como o comportamento do adversário. A repetição da experiência permite ao jogador desenvolver estratégias e heurísticas progressivamente mais complexas.

Gris et al. (2018) destacam ainda que o comportamento de jogar é função de três características fundamentais: a apresentação de estímulos antecedentes e reforçadores variados; a presença de reforçadores sociais decorrentes das interações intra - jogo; e o aumento da complexidade das estratégias adotadas. A estas dimensões juntam-se as variáveis de imersão e interatividade, propostas por Santaella e Feitoza (2009, como citado em Gris et al., 2018), entendidas como propriedades que intensificam o envolvimento do jogador e tornam os eventos do jogo consequência direta das suas ações.

De forma transversal às perspetivas apresentadas, é possível identificar um núcleo comum que atravessa as diferentes abordagens teóricas do jogo, nomeadamente a sua natureza lúdica e cultural, a presença de regras, a liberdade de participação, o envolvimento ativo dos jogadores e a incerteza dos resultados. O jogo não pode, assim, ser entendido como uma prática neutra ou

universal, mas como uma construção cultural situada, cujos significados e funções são moldados pelos contextos históricos, sociais e educativos.

Em síntese, o jogo pode ser compreendido como uma atividade lúdica estruturada, simultaneamente cultural e social, cuja definição depende do contexto em que é analisada. As diferentes perspetivas teóricas apresentadas evidenciam-no como um fenómeno humano complexo, marcado pela pluralidade de significados, pela presença de regras, pela liberdade de ação, pela incerteza dos resultados e pelo envolvimento dos participantes.

Compreendida a complexidade conceptual do jogo enquanto fenómeno lúdico, cultural e social, torna-se pertinente analisar a sua utilização em contexto educativo, nomeadamente no que respeita à intencionalidade pedagógica que orienta a sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, bem como o seu papel enquanto recurso pedagógico no ensino da História e Geografia de Portugal.

1.2.2. O JOGO EM CONTEXTO EDUCATIVO

1.2.2.1. JOGO LÚDICO E JOGO DIDÁTICO

No âmbito da reflexão sobre o jogo em contexto educativo, torna-se fundamental distinguir o jogo lúdico do jogo didático, uma vez que, embora ambos integrem uma dimensão lúdica, diferem de forma significativa quanto à sua intencionalidade e função. Esta distinção assume particular relevância no domínio do ensino, pois permite clarificar o papel do jogo enquanto recurso pedagógico e evitar a sua utilização meramente recreativa, dissociada de objetivos de aprendizagem.

O jogo lúdico caracteriza-se, essencialmente, pela ausência de objetivos pedagógicos explícitos, sendo praticado com a finalidade primordial de proporcionar prazer, diversão e entretenimento aos participantes. A motivação que lhe está associada é de natureza intrínseca e assenta na livre escolha do jogador, não estando orientado para a consolidação sistemática de conteúdos curriculares nem para a avaliação de aprendizagens. Embora este tipo de jogo possa favorecer, de forma indireta, o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais ou emocionais, tais aprendizagens não resultam de uma intenção educativa previamente definida, mas decorrem da experiência espontânea inerente à atividade lúdica.

Em contraste, o jogo didático assume-se como um instrumento ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, integrando a dimensão lúdica com uma intencionalidade pedagógica clara e deliberada. Carvalho (2017) define-o como “um dos vários instrumentos existentes ao serviço do processo de ensino e aprendizagem”, sublinhando o seu carácter integrador (pp. 28-29). Segundo a autora, o jogo didático permite aos alunos consolidar aprendizagens e proceder à autoavaliação

do seu desempenho, ao mesmo tempo que possibilita ao professor aferir a progressão das aprendizagens de forma mais dinâmica e contextualizada.

Nesta perspetiva, os jogos didáticos distinguem-se dos jogos meramente lúdicos pelas funções educativas que incorporam. Como refere Carvalho (2017), estes jogos “permitem impulsionar novas aprendizagens, avaliar as adquiridas e sintetizar conhecimentos, o que não acontece com os jogos meramente lúdicos” (p. 29). O jogo didático não se limita, assim, a entreter, mas integra-se conscientemente nas estratégias pedagógicas, articulando prazer e aprendizagem. Neste trabalho, os termos “jogo didático” e “jogo educativo” são utilizados de forma próxima, referindo-se a jogos que apresentam uma intencionalidade pedagógica explícita, ainda que se reconheça a diversidade de designações existentes na literatura.

A relação entre jogo e aprendizagem encontra-se documentada desde a Antiguidade Clássica. Carvalho (2017) refere que, no contexto romano, a designação *Magister Ludi* atribuída ao mestre-escola evidenciava já essa associação entre ensino e ludicidade. Apesar de as potencialidades educativas do jogo serem reconhecidas desde tempos remotos, é sobretudo a partir da segunda metade do século XX que o jogo didático adquire maior centralidade no contexto escolar, acompanhando transformações significativas nas conceções pedagógicas.

Este período coincide com a afirmação dos princípios da Escola Nova, também designada Escola Ativa ou Escola Progressiva, cujas ideias se consolidaram no pós-Segunda Guerra Mundial. Este movimento pedagógico colocou em causa os pressupostos da escola tradicional, defendendo uma educação centrada na criança, nos seus interesses, necessidades e capacidades de expressão, procurando adequar os processos educativos às características do aluno (Carvalho, 2017). Neste contexto, o jogo passa a ser valorizado não apenas como atividade lúdica, mas como estratégia pedagógica intencional, contribuindo para a consolidação do jogo didático enquanto recurso educativo distinto do jogo lúdico.

Em consonância com esta perspetiva, Gris et al. (2018) sublinham que o uso de jogos no ensino se torna particularmente relevante num contexto marcado por profundas transformações tecnológicas e culturais. Com o desenvolvimento de meios de entretenimento e comunicação cada vez mais sofisticados, o perfil dos estudantes alterou-se significativamente, sendo estes cada vez mais familiarizados com o universo dos jogos e menos recetivos a métodos de ensino tradicionais. Autores como Prensky (2001/2012, como citado em Gris et al., 2018) defendem, neste sentido, a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas a esta nova geração. O recurso a jogos pode, assim, tornar as atividades de aprendizagem mais motivadoras e alinhadas com os repertórios dos alunos do século XXI, reforçando a pertinência do jogo didático em contextos educativos formais.

Os jogos educativos, ou jogos com função educativa, podem ser definidos como aqueles que possuem um objetivo didático explícito e que são concebidos, adaptados ou utilizados para “melhorar, apoiar ou promover os processos de aprendizagem em um contexto formal ou informal” (Panosso et al., 2015, como citado em Gris et al., 2018, p. 51). Estes jogos devem apresentar objetivos claramente definidos, coerência nas estratégias utilizadas e condições que favoreçam a aprendizagem, podendo assumir formas diversas, desde jogos analógicos, como os jogos de tabuleiro, até jogos digitais ou jogos comerciais adaptados.

Aprofundando esta distinção conceptual, Adipat et al. (2021), apoiando-se em Plass et al. (2015) e Boctor (2013), referem que a qualificação de um jogo como educativo depende de um conjunto de características específicas, destacando a interatividade, a presença de regras claras, a definição de objetivos e os mecanismos de interação que envolvem ativamente o jogador. Importa, contudo, distinguir o jogo educativo enquanto recurso pedagógico da aprendizagem baseada em jogos enquanto abordagem metodológica, sendo esta última uma estratégia mais ampla de ensino e aprendizagem.

Pho e Dinscore (2015, como citado em Adipat et al., 2021) salientam que a aprendizagem baseada em jogos não é necessariamente superior a outras abordagens em termos de potencial educativo, embora apresente vantagens ao nível da motivação e do interesse dos alunos. Outros estudos indicam que a retenção do conhecimento pode ser superior em abordagens baseadas em jogos, dependendo do domínio em causa, sendo particularmente eficazes em áreas que exigem competências como o pensamento crítico, a comunicação interpessoal e o debate (Kucher, 2021, como citado em Adipat et al., 2021).

No contexto da educação infantil, Kishimoto (2011) introduz o conceito de brinquedo educativo, entendido como um recurso que “ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa” (p. 49). A autora sublinha que, quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com o objetivo de estimular determinadas aprendizagens, emerge a dimensão educativa do jogo, desde que sejam preservadas as condições essenciais do lúdico, nomeadamente a ação intencional da criança para brincar.

Em síntese, a distinção entre jogo lúdico e jogo didático assenta fundamentalmente na intencionalidade educativa que caracteriza este último. Enquanto o jogo lúdico privilegia o prazer e a diversão, o jogo didático integra o lúdico ao serviço da aprendizagem, assumindo-se como um recurso pedagógico que, quando adequadamente concebido e utilizado, pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Esta distinção constitui, assim, um ponto de partida essencial para a análise das tipologias de jogo em contexto educativo.

Importa, por fim, clarificar conceitos frequentemente associados ao uso do jogo em educação, de modo a evitar ambiguidades terminológicas. O jogo didático ou educativo refere-se à utilização de jogos com intencionalidade pedagógica explícita, integrados diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem baseada em jogos corresponde a uma abordagem metodológica mais ampla, na qual o jogo constitui o eixo central da experiência educativa, sendo complementado por momentos de reflexão, análise e sistematização. Já a gamificação distingue-se destas abordagens por consistir na aplicação de elementos típicos dos jogos, como pontos, níveis ou recompensas, em contextos que não são, em si, jogos. Esta distinção conceptual revela-se essencial para uma utilização consciente e fundamentada do jogo em contexto educativo.

1.2.2.2. O JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O jogo constitui uma prática transversal às diferentes culturas e períodos históricos, assumindo-se como um elemento essencial da experiência humana. Para além da sua dimensão lúdica, encerra um conjunto de potencialidades educativas que o tornam um recurso relevante no contexto escolar, quando intencionalmente integrado no processo de ensino-aprendizagem. Embora a sua utilização em contexto educativo não seja recente, apenas nas últimas décadas tem vindo a ser reconhecido de forma mais consistente como uma estratégia pedagógica válida e eficaz, sustentada por contributos teóricos provenientes da psicologia, da pedagogia e das ciências da educação.

Neste enquadramento, Carvalho (2017) sublinha que os jogos estão intimamente ligados a fatores de ordem emocional, como “a alegria e o entusiasmo”, defendendo que a aprendizagem “é muito mais eficiente quando acompanhada por estes sentimentos”, tornando-se, assim, “atrativa, cativante e posteriormente significativa” (p. 29). O jogo didático afirma-se, deste modo, como uma estratégia pedagógica que favorece o envolvimento ativo dos alunos, funcionando como um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento a adquirir.

Esta perspetiva articula-se com os pressupostos da abordagem construtivista da aprendizagem, que sustenta grande parte das propostas que defendem o uso do jogo em contexto educativo. Ao jogar, o aluno deixa de ser um recetor passivo de informação para assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Carvalho (2017) refere que o jogo didático deve assentar em “desafios credíveis que incentivem os alunos à exploração da temática e à construção do conhecimento”, promovendo um processo de tomada de decisões responsável e consciente (p. 29). A autora, citando Gomes et al. (2001), acrescenta ainda que o jogo pode ser “utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem” (Carvalho, 2017, p. 29).

Para além da sua dimensão cognitiva, o jogo apresenta-se como um recurso relevante no desenvolvimento global do indivíduo, permitindo-lhe explorar, experimentar e interagir com o meio. Proença (2015, como citado em Carvalho, 2017) defende que, através do jogo, o ser humano desenvolve capacidades fundamentais para a sua adaptação, o que reforça a importância da atividade lúdica enquanto estratégia pedagógica, desde que orientada por objetivos de aprendizagem claros e intencionalmente definidos.

A dimensão social do jogo assume igualmente um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991, como citado em Carvalho, 2017), “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 30), evidenciando a importância da interação social na construção do conhecimento. Carvalho (2017) salienta que, quando praticados em grupo, os jogos permitem o desenvolvimento da autonomia intelectual e social, na medida em que os alunos aprendem a “coordenar diferentes perspetivas e diferentes pontos de vista” (p. 30), promovendo aprendizagens partilhadas e significativas.

Neste contexto, o papel do professor assume particular relevância. Embora o jogo promova a autonomia do aluno, a sua eficácia enquanto estratégia pedagógica depende de uma mediação docente consciente e estruturada. Carvalho (2017) refere que o professor deve assumir o papel de “guia que apoia e orienta nas situações difíceis”, intervindo de forma criteriosa e ajustada às necessidades dos alunos (p. 29). Esta mediação implica o estabelecimento prévio de objetivos e metas de aprendizagem, bem como a organização e condução das atividades lúdicas em articulação com os conteúdos curriculares, assegurando a intencionalidade pedagógica do jogo.

Importa ainda salientar que a utilização do jogo como estratégia pedagógica não deve restringir-se às faixas etárias mais jovens. Gomes (2012, como citado em Carvalho, 2017) alerta para o carácter redutor de uma conceção que associa o jogo apenas aos primeiros níveis de ensino, defendendo que as suas características permitem a sua aplicação ao longo dos diferentes momentos do percurso educativo (p. 29). O jogo pode, assim, ser integrado em diversos níveis de ensino, desde que devidamente adaptado às características dos alunos e aos objetivos educativos definidos.

Em síntese, o jogo enquanto estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem configura-se como uma abordagem que valoriza a participação ativa do aluno, a construção significativa do conhecimento e a interação social. Sustentado por diferentes contributos teóricos, o jogo integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais, promovendo aprendizagens mais profundas e contextualizadas. A sua eficácia depende, contudo, de uma utilização consciente e fundamentada por parte do professor, que deve assegurar a coerência entre os objetivos educativos, os conteúdos curriculares e as experiências lúdicas proporcionadas aos alunos.

1.2.3. TIPOLOGIAS DE JOGO

1.2.3.1. JOGOS DE TABULEIRO E JOGOS DIGITAIS

Partindo da distinção entre jogo lúdico e jogo didático anteriormente estabelecida, importa agora analisar de que forma essa intencionalidade educativa se concretiza em diferentes suportes de jogo, nomeadamente nos jogos de tabuleiro e nos jogos digitais, enquanto tipologias frequentemente mobilizadas em contextos educativos.

Os jogos de tabuleiro, integrados no conjunto mais amplo dos jogos analógicos, apresentam uma grande diversidade de características, tanto ao nível das mecânicas como dos públicos a que se destinam. Como referem Gris et al. (2018), “os jogos analógicos comerciais variam consideravelmente tanto no que se refere às suas características, quanto ao público que os joga” (p. 56). Com base na tipologia proposta por Tinsman (2002), os autores distinguem quatro mercados principais: “os jogos do mercado de massa, os jogos de *hobby*, os jogos americanos especializados e os jogos europeus/alemães” (p. 56).

Os jogos do mercado de massa caracterizam-se, de modo geral, por mecânicas simples, frequentemente assentes na rolagem de dados e no avanço por trilhas, bem como por um forte investimento temático e narrativo. Produzidos em grandes tiragens, destinam-se a públicos amplos, sendo habitualmente utilizados em contextos familiares ou recreativos. Em contraste, os jogos de *hobby* dirigem-se a jogadores com maior envolvimento regular, incluindo jogos de cartas colecionáveis, jogos de interpretação de papéis e jogos de miniaturas. Neste segmento, observa-se um equilíbrio mais acentuado entre narrativa e mecânica, sendo comum a existência de expansões e componentes adicionais (Gris et al., 2018).

O mercado americano especializado abrange jogos com elevado grau de complexidade estratégica, frequentemente associados a temáticas de guerra, produzidos em pequenas tiragens e direcionados para nichos específicos. Por sua vez, os jogos europeus ou alemães distinguem-se pelo seu carácter mais abstrato e por mecânicas sofisticadas, que tendem a originar partidas prolongadas e exigem um elevado envolvimento cognitivo dos jogadores (Gris et al., 2018).

A identificação destas diferenças revela-se particularmente relevante quando se pretende utilizar jogos de tabuleiro em contextos educativos, uma vez que a adequação entre as características do jogo e o perfil dos aprendizes influencia de forma significativa o seu envolvimento. Como sublinham Gris et al. (2018), “reconhecer características diferentes em jogos de tabuleiro é fundamental para direccionar escolhas adequadas ao público-alvo da intervenção de ensino” (p. 56). Acresce que o repertório prévio dos alunos deve ser considerado, na medida em que jogos excessivamente simples podem não suscitar interesse em aprendizes familiarizados com

experiências lúdicas mais complexas, enquanto mecânicas demasiado exigentes podem comprometer o envolvimento de públicos mais jovens.

No que respeita aos jogos digitais, estes apresentam-se como sistemas desenvolvidos para diferentes plataformas tecnológicas, incluindo computadores, consolas e dispositivos móveis. Tal como os jogos analógicos, são concebidos para promover interatividade e imersão, sendo a plataforma apenas um dos elementos que estrutura a experiência do jogador. Nesse sentido, Salen e Zimmerman (2004/2012, como citado em Gris et al., 2018) descrevem os jogos digitais como “sistemas complexos e automatizados”, nos quais regras, ações do jogador e resultados se articulam de forma dinâmica (p. 60).

Os jogos digitais comerciais são habitualmente categorizados em segmentos como “jogos *mobile*, jogos de computador/MMO, jogos de consola e jogos casuais de internet” (Gris et al., 2018, p. 59). À semelhança do que ocorre com os jogos de tabuleiro, estes jogos podem ser utilizados em contextos educativos ou adaptados para esse fim, embora nem sempre seja simples identificar, nos produtos comerciais, componentes que respondam a objetivos de ensino explícitos. Por essa razão, Gris et al. (2018) assinalam o crescimento do desenvolvimento de jogos digitais concebidos especificamente com finalidade educativa.

Entre as características distintivas dos jogos digitais destaca-se a possibilidade de fornecer *feedback* imediato e interativo. Segundo Salen e Zimmerman (2004/2012, como citado em Gris et al., 2018), esta capacidade permite uma jogabilidade em tempo real, na qual as ações do jogador produzem consequências imediatas no sistema do jogo. Os autores destacam ainda a elevada capacidade de manipulação de informação, integrando textos, imagens, áudio, vídeo e animações, bem como a gestão automatizada de regras e procedimentos internos.

Esta automatização constitui uma diferença estrutural relevante face aos jogos de tabuleiro, uma vez que, nos jogos digitais, muitos processos são executados pelo próprio sistema, enquanto nos jogos analógicos essas ações dependem diretamente dos jogadores. Como exemplificam Gris et al. (2018), nos jogos digitais é possível aprender as regras progressivamente durante a própria experiência de jogo, ao passo que, nos jogos de tabuleiro clássicos, é geralmente necessário que pelo menos um dos jogadores domine previamente o regulamento para que a partida possa decorrer.

Importa salientar que tanto os jogos de tabuleiro como os jogos digitais podem assumir um carácter lúdico ou didático, consoante a intencionalidade pedagógica que orienta a sua seleção e utilização em contexto educativo.

Em síntese, a distinção entre jogos de tabuleiro e jogos digitais assenta sobretudo no suporte material e tecnológico que estrutura a experiência lúdica. Enquanto os jogos de tabuleiro se caracterizam pela sua materialidade física, pela mediação direta entre os jogadores e pela aplicação manual das regras, os jogos digitais configuram-se como sistemas automatizados, capazes de integrar múltiplas linguagens e de gerir de forma dinâmica a interação e o *feedback*. Esta distinção tipológica constitui um enquadramento relevante para a análise subsequente das potencialidades e limitações do uso dos jogos em contextos educativos.

1.2.4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO USO DO JOGO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A utilização do jogo em contexto educativo deve ser analisada à luz das exigências curriculares, institucionais e organizacionais que estruturam o sistema de ensino, implicando uma leitura simultaneamente potenciadora e crítica desta estratégia pedagógica. Embora a literatura reconheça amplamente o jogo como um recurso com elevado potencial formativo, a sua integração em contexto escolar continua a confrontar-se com constrangimentos relacionados com a gestão do tempo letivo, a extensão dos programas curriculares e a persistente valorização de metodologias tradicionais centradas na transmissão de conteúdos. Assim, a análise do uso do jogo em educação exige a consideração articulada das suas vantagens e desvantagens, entendidas não como dimensões opostas, mas como elementos interdependentes que condicionam a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a eficácia do jogo no contexto educativo depende menos da atividade lúdica em si e mais da forma como esta é intencionalmente concebida, integrada e mediada pedagogicamente pelo professor. Tal pressupõe uma articulação coerente entre as dinâmicas do jogo, os objetivos curriculares e as competências a desenvolver, de modo a evitar uma utilização pontual, descontextualizada ou meramente recreativa.

Entre as vantagens mais destacadas pela literatura encontra-se o forte potencial motivacional do jogo. Carvalho (2017) defende que os jogos devem ser aplicados em sala de aula pelo facto de estarem associados a fatores de ordem emocional, como a alegria, o entusiasmo e o prazer, salientando que a aprendizagem se torna mais eficaz quando acompanhada por estes sentimentos, assumindo um carácter mais atrativo, cativante e, conseqüentemente, significativo. Esta perspetiva é corroborada por Paula e Valente (2016), que afirmam que os jogos, sobretudo os digitais, têm vindo a ganhar espaço na educação pela “capacidade de motivação que esses artefatos possuem” (p. 11), o que se traduz num maior envolvimento dos alunos, numa participação mais ativa e numa maior persistência perante os desafios propostos.

Todavia, importa sublinhar que a motivação, por si só, não garante aprendizagens significativas. Paula e Valente (2016) alertam para uma utilização acrítica dos jogos, advertindo que “buscar

utilizar os jogos digitais no processo educacional apenas porque são engajantes pode não ser uma boa escolha” (p. 12). Segundo os autores, esta prática pode conduzir à adaptação forçada do jogo à lógica tradicional do ensino, esvaziando o seu potencial educativo e transformando-o num mero recurso motivacional, desprovido de profundidade pedagógica.

Para além da dimensão motivacional, o jogo destaca-se pela sua capacidade de promover aprendizagens ativas, assentes na experimentação, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Carvalho (2017) sublinha que, nos jogos didáticos, é essencial trabalhar com desafios credíveis que incentivem os alunos à exploração da temática e à construção do conhecimento, permitindo que o processo de tomada de decisões seja realizado de forma consciente. Nesta linha, Gee (2003, citado em Paula & Valente, 2016) defende que o potencial educativo dos jogos não reside no conteúdo em si, mas nos processos cognitivos ativados durante a ação do jogador, sustentando que a aprendizagem ocorre na forma como o aluno pensa, age e responde aos problemas que o jogo apresenta.

Esta perspetiva é reforçada por Koster (2005, citado em Paula & Valente, 2016), ao afirmar que “a diversão que um jogo proporciona está diretamente relacionada aos desafios propostos por eles e à nossa capacidade de aprender a superar esses desafios” (p. 13). Assim, o jogo estabelece uma relação intrínseca entre desafio, aprendizagem e prazer, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas como o pensamento crítico, o raciocínio estratégico, a criatividade e a resolução de problemas, tal como defendem Paiva e Tori (2017) e Adipat et al. (2021).

O jogo assume igualmente um papel relevante no desenvolvimento humano. Proença (2015, como citado em Carvalho, 2017) considera que, através do jogo, o ser humano explora, supera limitações e sociabiliza, tratando-se de uma atividade complexa que envolve comunicação, expressão e interação social.

Uma dimensão particularmente valorizada por Carvalho (2017) é a quebra da formalidade tradicional da sala de aula proporcionada pelo jogo. A reorganização do espaço físico, a alteração da disposição das carteiras e a criação de um ambiente mais informal e descontraído contribuem para que os alunos se sintam mais à vontade e receptivos à aprendizagem. Esta informalidade não implica situações de incumprimento ou de desrespeito pelas regras, uma vez que o jogo didático assenta em normas claras que os alunos devem interpretar e cumprir. Pelo contrário, esta dinâmica favorece a participação espontânea, incluindo de alunos habitualmente desmotivados ou com dificuldades de aprendizagem, que encontram no jogo uma forma alternativa e menos intimidante de construção do conhecimento.

Paralelamente, o jogo contribui para o desenvolvimento da consciência de autoavaliação e de reflexão do aluno. Ao confrontar-se com desafios, erros e sucessos durante o jogo, o aluno é

levado a reconhecer as suas fragilidades e progressos, desenvolvendo uma postura reflexiva face ao próprio processo de aprendizagem. Simultaneamente, o jogo assume-se como um instrumento relevante de avaliação formativa para o professor, permitindo-lhe diagnosticar dificuldades, identificar conceções alternativas e reajustar estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos, conforme defendem Kishimoto (1998) e Spigolon (2006), citados em Carvalho (2017).

No plano social, os jogos, sobretudo os analógicos e de tabuleiro, são geralmente concebidos para serem jogados coletivamente, promovendo a interação face a face e o desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, a empatia, a comunicação assertiva, a negociação e o respeito pelas regras (Gris et al., 2018). Carvalho (2017) reforça esta ideia ao salientar que, através das interações entre pares, os alunos desenvolvem a sua autonomia intelectual e social, aprendendo a coordenar diferentes perspetivas e pontos de vista. Esta conceção encontra suporte em Vygotsky (1991, como citado em Carvalho, 2017), ao afirmar que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 30).

Relativamente aos jogos digitais, a literatura destaca como vantagem significativa a possibilidade de *feedback* imediato e contínuo. Salen e Zimmerman (2004/2012, citados em Gris et al., 2018) referem que “uma das características mais interessantes das mídias digitais é a possibilidade de *feedback* imediato e interativo, que fornece jogabilidade em tempo real” (p. 60), permitindo ao aluno ajustar estratégias e decisões ao longo do processo. Schaaf e Mohan (2017, como citado em Adipat et al., 2021) acrescentam que estes jogos possibilitam ainda o registo do progresso dos alunos, constituindo uma ferramenta relevante para o acompanhamento e monitorização da aprendizagem.

Adipat et al. (2021) salientam igualmente que a aprendizagem baseada em jogos digitais pode contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e para a preparação dos alunos para futuros contextos profissionais, uma vez que o domínio das tecnologias digitais se tornou uma competência fundamental no mundo do trabalho contemporâneo.

Não obstante o conjunto alargado de potencialidades associadas ao uso do jogo em contexto educativo, a literatura sublinha que a sua eficácia pedagógica não é automática nem isenta de riscos. O jogo, enquanto estratégia didática, pode revelar limitações e produzir efeitos contraproducentes quando não é adequadamente planificado, mediado ou contextualizado. Torna-se, por isso, imprescindível considerar de forma crítica as desvantagens e os constrangimentos associados à sua utilização, de modo a compreender as condições em que o jogo potencia a aprendizagem e aquelas em que pode comprometer o processo educativo.

Uma das principais desvantagens identificadas prende-se com o risco da má utilização do jogo, que pode transformar-se num mero instrumento lúdico, desprovido de intencionalidade pedagógica. Kishimoto (1993) e Spigolon (2006), citados em Carvalho (2017), alertam para o facto de que jogos mal estruturados ou utilizados sem objetivos claros podem comprometer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, levando a que o tempo dedicado à atividade seja percecionado como desperdício.

No plano curricular e organizacional, a extensão dos programas curriculares é frequentemente apontada pelos professores como um entrave à implementação de jogos didáticos, uma vez que a pressão para cumprir os conteúdos programáticos limita o tempo disponível para metodologias alternativas (Carvalho, 2017). A estas dificuldades acrescem limitações de ordem organizacional, como a distribuição espacial das salas de aula, que “tantas vezes condicionam ou inviabilizam a realização de uma atividade lúdica” (Gomes, 2012, como citado em Carvalho, 2017, p. 33).

Outra limitação a considerar relaciona-se com a diversidade dos alunos. Carvalho (2017) sublinha que nem todos os alunos gostam de jogar ou aprendem de forma eficaz através do jogo, sendo, por isso, fundamental que o professor reconheça a pluralidade de estilos de aprendizagem e utilize o jogo como um recurso complementar, e não como a única estratégia pedagógica.

No que respeita aos jogos digitais, Paiva e Tori (2017) alertam para o risco de isolamento social quando o seu uso é excessivo ou inadequado, referindo que esta metodologia pode originar “aspectos negativos, como o isolamento e a falta de interesse sobre o tema proposto” (p. 1052). Li (2017, como citado em Adipat et al., 2021) acrescenta que a aprendizagem baseada em jogos digitais pode contribuir para estilos de vida sedentários, uma vez que “os videojogos não proporcionam exercício físico” (pp. 549–550), tornando essencial a promoção de um uso equilibrado destes recursos, complementado por atividades físicas regulares (Boctor, 2013, como citado em Adipat et al., 2021).

A desigualdade de acesso tecnológico constitui igualmente um desafio relevante. Apesar do aumento da acessibilidade às tecnologias, os custos associados a equipamentos digitais podem acentuar diferenças entre alunos de distintos contextos socioeconómicos, comprometendo princípios de equidade educativa e o desenvolvimento homogéneo de competências tecnológicas (Adipat et al., 2021).

A formação dos professores surge também como um fator crítico na integração do jogo em contexto educativo. Muitos docentes revelam insegurança na utilização de jogos, particularmente digitais, devido à falta de formação específica, ao desconhecimento de jogos adequados aos seus objetivos pedagógicos ou ao receio de perder o controlo da dinâmica da sala de aula (Paula & Valente, 2016). Esta situação pode conduzir a uma utilização excessivamente controlada do jogo,

resultando na perda da espontaneidade, da ludicidade e da voluntariedade que lhe são inerentes, conforme salientam Paiva e Tori (2017).

Para além dos aspetos pedagógicos e organizacionais, importa adotar uma perspetiva crítica sobre o uso do jogo em educação, sobretudo no que respeita aos jogos digitais. A crescente dependência de plataformas tecnológicas e de produtos comerciais levanta questões éticas relacionadas com a privacidade, a mercantilização da aprendizagem e a dependência de recursos externos à escola, exigindo uma utilização consciente, crítica e eticamente responsável destes recursos.

Em síntese, o uso do jogo em contexto educativo apresenta um conjunto expressivo de vantagens, nomeadamente ao nível da motivação, da aprendizagem ativa, do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, da autoavaliação e da avaliação formativa, bem como da criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. Contudo, estas potencialidades coexistem com limitações relacionadas com a planificação pedagógica, a formação docente, a extensão dos programas curriculares, as condições organizacionais, os riscos de isolamento, o sedentarismo e a desigualdade de acesso tecnológico. Assim, o jogo deve ser entendido não como uma solução universal, mas como uma estratégia pedagógica que exige intencionalidade, reflexão crítica e uma integração equilibrada no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor um papel central na maximização das suas vantagens e na mitigação das suas desvantagens.

1.3. O PAPEL DO JOGO EM HGP

No ensino da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), o jogo assume um papel central enquanto estratégia didática promotora de aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico e geográfico e para a mobilização de competências específicas da área. Atendendo à natureza interdisciplinar da HGP e à complexidade dos conceitos que lhe estão associados, nomeadamente o tempo histórico, o espaço geográfico e a relação entre passado e presente, o jogo revela-se um recurso pedagógico particularmente adequado à construção ativa do conhecimento, ao permitir aos alunos aprender através da ação, da problematização e da tomada de decisões.

A literatura evidencia que o recurso ao jogo permite contrariar práticas pedagógicas marcadamente expositivas, frequentemente predominantes no ensino da História e da Geografia. Pereira (2018) refere que “as estratégias utilizadas na sala de aula limitam-se, sobretudo, à exposição oral de conteúdos, a qual, em regra, é acompanhada pela utilização do manual” (p. 14), situação que tende a originar aprendizagens pouco significativas e um reduzido envolvimento dos alunos. Neste contexto, o jogo constitui uma alternativa metodológica relevante, na medida em que promove a participação ativa dos alunos e favorece o seu envolvimento cognitivo e afetivo na construção do conhecimento histórico-geográfico.

No âmbito da Educação Histórica, o jogo assume particular relevância, uma vez que a aprendizagem da História implica não apenas a aquisição de conhecimentos factuais, mas também o desenvolvimento de conceitos substantivos e de ideias de segunda ordem. Carvalho e Penicheiro (2009, como citado em Chaves et al., 2017) defendem que “a investigação disponível claramente propõe os jogos como desempenhando um papel potenciador da aprendizagem no âmbito da História” (p. 313), destacando a sua eficácia no trabalho de conceitos como causa, evidência, análise de perspetivas históricas e significância histórica. Deste modo, o jogo configura-se como uma ferramenta pedagógica coerente com os princípios da Educação Histórica, ao favorecer uma compreensão contextualizada e significativa do passado, em consonância com as perspetivas defendidas por Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017).

O jogo revela-se igualmente relevante na compreensão do conceito de tempo histórico, um dos eixos estruturantes da aprendizagem em História e um dos conceitos que maiores dificuldades coloca aos alunos. Chaves et al. (2017) sublinham que o tempo histórico encerra “um nível de abstração considerável” (p. 306), o que pode comprometer a sua apreensão e contribuir para situações de desmotivação. A utilização do jogo, ao recorrer à sequência, à simulação e à relação entre acontecimentos, potencia o envolvimento dos alunos e favorece a progressão do seu pensamento histórico, promovendo uma compreensão mais complexa das relações temporais e do encadeamento dos factos históricos.

Ao permitir a simulação de situações históricas, a assunção de papéis e a tomada de decisões, o jogo contribui para o desenvolvimento da compreensão de diferentes perspetivas no passado e para a compreensão das relações de causalidade e de mudança ao longo do tempo. Proença (1992, como citado em Pereira, 2018) sublinha que os jogos de papéis 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. 8). Nesta perspetiva, o jogo favorece uma aprendizagem histórica que ultrapassa a mera memorização de conteúdos, promovendo a interpretação, a problematização e a atribuição de significado ao passado.

No que respeita aos jogos digitais, a literatura aponta para o seu potencial enquanto recurso inovador no ensino da História, desde que utilizados de forma crítica e pedagogicamente intencional. Chaves et al. (2017) referem que existe atualmente “uma panóplia de recursos tecnológicos, nomeadamente jogos, para o ensino da História, os quais podem e devem constituir poderosas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, propiciando ambientes inovadores” (p. 313). Muitos destes jogos apresentam cenários historicamente contextualizados, permitindo ao aluno compreender o espaço e o tempo em que os acontecimentos ocorreram, bem como a relação entre diferentes dimensões da realidade histórica.

Contudo, nem todos os jogos digitais apresentam o mesmo valor pedagógico. Penicheiro (s.d., como citado em Chaves et al., 2017) distingue dois tipos de jogos digitais: aqueles que se limitam a transformar o ecrã e aqueles que incorporam o movimento no decorrer da ação do jogo. Segundo o autor, são estes últimos que assumem maior relevância educativa, uma vez que os espaços onde decorre a ação “transmitem um cenário que retrata uma época e o contexto onde a mesma decorreu”, favorecendo a compreensão do espaço, da localização e do tempo dos acontecimentos históricos (p. 313). Esta distinção revela-se particularmente pertinente no ensino da HGP, ao evidenciar a necessidade de uma seleção criteriosa dos recursos digitais utilizados.

Importa, ainda, sublinhar que os jogos digitais não devem ser encarados como uma solução universal para os desafios do ensino da História. Carvalho e Penicheiro (2009, como citado em Chaves et al., 2017) alertam que estes recursos “não se apresentam como uma panaceia milagrosa” (p. 314), reforçando a centralidade do papel do professor enquanto mediador pedagógico, responsável por selecionar, adaptar e orientar a utilização do jogo em função dos objetivos de aprendizagem e das características do contexto educativo.

Para além da sua dimensão cognitiva, o jogo em HGP assume igualmente um papel relevante ao nível do desenvolvimento social e relacional dos alunos, promovendo o trabalho cooperativo, o debate e a construção coletiva do conhecimento. Marques (2013, como citado em Chaves et al., 2017) destaca que o jogo cria uma sensação de desafio que contribui para a motivação e para o envolvimento dos alunos nos processos de pensamento, potenciando aprendizagens mais profundas e significativas.

No âmbito específico da HGP, o jogo contribui de forma decisiva para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. Dias e Hortas (2017, como citado em Pereira, 2018) defendem que a articulação entre História e Geografia favorece a formação de alunos capazes de “ler e interpretar o mundo de forma crítica” (p. 6). A utilização do jogo potencia essa articulação, ao promover a mobilização de diferentes fontes de informação, a localização de fenómenos no espaço e no tempo e a aplicação de conhecimentos histórico-geográficos a novas situações.

Em síntese, o jogo desempenha um papel estruturante no ensino de História e Geografia de Portugal, ao favorecer a compreensão do tempo histórico e do espaço geográfico, promover o desenvolvimento do pensamento histórico e geográfico e estimular competências cognitivas, sociais e comunicativas. Quando integrado de forma intencional e pedagogicamente fundamentada, o jogo constitui uma estratégia eficaz para tornar o ensino de HGP mais significativo, crítico e motivador, sustentando as opções metodológicas que enquadram a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito desta investigação.

2. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

A prática docente, para além da sua dimensão reflexiva, convoca igualmente uma postura investigativa que permita compreender, questionar e fundamentar as opções pedagógicas adotadas em contexto educativo. Investigar em educação não se reduz à aplicação de procedimentos técnicos ou metodológicos, constituindo, antes, um processo intencional de construção de conhecimento orientado para a compreensão dos fenómenos educativos e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Neste quadro, a investigação assume um papel central no desenvolvimento profissional do professor, na medida em que promove elevados níveis de reflexão, consciência crítica e metacrítica sobre a ação educativa. Como refere Sá-Chaves (2013), investigar visa “compreender melhor o mundo, o ser-se nele pessoa, profissional e cidadão e contribuir para o mútuo, e indissociável, desenvolvimento” (p. 25). Segundo a autora, esta compreensão concretiza-se através da construção contínua de novo conhecimento, situado entre o que já se sabe e aquilo que ainda se procura compreender, assumindo-se como um fator essencial de desenvolvimento humano, pessoal e social.

Nesta perspetiva, a investigação em educação ultrapassa finalidades meramente instrumentais ou técnicas, orientando-se para um horizonte de significado social e humano. Investigar implica, por isso, valorizar a dimensão teleológica do conhecimento produzido e o seu uso socialmente responsável, uma vez que “não deveria bastar à investigação produzir conhecimento instrumental ou técnico”, sendo necessária uma reflexão crítica sobre os efeitos, limites e riscos associados à produção científica (Sá-Chaves, 2013, p. 26). A ética na investigação emerge, assim, como um elemento indissociável do próprio ato de investigar.

É neste enquadramento que se insere a presente dimensão investigativa do relatório, desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada. Partindo da observação e da reflexão sobre a prática letiva em História e Geografia de Portugal, no 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo tem como objetivo compreender de que forma o recurso ao jogo, enquanto estratégia didática, pode contribuir para a consolidação das aprendizagens nesta área disciplinar. A investigação procura, deste modo, articular a experiência vivida em contexto de estágio com a produção de conhecimento fundamentado, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das potencialidades pedagógicas do jogo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta parte do relatório serão apresentadas as motivações que estiveram na origem do estudo, a sua pertinência no contexto educativo atual, bem como a questão de partida e os objetivos de investigação que orientaram o percurso investigativo. Seguidamente, serão

explicitadas as opções metodológicas adotadas, os procedimentos de recolha e análise de dados e, por fim, apresentados e discutidos os resultados obtidos, procurando manter uma articulação coerente entre investigação, reflexão e prática pedagógica.

2.1. MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

A presente investigação tem origem na prática pedagógica desenvolvida no ensino da História e Geografia de Portugal, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada. A observação sistemática das aulas, aliada à reflexão sobre as opções didáticas adotadas, evidenciou desafios concretos no processo de ensino-aprendizagem, suscitando a necessidade de fundamentar, de forma crítica e reflexiva, as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula.

Antes do início da prática pedagógica, foi aplicado um questionário diagnóstico aos alunos, com o objetivo de conhecer as suas atitudes face à disciplina, as estratégias de aprendizagem que consideram mais eficazes e a experiência prévia com jogos didáticos em contexto educativo (Anexo 1). Os resultados revelaram uma atitude globalmente positiva em relação à disciplina de História e Geografia de Portugal, embora uma parte significativa dos alunos tenha referido que o interesse varia consoante os temas abordados. Paralelamente, vários alunos reconheceram sentir dificuldades apenas em alguns conteúdos, o que aponta para fragilidades específicas, e não generalizadas, passíveis de serem trabalhadas através de estratégias pedagógicas adequadas.

No que respeita às formas de aprendizagem, os alunos manifestaram preferência por metodologias diversificadas e ativas, destacando o recurso a jogos, a utilização de imagens e vídeos e a explicação do professor. A maioria referiu já ter experienciado jogos nas aulas de História e Geografia de Portugal e considerou que estes contribuíram, em maior ou menor grau, para a sua aprendizagem, manifestando ainda o desejo de uma maior utilização deste recurso. Estes dados conferem relevância pedagógica ao jogo enquanto estratégia didática percebida pelos próprios alunos como facilitadora da aprendizagem.

Para além do questionário diagnóstico, a observação realizada ao longo da prática pedagógica permitiu identificar dificuldades concretas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Destacam-se, nomeadamente, dificuldades na distinção entre figuras históricas, frequentemente associadas à semelhança dos nomes e à sucessão cronológica dos acontecimentos, limitações na interpretação e análise da informação histórica e um vocabulário histórico reduzido, que condiciona a compreensão dos conteúdos e a expressão oral e escrita dos alunos. Estas dificuldades revelaram-se obstáculos à estruturação do conhecimento histórico e à consolidação das aprendizagens.

Face a este diagnóstico, emergiu a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que respondessem, de forma intencional, às dificuldades identificadas. O recurso ao jogo foi selecionado não apenas pelo seu potencial motivador, mas sobretudo pela possibilidade de promover a associação de conceitos, o reforço do vocabulário específico, a consolidação de conteúdos e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Os jogos didáticos utilizados ao longo da prática foram concebidos e aplicados com esta intencionalidade pedagógica, procurando articular os conteúdos curriculares com metodologias que favorecessem aprendizagens significativas.

Assim, a presente investigação decorre da necessidade de aprofundar a compreensão das potencialidades pedagógicas do jogo enquanto estratégia didática em História e Geografia de Portugal, a partir de um contexto concreto de prática educativa. Ao articular as dificuldades diagnosticadas com as perceções dos alunos sobre as suas formas de aprender, o estudo procura fundamentar pedagogicamente o recurso ao jogo, contribuindo para uma reflexão crítica sobre práticas de ensino que favoreçam a melhoria contínua do processo educativo.

2.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

À luz do enquadramento teórico apresentado no capítulo anterior, que evidenciou a relevância de metodologias ativas e centradas no aluno no ensino da História e Geografia de Portugal, bem como o potencial pedagógico do jogo enquanto estratégia didática, torna-se pertinente aprofundar a compreensão da forma como estes princípios se concretizam em contextos reais de sala de aula. Assim, a presente investigação assume-se como um estudo situado, orientado para a resposta a desafios efetivos do ensino da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, articulando teoria, prática pedagógica e investigação.

Do ponto de vista pedagógico, a pertinência do estudo decorre da natureza específica da disciplina de História e Geografia de Portugal, que exige dos alunos a compreensão de conceitos abstratos, a organização temporal dos acontecimentos e o domínio de um vocabulário próprio. Estas exigências colocam desafios à apropriação e à estruturação do conhecimento, tornando necessária a adoção de estratégias didáticas que ultrapassem abordagens exclusivamente expositivas. Neste contexto, o jogo, enquanto metodologia ativa, apresenta potencial para favorecer a mobilização e a associação de conhecimentos, a participação ativa dos alunos e o reforço da memória, justificando a sua análise sistemática enquanto estratégia de ensino-aprendizagem.

A relevância do estudo manifesta-se igualmente no plano científico e didático, ao contribuir para a produção de conhecimento sobre o uso do jogo no ensino da História e Geografia de Portugal, área em que, apesar do reconhecimento teórico das metodologias ativas, subsiste a necessidade de investigação empírica que permita compreender o seu impacto efetivo na aprendizagem dos

alunos. A investigação procura, assim, analisar o jogo não apenas na sua dimensão lúdica ou motivacional, mas enquanto estratégia didática com intencionalidade pedagógica, avaliando o seu contributo para o aprofundamento das aprendizagens e para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Para além da sua pertinência pedagógica e científica, o estudo assume relevância no plano profissional, integrando-se no processo de formação e desenvolvimento profissional docente. Em consonância com a conceção de professor-investigador abordada no enquadramento teórico, a investigação desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada promove uma postura reflexiva e crítica sobre a prática educativa, permitindo fundamentar decisões pedagógicas a partir da observação sistemática, da recolha e da análise de dados. Esta articulação entre prática, reflexão e investigação constitui um elemento central na construção de uma identidade profissional consciente, crítica e comprometida com a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Acresce ainda que o estudo se enquadra nas orientações educativas atuais, que valorizam abordagens centradas no aluno e promotoras de aprendizagens significativas, bem como do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas. Ao analisar o jogo enquanto estratégia didática, a investigação alinha-se com uma conceção de ensino-aprendizagem que reconhece o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento e o professor como mediador e investigador da sua própria prática.

Assim, a pertinência do presente estudo reside na sua capacidade de articular investigação e prática pedagógica, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do papel do jogo enquanto estratégia didática no ensino da História e Geografia de Portugal. Ao assumir uma abordagem investigativa situada, o estudo procura sustentar decisões educativas informadas, éticas e pedagogicamente fundamentadas, reforçando a qualidade do ensino e da formação docente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo procura responder à seguinte questão de investigação: De que forma a utilização do jogo, enquanto estratégia pedagógica, contribui para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Considerando esta questão, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- i) Caracterizar as perceções e atitudes dos alunos relativamente à utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal;

ii) Analisar o envolvimento, a participação e os comportamentos de aprendizagem dos alunos durante a realização de jogos em contexto de sala de aula;

iii) Comparar o desempenho dos alunos antes e após a utilização do jogo, de modo a compreender o seu contributo para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal.

3. METODOLOGIA

O presente capítulo descreve o enquadramento metodológico do estudo, explicitando as opções tomadas ao longo do percurso investigativo. A sua organização reflete as diferentes fases da investigação, contemplando a apresentação das opções metodológicas, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as técnicas de análise adotadas e os procedimentos realizados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação desenvolve-se no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e configura-se como um estudo de natureza mista (*mixed methods*), integrando procedimentos qualitativos e quantitativos no mesmo processo investigativo. Esta opção metodológica decorre diretamente da natureza da questão de investigação formulada, que procura compreender de que forma a utilização do jogo, enquanto estratégia pedagógica, contribui para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal, mobilizando simultaneamente dimensões relacionadas com perceções, envolvimento e eventual evolução do desempenho dos alunos.

No seio do debate que, nas últimas décadas, marcou as Ciências Sociais e Humanas em torno da dicotomia entre metodologias qualitativas (QUAL) e quantitativas (QUAN), tem vindo a afirmar-se um terceiro movimento metodológico - a metodologia mista - que procura ultrapassar a lógica de confronto paradigmático, privilegiando a complementaridade metodológica e a integração de diferentes tipos de dados em função do problema de investigação (Creswell, 1994; Teddlie & Tashakkori, 2009, como citado em Coutinho, 2014).

Como referem Teddlie e Tashakkori (2009, citados em Coutinho, 2014), as diferentes comunidades metodológicas podem “coexistir pacificamente, desde que nenhum grupo proclame a sua superioridade nem procure impor os seus métodos aos outros” (p. 400). Neste sentido, a metodologia mista não constitui uma simples justaposição de técnicas, mas uma estratégia orientada para a compreensão mais completa e aprofundada do fenómeno em estudo, centrada na adequação dos métodos ao problema formulado. Tal como defendem os autores, a principal razão para recorrer a metodologias mistas reside precisamente na possibilidade de “proporcionar uma

melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação” (Teddle & Tashakkori, 2009, p. 404).

A partir da década de 1980, a integração metodológica conduziu à proliferação de estudos multimetodológicos e mistos (Brewer & Hunter, 2006; Morse, 2003; Creswell, 1994; Teddle & Tashakkori, 2009, como citado em Coutinho, 2014), assumindo-se como resposta pragmática à complexidade dos fenómenos sociais e educativos. Reichardt e Cook (1979, como citado em Coutinho, 2014) sublinham que o investigador não necessita de aderir rigidamente a um único paradigma, podendo combinar atributos de ambos os referenciais, desde que explicita os pressupostos teóricos subjacentes e analise de forma crítica a complementaridade ou eventual tensão entre os diferentes conjuntos de dados.

No que respeita à tipologia dos estudos mistos, Teddle e Tashakkori (2009, como citado em Coutinho, 2014) distinguem diferentes formatos em função do tipo de implementação, nível de integração metodológica e prioridade atribuída a cada vertente. Considerando estes critérios, o presente estudo aproxima-se de um desenho paralelo misto com predominância qualitativa (QUAL + quan), no qual as vertentes qualitativa e quantitativa são desenvolvidas de forma quase simultânea, sendo previamente planificada a integração dos dados com o objetivo de obter uma compreensão mais holística do fenómeno. De acordo com o sistema de notação proposto por Morse (2003, como citado em Coutinho, 2014), o uso de maiúsculas indica a vertente dominante, neste caso, QUAL, enquanto a vertente quantitativa (quan) assume função complementar.

Embora o estudo mobilize dados quantitativos, designadamente através da análise descritiva das respostas fechadas dos questionários e da comparação de resultados obtidos antes e após a realização de um dos jogos didáticos, a vertente qualitativa constitui o eixo estruturante da investigação, centrando-se na análise das práticas pedagógicas, dos comportamentos observados em contexto de sala de aula e dos significados atribuídos pelos alunos às suas experiências de aprendizagem.

A investigação qualitativa privilegia o estudo dos fenómenos no seu ambiente natural, orientando-se para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, ações e interações. Neste sentido, Coutinho (2014) sublinha que este tipo de investigação se centra na descoberta de “significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p. 29), valorizando a riqueza, a complexidade e a singularidade das situações educativas concretas.

A opção por esta abordagem justifica-se, assim, pela especificidade do objeto de estudo - a ação educativa - cuja complexidade exige metodologias sensíveis aos contextos e aos significados construídos pelos intervenientes. Como referem Boavida e Amado (2008), citados em Amado

(2017), na investigação qualitativa em educação, “os objetos, as situações, as ações e as atitudes valem mais pelos contextos, pelas interações que lhe dão sentido e validade, pelos significados culturalmente elaborados que possuem, do que por si mesmos, isto é, enquanto meros estímulos” (p. 44).

O estudo enquadra-se, assim, no paradigma fenomenológico-interpretativo, também designado por paradigma qualitativo ou construtivista. Este paradigma assenta numa ontologia relativista, admitindo a existência de múltiplas realidades socialmente construídas, e numa epistemologia subjetivista, que reconhece o papel ativo do investigador na construção do conhecimento (Guba, 1990, como citado em Coutinho, 2014). A investigação não visa estabelecer relações causais generalizáveis, mas compreender os sentidos atribuídos às ações e experiências em contextos específicos, valorizando a interpretação e a contextualização.

Do ponto de vista metodológico, o estudo assume a configuração de um estudo de caso, incidindo sobre uma turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, analisada no seu contexto natural de funcionamento. Esta opção revela-se adequada à questão de investigação, uma vez que permite uma abordagem intensiva, detalhada e contextualizada de uma realidade educativa concreta. Como refere Yin (1989, como citado em Amado, 2017), o estudo de caso é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 127).

A finalidade desta estratégia metodológica não reside na generalização estatística dos resultados, mas na produção de conhecimento situado e contextualizado. O percurso investigativo orienta-se por uma lógica predominantemente indutiva, partindo do diagnóstico inicial das dificuldades e necessidades da turma, da implementação intencional de jogos didáticos e da análise reflexiva dos dados recolhidos. Na investigação qualitativa, a construção teórica emerge progressivamente do contacto com o terreno e da análise dos dados recolhidos, sendo a teoria construída *a posteriori*, a partir dos dados empíricos e das interpretações produzidas (Coutinho, 2014).

No que respeita à componente quantitativa, esta assume natureza descritiva e complementar. A comparação entre momentos pré e pós-intervenção não configura um desenho experimental nem permite estabelecer relações de causalidade, uma vez que não existe grupo de controlo nem manipulação de variáveis independentes. Trata-se, antes, de um procedimento instrumental destinado a recolher indicadores adicionais sobre a eventual evolução das aprendizagens no contexto específico estudado, reforçando e enriquecendo a interpretação qualitativa dos dados.

A articulação entre questionários, observação sistemática, notas de campo e testes de verificação de conhecimentos permitiu a triangulação de fontes e de tipos de dados, reforçando a credibilidade e a consistência interpretativa do estudo. Neste enquadramento, a validade não é entendida em

termos de replicação estatística, mas de coerência interna, plausibilidade interpretativa e fidelidade ao contexto investigado.

Ao longo do processo, a investigadora assume simultaneamente o papel de professora-estagiária e de investigadora, encontrando-se diretamente implicada no contexto que estuda. Esta posição implica um exercício contínuo de reflexividade crítica, procurando minimizar possíveis enviesamentos decorrentes da proximidade ao terreno. Como refere Coutinho (2014), esta interação remete para a noção de “dupla hermenêutica”, na medida em que investigador e investigado participam conjuntamente na construção do significado da ação educativa (p. 18).

Em síntese, o estudo configura-se como um estudo de natureza mista, de desenho paralelo misto com predominância qualitativa (QUAL + quan), integrado num paradigma fenomenológico-interpretativo e operacionalizado através de uma estratégia de estudo de caso. As opções metodológicas adotadas asseguram a coerência entre a questão de investigação, os objetivos definidos e os procedimentos de recolha e análise de dados, permitindo uma compreensão aprofundada, situada e metodologicamente fundamentada do contributo do jogo enquanto estratégia didática na consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal.

3.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Os participantes do presente estudo integram a turma 5.º C, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica 2/3 Guilherme Stephens, onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada. A turma era inicialmente constituída por 20 alunos, dos quais 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, tendo todos ingressado no 5.º ano de escolaridade pela primeira vez.

A seleção dos participantes decorreu de forma não aleatória, correspondendo à turma onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada. Participaram efetivamente no estudo 18 alunos, uma vez que dois alunos não foram incluídos devido à ausência regular às atividades letivas, o que impossibilitou a recolha sistemática de dados.

A maioria dos alunos já frequentava a escola em anos anteriores, verificando-se diversidade cultural, com a presença de alunos de nacionalidade brasileira e de um aluno de nacionalidade indiana, este último com nível de proficiência A2 em língua portuguesa, acompanhando as atividades com o grupo-turma.

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a turma integrava alunos abrangidos por medidas universais, seletivas e adicionais, incluindo alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e um aluno com perturbação ao nível da cognição.

A participação dos alunos ocorreu no âmbito das atividades curriculares regulares, com autorização da instituição, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, utilizados exclusivamente para fins académicos.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em coerência com as opções metodológicas anteriormente explicitadas, foram selecionadas diversas técnicas de recolha de dados e os respetivos instrumentos, adequados à natureza mista do estudo, com predominância qualitativa, e aos objetivos de investigação definidos. A seleção destes procedimentos foi orientada por critérios de adequação epistemológica, coerência metodológica e pertinência face à questão de investigação formulada, procurando assegurar a recolha de informação significativa e contextualizada sobre o fenómeno em análise.

Neste estudo, adota-se a distinção proposta por Coutinho (2014) e por Amado (2017), segundo a qual as técnicas de recolha de dados correspondem aos procedimentos gerais utilizados para aceder à informação, enquanto os instrumentos dizem respeito aos meios concretos que permitem a sua operacionalização no contexto investigado. Esta distinção revela-se particularmente relevante na investigação em educação, assumindo especial pertinência no quadro da componente qualitativa do estudo, ao clarificar o papel desempenhado por cada procedimento no processo de construção do conhecimento.

A utilização articulada de diferentes instrumentos possibilitou o acesso a múltiplas dimensões da realidade estudada, nomeadamente às aprendizagens realizadas pelos alunos, aos comportamentos observáveis em contexto de sala de aula e às suas perceções, atitudes e experiências relativamente à utilização do jogo enquanto estratégia didática na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). Esta opção fundamenta-se na perspetiva da investigação qualitativa em educação, que não se reduz à aplicação isolada de instrumentos, mas assenta numa determinada conceção de conhecimento e de realidade educativa. Como referem Amado (2017), “fazer investigação qualitativa não se reduz à mera aplicação de uma técnica ou conjunto de técnicas”, uma vez que esta abordagem “tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (p. 207).

Antes do início da intervenção pedagógica, recorreu-se à técnica do inquérito, através da aplicação de um questionário inicial a todos os alunos da turma, respondido individualmente. Este instrumento teve como finalidade a caracterização do grupo e o levantamento das conceções, atitudes e experiências prévias dos alunos relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal e à utilização de jogos em contexto educativo, constituindo a base do diagnóstico inicial que orientou a prática pedagógica desenvolvida. O questionário assumiu, assim, uma função

diagnóstica, comum em investigação educacional, permitindo ao investigador conhecer o contexto, os sujeitos e as suas representações antes da intervenção, de modo a fundamentar de forma informada as opções didáticas e metodológicas do estudo (Coutinho, 2014).

O questionário inicial integrou questões fechadas e abertas, incidindo sobre variáveis sociodemográficas (idade e sexo), o interesse ou desinteresse pela disciplina de HGP e os respetivos motivos, a perceção do grau de dificuldade da disciplina, as formas de aprendizagem consideradas mais eficazes, a experiência prévia com jogos nas aulas de HGP, a perceção do seu contributo para a aprendizagem, os tipos de jogos anteriormente utilizados e a predisposição dos alunos para a utilização mais frequente deste tipo de estratégia, acompanhada de uma justificação. A inclusão de questões abertas permitiu recolher dados de natureza qualitativa, possibilitando aos alunos a expressão livre das suas opiniões, interpretações e experiências. Segundo Amado (2017), os questionários com perguntas abertas permitem “fazer emergir, a partir dos textos, a interpretação e opinião dos respondentes acerca dos processos educativos a que são submetidos na sala de aula” (p. 276).

Os questionários utilizados configuraram-se como instrumentos não standardizados, construídos especificamente para o contexto do estudo, em função dos objetivos definidos e da natureza exploratória da investigação, tal como é habitual em estudos de natureza qualitativa ou mista com predominância qualitativa em educação. Embora tradicionalmente associados a abordagens quantitativas, os questionários, quando utilizados numa lógica exploratória e interpretativa, assumem um papel relevante na investigação qualitativa, sobretudo no acesso às representações, atitudes e significados atribuídos pelos alunos às suas experiências escolares. O recurso a este instrumento enquadra-se, assim, na técnica do inquérito, uma vez que, segundo Ghiglione e Matalon (1997, como citado em Coutinho, 2014), “as técnicas de recolha de dados em que a informação é obtida inquirindo os sujeitos podem ser agrupadas sob a designação geral de técnicas de inquirição ou inquérito” (p. 149).

Após a implementação de um dos jogos didáticos, recorreu-se novamente à técnica do inquérito, concretizada através da aplicação de um questionário pós-jogo, em formato papel, respondido pelos alunos no final da atividade. Este instrumento teve como objetivo recolher as perceções imediatas dos alunos relativamente à utilidade do jogo na aprendizagem dos conteúdos sobre a formação do Reino de Portugal, ao nível de motivação e envolvimento proporcionado pela atividade, ao grau de dificuldade do jogo e ao impacto da estratégia na compreensão dos conteúdos, em comparação com uma aula tradicional baseada na explicação e na realização de exercícios escritos. A aplicação deste questionário a apenas uma das atividades enquadra-se numa lógica de aprofundamento focalizado, característica da investigação qualitativa, que privilegia a

análise aprofundada de situações específicas em detrimento da recolha extensiva de dados (Amado, 2017).

O questionário pós-jogo integrou questões de resposta fechada, organizadas em escalas de avaliação, e questões abertas, permitindo aos alunos indicar se consideravam ter aprendido mais, o mesmo ou menos do que numa aula tradicional, explicitar o que aprenderam ou recordaram durante o jogo e manifestar a sua opinião quanto à utilização futura de jogos como estratégia de aprendizagem nas aulas de HGP. Este instrumento valoriza a voz dos participantes e enquadra-se numa perspetiva interpretativa da investigação qualitativa, que procura compreender “o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, como citado em Amado & Ferreira, 2017, p. 209).

Relativamente à observação, esta foi utilizada de forma sistemática ao longo da implementação dos jogos didáticos. Em algumas das atividades, recorreu-se à técnica da observação sistemática dos alunos em contexto de sala de aula, com recurso a uma grelha de observação previamente construída (Anexo 5), preenchida durante e após a realização das atividades. A observação, realizada em contexto natural, assumiu um carácter sistemático e orientado por categorias previamente definidas, permitindo registar comportamentos, atitudes e desempenhos dos alunos, nomeadamente a participação, o cumprimento das regras, o envolvimento nas tarefas, a capacidade de análise e inferência, a utilização de vocabulário histórico adequado e a cooperação entre pares.

A observação assumiu um papel central no estudo, enquadrando-se numa lógica de observação participante, uma vez que a investigadora desempenhou simultaneamente o papel de professora estagiária e de investigadora. Esta técnica revelou-se particularmente relevante, pois, como refere Coutinho (2014), “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p. 146).

Para além da grelha de observação, ao longo das aulas foram realizados registos informais e notas de campo, através de apontamentos sistemáticos num caderno próprio, nos quais eram anotadas observações consideradas relevantes sobre comportamentos, interações, dificuldades e reações dos alunos às atividades propostas. Ainda que estas notas não tenham sido sujeitas a uma análise formal autónoma, constituíram um suporte interpretativo importante, uma vez que, segundo Amado (2017), permitem registar não apenas acontecimentos, mas também impressões, interpretações provisórias e questões emergentes, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos processos educativos observados.

No caso de um dos jogos, foram ainda aplicados dois testes de verificação de conhecimentos, um antes da realização da atividade e outro após o jogo, com o objetivo de aferir eventuais alterações na compreensão dos conteúdos históricos trabalhados. A utilização destes testes esteve associada à necessidade de recolher indicadores complementares sobre a consolidação das aprendizagens, considerando-se que cada instrumento deve ser adequado ao tipo de informação que se pretende recolher, não substituindo, mas complementando, outros instrumentos de natureza mais interpretativa (Amado & Ferreira, 2017). Embora os testes de conhecimentos sejam habitualmente associados a abordagens quantitativas, a sua utilização neste estudo teve uma função complementar e instrumental, não sendo usada de forma isolada para inferir a eficácia da intervenção, mas como um elemento adicional de leitura interpretativa dos dados.

A utilização articulada dos diferentes instrumentos de recolha de dados (questionário inicial, questionário pós-jogo, grelha de observação, notas de campo e testes de verificação de conhecimentos) possibilitou o cruzamento de informação de natureza diversa, contribuindo para uma análise mais consistente e credível dos resultados. Como salientam Amado (2017), “a triangulação metodológica [...] constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo” (p. 208).

Reconhece-se que cada instrumento apresenta limitações próprias, nomeadamente a subjetividade inerente à observação e às respostas dos próprios alunos. Contudo, a utilização complementar de diferentes técnicas contribuiu para atenuar essas limitações, reforçando a validade interna e a credibilidade da análise desenvolvida. Neste enquadramento, a qualidade da informação recolhida não é equacionada em termos de replicação ou generalização estatística dos resultados, mas em função da sua credibilidade, consistência interna e relevância interpretativa, critérios habitualmente privilegiados na investigação qualitativa em educação (Almeida & Freire, 1997, como citado em Coutinho, 2014).

Todos os instrumentos foram aplicados no respeito pelos princípios éticos da investigação em educação, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, utilizados exclusivamente para fins académicos. Deste modo, o conjunto de técnicas e instrumentos utilizados garantiu uma abordagem metodologicamente coerente, eticamente responsável e cientificamente fundamentada, adequada à natureza mista do estudo, com predominância qualitativa, e aos objetivos definidos. Os dados recolhidos constituíram a base da análise apresentada no capítulo seguinte, permitindo responder à questão de investigação e aprofundar a compreensão do contributo do jogo enquanto estratégia didática na consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal.

3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados constituiu uma etapa central do processo de investigação, uma vez que a recolha, por si só, não assegura a produção de conhecimento científico, sendo indispensável proceder à organização, ao tratamento e à interpretação sistemática do material empírico recolhido. Como sublinha Amado (2017), “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los”, tratando-se de processos indissociáveis que conferem sentido e consistência ao percurso investigativo (p. 301).

Atendendo ao enquadramento teórico-metodológico do estudo, à natureza da questão de investigação formulada, aos objetivos definidos e aos instrumentos de recolha de dados utilizados, recorreu-se predominantemente à análise de conteúdo como técnica central de tratamento dos dados qualitativos, complementada por uma análise descritiva simples dos dados quantitativos. Esta opção insere-se numa abordagem de natureza mista, com predominância qualitativa e de carácter interpretativo, própria de um estudo de caso, orientada para a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e práticas em contexto educativo.

A análise de conteúdo foi aplicada aos dados qualitativos provenientes das respostas abertas dos questionários, das grelhas de observação e das notas de campo. De acordo com Coutinho (2014), esta técnica corresponde a “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual”, possibilitando a identificação de regularidades, temas recorrentes e padrões de sentido que sustentam a construção de inferências interpretativas (p. 236). Neste estudo, a análise de conteúdo foi entendida não apenas como um procedimento técnico, mas como um processo rigoroso de questionamento dos dados, orientado para a compreensão dos significados subjacentes às produções dos participantes.

A análise desenvolveu-se de acordo com as fases propostas por Bardin, amplamente sistematizadas por Coutinho (2014) e Amado (2017): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase de pré-análise correspondeu ao momento de organização e preparação do corpus documental, implicando a definição do conjunto de documentos a analisar e um primeiro contacto global com os dados. Este contacto inicial assumiu a forma de uma leitura flutuante, de carácter exploratório, que permitiu a identificação de temas recorrentes e a formulação de questões orientadoras da análise, em articulação com os objetivos da investigação. Esta fase foi conduzida segundo os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência, assegurando a coerência e a consistência do corpus analisado.

A fase de exploração do material correspondeu à transformação dos dados brutos através de um processo de codificação sistemática. Este processo envolveu o recorte do material em unidades

de registo, a sua enumeração e posterior categorização. As unidades de registo foram definidas como segmentos de texto com significado autónomo e relevância para o objeto de estudo, privilegiando-se unidades de natureza semântica, como ideias, frases ou pequenos excertos discursivos. A enumeração das unidades de registo teve como critério principal a frequência de ocorrência, entendida como um indicador complementar da relevância atribuída pelos participantes a determinados temas, reconhecendo-se, contudo, que a ausência ou raridade de determinados enunciados pode igualmente constituir um elemento interpretativo significativo.

A categorização assumiu um papel estruturante na análise, permitindo agrupar as unidades de registo em categorias e subcategorias conceptualmente coerentes. As categorias de análise organizaram-se em torno de dimensões analíticas previamente definidas a partir dos objetivos de investigação, tais como o envolvimento dos alunos, a perceção da aprendizagem, as dificuldades sentidas e o contributo do jogo para a consolidação dos conteúdos, tendo sido posteriormente refinadas a partir do contacto sistemático com os dados empíricos. Este procedimento permitiu assegurar um equilíbrio entre a abertura ao material empírico e a coerência conceptual, respeitando os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade referidos por Coutinho (2014).

A fase de tratamento dos resultados incidiu na inferência e interpretação dos dados, implicando a articulação sistemática entre os resultados obtidos, os objetivos do estudo e os referenciais teóricos mobilizados. A interpretação foi conduzida de forma cuidada e reflexiva, procurando ultrapassar a descrição imediata dos conteúdos manifestos e aceder aos significados subjacentes às práticas e discursos dos participantes. Este processo exigiu um distanciamento progressivo em relação às intuições iniciais, respeitando o princípio de que a análise de conteúdo constitui uma técnica de rutura face à interpretação imediata e espontânea, exigindo tempo, rigor e reflexão crítica (Coutinho, 2014).

Paralelamente à análise qualitativa, e em coerência com a natureza mista do estudo, procedeu-se a uma análise descritiva simples dos dados quantitativos recolhidos através das questões fechadas dos questionários e dos testes de verificação de conhecimentos aplicados antes e após a utilização do jogo pedagógico. Esta análise incidiu no cálculo de frequências e percentagens, permitindo uma leitura comparativa dos resultados e a identificação de eventuais alterações no desempenho dos alunos. Os dados quantitativos assumiram, neste estudo, uma função complementar e instrumental, contribuindo sobretudo para a compreensão do objetivo iii), não tendo sido realizados testes estatísticos inferenciais, em coerência com a natureza qualitativa e contextualizada do estudo de caso.

A análise dos dados integrou ainda procedimentos de triangulação, entendida como uma estratégia fundamental para o reforço do rigor, da amplitude e da profundidade interpretativa da investigação. De acordo com Coutinho (2014), a triangulação consiste na combinação de diferentes fontes de dados, instrumentos e tipos de informação, permitindo uma compreensão mais completa e fidedigna do fenómeno em análise. Neste estudo, recorreu-se à triangulação de fontes, de instrumentos e de tipos de dados, confrontando-se os resultados provenientes dos questionários, da observação em contexto de sala de aula e dos testes de verificação de conhecimentos.

A triangulação não foi entendida como um mecanismo de confirmação linear dos resultados, mas como um processo de aprofundamento interpretativo, que permitiu identificar convergências, divergências e tensões entre os diferentes dados recolhidos. Sempre que emergiram discrepâncias entre os discursos dos alunos, os comportamentos observados e os resultados de aprendizagem, estas foram encaradas como oportunidades de reflexão, implicando um retorno aos dados empíricos e uma reavaliação das interpretações produzidas. Neste sentido, valorizou-se igualmente a identificação de casos negativos ou atípicos, entendidos como situações que não se alinham com os padrões dominantes e que podem contribuir para uma compreensão mais rica e aprofundada do fenómeno em estudo.

Num enquadramento interpretativo, privilegiou-se o conceito de credibilidade em detrimento de uma noção estrita de validade, entendida como a aproximação entre as realidades construídas pelos participantes e a forma como estas são interpretadas pelo investigador (Boavida & Amado, 2008, como citado em Coutinho, 2014). Tal como referem Denzin e Lincoln (2003, como citado em Coutinho, 2014), a triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno, exigindo do investigador uma postura de dúvida sistemática e de reflexão contínua ao longo do processo analítico. Deste modo, a articulação entre análise qualitativa e análise descritiva simples permitiu responder de forma integrada à questão de investigação, assegurando a coerência entre os objetivos definidos, os procedimentos de análise adotados e o enquadramento metodológico do estudo.

3.5. PROCEDIMENTOS

No âmbito das opções metodológicas anteriormente explicitadas e em coerência com os objetivos de investigação definidos, apresentam-se, de seguida, os procedimentos adotados ao longo do estudo, contemplando as diferentes fases da investigação, desde a recolha de dados de natureza diagnóstica até à implementação dos jogos didáticos em contexto de sala de aula.

No seu conjunto, os procedimentos descritos permitiram recolher dados diversificados e complementares, adequados à natureza mista do estudo, com predominância qualitativa e

interpretativa. A articulação entre o questionário diagnóstico inicial, os questionários aplicados após a realização de jogos, as grelhas de observação e os testes de verificação de conhecimentos possibilitou a análise das percepções dos alunos, do seu envolvimento e participação nas atividades lúdicas e da consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal, contribuindo para a resposta à questão de investigação e aos objetivos definidos.

3.5.1. QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL

O questionário diagnóstico inicial (Anexo 1) foi aplicado com o objetivo de caracterizar as atitudes, percepções e experiências prévias dos alunos relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) e à utilização de jogos em contexto de sala de aula. Pretendeu-se, assim, compreender o grau de interesse dos alunos pela disciplina, a percepção da sua dificuldade, as estratégias de aprendizagem por eles valorizadas e a forma como encaram o recurso a metodologias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, o questionário teve como finalidade estabelecer um ponto de partida de natureza atitudinal e motivacional, fundamental para enquadrar a intervenção pedagógica desenvolvida e permitir, posteriormente, a interpretação dos seus efeitos, em articulação com os objetivos de investigação definidos.

O instrumento foi constituído por questões de resposta fechada e semiaberta, possibilitando a recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa. As questões incidiram sobre diferentes dimensões, nomeadamente o gosto dos alunos pela disciplina de HGP, os motivos associados a esse gosto e a percepção da dificuldade da disciplina. Foram ainda abordadas as estratégias de aprendizagem consideradas mais eficazes, a experiência prévia com jogos em contexto de sala de aula, a percepção do contributo dos jogos para a aprendizagem e a predisposição para a utilização de metodologias lúdicas no processo educativo. A construção do questionário teve em consideração o nível etário e o contexto escolar dos alunos, privilegiando uma linguagem clara, simples e acessível.

O questionário foi aplicado na primeira semana de aulas do segundo semestre, no dia 10 de março de 2025, durante o período da tarde, entre as 15h10 e as 15h55. A aplicação decorreu em contexto de sala de aula, de forma individual. Enquanto uma parte dos alunos realizava um exercício de consolidação de conhecimentos de forma autónoma, a professora-investigadora chamava os alunos, um a um, para responderem ao questionário no seu computador. O questionário assumiu um carácter exclusivamente diagnóstico e não avaliativo, não tendo qualquer influência na avaliação dos alunos.

Este procedimento permitiu garantir um ambiente tranquilo e acompanhado durante a realização do questionário, assegurando a compreensão das questões por parte dos alunos e a recolha de respostas refletidas, sem interferir de forma significativa no normal funcionamento da aula. A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido garantido o anonimato das respostas e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Enquanto instrumento de recolha de dados, o questionário diagnóstico inicial assumiu relevância no desenho metodológico do estudo, ao permitir compreender o contexto pedagógico e as disposições iniciais dos alunos. Deste modo, contribuiu para fundamentar a pertinência da utilização de jogos como estratégia de ensino e para uma análise mais contextualizada e consistente dos dados recolhidos ao longo da investigação.

3.5.2. IMPLEMENTAÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS

A implementação dos jogos didáticos constituiu o contexto principal de observação e recolha de dados da investigação, permitindo articular instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa, em coerência com as opções metodológicas definidas.

Para sistematizar os principais aspetos organizativos dos jogos didáticos implementados ao longo da intervenção pedagógica, apresenta-se, de seguida, uma tabela síntese.

Tabela 2

Caracterização da implementação dos jogos didáticos

Jogo	Data	Duração	Organização da turma	Forma de participação	Número de alunos	Suporte
Associação de conceitos + Game show de TV	18 de março de 2025	30 minutos	Os alunos permaneceram nos seus lugares.	Individual	18	Digital
Jogo da glória (adaptado)	22 de abril de 2025	45 minutos	A turma foi organizada em pequenos grupos pelas mesas da sala.	Individual	18	Físico
Jogo do bingo (adaptado)	20 de maio de 2025	50 minutos	A turma foi organizada em pequenos grupos pelas mesas da sala.	Individual	15	Físico
Jogo da batata	3 de junho	20 minutos	Os alunos permaneceram nos seus lugares.	Individual	18	Físico

quente (adaptado)	de 2025					
----------------------	------------	--	--	--	--	--

3.5.2.1. ASSOCIAÇÃO DE CONCEITOS E GAME SHOW DE TV

A segunda recolha de dados do estudo foi realizada na 2.^a semana de intervenção pedagógica do 2.º semestre, no dia 18 de março de 2025, durante o período letivo da tarde, entre as 15h10 e as 15h55, em contexto de sala de aula. Neste momento foram implementados os primeiros jogos didáticos no âmbito da intervenção pedagógica, integrados numa sessão destinada à consolidação de conteúdos relativos à Formação do Reino de Portugal, anteriormente trabalhados com os alunos. No seu conjunto, os jogos tiveram a duração aproximada de 30 minutos.

A aula iniciou-se com a apresentação da sessão, na qual a professora informou os alunos de que seriam realizados dois jogos didáticos projetados, com o objetivo de rever e consolidar os conteúdos abordados. Ao longo da realização dos jogos, a professora assumiu um papel de mediação, incentivando a participação dos alunos, promovendo o diálogo em torno das respostas apresentadas e esclarecendo eventuais dúvidas que surgissem.

O primeiro jogo, designado “Associação de Conceitos”, consistiu numa atividade de correspondência entre conceitos-chave e as respetivas definições, relacionadas com os conteúdos em estudo. O jogo foi projetado e realizado de forma coletiva, com participação voluntária dos alunos. A dinâmica assentou na identificação e associação correta dos conceitos apresentados, tendo como objetivo a revisão de vocabulário específico e de noções fundamentais associadas à formação do Reino de Portugal.

O segundo jogo, intitulado “Game Show de TV” (Anexo 2), foi desenvolvido através da plataforma digital Wordwall, recorrendo a um formato inspirado em programas televisivos de perguntas e respostas. O jogo incluiu questões de escolha múltipla, com tempo limitado para resposta, sistema de pontuação e momentos específicos de bónus round, nos quais os alunos podiam ganhar ou perder pontos adicionais. As questões incidiam sobre os principais acontecimentos, personagens e conceitos relacionados com a temática em estudo.

A participação dos alunos neste jogo foi igualmente voluntária e organizada de forma coletiva. A organização coletiva da atividade visou promover a participação oral, a discussão entre pares e a construção partilhada do conhecimento, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. A professora atribuía a palavra a um aluno de cada vez para selecionar a resposta, promovendo simultaneamente a participação da turma através da discussão e do apoio entre pares. Sempre que surgiam respostas incorretas ou dúvidas, eram realizados esclarecimentos e breves momentos de revisão dos conteúdos, tanto durante o decorrer do jogo como no seu final.

Após a realização dos dois jogos, os alunos responderam a um questionário (Anexo 3), com o objetivo de recolher dados sobre o contributo dos jogos didáticos para a aprendizagem de conteúdos históricos, constituindo a segunda recolha de dados do estudo. Este instrumento permitiu recolher dados imediatos sobre as perceções dos alunos relativamente à utilização de jogos didáticos e ao seu contributo para a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Território	☐	Cavaleiros cristãos que auxiliavam os reinos cristãos da Europa no combate contra os muçulmanos.
Monarquia	☐	Linha imaginária que divide dois ou mais países.
Fronteira	☐	Acordo que pretende estabelecer direitos e obrigações entre os participantes.
Condado	☐	Área delimitada que está sob a posse de alguém ou constitui um país.
Cruzados	☐	Território independente, cujos habitantes estão sujeitos à autoridade de um rei.
Reino	☐	Regime político no qual o chefe de Estado é um rei.
Tratado	☐	Território que é governado sob a autoridade de um conde.



Figuras 25 e 26 - Jogos didáticos "Associação de Conceitos" e "Game Show de TV", utilizados na revisão e consolidação dos conteúdos relativos à Formação do Reino de Portugal

3.5.2.2. JOGO DA GLÓRIA (ADAPTADO)

A implementação do *Jogo da Glória* (adaptado) (Anexo 4) ocorreu na 4.^a semana de intervenção pedagógica, no dia 22 de abril de 2025, durante o período letivo compreendido entre as 11h55 e as 13h25, em contexto de sala de aula. A duração da atividade foi de aproximadamente 45 minutos. Esta sessão teve como finalidade a consolidação dos conteúdos relacionados com o subdomínio “Portugal no século XIII”, enquadrando-se nas Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina, com as devidas adaptações ao contexto da turma. O tabuleiro do *Jogo da Glória* (adaptado), concebido para esta intervenção, encontra-se ilustrado na Figura 27.

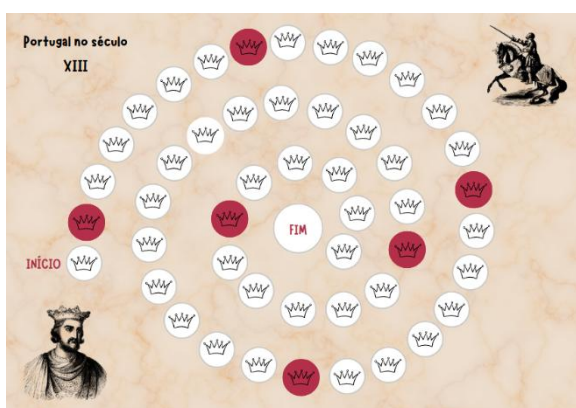


Figura 27 - Tabuleiro do Jogo da Glória (adaptado)

Os conteúdos trabalhados através deste jogo incidiram sobre a caracterização dos modos de vida dos diferentes grupos sociais (clero, nobreza e povo), a organização do espaço português no século XIII em articulação com os recursos naturais e humanos, a distribuição das atividades

económicas, a importância das feiras e dos mercados no crescimento económico, bem como a identificação de monumentos representativos do período. Foram ainda mobilizados e aplicados conceitos como documento, território, produção artesanal, comércio, nobreza, clero, concelho, carta de foral, ordem religiosa e mosteiro.

A turma foi organizada em grupos de trabalho, tendo a professora-investigadora apresentado as regras do jogo de tabuleiro e explicado o seu funcionamento. O jogo foi utilizado como instrumento lúdico de revisão e consolidação dos conhecimentos adquiridos. Um exemplo dos cartões utilizados no jogo encontra-se ilustrado na Figura 28.

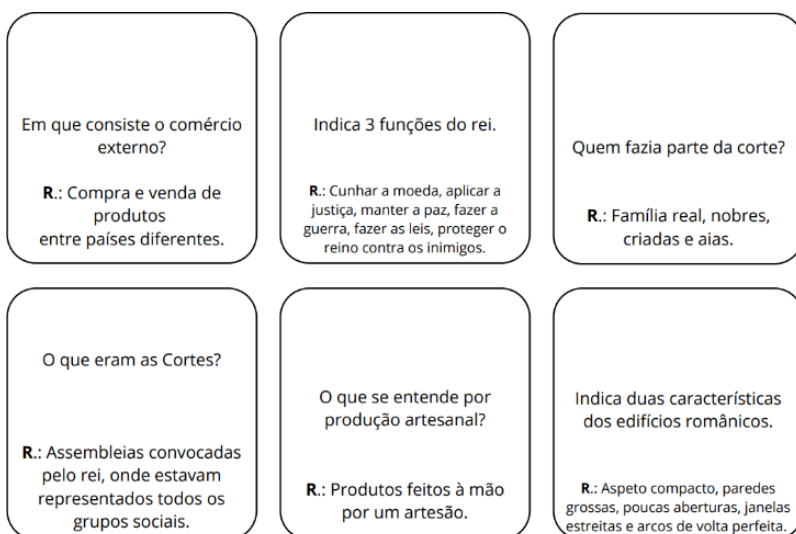


Figura 28 - Exemplo de cartões do Jogo da Glória (adaptado)

O funcionamento do jogo obedeceu às seguintes regras:

- todos os alunos lançavam o dado, iniciando o jogo o aluno que obtivesse o número mais elevado;
- antes de lançar o dado, o aluno deveria responder a uma questão;
- em caso de resposta correta, o aluno avançava no tabuleiro o número de casas indicado pelo dado; em caso de resposta incorreta, mantinha o peão na mesma posição;
- a leitura da questão era realizada por um dos elementos do grupo, diferente do aluno que respondia, uma vez que a resposta se encontrava registada no cartão;
- sempre que a resposta estivesse incorreta, procedia-se à leitura da solução correta;
- quando um aluno caía numa casa vermelha, retirava um cartão dessa cor, devendo cumprir a instrução indicada ou ler a curiosidade apresentada;
- o vencedor correspondia ao primeiro aluno a alcançar a última casa do tabuleiro.

Durante a realização do jogo, procedeu-se ao registo sistemático de indicadores de participação, envolvimento e desempenho dos alunos, a partir da observação do seu comportamento e das

interações estabelecidas em contexto de jogo, recorrendo a uma grelha de observação (Anexo 5). A utilização da grelha de observação permitiu recolher dados de natureza comportamental e participativa, complementando a informação obtida através dos questionários e dos testes de verificação de conhecimentos. Este acompanhamento foi realizado pela professora-investigadora e pelo par pedagógico, de forma intermitente, enquanto circulavam pelos diferentes grupos para apoiar a atividade e esclarecer eventuais dúvidas.

3.5.2.3. JOGO DO BINGO (ADAPTADO)

A implementação do *Jogo do Bingo* (adaptado) (Anexo 6) ocorreu na 6.^a semana de intervenção pedagógica, no dia 20 de maio de 2025, durante o período letivo compreendido entre as 11h55 e as 13h25, em contexto de sala de aula. A atividade teve como finalidade a consolidação dos conteúdos relativos a Portugal no século XIV, com particular incidência na crise de 1383-1385, nomeadamente a fome, a peste e as guerras, enquadrando-se nas Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina, com as devidas adaptações ao contexto da turma.

Os conteúdos trabalhados incidiram sobre as causas políticas e sociais da crise de 1383-1385, a identificação deste período como um momento de rutura na história de Portugal, a ação de figuras centrais como o Mestre de Avis, Nuno Álvares Pereira, Álvaro Pais e João das Regras, a importância das Cortes de Coimbra na legitimação do novo rei, bem como o carácter decisivo da Batalha de Aljubarrota. Foram igualmente mobilizados e aplicados os conceitos de revolução, dinastia, Cortes, crise e burguês.

No início da sessão, a professora-investigadora contextualizou a aula e informou os alunos de que a mesma seria dedicada à consolidação dos conteúdos estudados, através da realização de um jogo didático. De seguida, foi aplicado um miniteste de verificação inicial (Anexo 7), de resposta individual, constituindo o primeiro instrumento de recolha de dados associado a esta atividade. A aplicação deste instrumento antes da realização do jogo permitiu identificar o nível inicial de conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos em estudo, funcionando como momento de diagnóstico das aprendizagens.

Após este momento, procedeu-se à explicação das regras do jogo. Os alunos foram organizados em pequenos grupos, e o funcionamento do jogo obedeceu às seguintes orientações: cada participante, de forma alternada, retirava uma questão de um baralho e respondia oralmente; sempre que a resposta estivesse correta, o aluno recolhia, sem visualizar, um cartão de uma determinada cor, que colocava no seu cartão individual; o vencedor correspondia ao primeiro aluno a completar integralmente o seu cartão.

O jogo foi utilizado como instrumento lúdico de revisão e consolidação dos conhecimentos adquiridos, não constituindo, em si, um instrumento de recolha de dados.

No final da atividade, os alunos realizaram um segundo miniteste (Anexo 8), com questões semelhantes às iniciais e outras de carácter reflexivo, constituindo o segundo instrumento de recolha de dados. A aplicação de um miniteste antes e após a realização do jogo permitiu comparar o desempenho dos alunos em dois momentos distintos, possibilitando aferir a eventual consolidação das aprendizagens associada à atividade lúdica.



Figuras 29 e 30 - Alunos a jogarem ao Jogo do Bingo (adaptado)

3.5.2.4. JOGO DA BATATA QUENTE (ADAPTADO)

A implementação do *Jogo da Batata Quente* (adaptado) ocorreu na 7.^a semana de intervenção pedagógica, no dia 3 de junho de 2025, durante o período letivo compreendido entre as 11h55 e as 13h25, em contexto de sala de aula. A atividade teve uma duração aproximada de 20 minutos e integrou-se numa aula dedicada à introdução e consolidação inicial de conteúdos relativos ao tema da Expansão Marítima Portuguesa.

A sessão enquadrou-se nas Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina de História e Geografia de Portugal, com as devidas adaptações ao contexto da turma, incidindo sobre o estudo de Portugal nos séculos XV e XVI. Foram mobilizados conteúdos relacionados com as principais etapas do processo de exploração da costa ocidental africana, a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas, os principais navios e instrumentos náuticos utilizados, o papel de figuras como o Infante D. Henrique e D. João II, bem como o contributo das grandes viagens marítimas para o alargamento do conhecimento geográfico e cultural.

Durante a aula, foi implementado o *Jogo da Batata Quente* (adaptado), designado “Passa a Carta - Versão Descobrimentos” (Anexo 9), com o objetivo de rever e consolidar os conteúdos

trabalhados de forma lúdica e dinâmica. Os alunos permaneceram sentados nos seus lugares e participaram coletivamente no jogo, passando entre si um cartão com questões enquanto decorria música de fundo. Sempre que a música cessava, o aluno que se encontrava com o cartão lia a questão em voz alta e respondia oralmente, dispondo de um tempo limitado para o fazer. As respostas corretas permitiam ao aluno ficar com o cartão, sendo considerado vencedor aquele que acumulasse o maior número de cartões no final da atividade.

O acompanhamento do jogo, recorrendo à mesma grelha de observação utilizada na 3.^a recolha (Anexo 5), permitiu recolher dados relativos ao envolvimento, à participação e ao desempenho dos alunos numa dinâmica de carácter lúdico e coletivo, evidenciando a forma como os alunos mobilizaram os conhecimentos adquiridos num contexto de aprendizagem ativa, particularmente relevantes numa atividade de natureza dinâmica e espontânea.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos ao longo das diferentes recolhas de dados realizadas no âmbito do estudo, articulando informação de natureza quantitativa e qualitativa proveniente de questionários, observação direta e minitests, com predominância de uma análise interpretativa. A organização do capítulo segue uma lógica cronológica, acompanhando as diferentes fases da intervenção pedagógica, e procura responder à questão de investigação, analisando o contributo dos jogos didáticos para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal, bem como para o envolvimento e participação dos alunos. Sempre que pertinente, os resultados são interpretados à luz do enquadramento teórico apresentado, numa perspetiva integrada e contextualizada, própria de um estudo de caso.

4.1. RESULTADOS DA PRIMEIRA RECOLHA DE DADOS

A primeira recolha de dados foi realizada através da aplicação de um questionário diagnóstico inicial, com o objetivo de caracterizar as atitudes, perceções e experiências prévias dos alunos relativamente à disciplina de HGP e à utilização de jogos em contexto de sala de aula. Este momento assumiu particular relevância enquanto ponto de partida da investigação, na medida em que permitiu compreender o contexto inicial dos alunos antes da implementação das estratégias lúdico-pedagógicas. Com efeito, tal procedimento revela-se especialmente pertinente numa abordagem de estudo de caso, que privilegia a análise aprofundada de uma realidade educativa concreta e a compreensão do contexto em que a intervenção pedagógica se desenvolve.

Os dados recolhidos foram analisados segundo uma abordagem descritiva e interpretativa, articulando a análise de frequências e percentagens das questões de resposta fechada com a análise

de conteúdo das respostas abertas, de acordo com os procedimentos definidos no capítulo metodológico. O questionário foi respondido por um total de 18 alunos.

No que diz respeito à caracterização da amostra, a maioria dos alunos tinha 11 anos (72%), seguindo-se os alunos com 10 anos (22%), registando-se ainda um aluno pertencente a outra faixa etária. Relativamente ao sexo, a turma era maioritariamente constituída por alunos do sexo masculino (67%), sendo 33% do sexo feminino.

Quanto ao gosto pela disciplina de História e Geografia de Portugal, observa-se uma atitude globalmente positiva. Sete alunos (39%) referiram gostar muito da disciplina, enquanto onze (61%) indicaram gostar, ainda que esse gosto estivesse condicionado pelos temas abordados. Não se registaram respostas indicativas de desagrado, o que evidencia uma predisposição favorável face à área disciplinar.

Este dado constitui um elemento relevante para a intervenção pedagógica, uma vez que a motivação e o interesse são frequentemente apontados como fatores facilitadores da aprendizagem. Ainda assim, importa problematizar esta evidência. Tal como referem Paula e Valente (2016), a motivação, embora relevante, não garante, por si só, aprendizagens profundas e duradouras. O entusiasmo inicial pode coexistir com abordagens superficiais aos conteúdos, centradas na memorização ou na reprodução de informação. Assim, apesar de os dados revelarem uma atitude favorável face à disciplina, não permitem inferir automaticamente a existência de pensamento histórico estruturado.

À luz da Educação Histórica, conforme defendida por Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017) e Lee (2014, como citado em Solé, 2021), aprender História implica desenvolver competências de interpretação, análise de evidências, compreensão da temporalidade e construção de explicações fundamentadas. Neste enquadramento, coloca-se uma primeira questão interpretativa: até que ponto o gosto declarado pela disciplina se traduz numa compreensão historicamente significativa? Esta tensão evidencia que a predisposição positiva constitui uma condição favorável, mas não suficiente, para a consolidação de aprendizagens conceptualmente exigentes.

No que se refere à perceção da dificuldade da disciplina, nenhum aluno a considerou muito difícil. Metade dos alunos (50%) indicou que a HGP não é muito difícil, enquanto seis (33%) referiram que apenas algumas partes apresentam maior grau de dificuldade. Três alunos (17%) classificaram a disciplina como fácil. À primeira vista, esta perceção de acessibilidade pode favorecer a participação e a abertura a metodologias diversificadas. Contudo, importa questionar se esta facilidade percecionada decorre de uma efetiva compreensão dos conceitos históricos ou, pelo contrário, de uma abordagem predominantemente factual e narrativa.

A didática da História tem sublinhado que conceitos como causalidade, mudança e permanência ou evidência histórica implicam níveis elevados de abstração (Lee, 2014, como citado em Solé, 2021). Deste modo, a percepção de facilidade pode representar simultaneamente uma oportunidade e um desafio: oportunidade, por criar um clima de confiança; desafio, por exigir que a introdução de metodologias lúdicas não reduza a exigência cognitiva, mas antes contribua para aprofundar a conceptualização.

Relativamente às estratégias de aprendizagem consideradas mais eficazes, observa-se uma clara valorização de metodologias diversificadas. A opção mais assinalada foi “jogar jogos em aula” (11 alunos), seguida de “ouvir a explicação da professora” e “ver imagens e vídeos”, ambas referidas por 9 alunos. A leitura do manual escolar foi indicada por 7 alunos, enquanto a realização de resumos, esquemas e exercícios escritos foi mencionada por 6.

Estes resultados parecem corroborar as perspetivas defendidas por Solé (2021) e pela OHTE (2023), que sublinham a importância da diversificação metodológica no ensino da História. Ainda assim, importa introduzir uma análise crítica: as preferências dos alunos não correspondem necessariamente às estratégias que promovem aprendizagens conceptualmente mais exigentes. A valorização do jogo poderá estar associada ao dinamismo e à dimensão participativa da atividade; contudo, tal não implica automaticamente a construção de conhecimento histórico estruturado.

Surge, assim, uma tensão relevante entre diferentes perspetivas teóricas. Se, por um lado, Vygotsky (1991, como citado em Carvalho, 2017) valoriza a aprendizagem mediada pela interação social, contexto no qual o jogo pode assumir um papel significativo, por outro, a didática específica da História enfatiza a necessidade de uma orientação pedagógica intencional e rigorosa. O desafio, portanto, não reside apenas na utilização do jogo, mas na sua integração num desenho didático orientado para o desenvolvimento do pensamento histórico.

No que respeita à experiência prévia com jogos nas aulas de HGP, a maioria dos alunos (89%) indicou já ter participado em atividades lúdicas em contexto de sala de aula. Este dado suscita uma questão interpretativa pertinente: se o recurso ao jogo já fazia parte da experiência educativa destes alunos, por que razão 67% manifestam o desejo de que sejam utilizados mais jogos? Tal expectativa poderá indicar que as experiências anteriores foram pontuais, pouco sistemáticas ou predominantemente recreativas.

Carvalho (2017) sublinha que a eficácia do jogo depende da sua articulação com objetivos de aprendizagem claros. Por sua vez, Huizinga (1951, como citado em Kishimoto, 2011) conceptualiza o jogo como uma dimensão cultural estruturante da experiência humana, dotada de regras e significados próprios. Todavia, se o jogo é culturalmente estruturante, como explicar que alguns alunos o percecionem sobretudo como momento de diversão? Esta aparente contradição

evidencia a necessidade de distinguir entre o jogo enquanto fenómeno cultural e o jogo enquanto instrumento didático: a sua dimensão estruturante não garante, por si só, a sua eficácia pedagógica.

No que concerne à perceção do contributo dos jogos para a aprendizagem, nove alunos (50%) consideraram que os jogos ajudaram muito a aprender e sete (39%) indicaram que ajudaram um pouco. Embora estes dados revelem uma perceção globalmente positiva, importa distinguir entre perceção de aprendizagem e aprendizagem efetiva. O sentimento de “aprender mais” pode decorrer do aumento do envolvimento emocional, sem que tal se traduza necessariamente numa compreensão mais profunda dos conteúdos.

À luz de Vygotsky (1991, como citado em Carvalho, 2017), o jogo pode constituir um espaço privilegiado de interação social e de construção partilhada do conhecimento. Porém, esta potencialidade depende, em larga medida, da qualidade da intervenção docente. Sem momentos de sistematização, problematização e explicitação conceptual, corre-se o risco de promover uma aprendizagem centrada na execução da tarefa e não na construção de significado histórico.

As respostas abertas permitiram aprofundar estas tendências. A análise de conteúdo deu origem a cinco categorias principais: Interesse pela História de Portugal, Relevância dos conteúdos, Carácter lúdico das aulas, Jogos como facilitadores da aprendizagem e Motivação e envolvimento, sistematizadas na Tabela 3.

Tabela 3

Categorias temáticas emergentes da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário diagnóstico

Categoria temática	Descrição	Exemplos de respostas
Interesse pela História de Portugal	Referências ao gosto pela disciplina devido ao interesse pelos acontecimentos históricos e pelo passado nacional	“gosto de aprender coisas sobre a história de Portugal”; “é legal saber sobre a época antiga”
Relevância dos conteúdos	Valorização da importância dos temas para compreender a sociedade atual	“para saber o que os nossos antepassados fizeram para termos a sociedade que temos agora”
Carácter lúdico das aulas	Associação do gosto pela disciplina à realização de atividades divertidas	“fazemos muitas coisas divertidas nas aulas”; “é divertido jogar aprendendo”
Jogos como facilitadores da aprendizagem	Perceção dos jogos como estratégia que ajuda a	“aprendo mais em jogos”; “os jogos ajudam a aprender”

	aprender e a compreender melhor os conteúdos	
Motivação e envolvimento	Menções à maior atenção, interesse ou envolvimento quando são utilizadas metodologias lúdicas	“aprendemos mais porque nos divertimos”; “ficamos mais interessados sobre a História”

A Tabela 3 apresenta a descrição de cada categoria e exemplos representativos das respostas dos alunos, permitindo visualizar de forma organizada as dimensões mais salientes nas suas representações. Da sua leitura verifica-se que o interesse pela disciplina surge associado quer ao conteúdo histórico em si, quer à perceção da sua relevância para compreender o presente. Esta articulação entre passado e presente aproxima-se das perspetivas da Educação Histórica (Barca, 2000, como citado em Chaves et al., 2017; Lee, 2014, como citado em Solé, 2021), sugerindo uma compreensão inicial da função formativa da História.

Não obstante, a centralidade atribuída ao carácter lúdico das aulas e à dimensão motivacional evidencia que o envolvimento emocional ocupa um lugar de destaque nas representações dos alunos. A presença simultânea das categorias “Jogos como facilitadores da aprendizagem” e “Motivação e envolvimento” revela uma certa ambivalência: o jogo é reconhecido como estratégia que ajuda a aprender, mas a justificação apresentada centra-se frequentemente na sua dimensão divertida.

Esta evidência empírica reforça uma tensão já identificada na literatura: até que ponto o aumento da motivação constitui condição suficiente para o desenvolvimento do pensamento histórico? Se a aprendizagem não decorre automaticamente do carácter apelativo da atividade, então a mediação pedagógica assume um papel decisivo na transformação do envolvimento em compreensão conceptual.

Em síntese, os resultados da primeira recolha revelam um contexto pedagogicamente favorável: atitude positiva face à disciplina, valorização de metodologias participativas e perceção globalmente positiva do jogo enquanto recurso educativo. Todavia, estes dados levantam igualmente desafios relevantes para a intervenção:

- Como garantir que o entusiasmo declarado se traduza em compreensão histórica estruturada?
- De que modo assegurar que o jogo promova conceptualização e não apenas envolvimento?
- Como articular motivação e exigência cognitiva no ensino da História?

Deste modo, mais do que confirmar a pertinência do recurso ao jogo, os dados desta primeira recolha evidenciam a necessidade de analisar, nas etapas subsequentes, se as estratégias lúdico-pedagógicas implementadas contribuem efetivamente para o desenvolvimento do pensamento histórico e não apenas para o aumento da motivação. A interpretação destes resultados não encerra conclusões; pelo contrário, abre hipóteses que orientam a análise das fases seguintes, numa lógica de triangulação entre perceções dos alunos, observação das práticas e evidências de aprendizagem.

4.2. RESULTADOS DA SEGUNDA RECOLHA DE DADOS

A segunda recolha de dados realizou-se após a implementação dos jogos didáticos *Associação de Conceitos* e *Game Show de TV*, tendo como finalidade principal analisar as perceções dos alunos relativamente ao contributo destas atividades para a aprendizagem dos conteúdos sobre a formação do Reino de Portugal, bem como para a sua motivação e envolvimento nas aulas. Esta fase permitiu, assim, aprofundar e confrontar as perceções iniciais identificadas na primeira recolha, possibilitando uma análise mais consistente do impacto pedagógico da integração do jogo enquanto estratégia didática intencional.

À semelhança da fase anterior, os dados foram recolhidos através de um questionário aplicado aos 18 alunos da turma e analisados segundo uma abordagem descritiva e interpretativa. Procedeu-se à articulação entre a análise de frequências e percentagens das questões de resposta fechada e a análise de conteúdo das respostas abertas, conforme definido no Capítulo 3. Esta triangulação metodológica reforça a consistência interpretativa, ao permitir o cruzamento entre indicadores quantitativos e evidências qualitativas.

Os resultados revelam uma perceção marcadamente positiva relativamente à utilidade dos jogos na aprendizagem: quinze alunos avaliaram as atividades como úteis ou muito úteis, sendo residual o número de respostas que aponta para uma utilidade reduzida.

Num primeiro momento, estes dados parecem confirmar o potencial pedagógico do jogo didático, em consonância com o que defende Carvalho (2017), ao sublinhar que o seu valor educativo reside na articulação com objetivos de aprendizagem claramente definidos. Ainda assim, importa adotar uma leitura crítica: o reconhecimento da utilidade traduz uma perceção subjetiva, que não equivale necessariamente à mobilização efetiva de competências de pensamento histórico.

Com efeito, a distinção entre perceção de aprendizagem e aprendizagem efetiva assume aqui particular relevância. Como referem Paula e Valente (2016), o envolvimento emocional e a satisfação com a atividade podem reforçar a sensação de aprendizagem, sem que tal corresponda automaticamente a uma compreensão mais profunda ou estruturada dos conteúdos. Deste modo,

embora os dados indiquem que os alunos não encaram o jogo como mero entretenimento, permanece em aberto a questão de saber se esta utilidade se situa sobretudo ao nível da revisão factual ou do desenvolvimento de competências historicamente mais exigentes.

No que concerne à motivação, catorze alunos indicaram ter-se sentido motivados ou muito motivados, três referiram níveis moderados e apenas um aluno afirmou não se ter sentido motivado. Estes resultados evidenciam um impacto positivo no envolvimento dos alunos, reforçando a ideia de que metodologias ativas podem contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas.

Esta evidência empírica aproxima-se das perspetivas socioconstrutivistas de Vygotsky (1991, como citado em Carvalho, 2017), que valorizam a aprendizagem mediada pela interação social e pelo envolvimento ativo dos alunos nas tarefas. O jogo, ao promover cooperação, desafio e participação, cria, potencialmente, um contexto favorável à construção do conhecimento.

Todavia, importa sublinhar que motivação e aprendizagem não são conceitos equivalentes. Tal como alertam Paula e Valente (2016), o aumento do entusiasmo pode coexistir com níveis superficiais de compreensão. Assim, os dados relativos à motivação devem ser interpretados com prudência e articulados com evidências que permitam aferir a mobilização efetiva de conhecimentos históricos, evitando uma leitura simplista que associe diretamente diversão a aprendizagem significativa.

Relativamente ao grau de dificuldade, treze alunos consideraram os jogos equilibrados, não sendo percecionados como demasiado fáceis nem excessivamente difíceis. Esta perceção sugere uma adequação do nível de desafio às capacidades dos alunos, aspeto fundamental na conceção de estratégias pedagógicas eficazes.

Tal evidência pode ser interpretada à luz da perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, que valoriza a mediação pedagógica e a adequação das tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos, favorecendo a progressão conceptual. Com efeito, se as atividades fossem percecionadas como excessivamente simples, poderiam limitar a exigência conceptual; se fossem demasiado complexas, poderiam gerar frustração e desmotivação. Ainda assim, importa questionar se o equilíbrio percecionado se traduziu efetivamente na mobilização de competências históricas mais complexas ou se permaneceu predominantemente ao nível da consolidação de conhecimentos já trabalhados.

No que respeita à compreensão dos conteúdos, dezassete alunos referiram compreender melhor a formação do Reino de Portugal após a realização dos jogos, sendo apenas um a indicar não ter sentido melhorias significativas.

Este resultado parece corroborar a perspetiva de Kishimoto (2011), segundo a qual o jogo didático, quando articulado com objetivos pedagógicos claros, pode favorecer a aprendizagem significativa. De igual modo, aproxima-se das orientações da Educação Histórica (Barca, 2000, como citado em Chaves et al., 2017; Lee, 2014, como citado em Solé, 2021), que defendem estratégias promotoras da participação ativa dos alunos na compreensão de conceitos e acontecimentos do passado.

Contudo, a análise das respostas abertas sugere que a melhoria percecionada incide sobretudo na memorização de datas, acontecimentos e conceitos, apontando para uma função predominantemente consolidativa do jogo. Esta evidência conduz a uma questão central: terá o jogo promovido apenas a fixação de conteúdos factuais ou contribuiu também para o desenvolvimento de competências de pensamento histórico, como a compreensão de causalidade, mudança e permanência ou a análise de relações temporais?

Esta distinção revela-se fundamental, uma vez que, segundo Lee (2014, como citado em Solé, 2021), aprender História implica ultrapassar a simples acumulação de informação factual, desenvolvendo formas específicas de raciocínio histórico. Assim, embora os alunos percecionem melhorias na aprendizagem, importa analisar se essas melhorias se situam ao nível da compreensão conceptual ou sobretudo ao nível da retenção de informação.

Na comparação entre aulas de carácter mais tradicional e aulas com recurso a jogos, doze alunos consideraram que aprendem o mesmo, cinco afirmaram que aprendem mais através das atividades lúdicas e apenas um referiu aprender menos.

Estes dados indicam que o jogo não é percecionado como elemento de distração, mas como estratégia pedagógica válida. Ainda assim, o facto de a maioria considerar que aprende “o mesmo” sugere que os alunos não encaram o jogo como substituto das práticas tradicionais, mas antes como complemento metodológico.

Este resultado reforça uma ideia central discutida no enquadramento teórico: o jogo não constitui uma garantia automática de aprendizagem nem um método superior por natureza. O seu contributo depende da forma como é estruturado, orientado e integrado nos objetivos curriculares. Assim, os dados parecem confirmar que a eficácia do jogo reside na sua articulação com outras estratégias pedagógicas, e não na sua utilização isolada.

A análise de conteúdo das respostas abertas deu origem às categorias apresentadas na Tabela 4: facilitação da aprendizagem, aumento da motivação, dinamização das aulas e preferência por metodologias lúdicas.

Tabela 4

Categorias temáticas emergentes da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário após a implementação dos jogos didáticos

Categoria	Descrição	Exemplos de respostas dos alunos
Facilitação da aprendizagem	Referência à aprendizagem de conteúdos de forma mais clara e acessível	“Aprendi melhor porque era mais fácil de perceber”; “Os jogos ajudaram-me a memorizar”
Aumento da motivação	Associação dos jogos ao interesse, entusiasmo e atenção nas aulas	“Foi mais divertido”; “Tive mais vontade de participar”
Dinamização das aulas	Valorização do carácter ativo e participativo das atividades	“As aulas passaram mais rápido”; “Participámos mais”
Preferência por metodologias lúdicas	Manifestação do desejo de continuidade da utilização de jogos	“Gostava que houvesse mais jogos”; “Aprende-se melhor assim”

A categoria “facilitação da aprendizagem” foi a mais recorrente, encontrando-se associada à ideia de que os jogos tornaram os conteúdos mais claros e mais fáceis de memorizar. Este dado reforça a interpretação de que o jogo funcionou sobretudo como estratégia de consolidação e sistematização.

Por sua vez, as categorias relativas à motivação e dinamização evidenciam que os alunos valorizam o carácter participativo e interativo das atividades. Esta associação encontra-se alinhada com Gris et al. (2018), que sublinham o papel do desafio, da cooperação e da interação na promoção do envolvimento dos alunos.

Não obstante, importa reiterar que o envolvimento não é sinónimo de desenvolvimento do pensamento histórico. Para que o jogo contribua efetivamente para esse desenvolvimento, deverá promover não apenas a recordação de informação, mas também a análise, a interpretação e a problematização. Os dados desta fase sugerem que o contributo dos jogos foi particularmente evidente ao nível da consolidação de conhecimentos, permanecendo em aberto a análise do seu impacto no desenvolvimento de competências históricas mais complexas.

Importa ainda salientar que os dados recolhidos dizem respeito à experiência global com os dois jogos implementados, não permitindo uma análise diferenciada do contributo específico de cada

um. Diferentes tipologias de jogos podem mobilizar processos cognitivos distintos, constituindo esta uma limitação que deve ser considerada na interpretação dos resultados.

Acresce que os dados analisados correspondem a percepções e autoavaliações dos alunos. Embora constituam indicadores relevantes do clima pedagógico e da experiência subjetiva da aprendizagem, não permitem, por si só, comprovar ganhos efetivos ao nível do desempenho ou do desenvolvimento do pensamento histórico. Por conseguinte, a sua interpretação exige articulação com os dados provenientes da observação e dos instrumentos de avaliação aplicados nas fases seguintes da investigação.

Considerando o conjunto dos dados, os resultados da segunda recolha evidenciam uma percepção amplamente favorável dos alunos relativamente à utilização de jogos didáticos, sobretudo no que respeita à motivação, ao envolvimento e à consolidação dos conteúdos trabalhados. Os dados sugerem que o jogo foi reconhecido como estratégia pedagógica válida e integrada no processo de aprendizagem, não sendo percecionado como mero entretenimento.

Todavia, a análise crítica destes resultados revela que a melhoria percecionada incide predominantemente ao nível da consolidação e memorização de conteúdos, permanecendo a necessidade de analisar de forma mais aprofundada o seu impacto no desenvolvimento de competências de pensamento histórico. Assim, embora esta fase contribua para responder à questão de investigação, não permite, isoladamente, afirmar que o jogo promove aprendizagens históricas profundas, reforçando a importância da triangulação com os dados das etapas subsequentes.

4.3. RESULTADOS DA TERCEIRA RECOLHA DE DADOS

A terceira recolha de dados teve como objetivo analisar o desempenho dos alunos durante a realização do *Jogo da Glória* (adaptado), incidindo na mobilização de conhecimentos históricos, no desenvolvimento de competências cognitivas e nas atitudes manifestadas em contexto de jogo. Esta fase da investigação introduz uma dimensão observacional centrada no desempenho efetivo dos alunos durante a atividade, permitindo complementar os dados de natureza percetiva recolhidos nas etapas anteriores. Com efeito, enquanto as duas primeiras recolhas privilegiaram sobretudo as percepções dos alunos relativamente ao jogo e à aprendizagem, esta terceira fase possibilita a análise de evidências observáveis de mobilização de conhecimentos e competências em contexto de ação pedagógica.

A articulação entre percepções dos alunos, resultados de desempenho e registos observacionais permite, assim, construir uma análise mais consistente do contributo das metodologias lúdicas

para a aprendizagem em História e Geografia de Portugal, numa lógica de triangulação previamente fundamentada no enquadramento metodológico.

A análise dos registos efetuados na grelha de observação (Anexo 5) permitiu identificar tendências de desempenho associadas aos diferentes critérios avaliados. De forma geral, observa-se um desempenho globalmente positivo dos alunos durante a realização do jogo. Cerca de dois terços situaram-se nos níveis Bom e Muito Bom no critério relativo à capacidade de responder corretamente a perguntas sobre conteúdos históricos, demonstrando familiaridade com os conteúdos abordados sobre a formação do Reino de Portugal.

Estes resultados confirmam o papel do jogo didático enquanto estratégia de consolidação e revisão de aprendizagens, tal como defendido por Kishimoto (2011) e Carvalho (2017). Ainda assim, uma análise mais fina dos dados sugere que essa consolidação se manifesta sobretudo ao nível da recuperação de informação factual e da aplicação imediata de conhecimentos previamente adquiridos, sendo menos evidente na mobilização de competências cognitivas de maior complexidade. Deste modo, os resultados empíricos não apenas corroboram a literatura sobre o potencial do jogo na consolidação das aprendizagens, como também permitem delimitar o alcance dessa eficácia pedagógica, evidenciando que o impacto do jogo não se distribui de forma homogênea pelas diferentes dimensões da aprendizagem histórica.

Paralelamente, os elevados níveis de participação e entusiasmo observados confirmam a associação entre jogo, motivação e envolvimento dos alunos frequentemente destacada na literatura (Carvalho, 2017; Gomes, 2012, como citado em Carvalho, 2017). Contudo, os dados desta recolha demonstram que o aumento do envolvimento não se traduz automaticamente na mobilização sistemática de competências históricas de nível mais elevado. Este resultado introduz um elemento de problematização face a interpretações mais lineares da relação entre motivação e aprendizagem, sugerindo que o potencial motivador do jogo constitui uma condição facilitadora da aprendizagem, mas não uma condição suficiente para o desenvolvimento do pensamento histórico. Assim, os dados empíricos permitem relativizar a ideia de que o envolvimento lúdico conduz necessariamente a aprendizagens mais profundas, reforçando a importância da mediação pedagógica intencional e da estruturação didática das atividades.

No critério referente à explicitação de conceitos históricos por palavras próprias, verifica-se uma maior diversidade de desempenhos. Embora alguns alunos tenham demonstrado capacidade de explicitação conceptual adequada, esta competência não se manifestou de forma sistemática ao longo da atividade, surgindo vários registos nos níveis Suficiente e Bom. Esta tendência parece relacionar-se com a própria dinâmica do jogo, caracterizada por interações orais rápidas e centradas na resposta imediata. Consequentemente, este resultado permite problematizar o

alcance do jogo enquanto estratégia de desenvolvimento conceptual, sugerindo que a dinâmica lúdica favorece a mobilização de conhecimentos substantivos, mas nem sempre cria condições para uma explicitação conceptual mais elaborada.

À luz da Educação Histórica, esta evidência empírica adquire particular relevância. Tal como defendem Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017) e Lee (2014, como citado em Solé, 2021), o desenvolvimento do pensamento histórico implica a utilização progressiva de conceitos de segunda ordem, como explicação, causalidade, evidência e interpretação. Os resultados desta recolha não contradizem esta perspetiva teórica; pelo contrário, evidenciam que a emergência dessas competências não ocorre de forma espontânea em contextos de jogo, exigindo momentos específicos de reflexão, argumentação e explicitação conceptual. Neste sentido, os dados permitem aprofundar a compreensão do papel pedagógico do jogo, sugerindo que este constitui um recurso eficaz para a mobilização de conhecimentos, mas que o desenvolvimento conceptual exige estratégias didáticas complementares.

Uma tendência semelhante foi observada nas competências de justificação de escolhas com base em conhecimentos históricos, validação da informação e estabelecimento de relações explicativas. Estas competências emergiram de forma pontual, sobretudo em alunos com maior segurança conceptual. Este resultado possibilita confrontar a literatura sobre o desenvolvimento progressivo de competências históricas com a realidade observada em contexto de jogo. Embora Roldão (2010) e Prats e Santacana (2011), citados em Solé (2021), sublinhem a importância da progressão cognitiva no ensino da História, os dados desta investigação sugerem que a utilização do jogo, por si só, não garante a mobilização sistemática dessas competências, evidenciando a necessidade de uma integração pedagógica intencional que articule momentos lúdicos com atividades de reflexão e explicação histórica.

No que respeita às atitudes e comportamentos observados, a grelha de observação revela resultados consistentes e globalmente positivos. A generalidade dos alunos participou com entusiasmo, cumpriu as regras do jogo e demonstrou respeito pelos colegas, situando-se maioritariamente no nível Bom nos critérios atitudinais. A cooperação entre os elementos dos grupos destacou-se como uma das dimensões mais evidentes ao longo da atividade, observando-se situações de ajuda na resolução de desafios e na construção das respostas. Este dado empírico confirma o papel da interação social na aprendizagem, em consonância com a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1991, como citado em Carvalho, 2017).

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações inerentes ao processo de observação. Nem todos os comportamentos e respostas dos alunos puderam ser registados de forma exaustiva, uma vez que o registo incidiu nos momentos de acompanhamento direto dos grupos. Assim, os dados

observacionais devem ser interpretados como indicadores de tendências de desempenho, e não como um retrato integral da atuação individual de cada aluno. Esta limitação reforça, uma vez mais, a importância de uma leitura articulada com as restantes recolhas de dados, numa lógica de triangulação.

À luz dos resultados apresentados, verifica-se que o *Jogo da Glória* (adaptado) favoreceu a participação ativa dos alunos, a cooperação entre pares e a mobilização de conhecimentos históricos previamente trabalhados. Simultaneamente, evidenciam que a mobilização de competências cognitivas de maior complexidade ocorre de forma menos sistemática em contexto de jogo. Este resultado não diminui o valor pedagógico das metodologias lúdicas; pelo contrário, contribui para uma compreensão mais crítica e fundamentada do seu papel no ensino da História, ao evidenciar que o jogo constitui um recurso eficaz de consolidação e envolvimento, cuja eficácia no desenvolvimento do pensamento histórico depende da mediação pedagógica, da intencionalidade didática e da articulação com outras estratégias de ensino.

Por fim, a leitura integrada destes resultados com os dados das recolhas anteriores reforça a ideia de que o impacto pedagógico do jogo se manifesta de forma diferenciada nas dimensões cognitiva e atitudinal, evidenciando a importância da sua integração numa estratégia pedagógica mais ampla, intencional e coerente.

4.4. RESULTADOS DA QUARTA RECOLHA DE DADOS

A quarta recolha de dados teve como objetivo analisar o impacto do *Jogo do Bingo* (adaptado) na consolidação, reorganização e mobilização de conhecimentos históricos relativos à crise de 1383-1385. Para esse efeito, foram aplicados dois minitests escritos, um antes e outro após a implementação do jogo, possibilitando uma análise comparativa do desempenho dos alunos em dois momentos distintos. Esta recolha assume particular relevância para a questão de investigação, na medida em que permite observar de forma mais direta os efeitos do recurso a uma estratégia lúdica na aprendizagem histórica, entendida não como mera memorização de factos, mas como construção progressiva de sentido histórico.

Os minitests incluíram questões abertas centradas nas causas da crise, nos principais protagonistas, nos acontecimentos fundamentais, na definição de conceitos históricos e na perceção dos alunos sobre a sua própria aprendizagem. Esta opção metodológica possibilitou uma análise qualitativa das respostas, incidindo não apenas na correção factual, mas também na capacidade de explicitação, articulação de ideias e utilização de vocabulário histórico, em consonância com os pressupostos da Educação Histórica (Pereira, 2018). Tal como defendem Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017) e Lee (2014, como citado em Solé, 2021), a aprendizagem histórica implica a compreensão das relações de causalidade, mudança e

significação, não se reduzindo à enumeração de acontecimentos. Assim, tornou-se possível analisar não apenas o que os alunos sabem, mas também como organizam, mobilizam e explicitam esse conhecimento, dimensão central para responder à questão de investigação.

A análise das respostas recolhidas antes da realização do *Jogo do Bingo* (adaptado) evidencia, de forma global, uma compreensão fragmentada dos conteúdos relativos à crise de 1383-1385. No que respeita às causas da crise, cerca de metade dos alunos refere apenas a morte de D. Fernando como causa principal, sem articulação com fatores políticos ou sociais. Embora alguns mencionem a ausência de herdeiros ou a divisão da população, estas referências apresentam-se, na maioria dos casos, pouco desenvolvidas e sem explicitação clara das relações de causalidade. Esta dificuldade confirma o que Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017) identifica como um estágio inicial do pensamento histórico, caracterizado por explicações lineares e monocausais, revelando limitações na compreensão da complexidade do fenómeno histórico.

Relativamente ao papel do Mestre de Avis, as respostas anteriores ao jogo revelam um predomínio de identificações vagas ou incompletas, centradas sobretudo na sua ligação familiar a D. Fernando ou na ideia genérica de que “foi rei”. Apenas três alunos apresentam referências mais próximas do seu papel histórico, nomeadamente na defesa da independência ou na liderança do movimento que conduziu à resolução da crise. Tal evidencia uma compreensão ainda pouco funcional da ação histórica do protagonista, confirmando a ideia, defendida por Lee (2014, como citado em Solé, 2021), de que a progressão no pensamento histórico implica a capacidade de atribuir significado às ações dos agentes no seu contexto específico.

No que diz respeito a outras figuras relevantes, como Álvaro Pais, João das Regras e Nuno Álvares Pereira, as respostas iniciais são escassas e, quando existentes, revelam imprecisões ou generalizações, dificultando a distinção dos diferentes papéis desempenhados por cada interveniente. Este dado reforça a ideia de uma aprendizagem ainda pouco estruturada antes da aplicação da estratégia lúdica, próxima de uma apropriação meramente nominal do conhecimento.

Quanto aos acontecimentos fundamentais, nomeadamente as Cortes de Coimbra de 1385 e a Batalha de Aljubarrota, estes surgem referidos de forma irregular. Alguns alunos associam corretamente as Cortes à escolha do rei, mas sem contextualização política clara, enquanto a Batalha de Aljubarrota é frequentemente mencionada apenas como “uma batalha importante”, sem explicitação da sua relevância para a consolidação da independência de Portugal. Tal revela dificuldades na organização temporal e causal dos acontecimentos, competências centrais no desenvolvimento do pensamento histórico, tal como sublinham Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017) e Lee (2014, como citado em Solé, 2021) ao destacarem a importância da compreensão das relações entre acontecimento, contexto e consequência.

No domínio dos conceitos históricos (revolução, dinastia, cortes e crise), constata-se igualmente uma compreensão incipiente, verificando-se várias respostas incompletas ou ausentes nas definições apresentadas. Esta dificuldade na apropriação do vocabulário disciplinar confirma a relevância atribuída pela Educação Histórica ao desenvolvimento da literacia histórica, entendida como condição essencial para a construção de explicações historicamente fundamentadas (Pereira, 2018).

Após a realização do *Jogo do Bingo* (adaptado), verifica-se uma melhoria qualitativa nas respostas da maioria dos alunos. No que respeita às causas da crise, observa-se uma maior articulação entre fatores políticos e sociais, surgindo com mais frequência referências à crise de sucessão, à ausência de herdeiros masculinos, à ameaça à independência e à divisão da sociedade portuguesa. Estas respostas revelam uma compreensão mais integrada das múltiplas dimensões do conflito, aproximando-se de explicações multicausais, o que evidencia progressos ao nível do pensamento histórico.

Estes dados confirmam as perspetivas que defendem que estratégias ativas podem favorecer a reorganização do conhecimento histórico. Contudo, sugerem igualmente que essa evolução ocorre sobretudo ao nível da consolidação e ampliação de relações já trabalhadas, não configurando, por si só, uma transformação estrutural do pensamento histórico. Tal evolução pode ser interpretada à luz da perspetiva construtivista da aprendizagem, segundo a qual o conhecimento se constrói através da reorganização ativa de saberes previamente adquiridos, mediada pela interação social e pelos instrumentos culturais (Vygotsky, 1991, como citado em Carvalho, 2017), sendo o jogo um mediador que favorece essa reorganização.

O papel do Mestre de Avis passa a ser identificado de forma mais contextualizada, sendo associado, em vários casos, à defesa da independência de Portugal e à resolução da crise. Embora persistam algumas imprecisões conceptuais, esta evolução traduz uma passagem de uma identificação meramente nominal para uma compreensão mais funcional do seu papel histórico, em linha com a progressão descrita por Lee (2014, como citado em Solé, 2021) relativamente à compreensão da ação dos agentes históricos. Ainda assim, o facto de nem todos os alunos evidenciarem essa progressão permite relativizar a ideia de que a exposição a uma estratégia lúdica conduz automaticamente a níveis mais elevados de compreensão contextualizada.

Regista-se igualmente maior clareza na identificação dos acontecimentos-chave. As respostas posteriores revelam uma associação mais consistente das Cortes de Coimbra de 1385 à aclamação de D. João I e da Batalha de Aljubarrota à consolidação da independência portuguesa, evidenciando uma melhor organização temporal e causal dos acontecimentos. Esta reorganização sugere que a estratégia lúdica contribuiu para a consolidação das relações entre evento e

consequência. Contudo, a permanência de explicações ainda pouco densas em alguns casos indica que a estruturação profunda do pensamento histórico exige práticas reiteradas e sistemáticas.

Relativamente às figuras de Álvaro Pais, João das Regras e Nuno Álvares Pereira, embora continuem a surgir dificuldades em alguns casos, os registos indicam maior diferenciação dos papéis desempenhados. Ainda assim, a complexidade destes papéis parece exigir níveis mais elevados de abstração, o que confirma que o desenvolvimento de competências históricas mais sofisticadas não decorre automaticamente da utilização de uma estratégia isolada, exigindo continuidade e aprofundamento, tal como sublinha a literatura sobre metodologias ativas.

No domínio dos conceitos históricos, apesar de persistirem definições incompletas, algumas respostas evidenciam maior estruturação e utilização mais adequada do vocabulário específico. Este progresso confirma a importância da prática reiterada e contextualizada na consolidação da linguagem histórica; simultaneamente, evidencia que a apropriação conceptual profunda não se esgota numa intervenção pontual.

A análise das questões de carácter metacognitivo revela que, após a realização do jogo, a maioria dos alunos reconhece ter aprendido ou recordado conteúdos relacionados com a crise de 1383-1385. Esta perceção positiva encontra-se em consonância com os autores que defendem o potencial motivador do jogo enquanto estratégia pedagógica (Proença, 1992, citado em Pereira, 2018). No entanto, a dificuldade de alguns alunos em explicitar de forma precisa aquilo que aprenderam introduz uma nuance relevante: a motivação e o envolvimento, embora favoreçam a aprendizagem, não garantem, por si sós, níveis elevados de explicitação conceptual ou de consciência metacognitiva.

De forma global, a comparação entre os minitestes realizados antes e após a implementação do *Jogo do Bingo* (adaptado) aponta para uma evolução positiva na consolidação e reorganização dos conhecimentos históricos relativos à crise de 1383-1385. Estes resultados confirmam, em grande medida, as perspetivas teóricas que atribuem ao jogo didático potencialidades ao nível da consolidação do conhecimento. Contudo, permitem igualmente problematizar uma leitura excessivamente otimista do seu alcance, na medida em que os progressos se revelam mais evidentes na articulação factual e menos consistentes na elaboração conceptual e no desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento histórico.

Neste sentido, os resultados desta recolha não apenas corroboram a literatura sobre o potencial pedagógico do jogo, como também contribuem para a sua delimitação crítica: o jogo didático revela-se particularmente eficaz na consolidação e reorganização do conhecimento previamente trabalhado, mas o desenvolvimento de competências históricas de maior abstração parece depender de práticas continuadas, sistemáticas e intencionalmente orientadas para a progressão

do pensamento histórico. Esta leitura reforça a importância de integrar estratégias lúdicas num quadro pedagógico mais amplo, evitando a sua conceptualização como solução autónoma ou suficiente no ensino da História.

4.5. RESULTADOS DA QUINTA RECOLHA DE DADOS

A quinta recolha de dados foi realizada através da aplicação do *Jogo da Batata Quente* (adaptado), tendo como finalidade observar a mobilização imediata de conhecimentos históricos previamente trabalhados, bem como as atitudes, os comportamentos e os níveis de participação dos alunos num contexto de atividade lúdica de resposta rápida. Ao contrário de recolhas anteriores, esta assumiu um carácter essencialmente observacional, incidindo exclusivamente sobre o momento da realização do jogo em sala de aula. Não contemplou, portanto, a comparação entre diferentes momentos de aprendizagem, funcionando sobretudo como instrumento de avaliação formativa e de consolidação, em consonância com a ideia de que o jogo educativo pode constituir um recurso relevante para a recuperação e sistematização de conhecimentos (Carvalho, 2017).

A dinâmica do jogo baseou-se na passagem rápida de cartões com questões de História, acompanhada por música. Quando esta cessava, o aluno que detinha o cartão deveria ler a questão em voz alta e responder no prazo máximo de dez segundos. As respostas corretas permitiam a manutenção do cartão e a acumulação de pontos, ao passo que as respostas incorretas implicavam a devolução do cartão ao baralho. Importa referir que, devido à limitação temporal da aula, nem todas as questões previstas foram colocadas, constituindo esta uma limitação assumida da recolha e condicionando qualquer análise quantitativa mais abrangente.

O desempenho dos alunos foi registado através de uma grelha de observação que integrou critérios relacionados com o domínio dos conteúdos históricos, a agilidade na resposta, a participação, o cumprimento das regras, o respeito pelos colegas e a utilização de vocabulário histórico adequado. A análise dos dados permitiu identificar padrões de desempenho e comportamento que, embora não homogéneos, evidenciam tendências consistentes ao nível da evocação factual, da participação ativa e das atitudes manifestadas durante a atividade. Estes resultados encontram-se em linha com as perspetivas que atribuem ao jogo didático um potencial mobilizador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (Kishimoto, 2011; Carvalho, 2017).

Em termos globais, 11 dos 18 alunos conseguiram responder corretamente a pelo menos uma das questões colocadas, ainda que se tenham registado erros, respostas parciais e situações de não resposta. Os resultados quantitativos, de natureza exclusivamente descritiva, encontram-se sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5

Distribuição dos alunos segundo o tipo de desempenho no Jogo da Batata Quente (adaptado)

Tipo de desempenho	Número de alunos
Acertou todas as questões colocadas	4
Acertou parcialmente	3
Errou as questões colocadas	4
Não respondeu a nenhuma questão	7
Total	18

A distribuição dos desempenhos revela uma heterogeneidade significativa. Enquanto alguns alunos apresentaram respostas rápidas e seguras, outros evidenciaram dificuldades na evocação imediata dos conteúdos ou não chegaram a responder. Contudo, importa sublinhar que o número de alunos sem resposta não traduz necessariamente desconhecimento dos conteúdos históricos. Tal situação pode estar associada à natureza aleatória da dinâmica do jogo, à limitação temporal da atividade e a fatores emocionais, como o nervosismo ou a exposição perante o grupo. Assim, os resultados devem ser interpretados à luz da natureza dinâmica e emocional da atividade, uma vez que, tal como refere Carvalho (2017), a dimensão lúdica introduz variáveis afetivas que influenciam o desempenho e a participação dos alunos.

Ao nível atitudinal, a maioria dos alunos revelou comportamentos adequados, cumprindo as regras do jogo, respeitando os colegas e participando com entusiasmo. Observou-se, de modo geral, uma postura positiva face à atividade, evidenciada por manifestações espontâneas de incentivo e reconhecimento das respostas corretas. Estes comportamentos reforçam a dimensão social do jogo educativo, frequentemente associada ao desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito mútuo (Kishimoto, 2011). Ainda assim, registaram-se pontualmente momentos de maior agitação, sobretudo durante a passagem dos cartões, o que evidencia a necessidade de uma mediação pedagógica atenta em atividades que implicam movimento rápido e elevada estimulação emocional, reforçando o papel do professor enquanto orientador da atividade lúdica (Carvalho, 2017).

A análise qualitativa das notas de observação confirma a existência de um ambiente de elevado envolvimento emocional e motivacional, marcado por risos, comentários espontâneos e momentos de maior excitação, particularmente durante a circulação dos cartões. Estas manifestações corroboram o papel da dimensão lúdica na promoção do envolvimento dos alunos,

tal como referido por Gris et al. (2018), que associam o jogo a experiências de aprendizagem mais interativas, imersivas e emocionalmente significativas. Todavia, importa problematizar esta relação: embora o envolvimento emocional tenha sido elevado, os dados sugerem que tal envolvimento não se traduziu automaticamente num aprofundamento conceptual das aprendizagens. Este aspeto relativiza uma visão simplificada do jogo enquanto estratégia universalmente potenciadora de aprendizagens profundas, evidenciando que motivação e complexidade cognitiva não se encontram necessariamente numa relação direta e linear.

Ao nível cognitivo, constatou-se que os alunos responderam com maior facilidade às questões de natureza factual e direta, como a identificação de figuras históricas, acontecimentos ou conceitos simples, o que indica consolidação de conhecimentos previamente trabalhados. Em contraste, as questões que exigiam maior abstração ou explicitação conceptual suscitaram mais erros ou respostas parciais. Este padrão, já identificado em recolhas anteriores, revela-se consistente com as dificuldades associadas à mobilização de relações conceptuais mais complexas nos níveis iniciais de escolaridade (Pereira, 2018; Chaves et al., 2017).

Esta constatação permite uma leitura mais aprofundada à luz das competências estruturantes do pensamento histórico. A dinâmica de resposta rápida favoreceu sobretudo a evocação de informação substantiva, mas revelou limitações na mobilização de competências como a explicação histórica, a identificação de relações de causalidade, a compreensão de processos de mudança e permanência ou a construção de argumentação fundamentada. De igual modo, competências metacognitivas, como a justificação das respostas ou a revisão de hipóteses, tiveram expressão limitada, em virtude do carácter imediato e competitivo da atividade. Este padrão encontra-se em consonância com a literatura da Educação Histórica, que distingue entre a recuperação de conhecimento substantivo e a mobilização de conceitos de segunda ordem, como a explicação histórica e a causalidade, cuja aprendizagem exige maior tempo de reflexão e mediação pedagógica.

Importa ainda salientar que esta tendência é consistente com os dados observacionais recolhidos na terceira fase da investigação e com os resultados dos minitestes anteriormente analisados, nos quais se verificou igualmente maior segurança na recuperação de informação factual do que na mobilização de competências de pensamento histórico mais complexo. Tal convergência reforça a coerência interpretativa entre as diferentes recolhas de dados e sustenta a triangulação da informação realizada no estudo.

Em termos gerais, os dados da quinta recolha indicam que o *Jogo da Batata Quente* (adaptado) se revelou eficaz na promoção da participação ativa e na mobilização imediata de conhecimentos históricos em contexto lúdico, particularmente ao nível da consolidação e recuperação rápida de

conteúdos previamente trabalhados. Não obstante, os resultados evidenciam também que este tipo de dinâmica tende a privilegiar a rapidez e a evocação factual em detrimento da reflexão, da explicitação conceptual e da construção de explicações históricas mais elaboradas.

À luz do quadro teórico mobilizado, estes resultados reforçam a perspetiva de Carvalho (2017) quanto ao potencial motivador e consolidativo do jogo didático, evidenciando simultaneamente as limitações identificadas na literatura relativamente à promoção de competências de maior complexidade cognitiva. Confirma-se, assim, que o jogo constitui uma estratégia pedagógica relevante no ensino da História, desde que articulado com outras metodologias que promovam a análise, a argumentação e o desenvolvimento pleno do pensamento histórico. Deste modo, consolida-se a perspetiva discutida no enquadramento teórico: o jogo didático assume um papel significativo na consolidação e mobilização imediata de conhecimentos, mas o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento histórico depende de processos continuados de mediação pedagógica e de diversificação intencional das estratégias didáticas.

4.6. ANÁLISE GLOBAL DE RESULTADOS

O presente subcapítulo apresenta uma análise integrada dos resultados obtidos ao longo das diferentes recolhas de dados, articulando evidências provenientes de instrumentos, momentos e contextos distintos, com o objetivo de responder à questão de investigação: de que forma a utilização do jogo, enquanto estratégia pedagógica, contribui para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal.

De modo geral, os resultados sugerem um impacto maioritariamente positivo da utilização dos jogos didáticos, particularmente ao nível do envolvimento dos alunos, da mobilização de conhecimentos previamente adquiridos e da consolidação das aprendizagens históricas. Esta constatação encontra-se em consonância com a literatura, que destaca o potencial do jogo enquanto estratégia promotora de motivação, participação ativa e aprendizagem significativa, quando integrado de forma intencional no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2017; Kishimoto, 2011). Todavia, os dados recolhidos neste estudo permitem acrescentar uma leitura mais contextualizada a estas perspetivas, evidenciando que o impacto do jogo se manifesta sobretudo ao nível da reorganização e aplicação do conhecimento previamente construído, mais do que na aquisição autónoma de novos conceitos históricos.

Apesar de o Observatório do Ensino da História (2023) identificar a persistência de práticas transmissivas e centradas na memorização no ensino da História, os resultados deste estudo evidenciam que a introdução sistemática de jogos didáticos alterou significativamente a dinâmica da sala de aula, promovendo maior participação, interação entre pares e mobilização ativa dos conhecimentos históricos. Ainda que se trate de um estudo de caso, os dados sugerem que a

diversificação metodológica pode constituir uma resposta concreta às fragilidades apontadas nas tendências macro da disciplina.

Importa salientar que as atividades lúdicas implementadas no âmbito deste estudo corresponderam sobretudo a jogos de tabuleiro adaptados e a jogos presenciais de dinâmica oral, caracterizados pela interação direta entre os alunos e pela mediação pedagógica imediata. Estas características aproximam-se das potencialidades atribuídas aos jogos de tabuleiro em contexto educativo, nomeadamente no desenvolvimento da cooperação, da comunicação e da aprendizagem colaborativa (Gris et al., 2018). Neste sentido, os resultados não apenas confirmam estas potencialidades, como evidenciam que a dimensão colaborativa do jogo assume um papel particularmente relevante na consolidação de aprendizagens históricas, ao favorecer a verbalização de ideias, a negociação de significados e a construção partilhada do conhecimento.

A evolução das perceções dos alunos relativamente ao jogo didático, evidenciada nos questionários aplicados ao longo da intervenção, revela uma valorização progressiva do seu papel pedagógico, sobretudo enquanto instrumento de revisão de conteúdos, clarificação de conceitos e aumento da motivação. Embora estas perceções assumam um carácter subjetivo, a sua convergência com os dados provenientes da observação direta e dos minitests reforça a consistência interpretativa dos resultados. Esta convergência empírica sustenta a ideia de que o jogo pode constituir um mediador eficaz entre o aluno e o conhecimento, em linha com os pressupostos da abordagem construtivista, mas evidencia igualmente que essa mediação depende da articulação entre a atividade lúdica e a orientação pedagógica do professor.

A observação das atividades evidenciou elevados níveis de participação, cooperação e envolvimento, bem como o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente o respeito pelas regras, a entreajuda e a interação entre pares, tal como registado nas grelhas de observação das diferentes sessões. Estes resultados corroboram as perspetivas que sublinham a dimensão social do jogo e o seu contributo para aprendizagens partilhadas, sustentadas na interação e na construção coletiva do conhecimento (Vygotsky, 1991, como citado em Carvalho, 2017; Carvalho, 2017). Simultaneamente, os dados empíricos permitem aprofundar estas perspetivas ao evidenciar que a qualidade das interações entre pares influencia diretamente a consolidação das aprendizagens, sugerindo que o potencial educativo do jogo reside menos na atividade lúdica em si e mais nas dinâmicas de interação e mediação que esta possibilita.

Tornou-se igualmente evidente a centralidade da mediação docente na orientação das aprendizagens, na clarificação de equívocos e na regulação do clima da aula, confirmando que o impacto pedagógico do jogo depende menos da atividade lúdica isolada e mais da forma como é planificada, conduzida e integrada nos objetivos curriculares, tal como sublinha Carvalho (2017)

ao destacar o papel do professor na transformação da experiência lúdica em oportunidade de aprendizagem significativa. Os resultados deste estudo reforçam esta perspetiva ao evidenciar que os momentos de sistematização e clarificação conceptual realizados após as atividades lúdicas foram determinantes para a consolidação das aprendizagens.

No que respeita às aprendizagens, a análise integrada dos minitests e das grelhas de observação sugere que os jogos didáticos contribuíram sobretudo para a consolidação, reorganização e mobilização funcional dos conhecimentos históricos previamente trabalhados. Os progressos observados após a implementação do *Jogo do Bingo* (adaptado), nomeadamente na articulação de ideias, na identificação de protagonistas e acontecimentos-chave e na compreensão de relações de causalidade simples, apontam para uma melhoria qualitativa na estruturação do conhecimento histórico, ainda que com níveis de desenvolvimento diferenciados entre os alunos. Estes resultados sugerem que o jogo funciona como um dispositivo de reforço cognitivo, favorecendo a recuperação e reorganização da informação histórica em contextos de aprendizagem ativa.

Porém, os dados revelam igualmente que o desenvolvimento de competências cognitivas de maior complexidade, como a explicitação conceptual, a argumentação histórica e a formulação de explicações mais elaboradas, apresentou uma expressão mais limitada. Embora Kishimoto (2011) atribua ao jogo didático potencial para promover aprendizagens significativas, os dados deste estudo sugerem que esse potencial se manifesta sobretudo ao nível da consolidação e reorganização de conteúdos factuais. Em contraste com a exigência conceptual defendida pela Educação Histórica, nomeadamente por Barca (2000, como citado em Chaves et al., 2017) e Lee (2014, como citado em Solé, 2021), ao sublinharem a importância da mobilização de conceitos de segunda ordem, verificou-se que a emergência autónoma de competências como a explicação histórica ou a argumentação fundamentada ocorreu de forma menos consistente, exigindo estratégias complementares de mediação e problematização. Assim, o jogo emerge como uma estratégia particularmente eficaz ao nível da consolidação e do envolvimento, mas insuficiente, por si só, para promover níveis mais elevados de pensamento histórico.

Para além de corroborar a literatura existente, o presente estudo acrescenta uma leitura diferenciada do impacto do jogo didático no ensino da História e Geografia de Portugal. Os dados evidenciam que os jogos de dinâmica oral rápida favorecem sobretudo a evocação factual e a consolidação imediata de conteúdos, enquanto os jogos de tabuleiro colaborativos potenciam a verbalização, a negociação de significados e a reorganização do conhecimento. Evidenciam igualmente que a mediação pedagógica posterior à atividade lúdica assume um papel decisivo na explicitação conceptual e na consolidação das aprendizagens, bem como que o impacto do jogo se manifesta de forma diferenciada nas dimensões cognitiva e atitudinal, sendo particularmente evidente ao nível da motivação e do envolvimento dos alunos. Estes resultados contribuem para

uma compreensão mais precisa do papel do jogo didático, não enquanto solução pedagógica universal, mas enquanto estratégia com potencial específico, cuja eficácia depende da sua integração num quadro didático intencional e estruturado.

A triangulação dos dados provenientes dos questionários, da observação direta e dos minitests reforça a robustez dos resultados, evidenciando convergência entre as perceções dos alunos, os comportamentos observados em contexto de sala de aula e os desempenhos evidenciados nas tarefas de avaliação. Esta convergência contribui para uma interpretação mais consistente do fenómeno estudado, permitindo compreender o jogo não apenas como um recurso motivador, mas como um instrumento pedagógico com potencial específico ao nível da consolidação das aprendizagens históricas.

Importa, contudo, reconhecer as limitações do estudo, decorrentes do seu carácter contextualizado, do número reduzido de participantes e da especificidade dos jogos e conteúdos abordados, o que inviabiliza a generalização dos resultados. Ainda assim, enquanto estudo de caso, esta investigação permite compreender de forma aprofundada o potencial e os limites das metodologias lúdicas num contexto educativo concreto, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino da História.

De forma global, a análise integrada das diferentes recolhas de dados permite concluir que a utilização intencional de jogos didáticos contribuiu de forma consistente para o aumento do envolvimento dos alunos, para a mobilização de conhecimentos previamente adquiridos e para a consolidação das aprendizagens históricas. No entanto, os resultados evidenciam igualmente que o jogo revela maior eficácia ao nível da consolidação e reorganização do conhecimento substantivo, sendo menos evidente o seu impacto autónomo na mobilização de conceitos de segunda ordem, o que reforça a necessidade de uma articulação intencional entre estratégias lúdicas e práticas sistemáticas de problematização histórica. Desta forma, o jogo assume-se como um recurso pedagógico complementar relevante, cujo potencial se concretiza plenamente quando integrado numa abordagem didática mais ampla, sustentada na mediação docente, na problematização dos conteúdos e no desenvolvimento progressivo do pensamento histórico.

5. CONCLUSÕES

O presente estudo teve como finalidade compreender de que forma a utilização do jogo, enquanto estratégia pedagógica, contribui para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para responder à questão de investigação, foram definidos três objetivos específicos, cuja análise integrada, a partir dos dados recolhidos ao longo das diferentes fases da investigação, permitiu concluir que a utilização

intencional de jogos didáticos contribuiu para o envolvimento dos alunos, para a mobilização de conhecimentos previamente adquiridos e para a consolidação das aprendizagens históricas. A articulação dos dados provenientes dos questionários, da observação direta e dos minitests possibilitou ainda identificar convergências significativas entre as percepções dos alunos, os comportamentos observados em contexto de sala de aula e os desempenhos evidenciados nas tarefas de avaliação, evidenciando, de forma consistente ao longo das diferentes recolhas, maior impacto do jogo ao nível da motivação, da participação e da consolidação de conhecimentos factuais do que no desenvolvimento de competências de pensamento histórico de maior complexidade.

Relativamente às percepções e atitudes dos alunos face à utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se uma aceitação globalmente positiva desta estratégia. Os alunos associaram os jogos a aulas mais motivadoras, participativas e facilitadoras da aprendizagem, reconhecendo o seu contributo para a compreensão e memorização dos conteúdos históricos. Embora algumas respostas revelem uma valorização mais centrada na dimensão lúdica, a maioria reconheceu o valor pedagógico do jogo, sobretudo enquanto instrumento de consolidação e revisão das aprendizagens. Estes dados evidenciam que os jogos didáticos são percecionados como recursos educativos relevantes, quando integrados de forma intencional no processo pedagógico.

No que respeita ao envolvimento, à participação e aos comportamentos de aprendizagem, a observação das atividades revelou níveis elevados de adesão às propostas, bem como atitudes globalmente positivas, marcadas pelo respeito pelas regras, pela cooperação entre pares e pela interação social. Destacou-se o papel do grupo enquanto mediador da aprendizagem, particularmente em situações de entreajuda, evidenciando a dimensão social do jogo enquanto contexto favorecedor de aprendizagens partilhadas. Ainda assim, constatou-se que o envolvimento não foi totalmente homogêneo, sendo condicionado por fatores como a natureza voluntária da participação, a pressão do tempo ou aspetos emocionais associados à dinâmica do jogo, o que sublinha a importância da mediação docente na regulação das atividades e na orientação pedagógica das experiências lúdicas.

Ao nível das aprendizagens, a análise integrada dos minitests e das grelhas de observação aponta para um contributo do jogo na consolidação, reorganização e mobilização dos conhecimentos históricos. Verificaram-se melhorias na articulação de ideias, na identificação de protagonistas e acontecimentos-chave e na compreensão de relações de causalidade simples, sobretudo após a realização de jogos orientados para a revisão dos conteúdos. Estas evoluções sugerem uma passagem de aprendizagens fragmentadas para uma compreensão mais integrada dos fenómenos históricos, ainda que com níveis de desenvolvimento diferenciados entre os alunos.

Contudo, os dados evidenciam igualmente que o desenvolvimento de competências cognitivas de maior complexidade, como a explicitação conceptual, a argumentação histórica e a formulação de explicações mais elaboradas, apresentou uma expressão mais limitada. Este resultado confirma que, embora o jogo seja particularmente eficaz na promoção do envolvimento e na consolidação das aprendizagens, não constitui, por si só, uma estratégia suficiente para o desenvolvimento autónomo do pensamento histórico de nível mais elevado, exigindo a articulação com outras metodologias orientadas para a problematização, a reflexão e a construção conceptual.

Enquanto contributo para a prática pedagógica, este estudo reforça a pertinência da integração de jogos didáticos no ensino da História e Geografia de Portugal, evidenciando o seu potencial enquanto recurso complementar capaz de promover a participação ativa dos alunos, dinamizar o ambiente de sala de aula e apoiar a consolidação dos conteúdos. Simultaneamente, sublinha a centralidade da mediação docente na planificação, condução e exploração pedagógica das atividades lúdicas, evidenciando que o impacto educativo do jogo depende menos da atividade em si e mais da forma como é enquadrada nos objetivos curriculares e articulada com outras estratégias didáticas.

Do ponto de vista científico, a investigação contribui para aprofundar a compreensão do papel do jogo no contexto da Educação Histórica, evidenciando o seu contributo para a mobilização do conhecimento e para o envolvimento dos alunos, mas também os seus limites na promoção autónoma de competências cognitivas mais complexas. Enquanto estudo de caso, permite uma leitura aprofundada de uma realidade educativa concreta, oferecendo pistas relevantes para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino da História.

Importa, contudo, reconhecer as limitações do estudo. O carácter contextualizado da investigação, a dimensão reduzida da amostra, circunscrita a uma única turma, a duração limitada da intervenção pedagógica e a especificidade dos jogos e conteúdos abordados condicionam a generalização dos resultados. Acresce ainda o papel da professora enquanto investigadora, que poderá introduzir algum grau de subjetividade na recolha e interpretação dos dados, bem como as limitações inerentes aos instrumentos utilizados, nomeadamente ao registo observacional parcial e à natureza dinâmica das atividades lúdicas. Estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas devem ser consideradas na sua interpretação.

Quanto a investigações futuras, considera-se pertinente a realização de estudos com amostras mais alargadas e em contextos educativos diversificados, bem como intervenções de maior duração, que permitam analisar os efeitos do jogo a médio e longo prazo. Seria igualmente relevante aprofundar o impacto de diferentes tipologias de jogos no desenvolvimento de competências específicas do pensamento histórico, bem como explorar estratégias de articulação entre

atividades lúdicas e metodologias orientadas para a argumentação, a problematização e a reflexão conceptual.

Para além da continuidade investigativa referida, o presente estudo abre igualmente caminho ao desenvolvimento de um guia prático de utilização de jogos didáticos no ensino da História e Geografia de Portugal, orientado para a planificação, implementação e mediação pedagógica destas estratégias. A sistematização das evidências recolhidas ao longo da investigação evidencia que o impacto educativo do jogo depende de uma preparação intencional, da definição clara de objetivos de aprendizagem, da escolha criteriosa da tipologia de jogo em função das competências a desenvolver e da existência de momentos estruturados de reflexão e conceptualização após a atividade lúdica. Neste sentido, o estudo aponta para a construção de orientações práticas que apoiem os docentes na utilização consciente e fundamentada do jogo enquanto ferramenta pedagógica, evitando a sua redução a mero instrumento motivacional e promovendo a sua integração num desenho didático coerente e articulado com o desenvolvimento progressivo do pensamento histórico.

Em síntese, as conclusões do estudo permitem afirmar que a utilização intencional de jogos didáticos contribui para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal, respondendo de forma afirmativa à questão de investigação formulada, ao evidenciar o seu impacto no envolvimento dos alunos, na mobilização de conhecimentos e nas atitudes positivas face à disciplina. O jogo assume-se, assim, como um recurso pedagógico complementar relevante, cujo potencial educativo se concretiza plenamente quando articulado com uma mediação docente consciente e com estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento progressivo do pensamento histórico, contribuindo para aprendizagens mais profundas, críticas e significativas.

Paralelamente, este percurso investigativo constituiu uma oportunidade de desenvolvimento profissional, promovendo uma reflexão mais consciente sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel da mediação docente na construção das aprendizagens. A implementação dos jogos didáticos permitiu repensar estratégias de ensino, valorizar abordagens mais participativas e reconhecer a importância de articular metodologias lúdicas com momentos estruturados de reflexão e conceptualização. Este estudo reforçou, assim, a necessidade de uma prática pedagógica intencional, fundamentada e centrada no aluno, contribuindo para uma compreensão mais crítica e informada do ensino da História e Geografia de Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório constituiu uma oportunidade privilegiada para refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo destes dois anos de mestrado, marcados por exigência, dedicação

e aprendizagem contínua. A articulação entre a componente teórica e a prática pedagógica revelou-se particularmente desafiante, uma vez que ambas decorreram em simultâneo, exigindo uma gestão rigorosa do tempo e um elevado investimento pessoal. Ainda assim, este percurso permitiu-me consolidar conhecimentos, partilhar experiências e dificuldades com colegas e docentes, e construir aprendizagens significativas que contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao longo deste processo, sinto que evolui substancialmente enquanto futura docente. Desenvolvi competências fundamentais, nomeadamente ao nível da observação, da planificação, da gestão da turma e da avaliação, aprendendo a estruturar aulas mais organizadas, a gerir melhor o tempo e a diversificar metodologias. Ganhei também maior confiança, o que se refletiu numa prática mais serena, flexível e centrada nas aprendizagens efetivas dos alunos. Compreendi que o professor deve dominar os conteúdos, mas que não precisa de saber tudo, e que a sala de aula é um espaço de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para quem ensina.

A experiência em diferentes contextos educativos, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu-me contactar com realidades distintas e compreender a complexidade do sistema educativo. Esta diversidade ajudou-me a reconhecer as especificidades de cada ciclo, valorizando, por um lado, a proximidade e a flexibilidade curricular do 1.º CEB e, por outro, a maior estabilidade organizacional do 2.º CEB. Independentemente do contexto, tornou-se claro para mim que cada turma é única e que o trabalho docente exige constante adaptação às características, ritmos e necessidades dos alunos.

A Prática Pedagógica assumiu um papel central neste percurso, proporcionando-me experiências intensas e profundamente formadoras. Enfrentei desafios relacionados com a gestão do ruído, a diversidade dos alunos, a avaliação das aprendizagens e os imprevistos do quotidiano escolar, mas foi precisamente nesses momentos que mais aprendi. Compreendi que avaliar exige rigor e sensibilidade, que a planificação deve ser flexível e que nem sempre é possível responder a todos os alunos da forma desejada, sobretudo quando existem necessidades educativas específicas. Estas vivências reforçaram em mim a importância de uma escola verdadeiramente inclusiva e da necessidade de apoio adicional para responder adequadamente à diversidade presente nas salas de aula.

O apoio dos professores cooperantes, da professora supervisora e do meu par pedagógico foi determinante ao longo de todo o percurso. As orientações, sugestões e momentos de reflexão partilhada ajudaram-me a repensar práticas, a ganhar confiança e a desenvolver um olhar mais crítico sobre a minha ação educativa. Destaco, em particular, o acompanhamento atento e exigente da professora supervisora, cuja confiança em mim foi um incentivo constante, bem como o

trabalho colaborativo com o meu par pedagógico, marcado pela entreaajuda, partilha de ideias e apoio mútuo.

Paralelamente à dimensão reflexiva, o relatório integrou uma vertente investigativa centrada no contributo do jogo para a consolidação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal. Esta experiência permitiu-me compreender que não existe uma estratégia única que funcione para todos os alunos, evidenciando a importância de diversificar metodologias e de considerar os diferentes estilos de aprendizagem. Mais do que confirmar a eficácia dos jogos, a investigação levou-me a valorizar a forma como os conteúdos são apresentados e o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas motivadoras e ajustadas aos contextos.

Enquanto futura professora, ambiciono criar ambientes de aprendizagem seguros, acolhedores e significativos, onde os alunos se sintam valorizados, motivados a participar e confiantes para questionar, partilhar e construir conhecimento. Pretendo adotar uma postura reflexiva e investigativa, diversificando estratégias, experimentando novas metodologias e ajustando continuamente a minha prática às necessidades dos alunos. Levo comigo valores como a empatia, o respeito e a colaboração, acreditando que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Concluo este percurso com um sentimento de gratidão por todas as aprendizagens realizadas e pelas pessoas que fizeram parte deste caminho. Sei que a formação docente é um processo contínuo e que ainda há muito a aprender, mas termino esta etapa mais consciente das exigências da profissão, mais confiante nas minhas capacidades e mais determinada em continuar a crescer, investindo na formação, na reflexão e na partilha com outros profissionais. Encaro o futuro com sentido de responsabilidade e compromisso, procurando ser uma professora que escuta, que pensa a sua prática e que aprende todos os dias com os seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for preservice teacher education programmes. *Cogent Education*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Abdulrahman, M.D., Faruk, N., Oloyede, A.A., Surajudeen-Bakinde, N.T., Olawoyin, L.A., Mejabi, O.V., Imam-Fulani, Y.O., Fahm, A.O., & Azeez, A.L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>
- Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Asawasowan, A., & Adipat, B. (2021). Engaging students in the learning process with game-based learning: The fundamental concepts. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 542-552. <https://doi.org/10.46328/ijte.169>
- Agassi, M. (2019). *As mãos não são para bater* (1.^a edição). Porto Editora.
- Alabi, M. (2024). *Visual Learning: The Power of Visual Aids and Multimedia*. https://www.researchgate.net/publication/385662029_Visual_Learning_The_Power_of_Visual_Aids_and_Multimedia
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In Universidade de Coimbra, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Associação para a Valorização Ambiental da Alta de Lisboa [AVAAL] (2016). *Criar e gerir uma horta escolar um manual para professores, pais e comunidades* (1.^a edição). AVALL. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/01cacdc5-83b8-4336-99bd-e55a1da8b4bd/content>
- Azevedo, B., Pinto, M., Santos, F., Pontes, L., Santos, C., Fonseca, O., Vasconcelo, C., & Fonseca, S. (2025). Metodologias ativas na educação: Estratégias para o engajamento e aprendizagem significativa. *Revista Aracê*, 7(6), 31214-31226. <https://doi.org/10.56238/arev7n6-124>

- Barbosa, R. (2024). AUSUBEL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(7), 2701-2708. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14977>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma Educação Histórica de Qualidade: actas das IV jornadas internacionais de educação histórica* (131-144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <https://projetchronos.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliaccca7acc83o.pdf>
- Belo, P., Oliveira, R., & Silva, R. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Pemo*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>
- Brait, L., Macedo, K., Silva, F., Silva, M., & Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 8(10), 1-15. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Brito, A., Morgado, C., & Oliveira, M. (2019). *A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como? A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*, 47-60. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga4>
- Cachapuz, A., Pérez, D., Carvalho, A., Praia, J., & Vilches, A. (2005). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências* (1.^a edição). Cortez Editora. <https://www.researchgate.net/publication/291833015>
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (1.^a edição). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documento_s/referencial_ambiente.pdf
- Camps, A. (2019). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas*, 11-22. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga1>

- Carmo, J. (2024). Perceção de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico da importância do ensino experimental e sua evolução num contexto de formação continua. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), 1-21. <http://doi.org/10.21814/rpe.27920>
- Carvalho, A. (2017) O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica*, (2), 25-36. <https://doi.org/10.21747/GeTup/2a3>
- Chaves, M., Gago, M., & Farinho, P. (2017). O jogo como estratégia no desenvolvimento do conceito de tempo em História. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. M. Alves, M. H. Pinto, & M. Gago (Coords.), *Epistemologias e ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 306–335). CITCEM. <https://hdl.handle.net/10216/105931>
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Organização escolar: O tempo*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_O_Tempo.pdf
- Council of Europe, Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *Executive summary: First general report on history teaching in Europe*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/2023-executive-summary-ohte-general-report/1680ad675c>
- Coutinho, C. (2014). *METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS: TEORIA E PRÁTICA* (2.ª edição). EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. <https://toaz.info/doc-view-3>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Cunha, J., Martins, J., Paseta, R., & Rosário, P. (2023). A self-regulation intervention conducted by class teachers: impact on elementary students' basic psychological needs and classroom engagement. *Front. Psychol*, 14(1220536), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1220536>
- Decreto-lei nº 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, nº 129/2018.
- Deehan, J., MacDonald, A., & Morris, C. (2024). A scoping review of interventions in primary science education. *Studies in Science Education*, 60(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2154997>

- Dias, A., Cunha, F., Mendes, P., Daughter, T., Souza, G., Siqueira, A., Batista, W., Alexandria, D., Gutierrez, G., Lima, J., Guimarães, G., & Lavander, T. (2024). Active methodologies and technologies in education. *LUMEN ET VIRTUS*, 15(42), 7110–7122. <https://doi.org/10.56238/levv15n42-041>
- Dias, C. (2017). Leitura, gramática e escrita: tríade necessária para o ensino de Língua Portuguesa na construção do gênero entrevista com abordagem sobre variação linguística. *Revista PerCursos*, 18(37), 130-150. <http://dx.doi.org/10.5965/1984724618372017130>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 2.º ano | 1.º Ciclo | Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação. Consultado a 18 de agosto de 2025. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Ensinar e Aprender | + Autonomia Curricular começar um ciclo* - 1.2.2. Ministério da Educação. https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.2.-roteiro_comecar-um-ciclo.pdf
- Drăghicescu, L., Stăncescu, I., & Petrescu, A. M. (2019). The teacher's reflective practice – a premise of the quality education. *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 67, 1432-1439. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.176>
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Instituto Piaget.
- Earle, S., Preston, C., Georgiou, H., & Fitzgerald, A. (2025). *Primary Science Learning for Children, Teachers, and Communities* (1.ª edição). Springer. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-27424888-b34ef3f1b2.pdf>
- Ecophon. (2022). *Impact of noise in education: A research summary*. Ecophon. https://www.ecophon.com/globalassets/media/pdf-and-documents/lt/education-launch_2022/ecophonresearch-summary-education-220204_lr.pdf/
- Farias, F., Pereira, S., & Osório, N. (2023). O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização. *Humanidades & Inovação*, 10(23), 127-140. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8372>
- Farias Junior, J. P. (2012). Estratégias de leitura para fontes históricas escritas na educação básica. *Caminhos da Educação*, 4(1), 1-15. <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/609>

- Fernández-Morante, C., Martínez, B., Cebreiro, B., & Casal-Otero, L. (2023). Salas de aula multigraduadas: Vantagens, dificuldades e propostas de melhoria expressas pelos professores da Galiza-Espanha. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(2), 1-11. <https://doi.org/10.21814/rpe.25701>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (11.^a edição). Paz e Terra. <https://pibid.unesp.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>
- Fuentes, C., Sánchez, L., & Martín-Piñol, C. (2024). Aprendizaje de la Historia y alfabetización mediática e informacional. In J. Paricio Royo, B. Aso Morán, & J. A. Mérida Donoso (Coords.), *Desafíos para la educación histórica: Homenaje a Isidoro González Gallego* (pp. 21 - 30). Dykinson.
- Galvão, A. L. M. & Silva, A. C. (2016). O ensino de literatura e a motivação para a leitura: considerações sobre o contexto educacional brasileiro. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.). *Atas do V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* [Simpósio]. Braga: Cied / Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/51011>
- Gris, G., Perkoski, I., & Souza, S. (2018). Jogos Educativos: Aspectos Teóricos, Aplicações e Panorama da Produção Nacional por Analistas do Comportamento. *Comportamento em Foco*, 7, 50-67. https://www.researchgate.net/publication/323526275_Jogos_Educativos_Aspectos_Teóricos_Aplicacoes_e_Panorama_da_Producao_Nacional_por_Analistas_do_Comportamento
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education, roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J. (2022). Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 53(53), 11-30. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle53.01>
- Instituto Nacional de Estatística. (2025, agosto 6). *Censos 2021 - População residente por freguesia*. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21

- Kishimoto, T. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14.^a edição). Cortez.
https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTE/NT/jogo-brinquedo-brincadeira-e-a-educacao-72183-1.pdf
- Klatte, M., Bergström, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Front. Psychol*, 4(578), 1-6.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578>
- Lacre, D., & Valle, A. (2024). Classroom Management Practices and Academic Performance in Multigrade Classes. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(8), 3706-3711. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i08-09>
- Leite, A. (2022). O gesto e a expressão. *Revista Mundaú*, (11), 52-67.
<https://doi.org/10.28998/rm.2022.n.11.12737>
- Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). Ensinar pela Imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8), 2100-2105.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSINAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf
- Machado, A., Natividade, J., & Calvacante, J. (2025). Formação docente em metodologias ativas: lições aprendidas. *Pratica* 8(3), 1-11.
<https://parc.ipp.pt/index.php/elearning/article/view/6360>
- Maciel, M. (2021). *Aprendizagem significativa através de jogos: proposta desafiadora para a aprendizagem das matemáticas no ensino fundamental em Morada Nova – Ceará* (1.^a edição). RFB Editora. <https://play.google.com/books/reader?id=HIJHEAAAQBAJ>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (1.^a edição). Direção Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563-572. <https://doi.org/10.14417/ap.248>
- Melo, C., & Santos, K. (2022). *Brincadeiras e jogos*. PUCPRESS.
<https://play.google.com/books/reader?id=CbCREAAAQBAJ>

- Melo, J. J. P. (2010). Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In C. J. Costa, J. J. P. Melo & L. H. Fabiano (Orgs.), *Fontes e métodos em História da Educação* (pp. 13–34). EDUFPI. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/fontes-e-metodos-em-historia-da-educacao-celio-juvenal-costa-jose-joaquim-pereira-melo-e-luiz-hermenegildo-fabiano-orgs.pdf>
- Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - História e Geografia de Portugal: 5.º ano, 2.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2013). *Programa de História e Geografia de Portugal: 2.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf
- Miranda, J. (2024). Educação 5.0: convergência entre tecnologia, humanização e competências sociais. *LUMEN ET VIRTUS*, 14(32). <https://doi.org/10.56238/levv14n32-016>
- Oliveira, A., Mendonça, L., Pereira, A., Silva, J., Oliveira, I., Ferreira, D., Martins, A., Tavares, A., Santos, L., Germano, N., Sousa, A., Oliveira, E., Souza, E., Almeida, J., Santos, A., Lima, A., & Costa, W. (2025). A utilização das tecnologias digitais no ensino fundamental e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. *Educação em Foco: Saberes, Desafios e Transformações*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.56238/edimprato2025.029-009>
- O' Morain, P. (2022). *Mindfulness essencial*. Nascente.
- Paiva, C. A., & Tori, R. (2017). Jogos digitais no ensino: Processos cognitivos, benefícios e desafios. *Proceedings of SBGames 2017 - Culture Track (Short Papers)*, 1052–1055. Sociedade Brasileira de Computação. <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175287.pdf>
- Paiva, I., Oliveira, I., & Dias, S. (2023). Suporte parental nas transições escolares: uma experiência de apoio à transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. In Martínez Sánchez, I., & Veiga, FH (Eds.), *Engagement de los alumnos en la escuela: Perspectivas sociales y psicológicas* (pp. 151-161). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/jornadas_2023.41.00

- Paula, B., & Valente, J. (2016). Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie70170>
- Pereira, S. (2018). *O jogo como estratégia para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ravn, S., Høffding, S., & McGuirk, J. (2021). *Philosophy of improvisation: Interdisciplinary perspectives on theory and practice* (1.^a edição). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090076>
- Reyes, R., & Ching, D. (2024). Opportunities and Challenges of a Multigrade Teacher: Inputs for a Proposed Professional Development Action Plan. *TWIST*, 19(3), 445-455. <https://twistjournal.net/twist/article/view/425>
- Ribeiro, A. I., Nunes, J. P. A., & Cunha, P. J. P. (2013). *Documento de apoio às metas curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do ensino básico)*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_hgp_final.pdf
- Rodrigues, A., & Coutinho, D. (2025). Mídias digitais e o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(2), 373-390. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18079>
- Rodrigues, S., Viegas, F. & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática. Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 499-533. <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa22>
- Ruig, N., Jong, P., & Zee, M. (2023). Stimulating Elementary School Students' Self-Regulated Learning Through High-Quality Interactions and Relationships: A Narrative Review. *Educational Psychology Review*, 35 (71), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>
- Sá-Chaves, I. (2013). A propósito do livro investigar em educação - desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. *INTERACÇÕES*, (27), 13-23. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3401/2716>

- Säfström, C. A., y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación [Teaching as Improvisation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>
- Saifuddin, T., Huzaifa, A., & Ishrat, S. (2024). Implementing Multigrade and Team-Teaching Approaches to Enhance Holistic Development for Slow Learners in Inclusive Classroom Settings. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning*, 10(2), 58-76. <https://doi.org/10.35993/ijitl.v10i2.3446>
- Salgado, M., & Neto, A. (2012). A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores. In O. Magalhães, & A. Folque (Org), *Práticas de investigação em Educação* (pp. 1-16). Departamento de Pedagogia e Educação. <http://hdl.handle.net/10174/7991>
- Santos, F., & Albuquerque, C. (2017). Gestão da indisciplina na dinâmica e organização escolar: estudo de alguns dos seus determinantes. *Gestão E Desenvolvimento*, (25), 243-264. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2017.394>
- Şatiroğlu, E., Şensoy, S., & Dündar, A. (2023). Research on Outdoor Classroom Design in School Gardens. *Journal of Architectural Sciences and Applications*, 8 (2), 558-586. <https://doi.org/10.30785/mbud.1335264>
- Shavkat o'g'li (2025). Digital Technologies in Teaching History. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*, 46, 57-60. <https://www.sjii.es/index.php/journal/article/view/807>
- Shield, B., & Dockrell, J. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123 (1), 133-144. <https://doi.org/10.1121/1.2812596>
- Silva, A., Sá-Silva, J., Castilho, Q., & Dias, V. (2023). O ensino de ciências por investigação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cuadernos de educación y Desarrollo*, 15 (10), 11862-11887. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n10-099>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/leituraoriginal.pdf>
- Silva, J., Madeira, A., & Ferreira, N. (2024). Autoeficácia docente e indisciplina: Perceções de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa De Educação*, 37(2), e24037. <https://doi.org/10.21814/rpe.28518>

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos* (1.^a edição). Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Simões, E. (2017). *Manual de Educação Alimentar e Nutricional Através da horta Escolar* (1.^a edição). FAO. <https://openknowledge.fao.org/handle/20.500.14283/i7519pt>
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro Del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada* (1.^a edição). Editora media XXI. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf
- Skyer, M. (2023). Beautiful Utility: Visual Tools Make Teaching More Effective and Fun! *ODYSSEY*, 54-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408415.pdf>
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347. <https://doi.org/10.21814/rpe.2994>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2.^a edição). Edições Almedina. <https://repositorium.uminho.pt/bitstreams/ff5cebf3-da14-444f-ad03-0df6510b7d6f/download>
- Viegas, F., Aido, J., Redes, L., Sousa, M., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação*. Associação de Professores de Português. https://appform.pt/tgep/Files/tgep_files/manual_tgp.pdf
- Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente* (4.^a edição). Martins Fontes. https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA: Revista Científica ESEC*, (6), 467-477. https://www.researchgate.net/publication/264694849_Ensinar_gramatica_pela_abordagem_ativa_de_descoberta

- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *EXEDRA: Revista Científica ESEC*, (7), 139-148. https://www.researchgate.net/publication/264694610_Ensinar_e_aprender_gramatica_algumas_abordagens_posiveis
- Yılmaz, S., Kesgin, E., & Canıberk, Ş. (2024). Evaluation of Primary Reading Teaching in Multigrade Classes According to Teachers' Views. *International Journal of Scholars in Education*, 7(1), 34-46. <https://doi.org/10.52134/ueader.1365240>

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL

05/02/26, 13:16
A HGP e os Jogos: A Tua Opinião Conta!
05/02/26, 13:16
A HGP e os Jogos: A Tua Opinião Conta!

A HGP e os Jogos: A Tua Opinião Conta!

* Obrigatória

- Idade ***
 - ☐ 9 anos
 - ☐ 10 anos
 - ☐ 11 anos
 - ☐ Outro
- Sexo ***
 - ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
- Gostas da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP)? ***
 - ☐ Sim, gosto muito.
 - ☐ Gosto, mas depende do tema.
 - ☐ Não gosto muito.
 - ☐ Não gosto nada.
- Porque motivo gostas/não gostas da disciplina de HGP? ***

- Achas a disciplina de HGP difícil? ***
 - ☐ Sim, acho muito difícil.
 - ☐ Sim, mas só algumas partes.
 - ☐ Não é muito difícil.
 - ☐ Não, acho fácil.
- De que forma aprendes melhor em HGP?
(Podes escolher mais do que uma opção) ***
 - ☐ A jogar (jogos em aula)
 - ☐ A ouvir a explicação da professora
 - ☐ A escrever (fazer resumos, esquemas, exercícios escritos)
 - ☐ A ver imagens e vídeos
 - ☐ A ler o manual escolar
 - ☐ Outro
- Alguma vez jogaste jogos nas aulas de HGP? ***
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Não me lembro

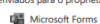
- Se já jogaste, achas que os jogos te ajudaram a aprender? ***
 - ☐ Sim, muito.
 - ☐ Sim, um pouco.
 - ☐ Não ajudaram muito.
 - ☐ Não ajudaram nada.
- Que tipo de jogos já jogaste nas aulas? (Podes escolher mais do que uma opção) ***
 - ☐ Jogos de tabuleiro
 - ☐ Jogos digitais
 - ☐ Jogos de cartas
 - ☐ Jogos de movimento (caça ao tesouro, desafios em grupo)
 - ☐ Outro

10. Gostarias que fossem usados mais jogos nas aulas de HGP? *

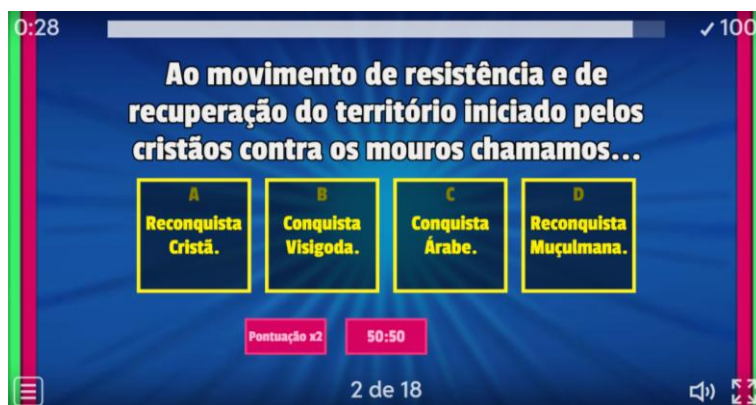
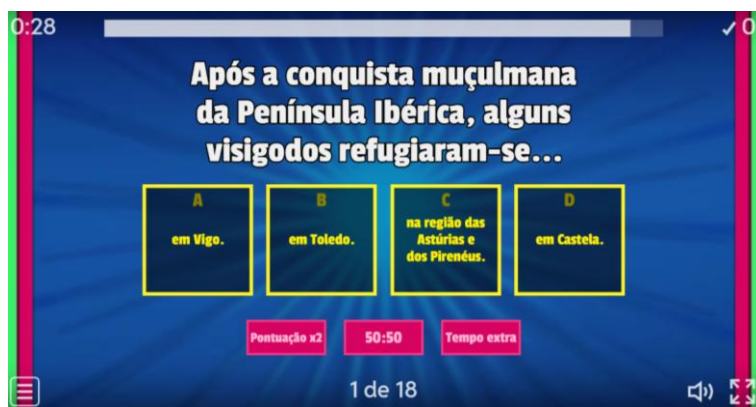
- ☐ Sim, acho que aprendia melhor.
- ☐ Sim, mas só alguns jogos.
- ☐ Tanto faz, não acho que faça diferença.
- ☐ Não, prefiro aprender de outra forma.

11. Explica a tua resposta à questão anterior. *

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.



ANEXO 2 – QUESTÕES UTILIZADAS NO JOGO “GAME SHOW DE TV”



0:28 ✓ 220

A Reconquista Cristã decorreu...

Pontuação x2

50:50

A
de sul para norte.

B
de norte para sul.

3 de 18

0:28 ✓ 542

O processo de reconquista de territórios por parte dos cristãos ocorreu entre...

Pontuação x2

50:50

A
722 e 1492.

B
722 e 1249.

C
711 e 1143.

D
722 e 1172.

4 de 18

0:26 ✓ 665

Para defender as populações e os territórios contra os ataques de inimigos, os cristãos construíram...

Pontuação x1

50:50

A
castelos e casas com tijolo resistente.

B
murallas, torres, mesquitas e casas com tijolo resistente.

C
torres, murallas e castelos.

D
murallas, torres e casas quadrangulares.

5 de 18

0:28 ✓ 780

Afonso VI, rei de Leão e Castela, foi ajudado por dois cavaleiros da Borgonha (França)...

Pontuação x2

50:50

A
D. Henrique e D. Afonso Henriques.

B
D. Raimundo e D. Sancho.

C
D. Henrique e D. Raimundo.

D
D. Raimundo e D. Afonso Henriques.

6 de 18

0:28 ✓ 892

Pelos serviços prestados na luta contra os muçulmanos, D. Afonso VI doou a D. Henrique, no ano de 1096, ...

A	B	C	D
o Condado Portucalense.	o Condado da Galiza.	o reino de Leão.	o reino de Castela.

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

7 de 18

0:28 ✓ 1011

Apesar das doações, o rei Afonso VI impôs a D. Henrique algumas obrigações. Duas delas eram...

A	B	C	D
governar o seu condado e alargá-lo para norte.	obedecer a Afonso VI e governar o seu reino.	governar o seu reino e alargá-lo para sul.	obedecer-lhe e prestar-lhe auxílio e fidelidade.

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

8 de 18

0:28 ✓ 1127

Após a morte de D. Henrique, o governo do Condado Portucalense foi entregue a...

A	B	C	D
D. Sancho.	D. Afonso Henriques.	D. Teresa.	D. Afonso VI.

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

9 de 18

0:28 ✓ 1177

D. Afonso Henriques venceu o exército da sua mãe na Batalha de...

A	B	C
Lisboa	Ourique	São Mamede

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

10 de 18

0:20 ✓ 1300

Qual foi a principal causa do conflito político que levou à Batalha de São Mamede em 1128?

A A rivalidade entre os reinos cristãos e os territórios muçulmanos na Península Ibérica.	B A crescente influência da nobreza galega no governo do Condado Portucalense.	C O desentendimento entre o governo do condado e o rei de Leão sobre a posse do território.	D A disputa entre a Igreja e a nobreza sobre o poder político no Condado Portucalense.
---	--	---	--

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

11 de 18

0:24 ✓ 1403

O objetivo de D. Afonso Henriques em relação ao Condado Portucalense era...

A vencer as batalhas contra a mãe.	B conseguir a independência.	C ganhar o respeito dos galegos.
--	--	--

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

12 de 18

0:26 ✓ 1724

D. Afonso Henriques alcançou a independência do Condado, com a assinatura do Tratado de...

A Alcanises.	B Zamora.	C Windsor.	D Ourique.
------------------------	---------------------	----------------------	----------------------

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

13 de 18

0:26 ✓ 1846

Em 1179, o Papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei de Portugal através...

A do Tratado de Zamora.	B do Tratado de Alcanises.	C da Bula Manifestis Probatum.	D do Tratado de Windsor.
-----------------------------------	--------------------------------------	--	------------------------------------

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

14 de 18

0:25 1968

Quais foram as principais conquistas de D. Afonso Henriques?

Pontuação x2

50:50

Tempo extra

A
Leiria, Tavira e Faro.

B
Leiria, Santarém e Lisboa.

15 de 18

0:24 2089

Em que reinados se deu continuidade ao processo de alargamento do território, após a morte de D. Afonso Henriques (1185)?

Pontuação x2

50:50

Tempo extra

A
D. Sancho II,
D. Afonso II,
D. Sancho III,
D. Afonso III

B
D. Sancho I,
D. Afonso II,
D. Sancho II,
D. Afonso III

16 de 18

0:25 2205

A conquista do reino de Portugal terminou no reinado de D. Afonso III, que conquistou, definitivamente, em 1249,

A
a cidade de Leiria.

B
a cidade de Santarém.

C
a região do Algarve.

D
a cidade de Lisboa.

Pontuação x2

50:50

Tempo extra

17 de 18

0:26 2323

O tratado que definiu as fronteiras de Portugal com Castela designa-se...

A
Tratado de S. Mamede.

B
Tratado de Zamora.

C
Tratado de Alcanises.

Pontuação x2

50:50

Tempo extra

18 de 18

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS APÓS A REALIZAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

06/02/26, 14:41

O contributo dos jogos para a aprendizagem de conteúdos históricos

O contributo dos jogos para a aprendizagem de conteúdos históricos

* Obrigatória

Perceção sobre os jogos

1. Avalia de 1 a 5 a utilidade dos jogos na aprendizagem dos conteúdos sobre a formação do Reino de Portugal. *

	Nada útil	Pouco útil	Moderadamente útil	Útil	Muito útil
Associação	☐	☐	☐	☐	☐
Game-show de TV	☐	☐	☐	☐	☐

2. Sentiste-te motivado(a) para participar nos jogos? *

☐ Sim

☐ Mais ou menos

☐ Não

3. O que achaste do grau de dificuldade dos jogos? *

☐ Muito fáceis

☐ Equilibrados

☐ Muito difíceis

https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?origin=NcoPortalPage&subpage=design&id=YVU0MhGpr-PM/TMCb0UEhQGwLpAv0Ay... 1/3

06/02/26, 14:41

O contributo dos jogos para a aprendizagem de conteúdos históricos

O impacto dos jogos na aprendizagem

4. Após os jogos, achas que compreendes melhor a Formação do Reino de Portugal? *

☐ Sim

☐ Não

5. Em comparação com uma aula tradicional (explicação e exercícios escritos), consideras que aprendeste: *

☐ Mais com os jogos.

☐ O mesmo com os jogos.

☐ Menos com os jogos.

6. O que aprendeste ou recordaste ao jogar? *

https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?origin=NcoPortalPage&subpage=design&id=YVU0MhGpr-PM/TMCb0UEhQGwLpAv0Ay... 2/3

06/02/26, 14:41

O contributo dos jogos para a aprendizagem de conteúdos históricos

Opinião geral e sugestões

7. Gostarias de jogar mais vezes para aprender nas aulas HGP? *

☐ Sim, gostava muito.

☐ Sim, mas só de vez em quando.

☐ Não tenho opinião.

☐ Não, prefiro outros métodos.

8. Se pudessem sugerir um novo jogo para aprender os conteúdos de HGP, qual seria? *

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?origin=NcoPortalPage&subpage=design&id=YVU0MhGpr-PM/TMCb0UEhQGwLpAv0Ay... 3/3

ANEXO 4 – JOGO DA GLÓRIA (ADAPTADO): MATERIAIS UTILIZADOS

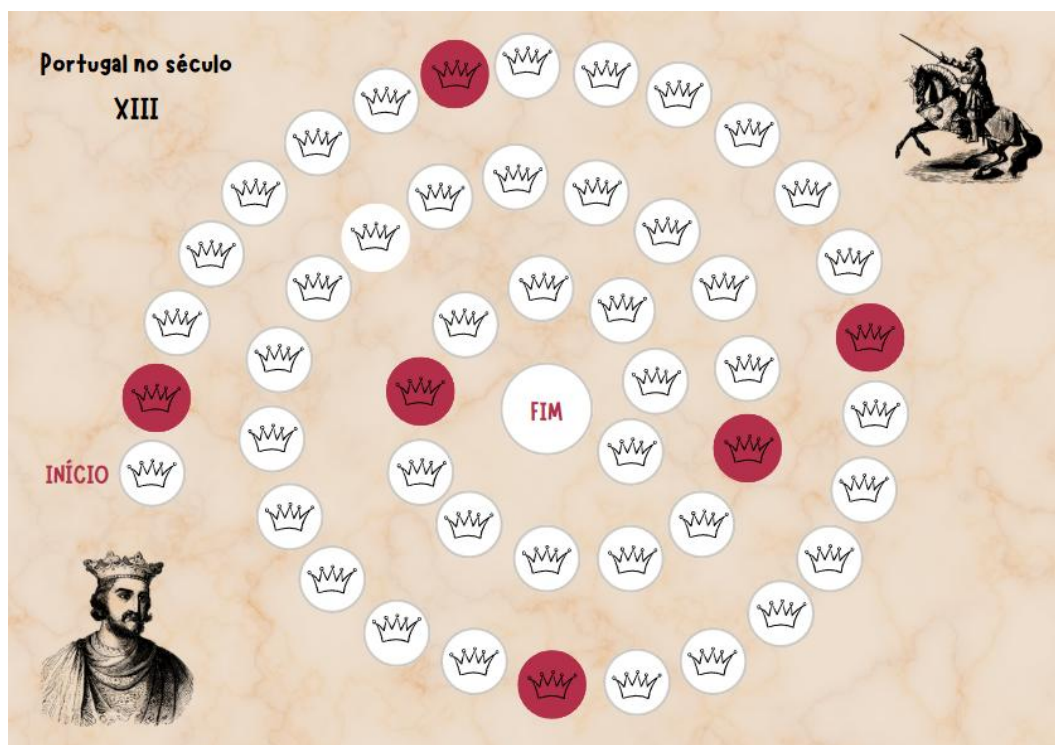


Figura 4.1. – Tabuleiro

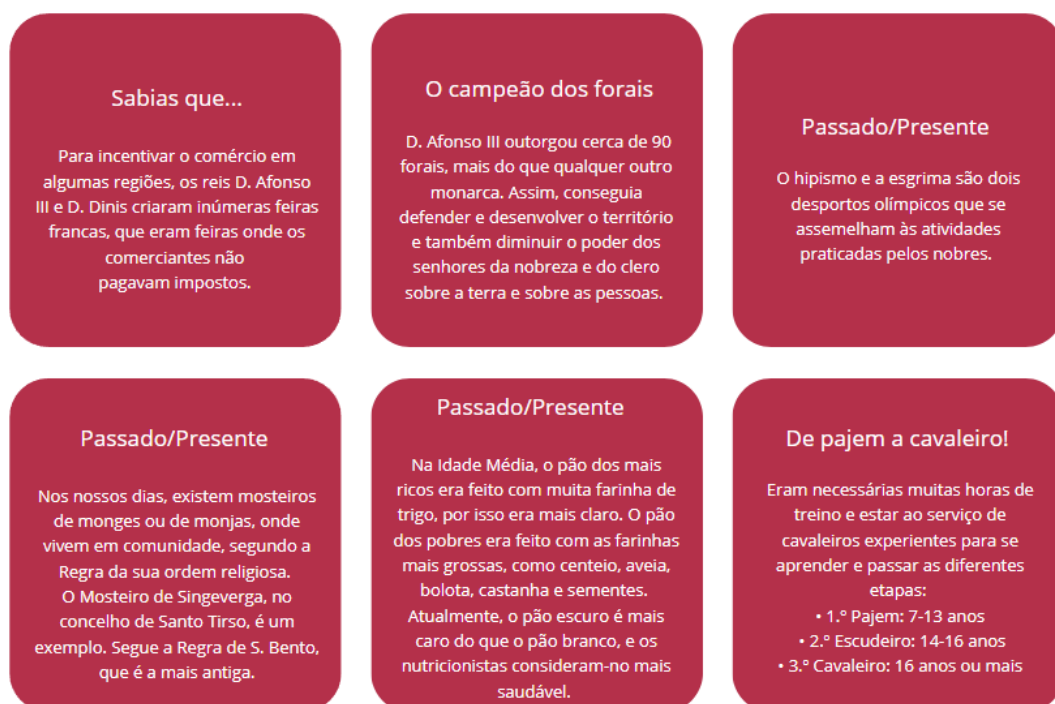
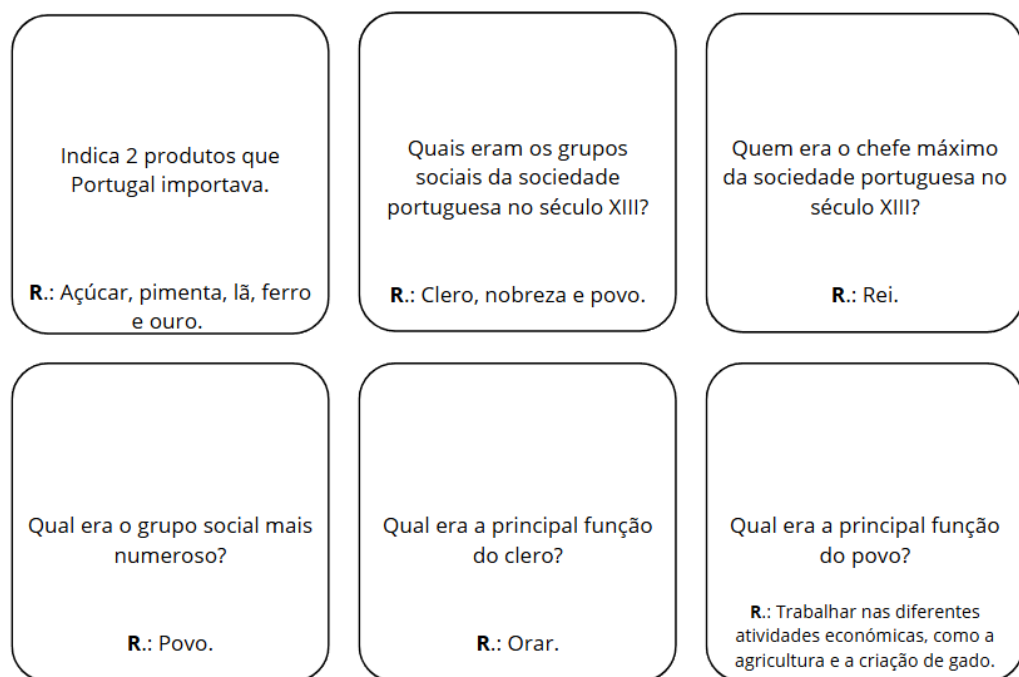


Figura 4.2. – Cartões informativos



Figura 4.3. – Cartões de ação



Qual era a principal função da nobreza?

R.: Defesa militar do reino.

Que grupo social tinha mais deveres e obrigações?

R.: O povo.

Que grupos sociais estavam isentos do pagamento de impostos?

R.: O clero e a nobreza.

Qual era a principal atividade económica no século XIII?

R.: Agricultura.

Indica duas atividades praticadas nos rios e nas zonas marinhas de Portugal.

R.: Salicultura e pesca.

O que era uma carta de foral?

R.: Documento escrito onde estavam registados todos os privilégios, direitos e obrigações dos moradores dos concelhos.

O que era uma carta de feira?

R.: Documento régio onde estavam definidos os impostos a cobrar aos feirantes.

O que era um almocreve?

R.: Pequeno comerciante que percorria o país transportando mercadorias de feira em feira.

Quem pertencia à burguesia?

R.: Comerciantes, mercadores e artesãos, que se dedicavam ao comércio.

Como se designavam as terras que o rei doava aos nobres?

R.: Honras.

Os coutos eram propriedades de que grupo social?

R.: Clero.

Refere dois espaços que constituíam os mosteiros.

R.: Igreja, Claustro, Sala do Capítulo, Biblioteca, Albergaria, Enfermaria, Refeitório, Dormitório, Campos.

Refere 3 elementos que faziam parte do povo.

R.: Camponeses, artesãos e comerciantes.

Que grupo social surgiu com o desenvolvimento do comércio?

R.: Burguesia.

Como se designavam os habitantes dos concelhos?

R.: Vizinhos.

Quais eram os principais símbolos de autonomia dos concelhos?

R.: *Domus Municipalis* e pelourinho.

Com o desenvolvimento do comércio, o que criaram os reis?

R.: As feiras.

O que era necessário para a realização de uma feira?

R.: Uma carta de feira.

Em que consiste o comércio externo?

R.: Compra e venda de produtos entre países diferentes.

Indica 3 funções do rei.

R.: Cunhar a moeda, aplicar a justiça, manter a paz, fazer a guerra, fazer as leis, proteger o reino contra os inimigos.

Quem fazia parte da corte?

R.: Família real, nobres, criadas e aias.

O que eram as Cortes?

R.: Assembleias convocadas pelo rei, onde estavam representados todos os grupos sociais.

O que se entende por produção artesanal?

R.: Produtos feitos à mão por um artesão.

Indica duas características dos edifícios românicos.

R.: Aspeto compacto, paredes grossas, poucas aberturas, janelas estreitas e arcos de volta perfeita.

Indica duas características dos edifícios góticos. R.: Construções altas, com grandes janelas, cheias de vitrais que iluminavam o interior e arcos quebrados ou em ogiva.	Em que região de Portugal se localiza a maioria das construções românicas? R.: No Norte.	A que período é possível associar o surgimento do gótico? R.: Período de paz.
Em que região de Portugal se localiza a maioria das construções do estilo gótico? R.: No Centro e Sul.	Quem era o representante do rei nos concelhos? R.: O Alcaide.	Indica 2 produtos que Portugal exportava. R.: Sal, frutos secos, azeite, cortiça e mel.

Figuras 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8. e 4.9. – Cartões de questões

ANEXO 5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

N.º	Critérios													
	Responde corretamente a perguntas sobre conteúdos históricos.	Explica conceitos históricos por palavras suas.	Relaciona eventos/situações do jogo com conteúdos estudados.	Realiza inferências.	Revê e ajusta as suas hipóteses conforme avança no jogo.	Identifica mudanças e permanências históricas.	Justifica escolhas com base em conhecimentos históricos.	Valida e questiona informações apresentadas no jogo.	Demonstra agilidade e familiaridade com o conteúdo.	Equilibra rapidez e reflexão nas respostas.	Analisa os próprios erros e acertos após o jogo.	Participa com entusiasmo e cumpre regras.	Respeita os colegas e escuta com atenção.	Usa vocabulário histórico de forma apropriada.
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														

Legenda:

- 1 – Insuficiente: não demonstra a competência ou fá-lo de forma incorreta/confusa.
- 2 – Suficiente: demonstra a competência de forma limitada, com erros ou imprecisões.
- 3 – Bom: demonstra a competência de forma adequada, com segurança e consistência.
- 4 – Muito Bom: demonstra total domínio da competência, com clareza, profundidade e autonomia.

ANEXO 6 – JOGO DO BINGO (ADAPTADO): MATERIAIS UTILIZADOS

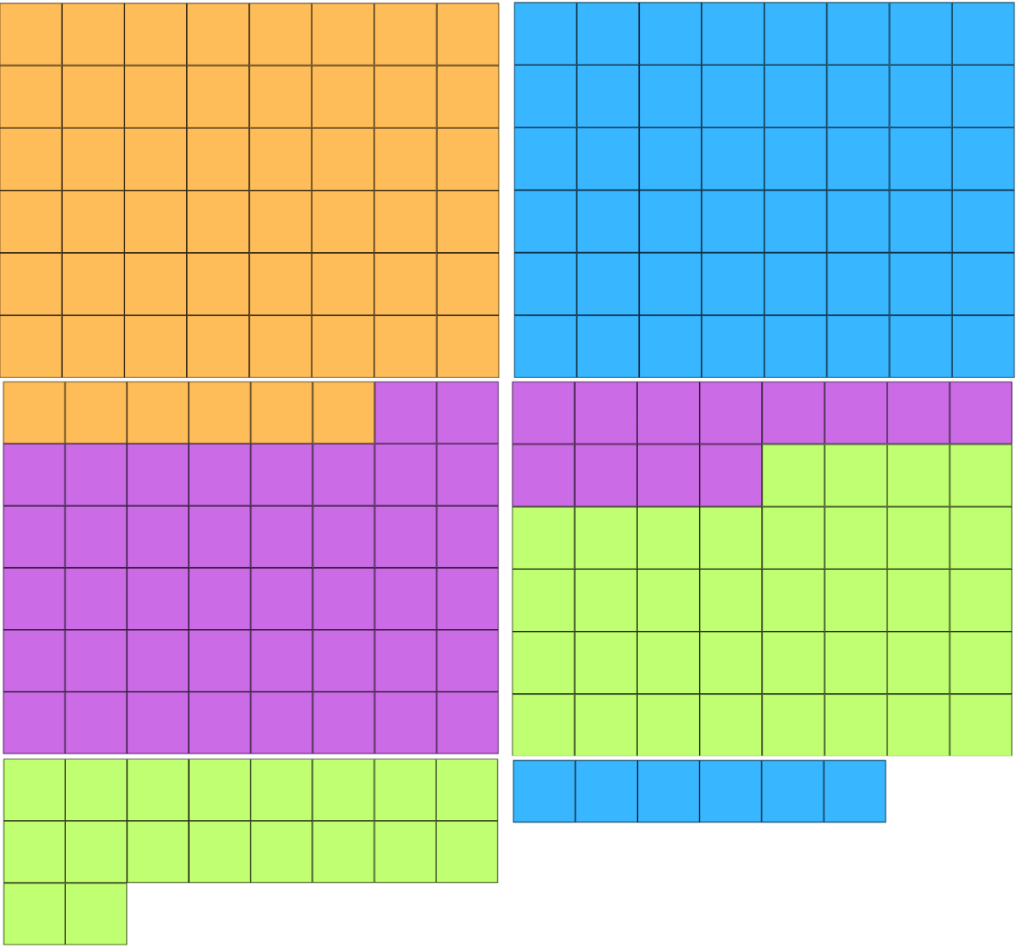


Figura 6.1. – Cartões de sorteio

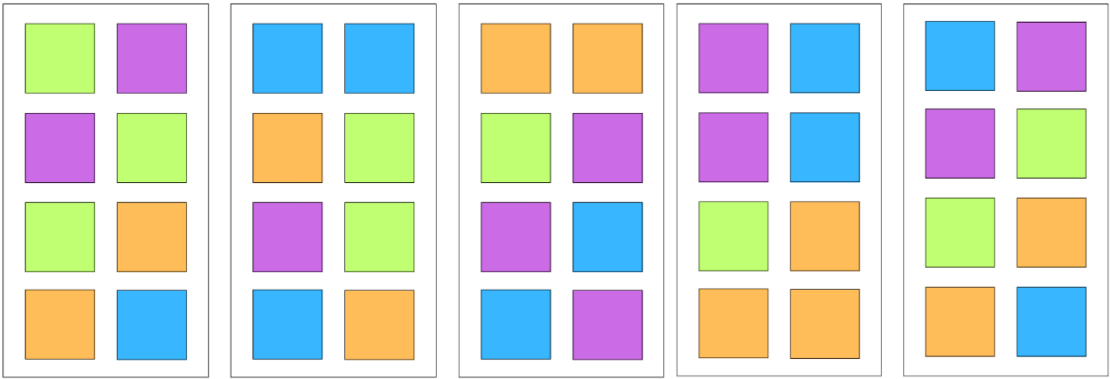


Figura 6.2. – Cartões individuais a preencher pelos alunos

Que doença atingiu a Europa no século XIV e foi responsável pela morte de milhões de pessoas? R.: A peste negra.	De que forma a peste negra chegou à Europa, segundo as fontes históricas? R.: Através das pulgas dos ratos que vinham a bordo de navios.	Onde surgiu originalmente a peste negra antes de se espalhar para a Europa? R.: Surgiu no Oriente.
V/F ? A peste negra era uma doença pouco contagiosa. R.: Falso. A peste negra era uma doença muito contagiosa e matou cerca de um terço da população europeia.	Qual foi a comunidade acusada de ser a responsável pelo surto da peste negra? R.: Judeus.	Que rei governou Portugal durante o período de crise do século XIV? R.: D. Fernando.
Que tratado estabeleceu as regras de sucessão após a morte do rei D. Fernando? R.: Tratado de Salvaterra de Magos.	Indica o nome dos dois principais candidatos ao trono português após a morte do rei D. Fernando. R.: D. Beatriz e D. João, mestre de Avis.	Qual o grau de parentesco entre D. Fernando e D. João, mestre de Avis? R.: Meio-irmãos.
Que grupos sociais apoiavam D. Beatriz? R.: Alta nobreza e alto clero.	Que grupos sociais apoiavam D. João, mestre de Avis? R.: Burguesia, povo e uma parte da nobreza.	Onde se realizou a aclamação de D. João I como rei de Portugal? R.: Nas Cortes de Coimbra (1385).
Quem defendeu D. João nas Cortes de Coimbra de 1385? R.: Dr. João das Regras.	V/F ? A aclamação de D. João, mestre de Avis, deu início à Dinastia Afonsina. R.: Falso. Deu início à Dinastia de Avis.	Qual foi a reação do rei de Castela perante a aclamação de D. João, mestre de Avis como rei de Portugal? R.: Não aceitou e invadiu novamente Portugal.

Como se chamava o comandante supremo do exército português? R.: D. Nuno Álvares Pereira.	Em que data ocorreu a Batalha de Aljubarrota? R.: Ocorreu no dia 14 de agosto de 1385.	Que tática militar foi usada pelas tropas portuguesas na Batalha de Aljubarrota? R.: Nesta batalha a tática utilizada foi a do quadrado.
Que povo estrangeiro ajudou os portugueses na Batalha de Aljubarrota? R.: Nesta batalha Portugal contou com a ajuda dos ingleses.	Porque é que a Batalha de Aljubarrota foi tão importante para Portugal? R.: Esta batalha marcou o fim da guerra com Castela e a afirmação da independência de Portugal.	Que monumento mandou construir D. João I, após a vitória da batalha de Aljubarrota? Porquê? R.: Mosteiro de Santa Maria da Vitória, também conhecido por mosteiro da Batalha.
Ordena! Cerco de Lisboa; Batalha de Aljubarrota; Morte do Conde Andeiro; Batalha dos Atoleiros. R.: Morte do conde Andeiro, batalha dos Atoleiros, cerco de Lisboa e batalha de Aljubarrota.	O que definia o tratado celebrado entre D. Fernando e D. João de Castela? R.: As regras de sucessão ao trono de Portugal.	Porque motivo a morte de D. Fernando causou um grave problema de sucessão? R.: Porque nem D. Fernando nem a sua filha, D. Beatriz, tinham tido um filho varão.
O que fez D. Leonor Teles, após a morte de D. Fernando? R.: D. Leonor assumiu a regência do reino e de imediato ordenou que D. Beatriz fosse aclamada rainha de Portugal.	Porque é que o povo de Lisboa se revoltou com a aclamação de D. Beatriz? R.: Porque D. Beatriz era casada com um rei castelhano, o que punha em risco a independência do reino.	O mestre de Avis tornou-se Regedor e Defensor do reino a pedido de quem? R.: Do povo e da burguesia de Lisboa.
O que eram as “covas de lobo”? R.: As “covas de lobo” eram armadilhas.	Com quem é que D. João I consolidou uma aliança militar? R.: Inglaterra, casando com a princesa D. Filipa de Lencastre.	V/F ? A crise do século XIV provocou um aumento da população. R.: Falso.

V/F ? Com a crise, a produção agrícola diminuiu. R.: Verdadeiro.	Que razões levaram o alto clero e a alta nobreza a apoiar D. Beatriz? R.: Preservar os grandes privilégios que tinham e alargar os seus domínios senhoriais.	V/F ? A situação de crise provocou várias revoltas nos campos. R.: Verdadeiro.
V/F ? No período de crise as áreas cultivadas aumentaram. R.: Falso.	Ordena! Tratado de Salvaterra de Magos; Chegada da peste negra a Portugal; Cortes de Coimbra; Batalha de Aljubarrota; Cerco a Lisboa; Tratado de Windsor. R.: Chegada da peste negra a Portugal; Tratado de Salvaterra de Magos; Cerco de Lisboa; Cortes de Coimbra; Batalha de Aljubarrota; Tratado de Windsor.	O que é uma crise dinástica? R.: Problemas na sucessão do trono.
Quais foram as consequências dos maus anos agrícolas? R.: Falta de cereais, doenças e fome.	O que temia o povo e a burguesia se D. Beatriz fosse rainha de Portugal? R.: Perda da independência.	Qual era uma das limitações do mestre de Avis para ser rei? R.: Ser filho ilegítimo.
Quem era o “condestável”? R.: D. Nuno Álvares Pereira, chefe do exército português.	De acordo com o Tratado de Salvaterra de Magos, quem assumiria a regência do reino de Portugal após a morte de D. Fernando? R.: D. Leonor Teles, até o filho varão de D. Beatriz fazer 14 anos.	Quem assassinou o conde Andeiro, conselheiro de D. Beatriz? R.: D. João, mestre de Avis.
Porque motivo o conde Andeiro foi assassinado? R.: Porque colocou a independência de Portugal em risco ao aconselhar D. Leonor Teles a aclamar D. Beatriz e o seu marido, D. João I de Castela, monarcas.	Quem apoiou a subida ao trono de D. João, mestre de Avis nas Cortes de Coimbra (1385)? R.: Dr. João das Regras.	Quem foi Álvaro Pais? R.: Um oficial régio que liderou uma conspiração: invadir o palácio real e matar o conde Andeiro.

Figuras 6.3., 6.4. e 6.5. – Cartões de questões

ANEXO 7 – MINITESTE DE VERIFICAÇÃO INICIAL



Desafio de conhecimentos 1 1383-85 - Um tempo de revolução

Responde com atenção às questões.

- O que provocou a crise de 1383-85? Indica uma causa política e uma causa social.

- Explica quem foi o Mestre de Avis e qual foi a sua importância na crise de 1383-85.

- Que papel tiveram figuras como Álvaro Pais, João das Regras e Nuno Álvares Pereira durante a crise?

- O que foram as Cortes de Coimbra de 1385 e por que razão foram importantes?

- Explica por que motivo a Batalha de Aljubarrota foi decisiva para Portugal.

- Define, por palavras tuas, os seguintes conceitos: revolução, dinastia, Cortes, crise.

ANEXO 8 – MINITESTE FINAL



Desafio de conhecimentos 1
1383-85 - Um tempo de revolução

Responde com atenção às questões.

1. O que provocou a crise de 1383-85? Indica uma causa política e uma causa social.

2. Explica quem foi o Mestre de Avis e qual foi a sua importância na crise de 1383-85.

3. Que papel tiveram figuras como Álvaro Pais, João das Regras e Nuno Álvares Pereira durante a crise?

4. O que foram as Cortes de Coimbra de 1385 e por que razão foram importantes?

5. Explica por que motivo a Batalha de Aljubarrota foi decisiva para Portugal.

6. Define, por palavras tuas, os seguintes conceitos: revolução, dinastia, Cortes, crise.

7. O que aprendeste de novo/recordaste com o jogo sobre a crise de 1383-85?

8. O jogo ajudou-te a perceber melhor os acontecimentos e os protagonistas deste período? Justifica.

9. Consideras que compreendes agora melhor os conteúdos estudados? Dá exemplos.

ANEXO 9 – JOGO DA BATATA QUENTE (ADAPTADO): RECURSOS UTILIZADOS

 Quem dobrou o Cabo das Tormentas?	 Em que ano Vasco da Gama chegou à Índia?	 Qual o navegador que descobriu o Brasil?	 O que significa "circum-navegação"?
 Quem comandou a primeira viagem de circum-navegação?	 Que nome recebeu o cabo onde o mar era muito perigoso?	 A expansão portuguesa começou em que século?	 Que país europeu iniciou a expansão marítima antes dos outros?
 Para que servia a caravela?	 Qual era o objetivo principal das viagens marítimas?	 Em que continente fica a Índia?	 Em que reinado se iniciou o projeto de Expansão Marítima?

 O que é o Tratado de Tordesilhas?	 Que oceano Vasco da Gama atravessou para chegar à Índia?	 Verdadeiro ou falso: as viagens eram feitas com GPS.	 Verdadeiro ou falso: Pedro Álvares Cabral chegou ao Japão.
 Quem era o infante conhecido como o Navegador?	 Como se chamava a principal escola náutica portuguesa?	 O que levavam os portugueses nas naus?	 Onde chegou Cristóvão Colombo?
 Os portugueses chegaram primeiro ao Brasil ou à Índia?	 Que símbolo havia nas velas das caravelas?	 Qual foi o impacto das viagens marítimas para os povos encontrados?	 Em que século se deu a chegada dos portugueses ao Brasil?