

# ***Play with History: o lúdico no ensino de História*** **no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário**

Relatório de Estágio

Luís Filipe Medina Silva

Mestrado em

**Ensino da História no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário**



# ***Play with History: o lúdico no ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário***

Relatório de Estágio

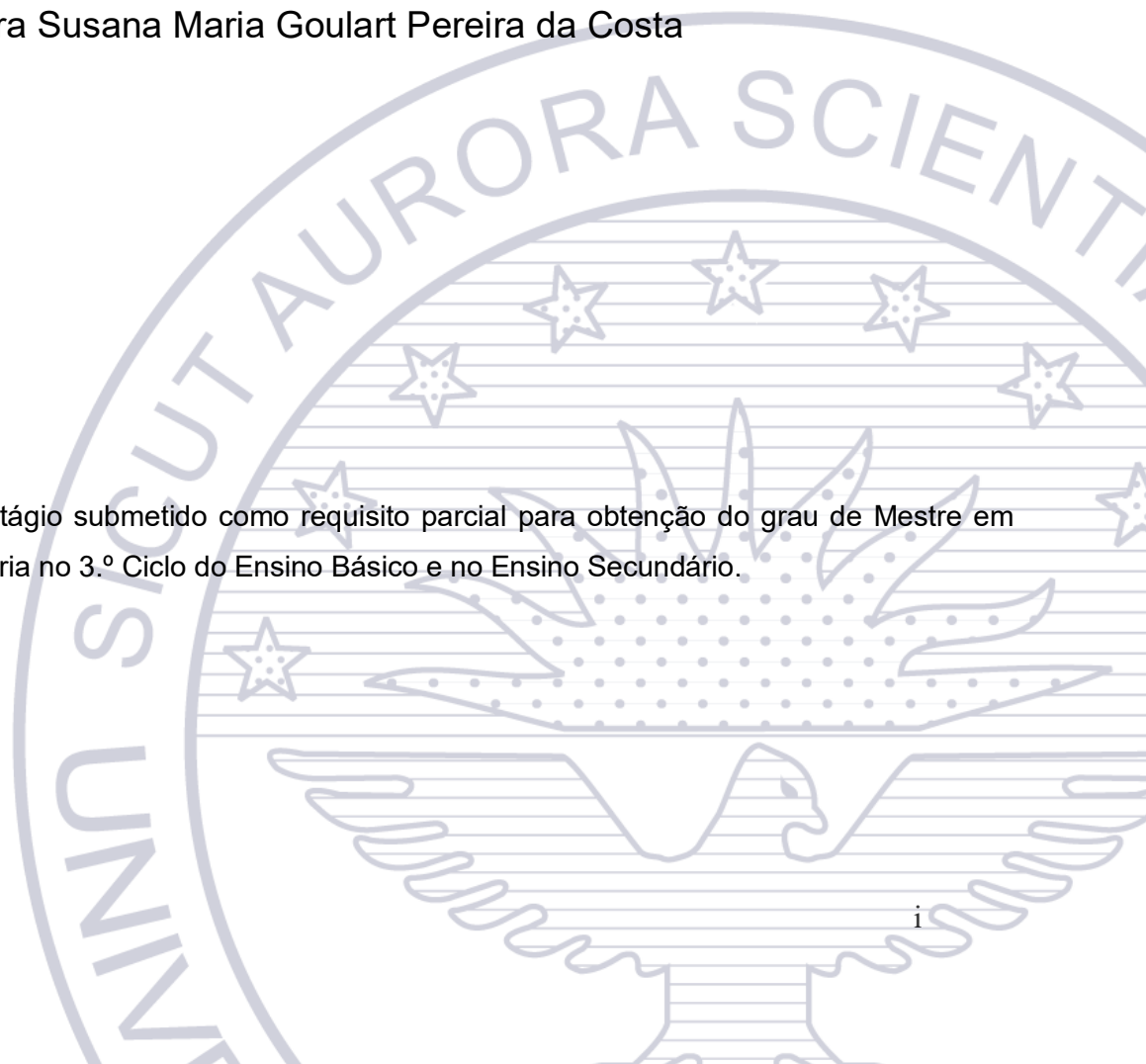
Luís Filipe Medina Silva

## **Orientadores**

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Maria Goulart Pereira da Costa

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.



## **Agradecimentos**

Nesta aventura que foi o Mestrado em Ensino de História, o caminho só se tornou possível de percorrer graças ao apoio de todos aqueles que se cruzaram comigo, apoiando-me de diversas formas ao longo do percurso.

Desde logo, começo por agradecer aos meus pais, que já há alguns anos tiveram de ver o seu único filho sair de casa e da sua ilha, em busca de oportunidades para um futuro melhor. Ao longo de todo o meu percurso, sempre me apoiaram e, se agora me vejo na posição de professor, devo-o indubitavelmente a eles.

Ao meu avô que, tendo partido em fevereiro de 2024, sempre esteve e estará no meu pensamento. Tenho a certeza de que estaria extremamente orgulhoso de mim.

À minha companheira, que sempre me apoiou e incentivou, sobretudo nas horas mais difíceis, fazendo-me sempre acreditar que seria capaz.

Ao Gonçalo, colega de Mestrado e amigo, que muito me ajudou com as formatações de texto do Relatório.

À minha professora orientadora cooperante, pela sua dedicação, que em muito ultrapassou os horários estipulados, pela paciência com que lidou com as minhas frustrações e, sobretudo, por tudo o que me ensinou, fazendo-me ter uma visão relativamente ao ensino muito diferente da que tinha.

À minha colega estagiária, com quem tive a sorte de partilhar esta aventura, mostrando-se sempre disponível para colaborar e trocar impressões, comprovando que realmente “a união faz a força”.

Ao Conselho Executivo da Escola, que desde o primeiro dia nos acolheu de forma incrível, revelando-se sempre disponível a colaborar e a anuir aos nossos pedidos.

Aos colegas docentes e pessoal não-docente da Escola, por toda a sua simpatia e colaboração, fazendo-me sentir em casa, demonstrando que esta é, de facto, uma escola “onde todos contam”.

Aos meus alunos, a quem eu guardo um lugar especial no coração e na memória, que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente, sendo peças fundamentais ao longo do meu Estágio.

Ao Professor Doutor José Carlos Pereira, orientador da Universidade dos Açores, pela sua simpatia e disponibilidade, bem como pelos seus ensinamentos e conselhos.

Por fim, mas não por último, à Professora Doutora Susana Goulart Costa e ao Professor Doutor Adolfo Fialho, orientadores de Relatório de Estágio e que, apesar das

suas agendas preenchidas, estiveram sempre disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas, pessoalmente ou por correio eletrônico. Sem eles não me seria possível elaborar este trabalho que aqui é apresentado.

## Resumo

O presente Relatório tem como principal objetivo apresentar, analisar e refletir sobre a ação educativa desenvolvida no âmbito do Estágio Pedagógico, integrado no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, da Universidade dos Açores.

Em paralelo com a nossa reflexão em redor da globalidade das ações desenvolvidas no nosso Estágio, entendemos aprofundar um tema em específico, face àquele que consideramos ser o potencial do lúdico no ensino de História. Trata-se de uma disciplina que vem sofrendo com o crescente desinteresse dos alunos, sendo um dos desafios enfrentados pelos professores torná-la interessante. Assim, intitulamos este Relatório de “*Play with History: o lúdico no ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário*”.

Desta forma, para além de darmos a conhecer todo o trabalho realizado durante o nosso Estágio, apresentamos também os desafios do ensino de História e de que forma podemos, ou devemos, enquanto futuros docentes da disciplina, cativar os nossos alunos e tornar o processo ensino-aprendizagem mais interessante e eficiente, dando ênfase ao papel que os recursos lúdicos podem exercer neste contexto.

De modo a cumprir os nossos propósitos, e para além da análise que fazemos à nossa ação educativa, recorreremos ao inquérito por questionário para recolher as informações e conceções pretendidas. Foram questionados vinte docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou do Secundário de diversas escolas dos Açores.

Numa fase em que é urgente repensar as estratégias e recursos utilizados em sala de aula, concluímos que o lúdico apresenta imensas potencialidades no ensino de História, tornando-se num valioso aliado para o professor, na procura por um processo ensino-aprendizagem mais eficiente. Em 1845, o célebre Almeida Garrett escreveu a peça “Falar verdade a mentir”. Pois bem, nós acreditamos que é possível “Ensinar História a brincar”.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Ensino de História; Lúdico na Aprendizagem.

## *Abstract*

The main objective of this Report is to present, analyze and reflect on the educational action developed within the scope of the Pedagogical Internship, integrated in the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, at the University of the Azores.

In parallel with our reflection on the globality of the actions developed in our Internship, we intend to deepen a specific theme, in view of what we consider to be the potential of play in the teaching of History. It is a discipline that has been suffering from the growing disinterest of students, and one of the challenges faced by teachers is to make it interesting. Thus, we title this Report "Play with History: the ludic in the teaching of History in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education".

In this way, in addition to making known all the work done during our Internship, we also present the challenges of teaching History and how we can, or should, as future teachers of the discipline, captivate our students and make the teaching-learning process more interesting and efficient, emphasizing the role that playful resources can play in this context.

In order to fulfill our purposes, and in addition to the analysis we make of our educational action, we use the questionnaire survey to collect the desired information and conceptions. Twenty teachers of the 3rd Cycle of Basic Education and/or Secondary Education from various schools in the Azores were questioned.

At a time when it is urgent to rethink the strategies and resources used in the classroom, we conclude that playfulness has immense potential in the teaching of History, becoming a valuable ally for the teacher, in the search for a more efficient teaching-learning process. In 1845, the famous Almeida Garrett wrote the play "Speaking truth to lie". Well, we believe that it is possible to "Teach History through play".

**Keywords:** Pedagogical Internship; History Teaching; Playful in Learning.

## Índice Geral

|   |      |
|---|------|
| Resumo.....   | iv   |
| <i>Abstract</i> .....   | v    |
| Índice de Figuras.....  | viii |
| Índice de Tabelas.....  | ix   |
| Índice de siglas e abreviaturas .....   | x    |
| <b>Introdução</b> .....   | 2    |
| <b>Capítulo I – Ensinar História: um desafio no século XXI</b> .....  | 7    |
| 1.1. Ser professor e ensinar .....  | 7    |
| 1.1.1. Métodos e metodologias de ensino .....   | 9    |
| 1.2. A importância do ensino de História na construção do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória ..... | 12   |
| 1.2.1. Como ensinar e aprender História .....   | 12   |
| 1.3. Utilização de recursos lúdicos no ensino de História.....  | 18   |
| 1.3.1. <i>Play with History</i> : categorias de recursos lúdicos.....   | 20   |
| <b>Capítulo II – O lúdico no ensino de História: opiniões dos docentes da disciplina</b> 23                         |      |
| 2.1. Enquadramento.....   | 23   |
| 2.2. O nosso percurso metodológico .....  | 23   |
| 2.3. Notas acerca dos docentes questionados.....  | 24   |
| 2.4. Concepções acerca do ensino de História.....   | 27   |
| 2.4.1. Os principais desafios com que se depara um professor de História ao lecionar a disciplina.....              | 27   |
| 2.4.2. O que é uma aula de História dinâmica?.....  | 29   |
| 2.5. O lúdico no ensino de História.....  | 30   |
| 2.5.1. O que é o lúdico? .....  | 30   |
| 2.5.2. Acha importante utilizar o lúdico no ensino de História?.....  | 32   |
| 2.5.3. Tem por hábito utilizar o lúdico na sua ação educativa? .....  | 33   |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.5.4. Se pudesse aconselhar um(a) futuro(a) Professor(a) de História sobre a melhor forma de utilizar o lúdico na sua prática docente, que conselhos lhe daria?..... | 34        |
| 2.6. O lúdico no dia a dia.....   | 36        |
| <b>Capítulo III – O Estágio Pedagógico e os seus contextos de intervenção.....</b>  | <b>41</b> |
| 3.1. Contextualização do Estágio.....   | 41        |
| 3.1.1. Caracterização do meio envolvente.....   | 41        |
| 3.1.2. Caracterização da escola.....  | 42        |
| 3.1.3. Caracterização da sala de aula.....  | 43        |
| 3.1.4. Caracterização das turmas.....   | 43        |
| <b>Capítulo IV – Prática de ensino supervisionada.....</b>  | <b>47</b> |
| 4.1. Atividades letivas.....  | 47        |
| 4.1.1. Atividades letivas desenvolvidas no sétimo ano.....  | 47        |
| 4.1.2. Atividades letivas desenvolvidas no décimo ano.....  | 53        |
| 4.2. Atividades não letivas.....  | 60        |
| 4.2.1. O Parlamento dos Jovens/Euroscola.....   | 61        |
| 4.2.2. “Abril? Sempre!”.....  | 63        |
| 4.2.3. Atividades recreativas e culturais.....  | 66        |
| <b>Capítulo V – Os recursos lúdicos na prática de ensino supervisionada.....</b>  | <b>68</b> |
| 5.1. O <i>Kahoot</i> em sala de aula com o sétimo ano.....  | 68        |
| 5.2. O Jogo da Glória – versão Civilização Romana.....  | 70        |
| 5.3. O Jogo da Glória – versão Descobrimientos.....   | 72        |
| 5.4. Bingo!.....  | 74        |
| 5.5. <i>Party &amp; Company</i> em sala de aula.....  | 76        |
| 5.6. O <i>peddy paper</i> do Renascimento.....  | 78        |
| <b>Considerações finais.....</b>  | <b>82</b> |
| <b>Referências Bibliográficas.....</b>  | <b>86</b> |

## Índice de Figuras

**Figura 1.** Mapa da ilha de São Miguel.

**Figura 2.** Alunos do sétimo ano respondem a *quiz* na plataforma *Kahoot*.

**Figura 3.** Algumas das questões que constituíam a atividade.

**Figura 4.** Tabuleiro do Jogo da Glória do sétimo ano.

**Figura 5.** Alguns castigos e recompensas do Jogo da Glória do sétimo ano.

**Figura 6.** Alunos do sétimo ano jogam o Jogo da Glória.

**Figura 7.** Tabuleiro do Jogo da Glória do décimo ano.

**Figura 8.** Alguns castigos e recompensas do Jogo da Glória do décimo ano.

**Figura 9.** Alunos do décimo ano jogam o Jogo da Glória.

**Figura 10.** Cartão de jogo do Bingo.

**Figura 11.** Algumas definições e respetivos conceitos do Bingo.

**Figura 12.** Tabuleiro do jogo *Party & Company*.

**Figura 13.** Algumas cartas do jogo *Party & Company*.

**Figura 14.** Alunos do décimo ano jogam *Party & Company*.

**Figura 15.** Pista n.º 6 do guião do *peddy paper*.

**Figura 16.** Alunos do décimo ano em busca dos envelopes.

## **Índice de Tabelas**

**Tabela 1.** Caracterização dos docentes inquiridos.

**Tabela 2.** Atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no 1.º Período.

**Tabela 3.** Atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no 2.º Período.

**Tabela 4.** Atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no 3.º Período.

**Tabela 5.** Tipologia das atividades lúdicas realizadas com a turma do sétimo ano.

**Tabela 6.** Atividades desenvolvidas com a turma do décimo ano no 1.º Período.

**Tabela 7.** Atividades desenvolvidas com a turma do décimo ano no 2.º Período.

**Tabela 8.** Atividades desenvolvidas com a turma do décimo ano no 3.º Período.

**Tabela 9.** Tipologia das atividades lúdicas realizadas com a turma do décimo ano.

**Tabela 10.** Calendarização das atividades desenvolvidas no âmbito do Parlamento dos Jovens – Secundário.

**Tabela 11.** Calendarização das atividades desenvolvidas no âmbito do evento “Abril? Sempre!”

## **Índice de siglas e abreviaturas**

**A1, A2...** - Aula 1, Aula 2...

**B.Y.O.B.** – *Bring your own device* (Traga o seu próprio dispositivo).

**P.A.S.E.O.** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

**Profij** – Programa Formativo de Inserção de Jovens.

**P1, P2...** - Professor 1, Professor 2...

**QR** – *Quick response* (Resposta rápida).

**UNESCO** – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

# Introdução

## **Introdução**

O Relatório de Estágio que aqui se apresenta insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

O tema deste relatório é o lúdico no ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Este compreende uma abordagem não só da escolha dos recursos lúdicos e as suas finalidades e potencialidades, mas também toda uma contextualização perante os objetivos do ensino e de que modo estes recursos se juntam a tais objetivos. Fundamentaremos a importância do lúdico para incentivar as aprendizagens e desenvolver o gosto pela disciplina de História.

Tendo em consideração o desenvolvimento previamente feito acerca do tema a ser abordado, o nosso propósito central passou por despertar junto dos alunos, através da utilização de recursos lúdicos, o gosto pela disciplina de História.

Assim, os objetivos a atingir eram os seguintes:

1. Observar os contextos em que ia decorrer o estágio pedagógico, quer no 3.º Ciclo do Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, por forma a compreender as necessidades e dificuldades dos alunos, tais como as suas potencialidades e interesses, em prol de uma ação educativa adequada;
2. Planificar sequências didáticas, flexíveis e integradoras, que se adequassem aos contextos encontrados, bem como aos interesses e necessidades dos alunos;
3. Implementar sequências didáticas diversificadas e adequadas às potencialidades, dificuldades, necessidades e interesses dos alunos envolvidos, capazes de promover experiências de aprendizagem com sentido e significado para eles;
4. Avaliar o desempenho dos discentes mediante as experiências de aprendizagem propostas ao longo da nossa ação educativa, de forma a antecipar problemas, ultrapassar dificuldades e criar condições favoráveis à sua aprendizagem;
5. Refletir, de modo crítico, contextualizado e fundamentado, acerca das práticas educativas desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, com o propósito

de identificar necessidades de melhoria, que pudessem potenciar o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário.

Relativamente ao tema que entendemos aprofundar pretendia-se, de igual modo, alcançar alguns objetivos específicos, tais como:

6. Convocar recursos pedagógicos, apelativos, dinâmicos e motivadores, não só os já existentes, mas também outros da autoria do estagiário, por forma a despertar o gosto dos alunos pela disciplina, ir ao encontro dos seus interesses e permitir-lhes alcançar os melhores resultados possíveis;
7. Conhecer as opiniões e conceções de professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário acerca da utilização de recursos de natureza lúdica, na sua ação educativa diária.

O presente trabalho visa duas abordagens distintas, mas que se complementam, estando estruturado em duas partes fundamentais: a Parte I – *Play with History: desafios do ensino-aprendizagem da História* debruça-se sobre o estado da arte, abordando a perspetiva de vários autores relativamente ao que é ser professor e ensinar, bem como à importância do ensino de História e a sua relação com a utilização de recursos lúdicos; a Parte II – *Play with History* abrange a parte prática, na qual se explora todo o contexto de estágio, bem como o desenvolvimento de um tema específico que passamos a apresentar. Desta forma, o objetivo deste relatório é estabelecer uma ligação entre estas abordagens.

A Parte I é constituída por dois capítulos: no primeiro, são abordadas questões fundamentais no contexto do ensino do século XXI, desde logo o que é ser professor, o que é ensinar e como o podemos fazer. Como professores de História, deparamo-nos frequentemente com diversos desafios e questões: Porquê ensinar História? Qual a sua importância para os nossos alunos? Como ensinar História? De que forma podemos recorrer ao lúdico em sala de aula? Que tipologias de recursos lúdicos podemos utilizar? Assim, procuramos responder, recorrendo a vários autores, a estas problemáticas; o segundo capítulo, por seu turno, foca-se na análise dos questionários aplicados a docentes de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário do arquipélago dos Açores, cujo objetivo passa por aferir as conceções destes acerca da utilização do lúdico na sua prática docente.

A Parte II divide-se em três capítulos: no primeiro, contextualizamos o estágio, caracterizando o meio envolvente, a escola, a sala de aula e as turmas às quais lecionamos, salientando potencialidades, dificuldades e oportunidades de situações ligadas à realidade

da escola e do próprio estagiário; no capítulo seguinte, incluem-se as descrições detalhadas das atividades lúdicas implementadas ao longo do nosso estágio. Aqui, demonstramos os recursos lúdicos utilizados nas turmas do 7.º e 10.º anos às quais lecionámos. A escolha dos recursos teve sempre como foco a melhor forma de construir o processo de ensino-aprendizagem, procurando evidenciar as capacidades e potenciar as competências dos alunos na formação do seu próprio conhecimento. As Aprendizagens Essenciais abordadas e os recursos implementados para cada contexto, para cada turma, visto que lecionámos a turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário; no capítulo final, são apresentadas as conclusões obtidas após a realização das atividades, analisando o seu impacto junto dos alunos, referindo os pontos mais fortes e eventuais lacunas a melhorar.

Antes de iniciarmos o nosso enquadramento teórico, urge realçar uma preocupação que nos acompanhou desde o início de todo este processo, que está relacionada com as questões de natureza ética que procurámos salvaguardar desde o primeiro momento. Assim, e em respeito pela individualidade, quer dos participantes envolvidos no nosso estudo, quer de todos aqueles com os quais convivemos durante o nosso Estágio, utilizaremos a pseudonimização, pelo que não serão reveladas as suas verdadeiras identidades.

## Parte I

*Play with History: desafios*  
do ensino-aprendizagem da  
História

# Capítulo I

## Ensinar História: um desafio no século XXI

## Capítulo I – Ensinar História: um desafio no século XXI

### 1.1. Ser professor e ensinar

O que é, então, ser professor? Nas palavras de Roldão (2007, pp. 94-95), “o caraterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”. Segundo esta autora, a função de ensinar “existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história”, embora o surgimento de “um grupo profissional estruturado em torno dessa função” só tenha surgido a partir do século XVIII. Na sua ótica, ensinar é “a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém”.

Por sua vez, Silva (2024, p. 15), considera que “ensinar é a melhor forma de fazer entender o mundo, partilhando conhecimentos, visões e ideias com outros, crescendo mutuamente”.

Na visão de Diniz (2017, p. 33), o professor exerce um papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, através da interação social em “contextos e situações que façam parte da vida cotidiana dos seus alunos, através de explicações complementares, contribuindo para um maior aprendizado coletivo”.

Por seu turno, Freire (1996, pp. 14-54) realça que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para este autor, o docente pesquisa para conhecer o que ainda não conhece, bem como para “comunicar ou anunciar a verdade”; ensinar exige respeitar os conhecimentos com que os alunos, especialmente “os das classes populares”, chegam à escola; exige criticar, de modo a reforçar a curiosidade; requer estética e ética; exige risco, aceitar o que é novo; reflexão crítica sobre a prática; reconhecer a identidade cultural dos educandos; “consciência do inacabamento”, estando disposto a mudar, a aceitar o que é diferente; respeito à autonomia do aluno; bom senso; “humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”; apreensão da realidade. O docente necessita conhecer as várias dimensões que fazem parte da essência da prática, de forma a ter um melhor desempenho; alegria e “esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos”; convicção de que é possível mudar; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade. “O professor que não leva a sério [a] sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”; comprometimento; ter a noção de que educar é uma forma de

intervir no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber ouvir; reconhecer que a educação é ideológica, conhecendo as “suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair”; disponibilidade para dialogar; querer o bem dos alunos.

Também Hüther (2017, pp. 11-12) salienta que ensinar vai muito além da dicotomia ensinar-aprender. Quando nos propomos a ensinar, pretendemos “promover aprendizagem” que, por sua vez, “envolve o reconhecimento de contextos complexos, que abarca diferentes elementos, variáveis e especificidades”. Um destes aspetos está ligado à necessidade de produzir “uma consciência pedagógica de que existem inteligências múltiplas” e, de modo a atingir objetivos de ensino e de aprendizagem, torna-se necessário entender e estimular “essas inteligências em sala de aula, garantindo, assim, o sucesso do ensino e a real aprendizagem”. Para atingirmos, no âmbito escolar, o objetivo da aprendizagem necessitamos, “além de perceber as múltiplas inteligências dos estudantes, elaborar e nos apropriar de diferentes metodologias e técnicas. Ensinar não é transmitir”. Para este autor, ensinar e aprender são processos distintos, pois “o ato de ensinar não resulta, necessariamente, no ato de aprender”. Os alunos não aprendem tudo o que o professor ensina, sendo várias as causas para tal. Nalguns casos, o docente “desconsidera todo [o] conhecimento prévio dos estudantes e parte do pressuposto de que eles são como folhas em branco, que irão aprender tudo o que lhes for ensinado”.

Na ótica de Dayrell (1996, pp. 139-140), ensinar passa por transmitir um “conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo”. Este autor refere que, tendo em conta toda a importância dada aos resultados da aprendizagem, valorizam-se “as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano””. Segundo este autor, o processo de ensino-aprendizagem dá-se numa “homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos”, não se olhando à origem social, idade ou experiência de vida. Na sua visão, a “diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição [...] [se é bom ou mau aluno, se é esforçado ou não] ou na do comportamento [...] [novamente, se é bom ou mau aluno, se é obediente ou rebelde, se é disciplinado ou não]”. Para este autor, o conhecimento é visto como produto, dando-se importância aos resultados da aprendizagem e não ao processo. Este autor menciona que “os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais”, resultado das experiências e relações sociais vividas fora da escola. Assim, a forma uniforme como a escola os trata “só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”.

Tal como refere Freitas (2019, p. 9), compete às escolas “encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea [...] que a todos aceite e trate de forma diferenciada”. Como salienta este autor, cada aluno é diferente do outro e todos “apresentam potencialidades e necessidades diferentes; aprendem de formas diferentes, em diferentes tempos e com diferentes ritmos”. Devem-se entender as diferenças existentes entre os discentes, de forma a que consigam adquirir “o maior número de competências”, tendo em conta as suas potencialidades e necessidades. Para isto, os docentes deverão sentir-se capazes de realizar alterações curriculares sempre que necessário.

Embora estejamos a falar de “uma profissão que, nos últimos anos, tem sido tratada como um emprego, no qual se persiste porque é necessário dinheiro para viver e rotinas que nos segurem a vida” (Amador, 2020), ser professor é, na nossa ótica e acima de tudo, uma vocação e uma paixão, através das quais conseguimos inspirar os nossos alunos e conquistar a sua admiração e respeito para sempre.

Assim, poder-se-á concluir que o professor é alguém que transmite conhecimentos, mostrando-se determinado em mudar a vida dos seus alunos. O professor deve estar seguro daquilo que sabe, mas ter a humildade de querer, também ele, aprender cada vez mais, de estar sempre disposto a mudar, num espírito de comprometimento com a carreira. Como nos diz Amador (2020), há docentes que “Reinventam-se todos os dias, superam as suas ansiedades, preparam novos modos de construir conhecimento”.

### **1.1.1. Métodos e metodologias de ensino**

Para Brighenti et al. (2015, p. 283), a educação deve ser “orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos” pelos professores. Este autor refere Nériece (1978), para quem a metodologia de ensino pode ser entendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, cujo fim é atingir “objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia”, obtendo o maior rendimento possível. O método “efetiva-se por meio de técnicas de ensino que são utilizadas para alcançar os objetivos por ele instituídos”. Assim, o método de ensino será o “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados” usados pelo docente para levar o aluno a “elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Quanto às técnicas de ensino, destinam-se a “dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um

assunto, ou num setor particular de um método de ensino”, sendo este “mais amplo que a técnica”. Os métodos e metodologias de ensino são “destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante”.

Brighenti et al. (2015, p. 283) abordam a opinião de Tardif (2002), para quem “os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem”, isto é, o docente vai aprendendo de forma progressiva e, com isso, insere-se e domina o seu ambiente de trabalho. Deste modo, será incorreto afirmar que “os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdo definidos e imutáveis”, indo ao encontro das palavras de Freire (1996, pp. 22-23), quando este refere que o professor deve estar “predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. Estes autores baseiam-se, igualmente, em Nunes (2001), apontando ser necessário rever a compreensão das práticas pedagógicas dos docentes. Nas suas palavras, o professor “constrói e reafirma [os] seus conhecimentos, levando em conta a necessidade de sua utilização, suas experiências, e seu percurso na formação”, ao longo do seu trajeto profissional. Mais uma vez, trata-se de uma perspectiva que se apresenta em sintonia com a de Freire (1996, p. 36), para quem o docente deve apostar na sua formação ao longo da carreira. Tal como aponta Freitas (2019, p. 18), baseando-se num relatório da UNESCO relativo à Educação Inclusiva, de 2001, a formação, enquanto processo contínuo, é “o alicerce em que deve assentar o desenvolvimento profissional”, sendo fulcral “garantir a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para educarem todos os alunos da forma mais eficaz”.

Também Costa (2022, p. 13), baseando-se nas perspectivas de Scorzoni (2010) e de Cortelazzo et al. (2018), salienta que o processo de ensino, “ainda ancorado no molde medieval linear”, onde o professor está no centro e possui o conhecimento, torna o processo de aprendizagem “muito estático e pouco significativo para os alunos”, fazendo com que estes percam o interesse, não alcancem o desenvolvimento esperado, ou até desistam da escola, por não se sentirem como parte do processo de construção do conhecimento.

As alterações que surgiram no ensino com a introdução das tecnologias, os desafios colocados aos docentes, bem como “as oportunidades com a inserção de novas formas e meios” requerem da classe docente novos métodos de ensino. Torna-se necessário, segundo Brighenti et al. (2015, p. 283), ao invocar Vaillant & Marcelo (2012), “aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes”. Segundo estes autores (2015, p. 291),

à semelhança da sociedade, também os estudantes estão a passar por grandes mudanças, levando a que as tradicionais formas de ensino estejam ultrapassadas, ou não sejam tão eficientes como no passado, tornando-se necessário um “aprimoramento dessas práticas docentes”.

Também Hüther (2017, p. 12) refere, relativamente à forma como se ensina nos nossos dias, que “vivemos em um período de simultaneidades”. Assim, os jovens conseguem realizar várias atividades em simultâneo, conseguindo manter a atenção “em muito do que estão fazendo, ou em nada”, sendo essa simultaneidade que faz com que não consigam manter o foco durante as aulas. Assistir a uma aula na qual o professor aborda assuntos que já aconteceram há tanto tempo, como é o caso da História, pode ser “desinteressante e desestimulante”. É preciso que os professores se adaptem às mudanças culturais e comportamentais dos alunos, tornando as aulas mais interessantes. Ensinar é uma missão complicada e aprender é “uma possibilidade gigantesca quando os recursos corretos são utilizados”. O processo de ensino-aprendizagem necessita de momentos lúdicos, pois permitem ao estudante explorar a sua criatividade e saberes.

Por seu turno, Costa (2022, pp. 13-14) revela que vêm surgindo, gradualmente, novas metodologias educacionais, como é o caso das “metodologias ativas”, onde são sugeridos meios através dos quais “o processo de ensino-aprendizagem torne-se mais próximo da realidade social dos alunos e, com isso, mais atrativos no universo do mundo pós-moderno”, sendo uma alternativa para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais atrativo e participativo, deixando os alunos de serem agentes passivos no processo do conhecimento, passando a ser vistos como “seres ativos na construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa”.

Para Capucho (2021, pp. 5-6), tanto o professor como os alunos são protagonistas, construindo “experiências e interações que potenciam o conhecimento”. O primeiro “conduz, orienta, planifica”, enquanto o segundo “deixou de ser considerado um elemento passivo [...] [sendo] a figura central e desempenhando de forma ativa a construção da sua própria aprendizagem”. Na sua opinião, o ensino centrado no aluno requer um tipo de abordagem diferente do docente, ou várias abordagens, pois este deve possuir “um variado leque de estratégias”, sabendo usá-las de acordo com os objetivos. Esta autora refere, ainda, que o principal objetivo do ensino e dos professores é, precisamente, a aprendizagem, fazendo com que os alunos aprendam. Para tal, exige-se “uma ampla devoção e entrega por parte dos seus protagonistas”: o docente deverá motivar e envolver

ativamente os alunos que, “como atores principais deste processo”, devem aprender enquanto aprendem.

Por sua vez, Nóvoa & Alvim (2021, pp. 2-9) salientam que, com a pandemia da Covid-19, em 2020, “terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes”. Para estes autores, a escola, “tal como a conhecíamos, acabou [...] [originando] uma outra escola”, em que a era digital se impõe. Nos dias que correm, não podemos pensar na educação e nos professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade, podendo imaginar-se “uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores”. Estes autores salientam que, no entanto, as tecnologias, por si só, não educam ninguém. Numa época em que se discute o surgimento de novos ambientes escolares, em que se acredita numa educação inteiramente digital, há que ter a noção de que “sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada”. Os meios digitais são muito importantes, mas “não esgotam as possibilidades educativas [...] [pois] nada substitui a relação humana”.

## **1.2. A importância do ensino de História na construção do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**

Neste ponto, pretende-se afirmar a importância do ensino de História. Assim, são apresentados argumentos de natureza diversa, que permitem entender a pertinência desta disciplina para a formação dos alunos, tendo em vista a concretização do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (P.A.S.E.O.).

### **1.2.1. Como ensinar e aprender História**

O que é a História? Bittencourt (2018, p. 135) apresenta-nos duas perspetivas: a primeira baseia-se em Berquó (1887), referindo que a História é “a ciência que tem por fim tratar dos acontecimentos notáveis da vida da humanidade e estudar as leis que presidem o progresso e a decadência das sociedades humanas”; a segunda alicerça-se na visão de Benevides (1912), para quem a História tem como fim “narrar metodicamente os fatos notáveis sucedidos nas sociedades humanas civilizadas procurando deduzir metodicamente tanto quanto possível as relações que os ligam”.

Para Monteiro (2022, p. 16), “A História permite-nos entender as nossas origens, as nossas semelhanças e diferenças, as razões pelas quais vivemos e pensamos de

determinada forma, responde às questões que lhe colocamos, demonstrando-o de forma científica”.

Por sua vez, Cardoso (2008, p. 14) considera que a História é “um profeta com o olhar voltado para trás [...] representa o elo entre o passado e o presente”.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, procura-se que o aluno

adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História [...] é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade.

Segundo Melo (2022, pp. 3-4), que aborda Haydn (2015), o ensino de História tem como fins: compreender o presente no contexto do passado; suscitar interesse pelo passado; estimular um sentido de identidade nos alunos; ajudar a fornecer aos alunos uma compreensão das suas raízes culturais e da sua herança comum; ajudar ao conhecimento e compreensão dos discentes em relação aos outros países e culturas no mundo de hoje; treinar as mentes no estudo disciplinado; introduzir os alunos às metodologias específicas dos historiadores; enriquecer outras áreas curriculares; preparar os estudantes para a vida adulta. Este autor refere, ainda, os propósitos elencados por Monteiro (2003): a toma de consciência da realidade pretérita; a integração dos problemas do mundo atual na sua complexidade local e global; a formação de cidadãos com consciência democrática e solidária para com os problemas sociais; o aprofundamento cultural em termos científicos e estéticos. Este autor apresenta, ainda, a visão de Barton e Levstik (2008) acerca das finalidades do ensino de História: estabelecer paralelismos entre o passado e o presente; analisar as relações de causa e efeito; despertar respostas e juízos morais.

Para Cerri (2010, pp. 265-266), espera-se que o ensino de História forneça vários conhecimentos “mais ou menos fragmentários cujo domínio deveria ser obrigação de todo [o] cidadão”. Assim, certos assuntos, acontecimentos e figuras, se bem conhecidas e guardadas, não descurando o elemento afetivo, contribuiriam para a formação de um bom cidadão, “comprometido com a sua pátria”. Na ótica do autor, espera-se que a História contribua, de forma decisiva, para

a formação do cidadão em nossas sociedades, colaborando para o surgimento e consolidação do espírito público, do patriotismo e do respeito dos interesses e projetos coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum.

Um dos objetivos do ensino de História é, segundo Solé (2021, pp. 23-24), que se baseia em Prats e Santacana (2011), além de educar segundo os valores de uma cidadania democrática,

a construção de uma consciência crítica nos alunos, base fundamental de uma cidadania ativa, para além de outras adstritas à própria ciência da História, como o conhecer o passado, para melhor compreender a realidade do presente e projetar ações no futuro; abordar problemas sociais relevantes, temas difíceis e problemáticos; tomar consciência e sensibilidade para problemas sociais; desenvolver competências cognitivas; valorizar e defender o património; desenvolver uma consciência temporal.

Por sua vez, Ribeiro (2013, p. 3) considera que estudar a experiência humana não se pode “limitar à história político-administrativa, das guerras ou da economia”. A construção do currículo da disciplina de História não se deverá restringir a uma abordagem meramente disciplinar, visto que

estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo [...] permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspetos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar.

Na ótica de Bittencourt (2018, pp. 127-128), o ensino de História caracteriza-se pelas mudanças marcantes na sua trajetória escolar. Este autor salienta a perspetiva de Furet (1986), que considerou fulcral a presença do ensino de História nos currículos ocidentais desde o século XIX, pois fornece o sentido do progresso da humanidade, sendo a “árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras”. Bittencourt toca, também, na visão de Laville (1999), que menciona que o ensino de História, após a Segunda Guerra Mundial, se transformou numa disciplina “alinhada à função primordial de uma formação para a cidadania participativa”, devendo desenvolver nos alunos “as capacidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática”. Para este autor,

uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia.

Também o Conselho da Europa (2018, p. 5) defende que o ensino da História se reveste de grande importância perante as diversas ameaças que a Europa enfrenta atualmente, sobretudo face aos “desafios colocados pela diversificação das sociedades,

pela integração de migrantes e refugiados, e pelos ataques à democracia e aos valores democráticos”.

Pegando nas palavras de Basso (2000), Cardoso (2008, p. 53) considera que o ensino de História “envolve a questão da formação do docente que leciona a disciplina e a sua prática pedagógica”. Para este autor, a atuação do docente não se relaciona, apenas, com as técnicas, recursos didáticos e fundamentação teórica aplicados, estando ligada a “concepções teóricas relacionadas com o tipo de sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento defendidos pelo professor”. Assim, não será apenas o conteúdo a determinar como irá decorrer o processo de ensino e aprendizagem, mas também a visão que o professor tem da História, que irá influenciar o que é ensinado e como é ensinado.

Para Santos (2020, p. 47), falar de História é falar no “triângulo em que a História está inserida: História – Memória – Identidade”. Para a autora, esta baseia-se na memória e na sua preservação, levando à “construção da identidade individual e coletiva de uma sociedade”. Referindo Mattoso (1999), a autora afirma que entender a importância da História é “compreender o mundo em que vivemos”, e o seu estudo permite “compreender o passado, trazê-lo ao presente e garantir o sucesso do exercício da cidadania”. Esta autora refere que a introdução da disciplina de História no sistema de ensino deve-se à sua importância científica, bem como para a construção da identidade de um povo. Afirmando-se que a disciplina de História permite “compreender a evolução e a construção da identidade, está-se a reafirmar a sua importância na formação de cada indivíduo”, sendo que, através dela, os alunos desenvolvem diversas capacidades, destacando-se a “análise de situações sociais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a tolerância cultural”.

Neste sentido, Capucho (2021, p. 13) relata que a disciplina de História contempla o estudo de várias civilizações com tradições, cultura e religiões diversas [...] uma multiplicidade de raças e de costumes que devem de ser respeitados e compreendidos é parte integrante desta disciplina.

Por sua vez, Moreira (2001, p. 34) considera que a História (enquanto disciplina curricular) deve focar-se

no que é significativo do passado (para ser transmitido às jovens gerações), relevando a diversidade de sociedades e mundos (para superar as continuidades e as mudanças) e promovendo valores, como a tolerância e a solidariedade (para um mundo que se pretende mais fraterno e coeso).

Para Alves & Santos (2013, pp. 2-3), os alunos não estão a aprender História como deviam. De forma generalizada, “há uma troca de responsabilidades para tal; professores apontam alunos sem nenhum interesse e alunos apontam professores despreparados”. Para estes autores, perante a quantidade de conteúdos a lecionar, o docente acaba por abdicar de metodologias inovadoras, apostando em aulas “expositivas e tradicionais”, muitas vezes limitando-se à leitura do manual, de forma a conseguir cumprir o programa. Cabe ao docente substituir o processo de memorização, permitindo aos alunos aprender História de forma mais interessante. Esta visão vai ao encontro do que referem Brighenti et al. (2015, p. 291), para quem o planeamento é importante, de forma a perceber os métodos a utilizar. Aqui, o autor pega na perspetiva de Gil (2012), que condena a falta de criatividade de muitos docentes e a sua dependência para com o manual da disciplina, ignorando o que é essencial que os alunos aprendam, utilizando sempre “os mesmos métodos de ensino e procedimentos de avaliação, não acompanhando assim as mudanças e evoluções que vêm ocorrendo”.

Sobre esta questão, Capucho (2021, pp. 6-8) apresenta uma opinião semelhante, referindo que se os alunos e os professores se limitarem ao que é apresentado no manual, considerando os seus conteúdos suficientes, “não poderão desenvolver mais capacidades ou atingir um outro nível de aprendizagem”. Para esta autora, o ensino de História e a sua aprendizagem requerem “um professor ativo e proativo, [...] Que saiba agir por antecipação, [...] prever e redefinir as estratégias e o curso de uma determinada aula”. A autora defende, assim, que o ensino tradicional, assente na memorização de factos, acontecimentos, datas, deve ser substituído por “novas abordagens que estimulem nos alunos competências e atitudes fundamentais para o seu desenvolvimento”.

Nesta ordem de ideias, também Sequeira (2022, p. 35) considera que o processo de ensino-aprendizagem impõe, cada vez mais, abordagens “dinâmicas, ativas e motivadoras”, devendo ir além do manual escolar, visto que o seu uso exclusivo “não permite que o aluno compreenda plenamente as dinâmicas que transcorrem o tempo e o espaço histórico”. Assim, surge a oportunidade para utilizar diversos métodos pedagógicos, integrando nestes os conteúdos audiovisuais, gerando uma maior interação entre docente e discentes, visando a “construção e transmissão de conhecimento”. Este autor continua apontando que, atualmente, estes conteúdos são de fácil acesso, podendo ser “criteriosamente integrados na sala de aula de forma a criar situações de aprendizagem num ambiente de participação”. Contudo, não obstante as suas vantagens, o professor

deve ter noção das consequências do seu uso inadequado, devendo selecionar e planificar a sua utilização de forma ponderada.

O ensino de História nas escolas já vem sendo criticado há alguns anos, havendo autores como Fermiano (2005, p. 2) a salientar a importância de repensar a forma como se ensina a disciplina. De facto, um dos desafios para um professor de História continua a ser tornar a disciplina apelativa para os alunos. Santos (2020, pp. 29-30) aponta a questão do distanciamento temporal e espacial entre as camadas mais jovens e os conteúdos da disciplina, cuja lógica e utilidade são questionadas por estes. Assim, surge o objetivo de fazer os discentes experienciarem a disciplina “de um modo que lhes é familiar de forma a envolvê-los nos conteúdos de História”.

Trata-se de uma opinião partilhada por Alves & Santos (2013, p. 2), para quem a disciplina de História é das que mais apatia causa, referindo, igualmente, o distanciamento temporal dos conteúdos. Assim, os alunos não se sentem motivados com tantas personagens, datas e acontecimentos, na sequência de uma

educação baseada na cronologia linear, eurocêntrica, masculinizada, dos grandes homens e feitos [...] prioriza uma aprendizagem mecânica e baseada na memorização e reprodução dos fatos.

Partilhando desta visão, Cardoso (2008, pp. 14-15) refere que os alunos questionam frequentemente porque devem estudar História e porquê o passado se o presente é que importa. Este autor, abordando a visão de Saviani (2005), salienta que, perante as “reclamações e dificuldades apresentadas pelos alunos”, torna-se necessário aprimorar as práticas de ensino, de forma a motivar os alunos a estudarem História.

Também Prezotti & Margoto (2017, p. 60) referem que é comum os alunos queixarem-se que a matéria é aborrecida, com várias datas para decorar, não entendendo o porquê de estudarem “aquele monte de “coisa antiga”.” Para estes autores, tal dever-se-á à permanência, ainda frequente, de um modelo tradicional de ensino, no qual se utiliza o “cuspe e giz”, com o professor a apresentar “monólogos” ou “extensivas matérias no quadro”. Assim, o aluno é colocado de parte da “formação do saber histórico e passa a ser um mero receptor”, não participando “de forma crítica da construção do conhecimento”.

### 1.3. Utilização de recursos lúdicos no ensino de História

Tal como referem Bezerra & Pereira (2014, p. 1), é necessário encontrar formas de transmitir conhecimentos históricos de forma lúdica, evitando que os alunos se sintam aborrecidos nas aulas de História. Relativamente a este assunto, da Silva (2013, p. 30), citando Falkembach (2009), considera que o lúdico “ensina com maior eficiência porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo.”

Nas palavras de Prensky (2012, pp. 134-135), há anos que estudiosos procuram formas de aprender mais eficazes do que o método de exposição e avaliação, de forma a proceder a uma reforma do sistema educacional. Estas deverão combinar os gostos dos alunos com o que eles necessitam saber, de modo rápido e eficaz e motivando-os para aprender. Tendo em conta que entramos numa era em que “os relacionamentos e a tecnologia da comunicação estão mudando radicalmente e em que [a] nossa comunidade se dá cada vez mais por meios que não a palavra impressa”, será pertinente que as estratégias utilizadas na educação também mudem, de forma a acompanhá-la. Não passando, ainda, de mera possibilidade, o desaparecimento da leitura e da escrita, certo é que já receberam vários complementos sendo, nalguns casos, suplantados.

Segundo Barros, Miranda & Costa (2019, p. 1), o lúdico sempre esteve presente na História da Humanidade, sendo a presença de jogos e brincadeiras entre as civilizações “quase tão antiga quanto a própria sociedade”, acompanhando o desenvolvimento humano. Estes autores referem que o termo “lúdico” vem do latim *ludus*, que significa brincar.

Por sua vez, Cipriano (2017, pp. 15-16) afirma que o termo “lúdico” deriva do radical latino *in lusio*, que significa “ilusão, em jogo”. Também esta autora nos refere que os jogos surgem com as primeiras civilizações, embora a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem remonte à Antiguidade Clássica, com Platão e Aristóteles a reconhecerem a importância do lúdico como “preparação para a vida adulta”. A utilização do lúdico como material pedagógico pretende associar a brincadeira ao processo de aprendizagem, proporcionando ao aluno lidar com situações que permitem a sociabilidade, além de estimular a “compreensão de reações cognitivas sociais, culturais”, entre outras. Uma aula lúdica desafia quer o aluno, quer o professor, transformando-os em “sujeitos ativamente participativos do processo pedagógico que os envolve,

influenciando não só na forma como o professor ensina”, mas também como o aluno entende o que está a ser ensinado e qual o seu papel.

Contudo, Alves & Santos (2013, pp. 4-6) relatam-nos que ainda há dificuldades para alguns docentes em relacionar o lúdico com os conteúdos, seja pelo “próprio desconhecimento do professor”, pela falta de estrutura das escolas públicas, ou até por resistência deste, pois trata-se de “uma atividade que não é compatível com a forma tradicional de ensino com a qual ele é habituado”.

Também Oliveira (2022, p. 38933) refere que, no contexto educacional, a atividade lúdica proporciona diversas formas de aprendizagem para o aluno, permitindo que também os adultos aprendam, podendo, segundo Santos (2010, p. 9), ser utilizado pelos professores “como forma de provocar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa”.

Para Mendes (2013, p. 8), o lúdico diz respeito a “uma instância do ser humano”, trazendo consigo sentimentos de “liberdade e espontaneidade de ação”. O seu “caráter descontraído” explica-se por se tratar de “atividades despretensiosas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações”. Para esta autora, a ludicidade é uma necessidade do ser humano. Independentemente da idade, esta não deve ser encarada apenas como instrumento de lazer, pois

facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Por sua vez, Mendes & Hirco (2016, p. 14) consideram que o lúdico não se deve focar apenas em vitórias, mas trabalhar com vista à “construção da aprendizagem, permitir que [o] seu aluno desenvolva autonomia, cooperação e consiga construir [o] seu próprio conhecimento”. Trata-se de uma visão que converge com a de Costa (2012, pp. 36-37), para quem

Através do jogo, e para funcionar efetivamente como uma equipa, os alunos aprendem a manter o respeito e a trabalhar de forma esforçada para chegar a uma conclusão ou resolver um problema.

Para Andrade (2007, pp. 92-95), o conhecimento histórico é propício à utilização de recursos lúdicos, não sendo estes meros instrumentos de motivação, interferindo e dando significados únicos às noções e conteúdos que se deseja trabalhar: peças de teatro sobre determinado evento histórico, histórias ou poemas elaborados pelos alunos, bandas

desenhadas, cartazes ou filmes são alguns dos recursos que “alcançam os jovens fora do espaço da escola”.

### 1.3.1. *Play with History*: categorias de recursos lúdicos

Tendo em consideração as suas características, podemos agrupar os recursos lúdicos em três categorias distintas:

a) Digitais: Silva et al. (2019, p. 19) revelam haver indicadores que apoiam o argumento de que a utilização de dispositivos móveis na aprendizagem será bastante motivadora, além de serem eficazes para melhorar a aprendizagem. Nesta categoria consideramos as atividades realizadas em plataformas como *Kahoot*, *Wordwall* ou *Socrative*, entre outras. Como nos referem da Silva et al. (2018, p. 783), o *Kahoot* permite “proporcionar experiências envolventes de aprendizado tanto dentro e quanto fora das salas de aula.” O *Wordwall*, por sua vez, é uma aplicação fácil de utilizar, com diversas funcionalidades e atividades, apoiando os docentes através de uma aprendizagem atraente (Pradini & Adnyayanti, 2022, p. 189). Por sua vez, o *Socrative* é “um *software* gratuito disponível tanto para a plataforma web quanto para *download* nas lojas virtuais para os dispositivos móveis”, permitindo ao professor acompanhar, em tempo real, o decorrer da atividade, observar o progresso dos alunos, bem como “detectar dificuldades de aprendizagem e, assim, elaborar intervenções [...] visando uma aprendizagem mais efectiva” (Anastacio & Voelzke, 2020, pp. 6-8).

b) Jogos: Meinerz (2018, pp. 78-84) divide os tipos de jogos utilizados no ensino de História em três grandes categorias:

Jogos de tabuleiro: aqui, podemos considerar o “Jogo da Glória”, “Bingo” ou *Party & Company*, entre outros. A utilização destes recursos pretende, desde logo, “fugir” das tecnologias, numa época marcada pela dependência dos jovens para com estas. Além disso, podem “ser jogados a qualquer hora e lugar, enquanto um jogo sem tabuleiro pode depender de condições que muitas vezes não podemos controlar” (Pereira et al., 2009, p. 14).

Jogos de dinâmica e expressividade grupal: nesta categoria, a autora insere atividades como peças de teatro, dinâmicas de grupo, encenações de telejornais ou leituras dramáticas.

Jogos digitais: Peixoto (2016, p. 26) salienta as virtudes dos videojogos, referindo que são “poderosos meios de comunicação com expressivo potencial pedagógico”. Trata-se de uma visão que vai ao encontro da partilhada por Junior (2017, p. 1589), para quem as tecnologias podem ser “fortes aliadas”, quer para o professor, quer para o aluno, que acedem a “uma fonte inesgotável de informações [...] rapidamente acessadas e [...] utilizadas na própria sala de aula.”

Contudo, Correia et al. (2009, p. 732), dando seguimento às palavras de Pivek & Kearney (2007), Kirriemuir & Mcfarlane (2004) e Balasubramanian & Wilson (2006), autores apontam alguns obstáculos à aprendizagem baseada em jogos: a dificuldade em encontrar jogos relacionados com alguns elementos dos currículos; a perspetiva da comunidade perante os jogos, encarando-os como atividades pouco sérias; a escassez de recursos técnicos de algumas escolas para suportar este modelo de aprendizagem; a falta de precisão científica das temáticas; a ausência de compatibilidade entre a duração dos jogos e o horário das salas equipadas com computadores; o receio, da parte dos docentes, em realizar atividades que envolvam tecnologias, perante a possibilidade de “expor as suas vulnerabilidades tecnológicas”.

c) Peddy Paper: Como nos refere da Silva (2011, p. 33), trata-se de uma prova pedestre de orientação para equipas, que percorrem um percurso ao qual estão associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes postos. É “uma actividade lúdica geralmente ligada à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema ou local. [...] apresenta muitas vezes uma relação muito estreita com a visita de estudo.”

## **Capítulo II**

**O lúdico no ensino de  
História: opiniões dos  
docentes da disciplina**

## **Capítulo II – O lúdico no ensino de História: opiniões dos docentes da disciplina**

### **2.1. Enquadramento**

No âmbito do presente Relatório de Estágio, e tendo em conta o que já foi apresentado acerca da importância dos recursos lúdicos no ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, efetuámos um estudo sobre as opiniões e representações de professores relativamente a esta matéria, às quais dedicaremos o presente capítulo. Assim, começaremos por partilhar o nosso percurso metodológico e contextualizar o estudo. Posteriormente, apresentaremos algumas considerações acerca das opiniões e conceções dos docentes inquiridos relativamente à importância dos recursos lúdicos na sua prática letiva.

### **2.2. O nosso percurso metodológico**

Para a realização deste estudo optámos pela recolha de informação através da elaboração de inquéritos por questionário. Recordando Chagas (2000, s/p), que, citando Parasuraman (1991, s/p), refere que um questionário é constituído por várias questões, cujo propósito é “gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto [...] é muito importante na pesquisa científica”. Assim, elaborámos um inquérito por questionário destinado a professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Este instrumento era composto por quatro secções: a primeira era constituída por seis questões de carácter mais geral, cujo intuito era caracterizar os inquiridos do ponto de vista do sexo, idade, habilitações académicas e tempo de serviço; a segunda apresentava duas questões de resposta aberta, relativamente às conceções que os inquiridos apresentavam acerca do ensino de História; a terceira, constituída por três questões de escolha múltipla e três de resposta aberta acerca da visão que os inquiridos apresentavam face à utilização do lúdico no ensino de História; a quarta, da qual constava uma questão de resposta longa, na qual se pedia aos inquiridos (quando aplicável) para descreverem detalhadamente uma atividade na qual tivessem utilizado recursos lúdicos, sendo apresentado um memorando de orientação de resposta.

Neste contexto, pedimos aos inquiridos que indicassem aqueles que eram, na sua opinião, os principais desafios com que se depara um professor de História ao lecionar a

disciplina, bem como o que entendiam como sendo uma aula de História dinâmica. De seguida, solicitámos que apresentassem a sua definição pessoal acerca do conceito de lúdico, se consideravam a sua utilização importante no ensino de História e se tinham por hábito utilizar recursos desta natureza na sua prática letiva, sendo ainda pedido que apresentassem eventuais conselhos sobre a utilização do lúdico a um futuro professor de História. Como complemento às questões anteriores, solicitámos ainda que os inquiridos descrevessem detalhadamente uma atividade na qual tivessem utilizado recursos lúdicos (no caso de o terem feito), tendo em consideração: os temas/conteúdos explorados; a metodologia utilizada; os recursos disponibilizados aos alunos; as indicações dadas à turma; as reações dos alunos; o impacto nas aprendizagens dos alunos; eventuais apontamentos curiosos que tivessem ocorrido durante a realização da atividade.

Os inquéritos foram organizados e disponibilizados aos participantes através da plataforma *Google Forms*. De forma a divulgar os formulários digitais, foi solicitada e aceite a colaboração da Direção Regional da Educação e Administração Educativa, através da partilha do referido instrumento junto dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma dos Açores.

Relativamente à interpretação dos dados recolhidos, procedemos a uma análise simplificada do seu conteúdo, considerando como elementos orientadores as questões do instrumento, que se apresentavam em reduzido número. Aqui, enfatizamos os memorandos de prática que havíamos solicitado aos inquiridos, sendo que os sete indicadores que apresentámos para enriquecerem as suas respostas foram igualmente utilizados para organizar a nossa análise ao conteúdo.

### **2.3. Notas acerca dos docentes questionados**

O inquérito disponibilizado reuniu um total de vinte respostas. Cinco dos inquiridos lecionam somente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (25%), três apenas dão aulas no Ensino Secundário (15%), sendo que os restantes doze (60%) lecionam a turmas de ambos os ciclos de ensino.

Na Tabela abaixo apresentamos uma caracterização sumária dos inquiridos face às suas habilitações académicas, tempo de serviço, idade e sexo, estatuto formal da instituição onde exerciam funções e ciclo(s) de ensino a que lecionavam.

**Tabela 1.** *Caracterização dos docentes inquiridos.*

| <b>Docentes</b> | <b>Habilitações académicas</b> | <b>Tempo de serviço</b> | <b>Idade</b>       | <b>Sexo</b> | <b>Estatuto da instituição</b> | <b>Ciclo(s) de lecionação</b> |
|-----------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|-------------------------------|
| <b>P1</b>       | Licenciatura                   | De 26 a 30 anos         | Mais de 50 anos    | F           | Público                        | 3.º Ciclo                     |
| <b>P2</b>       | Licenciatura                   | Menos de 5 anos         | Menos de 25 anos   | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P3</b>       | Licenciatura                   | Mais de 30 anos         | Mais de 50 anos    | M           | Público                        | Ensino Secundário             |
| <b>P4</b>       | Licenciatura                   | Menos de 5 anos         | Menos de 25 anos   | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P5</b>       | Licenciatura                   | De 26 a 30 anos         | Mais de 50 anos    | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P6</b>       | Licenciatura                   | De 26 a 30 anos         | Mais de 50 anos    | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P7</b>       | Licenciatura                   | De 26 a 30 anos         | Mais de 50 anos    | F           | Público                        | 3.º Ciclo                     |
| <b>P8</b>       | Mestrado                       | Menos de 5 anos         | Entre 25 e 30 anos | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P9</b>       | Mestrado                       | Menos de 5 anos         | Entre 25 e 30 anos | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P10</b>      | Mestrado                       | De 11 a 15 anos         | Entre 36 e 40 anos | F           | Público                        | Ambos                         |
| <b>P11</b>      | Licenciatura                   | De 26 a 30 anos         | Mais de 50 anos    | F           | Público                        | 3.º Ciclo                     |
| <b>P12</b>      | Licenciatura                   | De 26 a 30 anos         | Mais de 50 anos    | M           | Público                        | Ambos                         |

|            |               |                 |                    |   |            |                   |
|------------|---------------|-----------------|--------------------|---|------------|-------------------|
| <b>P13</b> | Licenciatura  | Menos de 5 anos | Mais de 50 anos    | M | Público    | 3.º Ciclo         |
| <b>P14</b> | Licenciatura  | De 16 a 20 anos | Entre 41 e 45 anos | F | Público    | Ambos             |
| <b>P15</b> | Licenciatura  | De 21 a 25 anos | Mais de 50 anos    | M | Público    | Ambos             |
| <b>P16</b> | Licenciatura  | Mais de 30 anos | Mais de 50 anos    | F | Público    | Ensino Secundário |
| <b>P17</b> | Licenciatura  | De 26 a 30 anos | Mais de 50 anos    | M | Público    | Ambos             |
| <b>P18</b> | Pós-Graduação | Mais de 30 anos | Mais de 50 anos    | F | Público    | 3.º Ciclo         |
| <b>P19</b> | Doutoramento  | Mais de 30 anos | Mais de 50 anos    | M | Público    | Ensino Secundário |
| <b>P20</b> | Licenciatura  | De 11 a 15 anos | Entre 41 e 45 anos | M | Particular | Ambos             |

Tal como é possível entender a partir dos dados acima apresentados, quinze dos vinte inquiridos eram licenciados, havendo três com Mestrado concluído, um com Pós-Graduação e um com Doutoramento.

Relativamente à experiência profissional dos inquiridos, temos uma diversidade de respostas. Mais de metade destes docentes lecionava há, pelo menos, 26 anos. Contudo, não deixa de ser interessante verificar que um quarto dos inquiridos tinha menos de cinco anos de serviço. Dois dos inquiridos lecionavam há entre 11 e 15 anos, havendo um docente com experiência profissional de entre 16 e 20 anos e outro com 21 a 25 anos de serviço. Nenhum dos inquiridos apresentava uma experiência de entre 5 e 10 anos.

No que concerne à idade dos participantes, destaca-se desde logo o facto de treze dos vinte inquiridos já terem ultrapassado os 50 anos. Seguem-se as faixas etárias compreendidas entre 41 e 45, 25 e 30 e menos de 25 anos, com duas respostas cada. Um

dos inquiridos tinha entre 36 e 40 anos. Por fim, nenhum dos participantes se encontrava entre os 46 e 50 nem entre os 31 e 35 anos.

No que respeita ao sexo dos inquiridos, verifica-se que treze dos participantes eram do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Por fim, relativamente ao estatuto formal da instituição em que lecionavam os inquiridos, é de salientar que a esmagadora maioria lecionava numa escola pública, havendo apenas um docente a exercer numa instituição privada.

## **2.4. Concepções acerca do ensino de História**

Embora o grande objetivo do nosso estudo fosse compreender as opiniões e concepções de professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário acerca da utilização do lúdico no ensino da disciplina, achamos pertinente aferir a sua visão acerca deste. Dedicamos este ponto do trabalho à apresentação dos resultados obtidos nos questionários.

### **2.4.1. Os principais desafios com que se depara um professor de História ao lecionar a disciplina**

Começamos por solicitar aos docentes que partilhassem aqueles que eram, na sua opinião, os principais desafios que um professor de História enfrenta para lecionar a disciplina.

Aqui, destacamos o facto de na maioria das respostas se considerar a falta de interesse e motivação dos alunos para aprender História como principal desafio aos docentes da disciplina. Torna-se curioso verificar que é uma visão transversal a professores de ambos os ciclos de ensino e que se encontram em várias fases da sua carreira, como podemos verificar pelos relatos que abaixo encontramos:

“O facto dos alunos não estarem interessados na história, o que torna mais difícil cativá-los.” (P10 – Professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 11 e 15 anos de serviço);

"Motivar os alunos para a disciplina." (P11 – Professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“O primeiro e o maior desafio é fazer com que os alunos se interessem pela disciplina.” (P13 – Professor do 3.º Ciclo; menos de 5 anos de serviço);

“Motivação dos alunos para a disciplina, uma vez que estão a estudar factos já passados e é uma disciplina que exige hábitos de estudo e leitura.” (P16 – Professora do Ensino Secundário; mais de 30 anos de serviço);

“Motivação do aluno para a disciplina e a compreensão por parte dos alunos da importância da disciplina de História no contexto atual e na compreensão do passado.” (P20 – Professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 11 e 15 anos de serviço).

É de salientar, também, o facto de vários inquiridos se mostrarem preocupados em cumprir o programa da disciplina que, por norma, se revela complexo e extenso, numa carga horária reduzida, tal como nos é dado a entender nos relatos que partilhamos de seguida:

“Concluir programa, que, por média, são muito extensos.” (P4 – Professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“A complexidade dos programas; o apelo, cada vez maior, das aplicações tecnológicas; a sobrecarga letiva.” (P7 – professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Considero que os principais desafios prendem-se com o tempo disponibilizado para abordar da forma mais completa e diversificada possível os conteúdos programáticos, de modo a também cativar os discentes e a incentivá-los para o estudo.” (P8 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço).

Um dos inquiridos lamentou a forma como a universidade não prepara devidamente os futuros docentes para a sua prática profissional:

“Quando me formei no Mestrado em Ensino de História, considerei que estava preparada para os desafios da lecionação da disciplina de História e História da Arte.

Contudo, as aprendizagens que adquiri no Mestrado não foram suficientes para aplicar em contexto de escola. Nas escolas deparamo-nos com várias turmas que são compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes níveis de construção do seu conhecimento. Como tal, considero que o principal desafio ao lecionar a disciplina de História, para mim, foi a adaptação dos conteúdos aos vários alunos. É de conhecimento geral que os programas são longos e que as Aprendizagens Essenciais limitam o conhecimento transmitido aos discentes. Mas, o verdadeiro desafio são as várias formas com que o professor tenta transmitir a mesma informação.” (P9 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço).

#### **2.4.2. O que é uma aula de História dinâmica?**

De seguida, procuramos saber junto dos inquiridos o que era, na sua opinião, uma aula de História dinâmica. Analisando as respostas, a maioria dos inquiridos, independentemente da fase da carreira em que se encontrava, considerou que uma aula dinâmica é aquela na qual o professor, através da utilização de diversos meios e recursos, consegue motivar os alunos para a aprendizagem, levando-os a participar ativamente:

“Será uma aula que envolva os discentes nas aprendizagens, com recursos digitais e não só.” (P1 – professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Uma aula em que os alunos estejam motivados, participem e pode ou não incluir recursos não analógicos.” (P2 – professora do 3.º Ciclo; menos de 5 anos de serviço);

“Recorrer a recursos que apelam à intensiva participação dos alunos, para que a aula não se torne um monólogo.” (P4 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Uma aula em que se consegue despertar o interesse dos nossos alunos e em que os mesmos intervêm sem medos e com verdadeira vontade de saber.” (P6 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Para mim, uma aula de História considerada dinâmica é a aula onde os alunos participam ativamente.” (P9 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“A interação entre professor, alunos e a diversidade de fontes disponíveis levam à participação, à descoberta, à reflexão e à crítica como forma de construir conhecimento.” (P15 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 21 e 25 anos de serviço);

“Considero que uma aula de História dinâmica é uma aula em que o docente consegue obter a participação dos alunos através de metodologias que facilitem a aprendizagem”. (P20 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 11 e 15 anos de serviço);

## **2.5. O lúdico no ensino de História**

Como já mencionámos, o grande objetivo do nosso trabalho era compreender as opiniões e concepções de professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário acerca da utilização de recursos lúdico no ensino de História. Deste modo, dedicamos este ponto do trabalho à análise dos resultados obtidos junto dos inquiridos.

### **2.5.1. O que é o lúdico?**

Iniciámos esta secção do questionário pedindo aos inquiridos que apresentassem o que entendiam por lúdico. A grande maioria dos inquiridos relacionou o lúdico com atividades que permitam aos alunos aprender de forma divertida:

“Aprendizagem com prazer; com estratégias que cativem os alunos e promovam a aprendizagem.” (P1 – professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Utilizar o jogo, o divertimento, a competição ao serviço da aprendizagem.” (P5 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“É tentar motivar os alunos para uma vertente mais prática, mas sempre a aprender.” (P11 – professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“O lúdico tem de estar em consonância com a aprendizagem e não um meio de ocupar o tempo. É utilizar vários recursos como vídeos, *quizzes*, *Kahoot* e outros para facilitar a aprendizagem autónoma do aluno.” (P17 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“É uma forma de ministrar os conteúdos, em que o aluno consiga apreendê-los, mas também retire prazer disso”. (P18 - professora do 3.º Ciclo; mais de 30 anos de serviço).

Contudo, algumas das respostas abordam apenas a questão da brincadeira e do divertimento, não havendo uma associação com a aprendizagem. Na nossa ótica, consideramos que este será um indicador de que muitos docentes continuam a menosprezar as atividades lúdicas, subestimando o seu papel na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento do gosto pela disciplina:

“O lúdico é algo que tem como principal função promover a diversão.” (P2 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“É algo prazeroso, divertido.” (P8 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Uso de meios e estratégias que normalmente se associam a divertimento prazeroso.” (P12 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Aquilo que diverte ou distrai.” (P13 – professor do 3.º Ciclo; menos de 5 anos de serviço);

“Jogo, divertimento, entretenimento.” (P19 – professor do Secundário; mais de 30 anos de serviço).

Dois dos inquiridos associaram o lúdico à realização de atividades em grupo, mas sem referir a questão da brincadeira:

“Considero que o “lúdico” é a utilização de qualquer material de ensino que prevê a realização de uma atividade em grupo.” (P9 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Aulas mais práticas: trabalhos de grupo, projetos, visitas de estudo...” (P14 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 16 e 20 anos de serviço).

### **2.5.2. Acha importante utilizar o lúdico no ensino de História?**

No contexto do nosso estudo, também quisemos perceber se os docentes consideravam importante a utilização do lúdico no ensino da disciplina.

Dos vinte inquiridos, apenas um respondeu negativamente, apresentando a seguinte justificação:

“A questão anterior deveria contemplar a opção “às vezes”. Porque não é a principal forma de ensinar.” (P3 – professor do Secundário; mais de 30 anos de serviço).

Dos docentes que responderam afirmativamente, a grande maioria justifica a sua resposta pelo facto de considerarem o lúdico importante para motivar o aluno para a aprendizagem, como podemos observar nos seguintes relatos:

“Pois promoverá o prazer pela aprendizagem.” (P1 – professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Motiva o aluno e permite a construção individual de conhecimento.” (P5 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Muitas vezes são as únicas vezes em que alguns alunos se mostram mais interessados.” (P6 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Sem isso, os alunos não sentem necessidade para aprender.” (P10 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 11 e 15 anos de serviço);

“Predispõe os alunos para a bordagem de temas considerados sérios, pode ser visto como um facilitador da aprendizagem.” (P15 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 21 e 25 anos de serviço).

Um dos inquiridos destacou a importância que o lúdico tem junto dos alunos, salientando igualmente o seu papel enquanto auxiliar do professor no processo ensino/aprendizagem:

“A utilização de ferramentas/materiais didáticos que promovem uma atividade lúdica na disciplina de história é importante para os alunos e para os professores.

Para os alunos, as atividades de aprendizagem que envolvem a participação com os seus pares torna-se uma atividade atrativa e, por vezes, os alunos que apresentam uma maior dificuldade sentem-se mais predisposto à participação e, de uma certa forma, os conteúdos da disciplina de história tornam-se mais cativantes. Evitando a velha falácia de que história é decorar.

Para os professores, com a realização de atividades lúdicas é possível combater lacunas nas aprendizagens dos alunos.” (P9 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço).

### **2.5.3. Tem por hábito utilizar o lúdico na sua ação educativa?**

Na questão seguinte, procuramos aferir se os inquiridos tinham o hábito de utilizar recursos lúdicos na sua prática docente, bem como a frequência com que o faziam.

Do total de vinte respostas, 16 foram afirmativas, sendo as restantes 4 negativas.

Metade dos inquiridos afirmou que utilizava recursos lúdicos “uma vez por mês”; 3 afirmou usar estes recursos “uma vez por período/semestre letivo”; o mesmo número de docentes afirmou fazê-lo “mais do que uma vez por semana”; 1 dos inquiridos referiu utilizar o lúdico “uma vez por semana”. A opção “uma vez por ano letivo” não contou com nenhuma resposta.

#### **2.5.4. Se pudesse aconselhar um(a) futuro(a) Professor(a) de História sobre a melhor forma de utilizar o lúdico na sua prática docente, que conselhos lhe daria?**

De seguida, procuramos junto dos inquiridos eventuais conselhos que pudessem transmitir aos futuros docentes da disciplina relativamente à utilização dos recursos lúdicos.

Algumas das respostas apontaram para a necessidade de, em primeiro lugar, e antes de aplicar as atividades, conhecer a turma e as suas características, bem como os conteúdos abordados, de modo a perceber se a sua implementação poderá decorrer de forma positiva ou não:

“Conheça a turma e pergunte se os alunos desejam realizar este tipo de atividades. Em caso afirmativo, não imponha a atividade. Atendendo à diversidade de jogos que hoje é do conhecimento de todos os alunos, raramente coincidem as suas preferências e cada um a fazer o que prefere, não cria um ambiente propício nem propicia uma situação de boa aprendizagem”. (P5 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço);

“gostaria de referir que a aplicação de atividades lúdicas na disciplina de história nem sempre apresentam o fim que o professor deseja. Senti que depende muito dos conteúdos que se aborda na disciplina”. (P9 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Ouvir os alunos, perceber quais as atividades que mais os entusiasma e desafiarlos a experimentar coisas novas.” (P18 – professora do 3.º Ciclo, mais de 30 anos de serviço);

“Nesta situação aconselharia o colega que por vezes é preciso criar uma certa “empatia” com os alunos para o docente poder “sondar” os alunos sobre possíveis interesses/jogos em comum, entre os mesmos.” (P20 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 11 e 15 anos de serviço).

Alguns dos inquiridos aconselharam à implementação de atividades lúdicas não só como ferramenta de ensino, mas também como forma de avaliar as aprendizagens efetuadas pelos alunos:

“Aplicar após lecionar os respectivos conteúdos, de modo a captar a atenção dos alunos durante a aula, e obviamente utilizar esses recursos como forma de avaliar.” (P4 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Programar as aulas e utilizar os recursos lúdicos de acordo com o que os alunos vão aprender e permitir o questionamento, a partilha e a construção da narrativa histórica. Estes recursos devem permitir aos alunos no processo de aprendizagem, ensino e avaliação, questionar, responder, errar e superar-se.” (P17 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço).

Por outro lado, houve inquiridos a sugerir a utilização deste tipo de recursos com a maior frequência possível:

“Que o utilize com frequência, pois este é o único meio de captar a atenção dos alunos e de motiva-los para o programa que temos de dar.” (P13 – professor do 3.º Ciclo; menos de 5 anos de serviço);

“Aconselharia a utilizá-lo sempre que houver oportunidade para tal.” (P16 – professora do Secundário; mais de 30 anos de serviço).

No sentido oposto, várias das respostas remetem para a utilização do lúdico de forma moderada. Curiosamente, trata-se de um conselho partilhado por docentes com mais de 26 anos de serviço:

“A utilização de forma moderada. O lúdico é importante, mas não poderá dominar.” (P1 – professora do 3.º Ciclo; entre 26 e 30 anos de serviço);

“Não se viciasse neste tipo de ferramentas.” (P3 – professor do Secundário; mais de 30 anos de serviço);

“Nem tudo na vida é lúdico e nem todas as aulas o podem ser.” (P6 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço).

## **2.6. O lúdico no dia a dia**

De forma a melhor compreendermos as opiniões e perceções dos docentes de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário acerca da importância do lúdico no ensino da disciplina, pedimos que descrevessem, detalhadamente, uma atividade desenvolvida.

Para auxiliar na resposta, foi apresentado um memorando com algumas indicações a considerar pelos inquiridos: temas/conteúdos explorados; metodologia utilizada; recursos/materiais lúdicos disponibilizados aos alunos; indicações/sugestões dadas à turma; reação dos alunos; impacto da atividade nas aprendizagens dos alunos; eventuais apontamentos curiosos que tivessem ocorrido durante a realização da atividade.

Tratou-se de uma questão facultativa, só respondendo à mesma os docentes que entendessem ter desenvolvido, efetivamente, alguma atividade. Neste sentido, do total de vinte inquiridos, onze responderam a esta questão, sendo que apenas sete descreveram, de forma detalhada (uns mais do que outros), uma atividade desenvolvida.

Relativamente aos temas/conteúdos explorados, os inquiridos afirmaram ter trabalhado o Contrato de Vassalagem, o Antigo Regime, a I República e as Revoluções Liberais.

Quanto à metodologia utilizada, é de destacar que nenhuma das atividades apresentadas foi desenvolvida individualmente, excetuando-se um caso em que, embora a atividade fosse individual, os alunos acabaram por trabalharem em grupo durante as aulas.

No que respeita aos recursos/materiais lúdicos disponibilizados aos alunos para a realização das atividades, notámos que os inquiridos não tinham por hábito fazê-lo. Um dos inquiridos referiu ter entregado uma cartolina, sendo que outros dois mencionaram terem disponibilizado vídeos, gráficos, excertos de documentos e imagens. Um dos docentes referiu ter disponibilizado aos alunos um guião de trabalho autónomo, destacando a importância desta ferramenta para a realização da atividade, mas também na consolidação das aprendizagens dos discentes, como podemos comprovar pelo seu relato:

“Todas as instruções e os recursos constavam do guião de trabalho autónomo, de acordo com as questões/desafios que os alunos tinham de responder. Esta tipologia de trabalho permite a autonomia dos alunos, com orientação, a partilha e a cooperação e ao professor a disponibilidade para a ajuda aos alunos. [...] o objetivo é descentralizar a aprendizagem do docente e permitir a aprendizagem autónoma [...].

Os alunos estão focados na aprendizagem e o trabalho a pares permite a partilha de opiniões e de esclarecimento de dúvidas entre os alunos [...] uma aprendizagem, ensino e avaliação sólida em que os alunos são os atores no percurso. [...]

São aulas mais descontraídas, focadas e em que mobilizam vários sentidos para a aprendizagem.” (P17 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço).

Relativamente às indicações/sugestões dadas aos alunos, infelizmente os inquiridos não desenvolveram este tópico como era nosso desejo. Apenas dois docentes contemplaram este ponto nas suas respostas, sendo que um deles referiu que havia dado as orientações sobre como os alunos deviam proceder durante a atividade e o que deviam registar, enquanto outro mencionou que as instruções a transmitir estavam registadas no guião de trabalho autónomo.

No que respeita à reação dos alunos, a maioria dos docentes partilhou que os alunos aderiram às atividades e demonstraram entusiasmo:

“A aula foi mais divertida, os alunos estavam interessados e envolvidos no processo.” (P4 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Os alunos mostraram-se entusiasmados porque se tratava de um trabalho manual e, de alguma forma, livre.” (P9 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço).

Contudo, um dos inquiridos referiu que tais atividades poderão gerar frustração junto de alguns alunos, salientando que nem todos reagem da mesma forma, tal como podemos perceber pelo seu testemunho:

“Alguns alunos gostam da competição que se gera e outros preferem não jogar com o receio de ficarem mal classificados perante os colegas, outros desistem ao não conseguir em frente aos colegas. Não agrada a todos da mesma forma!” (P5 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 26 e 30 anos de serviço).

No que ao impacto da atividade nas aprendizagens dos alunos concerne, a maioria dos inquiridos considerou ter sido positivo, contribuindo para consolidar conteúdos e aferir aprendizagens, como nos descreveram:

“No geral, correu bastante bem e percebi que os conteúdos estavam consolidados.” (P4 – professora do 3.º Ciclo e do Secundário; menos de 5 anos de serviço);

“Permitia aos alunos perceber de forma fácil conceitos e o funcionamento de aspetos da sociedade senhorial que normalmente são difíceis de explicar.” (P15 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 21 e 25 anos de serviço);

“os alunos sabiam as respostas, o que demonstra a sua atenção.” (P16 – professora do Secundário; mais de 30 anos de serviço);

“facilitou a memorização de alguns conteúdos e melhor compreensão da temática.” (P20 – professor do 3.º Ciclo e do Secundário; entre 11 e 15 anos de serviço),

No que a apontamentos curiosos diz respeito, nenhum dos inquiridos partilhou informação neste sentido.

Analisadas as opiniões dos docentes de História acerca da problemática que entendemos aprofundar no nosso trabalho, podemos afirmar que não encontramos grandes diferenças na sua conceção face aos recursos lúdicos, nem na sua utilização no decorrer da sua ação educativa, independentemente do nível de ensino ao qual lecionavam, ou do seu tempo de serviço.

## Parte II

### *Play with History*

# Capítulo III

## O Estágio Pedagógico e os seus contextos de intervenção



### 3.1.2. Caracterização da escola

A Escola foi sendo alvo de diversas alterações curriculares e dos regimes de escolaridade, bem como de denominação, ao longo do tempo.

Esta Escola era o único estabelecimento de Ensino Secundário no Concelho e ali eram ministrados, além do Ensino Secundário geral e cursos profissionais, o 3.º Ciclo do Ensino Básico, cursos de formação profissional (*Profij*), cursos de formação vocacional e várias outras alternativas do regime educativo especial.

As suas instalações foram ampliadas entre 1996 e 1999, com o propósito de albergar cerca de 700 alunos, sendo também construído um parque desportivo adequado e condigno.

A Escola apresentava características predominantemente rurais, tendo em conta o perfil dos alunos que a frequentavam, bem como o estado de desenvolvimento do Concelho. Destas características decorriam vivências socioeconómicas e culturais orientadas por baixos padrões, culminando na limitação de aspirações traduzidas, não raras as vezes, ao nível escolar, em abandono e insucesso. Veja-se, por exemplo, que, nos três anos letivos anteriores, cerca de setenta por cento dos seus alunos haviam sido beneficiários de escalões de Ação Social Escolar. A esta situação juntava-se o facto de, no concelho em questão, a idade média de início de consumo de drogas ser de 14 anos afetando, assim, jovens em idade escolar (Figueiredo, 2023). Tratava-se de uma situação que poderá ter contribuído para o facto de, em 2023, este Concelho apresentar uma elevada taxa de crimes contra a integridade física (RTP Açores, 2024).

As características acima elencadas acabaram por ser bem visíveis em sala de aula, através da postura, falta de interesse e de hábitos de estudo, baixa autoestima e carência de afetos demonstrados pela grande maioria dos alunos, sobretudo no sétimo ano. Assim, o primeiro desafio consistiu não só em “reeducar” estes jovens relativamente às regras de sala de aula, mas também em motivá-los para o ensino e, em específico, para a disciplina de História, enquanto se tentava gerar uma relação de maior proximidade entre professor e discentes.

Contudo, soubemos utilizar estas características a nosso favor, visto que o facto da maioria destes jovens provir de um meio rural acabou por facilitar a lecionação de alguns conteúdos, pois a agricultura foi, durante milhares de anos, uma das principais atividades praticadas pelo Homem.

De forma geral, os obstáculos acima elencados foram superados, embora nalguns casos a falta de interesse e de hábitos de estudo se tenha mantido, e até agravado, ao longo do ano letivo.

### **3.1.3. Caracterização da sala de aula**

A Escola contava com salas de aula que, na sua maioria, apresentavam uma configuração muito semelhante à descrita por Nóvoa (2019, p. 3): “um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula [...] com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central” que, neste caso, se tratava do quadro. Todas as salas se encontravam equipadas, além das secretárias, cadeiras e quadro branco, com computador que, por sua vez, se encontrava ligado à Internet, projetor, sendo que algumas salas estavam equipadas com *Smartboard*.

As condições acima elencadas permitiram ao docente desenvolver a sua prática com grande comodidade, diversificando as estratégias de ensino, embora nalguns casos se tenha assistido a falhas na ligação *wireless*, sendo necessário improvisar durante a aula.

### **3.1.4. Caracterização das turmas**

O docente estagiário assumiu a titularidade em duas turmas: uma do sétimo ano de escolaridade, à qual o docente lecionava, semanalmente, uma aula de noventa minutos e uma de quarenta e cinco; uma do décimo ano de escolaridade, na qual eram lecionadas três aulas de noventa minutos. Foram, ainda, efetuadas regências numa turma do nono ano de escolaridade, da qual a docente titular era a professora orientadora cooperante.

A turma do sétimo ano chegou ao fim do ano letivo, após diversas saídas e entradas de alunos, com dezassete elementos, nove do sexo feminino (52.9%) e oito do sexo masculino (47,1%), com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos.

Esta turma demonstrou, desde o primeiro dia, grandes dificuldades na componente da comunicação, sobretudo escrita, além da ausência de hábitos regulares de estudo e de atenção nas aulas, acrescendo os problemas comportamentais que, embora mais ténues, se foram mantendo ao longo do ano. Segundo Mónica (2014, p. 85), “A maioria dos pais portugueses [...] habituaram-se a delegar na escola tudo o que diz respeito, não só à instrução, mas à educação”. Também Caldeira & Rego (1998, p. 84) referem que, por

oposição ao que sucedia há algumas décadas, quando o aluno deveria ser “um ouvinte atento (passivo) do discurso do professor.”,

As transformações que foram caracterizando a evolução do contexto social tiveram repercussões no plano educativo [...] [a] transferência para a escola, por parte da comunidade e da família, de algumas das suas competências sociais e protectoras.

Olhando para a caracterização da turma, enviada pelo Diretor de Turma no início do ano letivo, ficamos a saber que oito destes discentes já haviam ficado retidos no 1.º ciclo e outros dois encontravam-se a repetir o 7.º ano de escolaridade. Nesta caracterização constava também que, no ano letivo anterior, cinco destes jovens haviam sido alvo de uma ou mais participações disciplinares, com um deles a ser suspenso por mais do que uma vez. Após a saída de alguns elementos e depois do docente ter conversado, individualmente, com alguns dos alunos mais problemáticos, a situação melhorou imenso. Como refere Renca (2008, pp. 33-34), “a disciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares está dependente da capacidade organizativa da aula pelo professor”, sendo que a melhoria do clima da aula e a diminuição dos casos de indisciplina estão igualmente dependentes “da forma como o professor prepara as suas aulas e dos incentivos atribuídos aos alunos”.

Apesar dos problemas comportamentais, não foi prática destes jovens faltarem ao respeito ao professor. Conger (1979, p. 96) considera que, muitas vezes, estes comportamentos indicam necessidade de “compreensão e o apoio normal dos pais”.

Na nossa ótica, o primeiro impacto gerado entre o docente e a turma não foi positivo. Tendo em conta que muitos destes jovens se encontravam a frequentar uma escola diferente no ano letivo anterior, estando ainda habituados à dinâmica do 2.º Ciclo, e perante a necessidade, sentida pelo docente, de impor a ordem, não se gerou empatia de ambas as partes, algo que acabou por influenciar, pela negativa, o interesse e o envolvimento dos alunos.

Contudo, à medida que o docente foi conhecendo os alunos, procedendo igualmente a ajustes nas estratégias e nos recursos utilizados, sobretudo através da introdução do lúdico, a relação alunos-professor evoluiu de forma muito satisfatória, acabando por se refletir no aumento do interesse e do envolvimento daqueles jovens.

A turma do décimo ano, e à semelhança do que sucedeu com a do sétimo, também contou com várias entradas e saídas de elementos, terminando o ano letivo com vinte e

seis alunos, dezasseis do sexo feminino (61,5%) e dez do sexo masculino (38,5%), com uma faixa etária dos quinze aos dezanove anos.

Apesar de se encontrarem a frequentar o Ensino Secundário, vários destes alunos revelavam grandes lacunas ao nível da leitura e da escrita. Aqui, será importante não esquecer que, e como os próprios discentes revelavam muitas vezes, muitos destes jovens frequentaram parte do 3.º Ciclo em regime de aulas *online*, fruto da pandemia Covid-19.

Olhando para a caracterização da turma, destacava-se o facto de dois alunos encontrarem-se a repetir o décimo ano de escolaridade, havendo ainda três alunos a apresentarem uma retenção, outros quatro duas retenções e um discente já havia sido retido por três vezes.

A nível comportamental, apenas um aluno possuía historial de problemas disciplinares, contando com várias participações nos últimos anos. Contudo, são de destacar dois aspetos: a agitação demonstrada sobretudo nas aulas entre as 12.05h e as 13.35h, visto tratar-se daquela que era, habitualmente, a hora de almoço; a grande dependência dos alunos para com o telemóvel, levando mesmo o docente a ordenar a uma aluna que abandonasse a aula, em virtude desta se encontrar a utilizar o dispositivo sem autorização.

Contrariamente ao que se verificou com o sétimo ano, consideramos que o impacto inicial com os alunos do décimo ano foi bastante mais positivo. Contudo, estes foram-se revelando, nas primeiras aulas, pouco envolvidos, notando-se uma certa vergonha em alguns destes jovens. Aqui, será igualmente importante ter em consideração o facto de muitos destes alunos serem provenientes de diversas escolas, nas quais se encontravam a frequentar o 3.º Ciclo, não sendo visível uma grande simbiose.

Porém, rapidamente a turma se adaptou ao professor e à disciplina sendo que, também aqui, a utilização de recursos lúdicos se mostrou crucial para suscitar o interesse e o envolvimento da grande maioria da turma.

# Capítulo IV

## Prática de ensino supervisionada

## **Capítulo IV – Prática de ensino supervisionada**

### **4.1. Atividades letivas**

Apresentados os contextos nos quais decorreu a nossa prática de ensino supervisionada, vamos agora focar-nos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Primeiro, iremos apresentar o trabalho desenvolvido junto de cada turma. Procuraremos efetuar uma análise e reflexão acerca do modo como decorreu todo este processo, cuja apresentação será feita tendo por base várias Tabelas síntese, de acordo com o ano de escolaridade e período letivo.

Cada Tabela encontra-se dividida por meses (correspondentes ao período letivo em análise), aulas (sendo atribuído um código numérico e sequencial a cada uma), domínios e subdomínios lecionados, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de cada ano de escolaridade. De modo a auxiliar a compreensão do modo como foi organizada a nossa ação educativa, decidimos colorir as aulas nas quais foram convocados recursos lúdicos.

Primeiro, serão apresentadas as atividades realizadas com a turma do sétimo ano: no primeiro período, que decorreu de 11 de setembro a 15 de dezembro de 2023; no segundo período, que se iniciou já em 2024, a 3 de janeiro, e terminou a 22 de março; no terceiro período, iniciado a 8 de abril e concluído no dia 11 de junho.

Posteriormente, será feito um balanço das atividades em que o docente se envolveu durante o Estágio Pedagógico, mas que não estavam relacionadas com a componente letiva.

#### **4.1.1. Atividades letivas desenvolvidas no sétimo ano**

Iniciamos este ponto do nosso trabalho com a apresentação das atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no Primeiro, Segundo e Terceiro Períodos, como se pode observar nas Tabelas 2, 3 e 4, respetivamente.

Apresentamos, ainda, a Tabela 5, na qual se encontra assinalada a tipologia das atividades lúdicas realizadas com esta turma ao longo do ano letivo.

**Tabela 2.** Atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no 1.º Período.

| 1.º Período | Mês      | Aula | Domínio/Subdomínio  |  |
|-------------|----------|------|---|--|
|             | setembro |      | A1  | Apresentação.  |
|             |          | A2   | <i>1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.</i><br><i>1.1. Das sociedades recoletoras às primeiras sociedades produtoras.</i> |  |
|             |          | A3   |   |  |
|             |          | A4   |   |  |
|             |          | A5   |   |  |
|             |          | A6   |   |  |
|             | A7       |      |   |  |
| outubro     |          | A8   | Resolução e correção de ficha de avaliação.   |  |
|             |          | A9   |   |  |
|             |          | A10  |   |  |
|             |          | A11  |   |  |
|             |          | A12  |   |  |
|             |          | A13  |   |  |
| novembro    |          | A14  | <i>1.2. Contributos das primeiras civilizações.</i>   |  |
|             |          | A15  |   |  |
|             |          | A16  |   |  |
|             |          | A17  |   |  |
|             |          | A18  |   |  |
|             |          | A19  |   |  |
|             |          | A20  |   | Visualização do filme “Astérix e Obélix – Missão Cleópatra”. |
|             |          | A21  |   |  |
|             |          | A22  |   | Resolução e correção de ficha de avaliação.                  |
|             | A23      |      |   |  |
| dezembro    |          | A24  | <i>2. A herança do Mediterrâneo Antigo.</i><br><i>2.1. Os gregos no séc. V a. C.: exemplo de Atenas.</i>                                      |  |
|             |          | A25  | Visualização do filme “A Múmia”.  |  |
|             |          | A26  | Auto e heteroavaliação.   |  |
|             |          | A27  | Balanço final do período.   |  |

O primeiro período foi de adaptação entre professor e alunos, onde fomos conhecendo a turma e as suas potencialidades e dificuldades, ficando igualmente marcado

por alguma instabilidade, fruto da indisciplina dos alunos, só tendo a situação começado a acalmar aquando da saída de dois discentes.

Na aula 5, do dia 26 de setembro, foi aplicado o jogo da forca, com conceitos abordados ao longo das aulas. Esta atividade ajudou a incentivar a participação de mais elementos da turma, bem como a começar uma boa relação com estes, tendo inclusive um dos alunos mais indisciplinados afirmado, no final, “esta aula foi *top!*”

Na aula 14, lecionada a 31 de outubro, a turma realizou uma atividade na plataforma *Wordwall*, intitulada “Qual palavra está faltando?”, acerca dos conteúdos lecionados sobre a sociedade egípcia. A maioria da turma aderiu com entusiasmo, embora alguns elementos se tenham recusado a participar, alegando ter vergonha.

Na aula 24, do dia 5 de dezembro, foi introduzido o domínio 2 “A herança do Mediterrâneo Antigo”. Para tal, os alunos realizaram uma sopa de letras e palavras-cruzadas, compostas por conceitos relativos ao tema referido.

Por fim, na aula 26, do dia 12 de dezembro, a turma respondeu a um *Kahoot* composto por questões relativas aos conteúdos abordados nas aulas anteriores.

No final do período, foi pedido a estes jovens que registassem, por escrito, e entregassem ao docente, a sua opinião relativamente às aulas deste período, bem como sugestões a implementar de futuro, sendo salientada a importância da sua opinião para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Como resultado, alguns alunos afirmaram:

*Eu acho que o professor merece um 5 porque na minha opinião, as aulas do professor são incríveis, o desempenho criatividade, como o professor se esforça pra dar uma aula a nós, todas as aulas são boas e não acho chatas;*

*A minha avaliação de 0 a 5 é 5 além de ser meu professor favorito sabe explicar a matéria é fácil de estudar a matéria porque fica mais fácil se prestar atenção. Vou estudar mais para o próximo período;*

*O professor é uma boa pessoa, porque brinca com os alunos. Não é muito de ficar zangado. Melhor professor. Continua assim professor.*

Por outro lado, alguns discentes expuseram situações com as quais não se sentiam confortáveis:

*Acho apenas que o professor não pode dar muitas ajudas nos testes. Porque assim todos tiram boa nota, mesmo não estudando;*

*Os testes que o professor faz na maioria das vezes são muito grandes apesar de terem algumas ajudas.*

*Eu acho que devia de ser mais pequenos mas, mesmo assim com algumas ajudas;*

*O que não gosto do professor é que tá a explicar as coisas e sempre a andar dói a cabeça.*

Passemos, agora, a observar as atividades realizadas durante o segundo período:

**Tabela 3.** *Atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no 2.º Período.*

| 2.º Período | Mês     | Aula  | Domínio/Subdomínio   |
|-------------|---------|---|--|
|             | janeiro | A28   | 2. A herança do Mediterrâneo Antigo.<br>2.1. Os gregos no séc. V a. C.: exemplo de Atenas. |
| A29         |         |   |  |
| A30         |         |   |  |
| A31         |         | Resolução e correção de ficha de avaliação.   |  |
| A32         |         |   |  |
| A33         |         | 2.1. Os gregos no séc. V a. C.: exemplo de Atenas.  |  |
| A34         |         |   |  |
| A35         |         |   |  |
| fevereiro   | A36     | 2.2. O mundo romano no apogeu do Império.   |  |
|             | A37     |   |  |
|             | A38     |   |  |
|             | A39     | Resolução e correção de ficha de avaliação.   |  |
|             | A40     |   |  |
|             | A41     |   |  |
| março       | A42     | 2.2. O mundo romano no apogeu do Império.   |  |
|             | A43     |   |  |
|             | A44     | 3. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica.<br>3.1. A Europa dos séculos VI a IX. |  |
|             | A45     |   |  |
|             | A46     | Auto e heteroavaliação.   |  |

|  |  |  |                         |
|--|--|--|-------------------------|
|  |  |  | Balço final de período. |
|--|--|--|-------------------------|

Ao longo deste período, a turma foi apresentando uma evolução positiva relativamente ao comportamento. Porém, numa das aulas deste período, o docente irritou-se com a turma, adotando uma estratégia mais tradicional de ensino nessa aula e na posterior, em que os alunos liam os conteúdos do manual, posteriormente explicados pelo professor que, de seguida, lhes dava a indicação para os copiarem para o caderno. Além disso, foi comunicado à Diretora de Turma a situação verificada. Esta, após conversa com os alunos, referiu tratar-se de uma constante nas outras disciplinas e que estes lhe tinham comunicado que o professor de História era “o seu preferido”.

No dia 20 de fevereiro, na aula 39, os alunos tiveram a oportunidade de jogar o tradicional Jogo da Glória, relativo à Civilização Romana, de modo a aferir os conhecimentos dos discentes.

Na aula 46, do dia 21 de março, a última do segundo período, a turma realizou um *Kahoot*, com perguntas relativas aos conteúdos lecionados durante o segundo período. Os alunos demonstraram grande entusiasmo e espírito competitivo. No final, foi entregue uma embalagem com ovos de chocolate ao vencedor que, posteriormente, afirmou: “Professor, isto é fruto do meu estudo!”.

De seguida, vamos analisar a calendarização das atividades realizadas no terceiro período:

**Tabela 4.** *Atividades desenvolvidas com a turma do sétimo ano no 3.º Período.*

|             | Mês   | Aula | Domínio/Subdomínio   |
|-------------|-------|------|--|
| 3.º Período | abril | A47  | 3. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica.<br>3.2. O mundo muçulmano em expansão. |
|             |       | A48  | 3.3. A sociedade europeia nos séculos IX a XIII.   |
|             |       | A49  |  |
|             |       | A50  | 3.4. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica.                                      |
|             |       | A51  | Atividades no âmbito das comemorações do 25 de abril.  |
|             |       | A52  | 3.4. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica.                                      |
|             | maio  | A53  | 3.4. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica.                                      |
|             |       | A54  | 4. Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV.   |

|  |       |  |  |
|--|-------|--|--|
|  |       | A55  | <i>4.1. Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV.</i>                                  |
|  |       | A56  | Resolução e correção de ficha de avaliação.  |
|  |       | A57  |  |
|  |       | A58  | Realização e apresentação de um trabalho de grupo sobre o subdomínio 4.2. <i>A cultura portuguesa face aos modelos europeus.</i> |
|  |       | A59  |  |
|  |       | A60  |  |
|  | A61   | <i>4.3. Crises e revoluções no século XIV.</i> |  |
|  | junho | A62  | Auto e heteroavaliação.  |
|  |       | A63  | Balanço final do ano letivo.   |

No terceiro período, o mais curto de todos, apenas foi realizada uma atividade lúdica. Na aula 60, do dia 28 de maio, os alunos responderam a um pequeno *Kahoot* com questões relativas aos conteúdos lecionados nas aulas anteriores e que, à semelhança do que havia acontecido, despertou o interesse e empenho dos alunos.

Apresentada a calendarização das atividades implementadas no sétimo ano, vamos analisá-las de acordo com a sua tipologia. Para auxiliar nesta análise, será apresentada uma Tabela, na qual é feita uma correspondência entre a aula em que a atividade foi implementada e a respetiva tipologia, dando seguimento ao ponto 3.1. deste relatório.

**Tabela 5.** *Tipologia das atividades lúdicas realizadas com a turma do sétimo ano.*

| <b>Aula</b> | <b>Digital</b> | <b>Jogo</b> | <b><i>Peddy Paper</i></b> |
|-------------|----------------|-------------|---------------------------|
| A5          |                |             |                           |
| A14         |                |             |                           |
| A24         |                |             |                           |
| A26         |                |             |                           |
| A39         |                |             |                           |
| A46         |                |             |                           |
| A60         |                |             |                           |

Foram implementadas, ao longo do ano letivo, sete atividades lúdicas com o sétimo ano. Destas, quatro foram de cariz digital e três foram jogos. Face às características da turma, não foi realizado nenhum *peddy paper*, sendo que “tais idades justificam

perfeitamente a imaturidade na lide com as novas exigências de comportamento e interesse” (da Silva, 2020, p. 67).

Fazendo uma reflexão relativamente às atividades desenvolvidas junto da turma do sétimo ano, o balanço é muito positivo. Embora alguns dos alunos tenham apresentado dificuldades (sobretudo por falta de atenção nas aulas e de estudo) e postura menos própria em sala de aula durante todo o ano letivo, a maioria demonstrou uma evolução positiva. Para tal, muito terá contribuído a implementação de recursos lúdicos nas aulas, ajudando a despertar-lhes o gosto pela disciplina, a mostrar que é possível aprender enquanto se divertiam e a criar uma relação de proximidade, à medida que os seus comportamentos em sala de aula também iam sendo corrigidos.

#### 4.1.2. Atividades letivas desenvolvidas no décimo ano

De seguida, são apresentadas as atividades realizadas com a turma do décimo ano no Primeiro, Segundo e Terceiro Períodos, conforme consta nas Tabelas 6, 7 e 8, respetivamente.

Encontramos, igualmente, na Tabela 9, a tipologia das atividades lúdicas realizadas com esta turma ao longo do ano letivo.

**Tabela 6.** *Atividades desenvolvidas com a turma do décimo ano no 1.º Período.*

| 1.º Período | Mês      | Aula | Domínio/Subdomínio   |
|-------------|----------|------|--|
|             | setembro |      | A1   |
|             |          | A2   | <i>1. Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e Império na Antiguidade Clássica.</i> |
|             |          | A3   |  |
|             |          | A4   |  |
|             |          | A5   |  |
|             |          | A6   |  |
|             |          | A7   | Realização e apresentação de um trabalho de grupo sobre os Jogos Olímpicos.                                    |
|             |          | A8   |  |
|             |          | A9   |  |
| outubro     |          | A10  | <i>1.1. O modelo ateniense.</i>  |
|             |          | A11  |  |
|             |          | A12  |  |

|          |                                 |   |  |
|----------|---------------------------------|---|--|
|          |                                 | A13   |  |
|          |                                 | A14   |  |
|          |                                 | A15   | Ficha de Avaliação.  |
|          |                                 | A16   | <i>1.2. O modelo romano.</i>   |
|          |                                 | A17   |  |
|          |                                 | A18   |  |
|          |                                 | A19   |  |
|          |                                 | A20   |  |
|          |                                 | A21   |  |
|          |                                 | A22   |  |
|          | A23                             |   |  |
|          | A24                             |   |  |
|          | novembro                        | A25   |  |
|          |                                 | A26   | Palestra de sensibilização acerca do Parlamento dos Jovens.  |
|          |                                 | A27   | Ficha de Avaliação.  |
|          |                                 | A28   | <i>2. Dinamismo civilizacional da Europa ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes e vivências.</i><br><i>2.1. O espaço português.</i> |
|          |                                 | A29   |  |
|          |                                 | A30   |  |
|          |                                 | A31   |  |
|          |                                 | A32   |  |
|          |                                 | A33   |  |
| A34      |                                 | Ficha de trabalho para avaliação.   |  |
| A35      | <i>2.1. O espaço português.</i> |   |  |
| dezembro | A36                             | Realização e apresentação de um trabalho de grupo sobre o poder régio enquanto fator estruturante da coesão interna do reino. |  |
|          | A37                             |   |  |
|          | A38                             | <i>2.1. O espaço português.</i>   |  |
|          | A39                             | Auto e heteroavaliação.   |  |
|          | A40                             | Visualização do filme “Robin dos Bosques – Homem em collants”.  |  |
|          | A41                             | Balanço final de período.   |  |

Logo no primeiro período foram convocados recursos lúdicos em seis aulas.

Na aula 5, lecionada no dia 19 de setembro, foi aplicado um *Kahoot*, como forma de consolidar conhecimentos, sendo interessante verificar o empenho e espírito competitivo dos alunos.

Na aula 10, do dia 2 de outubro, os alunos realizaram palavras-cruzadas, na plataforma *Wordwall*, com conceitos abordados nas aulas. Apesar do envolvimento dos discentes, estes poderiam ter demonstrado mais entusiasmo.

No dia 9 de outubro, na aula 12, os alunos responderam a um *quiz*, na plataforma *Wordwall*, com perguntas relativas ao domínio 1 do programa. A maioria dos discentes revelou-se interessada e participativa, embora alguns dos colegas não se tenham demonstrado entusiasmados com a atividade.

Na aula 29, do dia 16 de novembro, a turma foi convidada a registrar por escrito, à semelhança de um diário, como seria o seu dia se vivessem na Idade Média. Posteriormente, vários discentes apresentaram, voluntariamente, o seu trabalho a toda a turma. Alguns dos alunos empenharam-se, revelando imaginação e humor, acabando por gerar um momento de descontração na sala de aula.

No dia 20 de novembro, na aula 30, observada pelo Prof. Dr. José Carlos Pereira, pela professora orientadora cooperante e pela colega estagiária, foi pedido aos alunos que imaginassem que estavam presentes na Batalha de São Mamede, registando por escrito o seu relato. Posteriormente, vários discentes leram os seus testemunhos em voz alta, notando-se o empenho em mais alunos do que na ocasião prévia, com vários dos trabalhos a revelarem grande capacidade de imaginação e de comunicação. Nesta mesma aula, foi realizada uma dramatização do processo de atribuição de recompensas, pelo rei Afonso VI, de Leão e Castela, a D. Raimundo e D. Henrique, pelo auxílio na luta contra os muçulmanos: um dos alunos foi convidado a colocar-se perante a turma, representando Afonso VI. Foram-lhe entregues, em papel, uma coroa, os nomes de D. Urraca, D. Teresa, D. Raimundo e D. Henrique, bem como do Condado da Galiza e do Condado Portucalense. De seguida, este aluno, assumindo o papel do já referido monarca, escolheu colegas para representar as “suas” filhas, bem como D. Raimundo e D. Henrique, entregando a estes os nomes das respetivas esposas e dos territórios atribuídos.

Na aula 38, do dia 7 de dezembro, os alunos responderam a mais um *Kahoot* como forma de consolidar conhecimentos. Novamente, tornou-se interessante verificar o seu empenho e espírito competitivo.

Iremos, de seguida, incidir nas atividades desenvolvidas ao longo do segundo período:

**Tabela 7.** Atividades desenvolvidas com a turma do décimo ano no 2.º Período.

| 2.º Período | Mês     | Aula   | Domínio/Subdomínio   |
|-------------|---------|--|--|
|             | janeiro | A42  | <i>2. Dinamismo civilizacional da Europa ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes e vivências.</i><br><i>2.1. O espaço português.</i> |
| A43         |         |  |  |
| A44         |         |  |  |
| A45         |         | <i>3. A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI.</i><br><i>3.1. O alargamento do conhecimento do mundo.</i> |  |
| A46         |         |  |  |
| A47         |         |  |  |
| A48         |         |  |  |
| A49         |         |  |  |
| A50         |         |  |  |
| A51         |         |  |  |
| A52         |         | Ficha de Avaliação.  |  |
| A53         |         |  |  |
| fevereiro   | A54     | <i>3.1. O alargamento do conhecimento do mundo.</i>  |  |
|             | A55     | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>  |  |
|             | A56     |  |  |
|             | A57     |  |  |
|             | A58     | <i>3.1. O alargamento do conhecimento do mundo.</i>  |  |
|             | A59     |  |  |
|             | A60     |  |  |
|             | A61     |  |  |
|             | A62     | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>  |  |
|             | A63     | Realização e apresentação de um trabalho de grupo sobre a arte renascentista.  |  |
| março       | A64     | renascentista.   |  |
|             | A65     | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>  |  |
|             | A66     | Ficha de Avaliação.  |  |
|             | A67     | Ficha de Avaliação.  |  |
|             | A68     | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>  |  |
|             | A69     | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>  |  |

|  |  |     |  |
|--|--|-----|--|
|  |  | A70 | Auto e heteroavaliação.<br>Balanço final de período. |
|--|--|-----|--|

No primeiro dia de fevereiro, na aula 54, o docente aplicou uma versão do tradicional Jogo da Glória, criada pelo próprio, cuja temática era os Descobrimientos, com o intuito de aferir os conhecimentos dos discentes. A atividade foi um sucesso, gerando entusiasmo dos alunos e reações como “foi muito porreiro”, “devíamos fazer isto depois dos testes, com a mesma matéria”, ou “o dado estava viciado”.

Na aula 56, do dia 6 de fevereiro, os alunos realizaram uma atividade, intitulada “Qual palavra está faltando?”, na plataforma *Wordwall*, acerca dos conteúdos lecionados sobre o Renascimento, tendo a maioria da turma aderido com entusiasmo.

A 7 de março, na aula 66, o estagiário aplicou junto dos alunos um *Kahoot* com questões relativas ao Renascimento, de modo a consolidar conhecimentos para a ficha de avaliação. Os alunos mostraram imenso empenho e espírito competitivo.

Na aula 68, de 12 de março, a turma realizou uma versão didática do jogo “Bingo”. Os alunos juntaram-se em pares ou trios, recebendo um cartão com vários conceitos abordados desde o início do ano letivo. Posteriormente, o docente foi apresentando várias definições (correspondentes aos conceitos que constavam dos cartões de jogo), ganhando o grupo que completou primeiro (e corretamente) o seu cartão. O jogo gerou entusiasmo junto dos discentes que, na globalidade, demonstraram dominar os conteúdos abordados.

Foquemo-nos, agora, na calendarização das atividades realizadas no terceiro período:

**Tabela 8.** *Atividades desenvolvidas com a turma do décimo ano no 3.º Período.*

| 3.º Período | Mês   | Aula | Domínio/Subdomínio  |
|-------------|-------|------|---|
|             | abril |      | A71   |
|             |       | A72  |   |
|             |       | A73  | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>                                 |
|             |       | A74  |   |
|             |       | A75  | <i>Todos os domínios e subdomínios lecionados desde o início do ano letivo.</i> |
|             |       | A76  | <i>3.3. A renovação espiritual e religiosa.</i>                                 |
|             |       | A77  | Atividades no âmbito das comemorações do 25 de abril.                           |
|             |       | A78  |   |

|     |                              |       |  |  |
|-----|------------------------------|-------|--|--|
|     |                              | A79   | <i>3.3. A renovação espiritual e religiosa.</i>                                  |  |
|     |                              | A80   |  |  |
|     |                              | A81   |  |  |
|     | maio                         | A82   | Ficha de Avaliação.  |  |
|     |                              | A83   | <i>3.3. A renovação espiritual e religiosa.</i>                                  |  |
|     |                              | A84   |  |  |
|     |                              | A85   | Visualização do filme “Lutero”.  |  |
|     |                              | A86   |  |  |
|     |                              | A87   | <i>3.3. A renovação espiritual e religiosa.</i>                                  |  |
|     |                              | A88   | Realização e apresentação de um trabalho de grupo sobre a arte gótico-manuelina. |  |
|     |                              | A89   |  |  |
|     |                              | A90   | <i>Todos os domínios e subdomínios lecionados desde o início do ano letivo.</i>  |  |
|     |                              | junho | A91  | Visualização do filme “Monty Python e o cálice sagrado”. |
|     |                              |       | A92  | <i>3.2. A reinvenção das formas artísticas.</i>          |
| A93 | Auto e heteroavaliação.      |       |  |  |
| A94 | Balanço final do ano letivo. |       |  |  |

Na aula 74, de 15 de abril, os alunos realizaram um *Kahoot* relacionado com os conteúdos da Reforma Protestante, de modo a consolidar conhecimentos para a ficha de avaliação. Tendo em conta tratar-se de uma aula observada, o docente convidou a professora orientadora cooperante e a colega estagiária a participarem, dando um incentivo extra à turma para obter uma boa classificação.

A 16 de abril, na aula 75, foi aplicada uma versão didática do jogo de tabuleiro *Party & Company*. O jogo era constituído por várias categorias, tais como “mímica”, “palavra proibida”, “desenho”, “telepatia” e “pergunta”, relacionadas com conteúdos lecionados desde o início do ano letivo. Os alunos, em grupos, tinham de realizar as atividades ou responder às questões corretamente, sob pena de perder a vez. Os discentes demonstraram interesse e empenho, embora revelando ausência de conhecimentos nalguns conteúdos.

No dia 18 de abril, na aula 76, observada pelo Prof. Dr. José Carlos Pereira, pela professora orientadora cooperante e pela colega estagiária, os alunos preencheram um pequeno crucigrama com conceitos relacionados com a Reforma Protestante, temática lecionada nessa aula.

A 23 de abril, na aula 78, a turma participou num *peddy paper* alusivo às comemorações do 25 de abril. Nesta atividade, a turma, dividida em grupos, percorreu o recinto escolar à procura de envelopes com questões e atividades, conforme as pistas que constavam do guião lhes indicavam. Foi uma atividade interessante, fora da sala de aula, com uma dinâmica muito positiva, levando os alunos a pensar e dialogar em conjunto.

Na aula 90, lecionada a 28 de maio, foi aplicado um *quiz* na plataforma *Socrative*, com questões relativas a conteúdos lecionados ao longo de todo o ano letivo. Tratou-se de uma boa forma de aferir os conhecimentos dos discentes.

A 4 de junho, na aula 92, os alunos participaram em mais um *peddy paper*, desta vez alusivo à temática do Renascimento. Novamente, a turma, dividida em grupos, percorreu o recinto escolar à procura de envelopes com questões e atividades, conforme as pistas que constavam do guião lhes indicavam. Mais uma vez, esta revelou-se uma atividade interessante, fora da sala de aula, com uma dinâmica muito positiva, levando os alunos a pensar e dialogar em conjunto.

À semelhança do que se verificou para o sétimo ano, após apresentada a calendarização das atividades realizadas no décimo ano, vamos analisá-las de acordo com a sua tipologia:

**Tabela 9.** Tipologia das atividades lúdicas realizadas com a turma do décimo ano.

| <b>Aula</b> | <b>Digital</b> | <b>Jogo</b> | <b><i>Peddy Paper</i></b> |
|-------------|----------------|-------------|---------------------------|
| A5          |                |             |                           |
| A10         |                |             |                           |
| A12         |                |             |                           |
| A29         |                |             |                           |
| A30         |                |             |                           |
| A38         |                |             |                           |
| A54         |                |             |                           |
| A56         |                |             |                           |
| A66         |                |             |                           |
| A68         |                |             |                           |
| A74         |                |             |                           |
| A75         |                |             |                           |

|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| A76 |  |  |  |
| A78 |  |  |  |
| A90 |  |  |  |
| A92 |  |  |  |

No décimo ano foram realizadas dezasseis atividades lúdicas. Destas, oito foram em plataformas digitais, seis foram jogos, sendo que os alunos participaram em dois *peddy paper*.

Tal disparidade face ao verificado no sétimo ano está relacionada, na nossa ótica, com dois fatores: a maturidade dos alunos do sétimo ano e a carga horária semanal que, sendo muito mais extensa no décimo ano, permitiu a realização de muitas mais atividades.

Contudo, independentemente do ano de escolaridade e/ou faixa etária, conseguimos facilmente concluir que os recursos lúdicos utilizados ao longo do ano letivo se demonstraram fortes aliados na consolidação e/ou aferição de conhecimentos e no desenvolvimento do gosto pela disciplina.

Tal como no sétimo ano, o balanço do trabalho realizado com o décimo ano é positivo, embora alguns alunos tenham mantido a sua postura de desinteresse (situação que se agravou na reta final do ano letivo, quando tomaram consciência de que tinham grandes hipóteses de ficar retidos), além da imaturidade apresentada, que não se adequa ao que é exigido a alunos do Ensino Secundário. Contudo, foi possível lecionar os conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais deste ano de escolaridade sem grandes sobressaltos. Pelo lado positivo, destacamos a boa relação criada entre docente e discentes, para a qual muito contribuíram as atividades lúdicas implementadas em sala de aula e que, segundo os próprios, se revelaram importantes para consolidação de conteúdos.

#### 4.2. Atividades não letivas

Durante o Estágio Pedagógico, o docente esteve envolvido em diversas atividades exteriores à sua componente letiva: o Parlamento dos Jovens, programa no qual a Escola orgulhava-se de, ao longo dos anos, vir participando, e no qual foi proposto ao docente estagiário que assumisse a coordenação do programa nesta escola, enquanto responsável pelo Ensino Secundário; o evento “Abril? Sempre!”, organizada pelo núcleo de estágio de História desta escola, em articulação com colegas das diversas áreas disciplinares e

respetivos alunos, no âmbito das comemorações do quinquagésimo aniversário da Revolução de 25 de abril de 1974; as atividades de índole recreativa e cultural, através das quais a escola esteve em comunhão com a comunidade, procurando homenagear e perpetuar algumas das suas tradições.

Com isto, foi-lhe possível criar laços com colegas e alunos, mas também reforçá-los com alguns dos seus discentes. Por outro lado, permitiu-lhe ficar a conhecer mais sobre o meio em que estava envolvido, tomando consciência de que a relação entre a escola e a comunidade é (e deve ser) algo que vai muito além do recinto escolar. Assim, foi-nos extremamente prazeroso e agradável participar em tantas e diversas atividades, apesar de todo o trabalho que lhes foi inerente.

#### **4.2.1. O Parlamento dos Jovens/Euroscola**

Como nos explica Silva (2019, p. 7), trata-se de uma iniciativa da Assembleia da República, dirigida aos jovens dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, cujo objetivo é

educar para a cidadania, estimular o gosto pela participação cívica e política, dar a conhecer a Assembleia da República, o significado do mandato parlamentar, as regras do debate que aqui se realiza e o processo de decisão do Parlamento (enquanto órgão representativo de todos os Portugueses), além de promover o debate democrático e o respeito pela diversidade de opiniões.

Este programa culmina com a realização anual de duas Sessões Nacionais na Assembleia da República para cada Ciclo de Ensino. Contudo, decorrem previamente as sessões escolares, com os deputados eleitos das listas a votação, segundo a Lei de Hondt, na qual são escolhidos os dois elementos que representarão a escola na Sessão Regional, bem como as três medidas a apresentar. Todos os anos o Parlamento dos Jovens tem um tema diferente, sendo o do ano letivo 2023/2024 “Viver abril na educação: caminhos para uma escola plural e participativa”.

De seguida, é apresentada na Tabela 10 a calendarização das atividades desenvolvidas no âmbito do Parlamento dos Jovens – Secundário.

**Tabela 10.** *Calendarização das atividades desenvolvidas no âmbito do Parlamento dos Jovens - Secundário*

|      |                    |  |
|------|--------------------|--|
| 2023 | Até 29 de setembro | Inscrição da escola na plataforma do PDJ |
|      | Até 31 de outubro  | Entrega das listas provisórias           |
|      | Até 7 de dezembro  | Apresentação das listas definitivas      |
| 2024 | 8 a 17 de janeiro  | Campanha eleitoral                       |
|      | 19 de janeiro      | Ato eleitoral                            |
|      | 24 de janeiro      | Sessão Escolar                           |
|      | 18 de março        | Sessão Euroscola                         |
|      | 19 de março        | Sessão Regional                          |

Perante um tema que se aparentava tão complexo, tornou-se difícil encontrar candidatos pelo Ensino Secundário. Deste modo, o docente acabou por incentivar alguns elementos da sua turma de décimo ano, de forma a conseguir formar uma lista única. Tal deveu-se, por um lado, à falta de interesse dos discentes deste nível de ensino, sendo que os alunos dos 11.º e 12.º anos justificaram a sua ausência devido à necessidade de tempo para a preparação da realização dos exames nacionais.

De facto, a falta de interesse e de empenho foi uma constante ao longo do Programa, como ficou demonstrado durante a campanha eleitoral, na qual se limitaram a afixar alguns cartazes nos últimos dias, após revelarem vários atritos entre si, não respeitando as opiniões uns dos outros, ou na Sessão Escolar, na qual, dos dez deputados eleitos, apenas compareceram três.

De modo a sensibilizar à participação cívica e a esclarecer os envolvidos acerca do tema, bem como do funcionamento da Assembleia da República, foram organizadas duas palestras no auditório da Escola: no dia 9 de novembro, com um docente de História, e a 22 de janeiro, com a presença do deputado Paulo Moniz.

O ponto alto deste programa foi a 19 de março, na Sessão Regional do Ensino Secundário, na qual a nossa escola se fez representar pelos dois deputados eleitos, bem como pela repórter, selecionada no âmbito do “Prémio Reportagem”. Os alunos envolvidos representaram de forma condigna a sua escola, acatando as indicações do docente coordenador e respeitando todos os participantes. Apesar do bom desempenho, os deputados não foram eleitos à Sessão Nacional. A repórter, por sua vez, recebeu o prémio de melhor trabalho desenvolvido nesta fase do programa.

Interligado ao programa Parlamento dos Jovens teve lugar o Programa Euroscola, no qual a Escola esteve, igualmente, representada. Neste sentido, duas alunas desta escola deslocaram-se juntamente com a comitiva do Parlamento dos Jovens à Assembleia Legislativa Regional, de modo a apresentar o seu trabalho sobre o tema deste ano, “Promover a paz, os seus valores e o bem-estar dos povos”. Apesar do seu bom desempenho e de terem demonstrado autonomia e grande sentido de responsabilidade, não foram apuradas para a sessão nacional.

#### **4.2.2. “Abril? Sempre!”**

2024 assinalou o quinquagésimo aniversário do golpe revolucionário que pôs termo ao regime ditatorial que vigorava em Portugal desde 1926. Este evento “constituiu um marco fundamental na história do Portugal contemporâneo, pois permitiu repor no país o regime democrático.” (Proença, 2015, p. 707).

Como já foi referido, a realização deste evento esteve a cargo do nosso núcleo de estágio, sob a orientação da professora orientadora cooperante, mas só foi possível graças às parcerias desenvolvidas com docentes de diversas disciplinas e alunos. Tratou-se de um trabalho colaborativo que envolveu, tal como nos refere Lopes (2017, p. 38), citando Fullan & Hargreaves (2000), “a tomada de decisões conjuntas, a partilha de recursos e ideias e a reflexão crítica em grupo sobre as práticas desenvolvidas”, promovendo “uma cultura profissional colaborativa, onde são partilhadas dúvidas e incertezas, e os professores crescem profissionalmente”.

Embora as comemorações se tenham iniciado a 6 de março, com a inauguração da exposição “50 dias – 50 anos de abril”, composta por trabalhos plásticos de diversos alunos, entre 18 e 24 de abril viveram-se dias de festa e animação na Escola, materializados em diversas e distintas atividades, que ocorreram um pouco por todo o recinto escolar e envolveram toda a comunidade educativa. Deste modo, pudemos assistir a palestras, espetáculos musicais, momentos de recitação de poesia, exposições e *peddy paper*.

De seguida, é apresentada na Tabela 11 a calendarização das atividades que ocorreram no âmbito do referido evento, bem como o seu público-alvo. Tendo em conta que a maioria das atividades decorreu no auditório da escola, e perante a sua reduzida capacidade, foi necessário proceder, por diversas vezes, à seleção do público a convidar.

**Tabela 11.** Calendarização das atividades desenvolvidas no âmbito do evento “Abril? Sempre!”

| <b>Dia</b>  | <b>Atividade(s)</b>   | <b>Público-alvo</b>   |
|-------------|---|---|
| 6 de março  | Inauguração da exposição “50 dias – 50 anos de abril”.  | Comunidade escolar  |
| 18 de abril | Palestra “50 anos de Democracia na Reabilitação e Inclusão de pessoas com deficiência”.   | 9.º ano; Ensino Secundário  |
| 22 de abril | Reprodução de temas de intervenção pela rádio da escola.  | Comunidade escolar  |
|             | Mesa-redonda “Onde é que tu estavas no 25 de abril de 1974?”  | 9.º ano; Ensino Secundário  |
|             | Recitação de poesia “Abril na voz dos poetas”.  |   |
|             | Inauguração de exposições: “Um olhar sobre abril”; “A Biblioteca da Censura: vontade de ser abril”; “A Escola Primária no Estado Novo”. | Comunidade escolar  |
| 23 de abril | <i>Peddy paper.</i>   | Turma de regência do 9.º ano; turma do 10.º ano do docente estagiário |
|             | Espectáculo musical “Abril de viva voz.”  | Comunidade escolar  |
| 24 de abril | <i>Peddy paper.</i>   | Turma do 10.º ano da colega estagiária                                |
|             | Distribuição de marcadores de livros.   | Comunidade escolar  |
|             | Reprodução de temas de intervenção pela rádio da escola.  |   |
|             | Peça de teatro “Revolucion’ARTE”.   |   |
|             | Inauguração de mural na parede lateral norte do Estádio Municipal.  | Público   |

Apesar de todas as atividades que aqui são apresentadas, merecerá destaque o *peddy paper*, pelo seu carácter lúdico, que foi aplicado a três turmas: a turma do 9.º ano, lecionada pela professora orientadora cooperante, na qual o docente estagiário aplicou

várias regências; a turma do 10.º ano lecionada por este docente; a turma do 10.º ano da qual foi docente a colega estagiária.

Este *peddy paper* teve como propósito recriar o percurso efetuado pelos militares na véspera e no dia da Revolução, revelando-se, na ótica da orientadora cooperante, “uma atividade lúdica interessante, da qual os alunos gostaram e fê-los reter informações relativamente aos conteúdos lecionados nas aulas”. De facto, se analisarmos o documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* dos anos de escolaridade envolvidos, facilmente concluímos que a Revolução de 25 de abril se insere em ambos: “Contextualizar a mudança de regime que ocorreu em 25 Abril de 1974 com a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva” (*Aprendizagens Essenciais 9.º ano de escolaridade*, 2018, p. 10); “Demonstrar que a polis ateniense se constituiu como um centro politicamente autónomo onde se desenvolveram formas restritas de participação democrática” (*Aprendizagens Essenciais 10.º ano de escolaridade*, 2018, p. 8).

Numa das pistas apresentadas ao longo do percurso constava a seguinte informação: *05:45h - Duas horas após a primeira comunicação ao país, forças da Escola Prática de Cavalaria de Santarém, comandadas pelo capitão Salgueiro Maia, estacionam no Terreiro do Paço, em Lisboa. Deverão juntar-se ao vosso capitão e registar este momento.*

O capitão aqui mencionado não passava de uma ilustração, em papel de cenário, realizada pelos alunos sob a supervisão dos docentes estagiários. Pretendia-se que os alunos tirassem uma fotografia com a referida figura, contudo, foram poucos os grupos que compreenderam o verdadeiro propósito da pista apresentada, havendo até alunos convencidos de que “o capitão é o professor e tem um envelope escondido”.

Analisando as atividades implementadas que acima foram elencadas, bem como o seu impacto junto da comunidade escolar, o balanço foi muito positivo. Tendo presente que uma das funções do professor é formar cidadãos conscientes, críticos e ativos, mostrou-se extremamente profícuo o envolvimento dos alunos naquela que foi uma homenagem aos cinquenta anos de um dos principais eventos da história do nosso país, que permitiu restabelecer a democracia e a liberdade de expressão. Assim, dando seguimento às palavras de Martins (2024, p. 8), ficar associado a esta ocasião foi “sinónimo de responsabilidade, ação e envolvimento na construção de um presente e um futuro mais inclusivos e plurais onde todos e todas possam caber”.

As atividades desenvolvidas na Escola revelaram-se, igualmente, muito importantes no processo ensino-aprendizagem, respondendo à preocupação de Barros, Miranda & Costa (2019, p. 2), referindo Campos, Bortoloto & Felício (2003), para quem é importante procurar alternativas que ajudem ao desenvolvimento do processo de ensino, sobretudo numa época em que o professor “compete [...] com diversas ferramentas tecnológicas mais atraentes do que muitas das propostas apresentadas em sala de aula”, despertando o interesse dos alunos, que passam a participar de forma mais ativa no processo ensino-aprendizagem.”

#### **4.2.3. Atividades recreativas e culturais**

O docente estagiário participou em diversas outras atividades de cariz recreativo e cultural, mas, para manter o anonimato da Escola e restantes envolvidos, algumas não poderão ser aqui referidas.

Tratou-se de eventos de grande relevância no Concelho, e nos quais a Escola vinha tendo o hábito de participar, ao longo dos anos, sendo representada por docentes, alunos, auxiliares de ação educativa e assistentes técnicos, demonstrando ser uma escola onde todos contam.

Na ótica do estagiário, foi uma experiência única e marcante, tendo em conta o envolvimento não só da comunidade escolar, bem como de todo o concelho.

Como nos diz Godoi (2011, p. 7), “A presença da música na vida das pessoas é incontestável [...] acompanhando a história da humanidade”. E para nós, açorianos em específico, a música faz parte da nossa vida desde a época dos primeiros povoadores, servindo como “pretexto para sociabilizar e [...] amenizar a dureza das condições de vida.” (Martins, 2012, p. 7).

Assim, com o intuito de sociabilizar e de atenuar o desgaste causado pelo Estágio, aceitamos o convite de uma professora de Educação Musical da Escola, conhecedora do nosso passado ligado a diversos agrupamentos musicais, aderindo ao coro dos professores por ela regido. Deste modo, tivemos a honra de, no último dia de aulas do 1.º período, atuar no espetáculo de Natal, que decorreu no auditório da escola, no almoço que reuniu os elementos da comunidade escolar, bem como nas celebrações do aniversário da escola.

# Capítulo V

## Os recursos lúdicos na prática de ensino supervisionada

## Capítulo V – Os recursos lúdicos na prática de ensino supervisionada

Concluída uma apresentação generalizada das atividades desenvolvidas ao longo do nosso Estágio Pedagógico, iremos apresentar detalhadamente duas atividades realizadas com o sétimo ano e três com o décimo.

Foram escolhidas as atividades que, na nossa ótica, terão gerado maior dinâmica na aula, causando maior impacto junto dos alunos e/ou convocaram recursos mais originais.

### 5.1. O *Kahoot* em sala de aula com o sétimo ano

Foram implementados, com a nossa turma do sétimo ano, várias atividades na plataforma *Kahoot*, merecendo destaque a realizada na aula 26, de 12 de dezembro, ilustrada na Figura 2.

Estando nós prestes a terminar o primeiro período, e perante o cansaço dos alunos, o docente decidiu realizar, pela primeira vez com esta turma, um *quiz* na plataforma *Kahoot*. Perante a falta de maturidade e problemas comportamentais dos alunos, o estagiário nunca havia tido a coragem de utilizar um recurso que envolvesse o telemóvel.

Contudo, o docente decidiu apostar no potencial deste tipo de dispositivos, implementando a política *B.Y.O.B. – Bring your own device* (“Traga o seu próprio dispositivo”) que, como refere Afreen (2014, p. 235), traz benefícios para alunos com vários níveis de compreensão.

Logo ao início, assim que o docente pediu aos alunos que retirassem os telemóveis das mochilas, gerou-se uma certa admiração junto destes, tendo em conta que tal nunca tinha acontecido. Após uma explicação acerca do funcionamento e do propósito da atividade, os alunos acederam a esta. Perante a ausência de vários discentes e de alguns terem realizado a atividade em pares (por opção ou por questões relacionadas com o dispositivo), este *quiz* contou com apenas sete concorrentes.

Esta atividade era composta por dezoito questões relacionadas com os conteúdos lecionados desde o início do ano letivo, sendo de tipologia “verdadeiro e falso” ou de escolha múltipla, revelando-se interessante para aferir as aprendizagens efetuadas pelos discentes.

Na Figura 3, abaixo apresentada, ilustramos alguns exemplos das questões que compunham a atividade.



Figura 2. Alunos do sétimo ano respondem a quiz na plataforma Kahoot.

Foto: Luís Silva

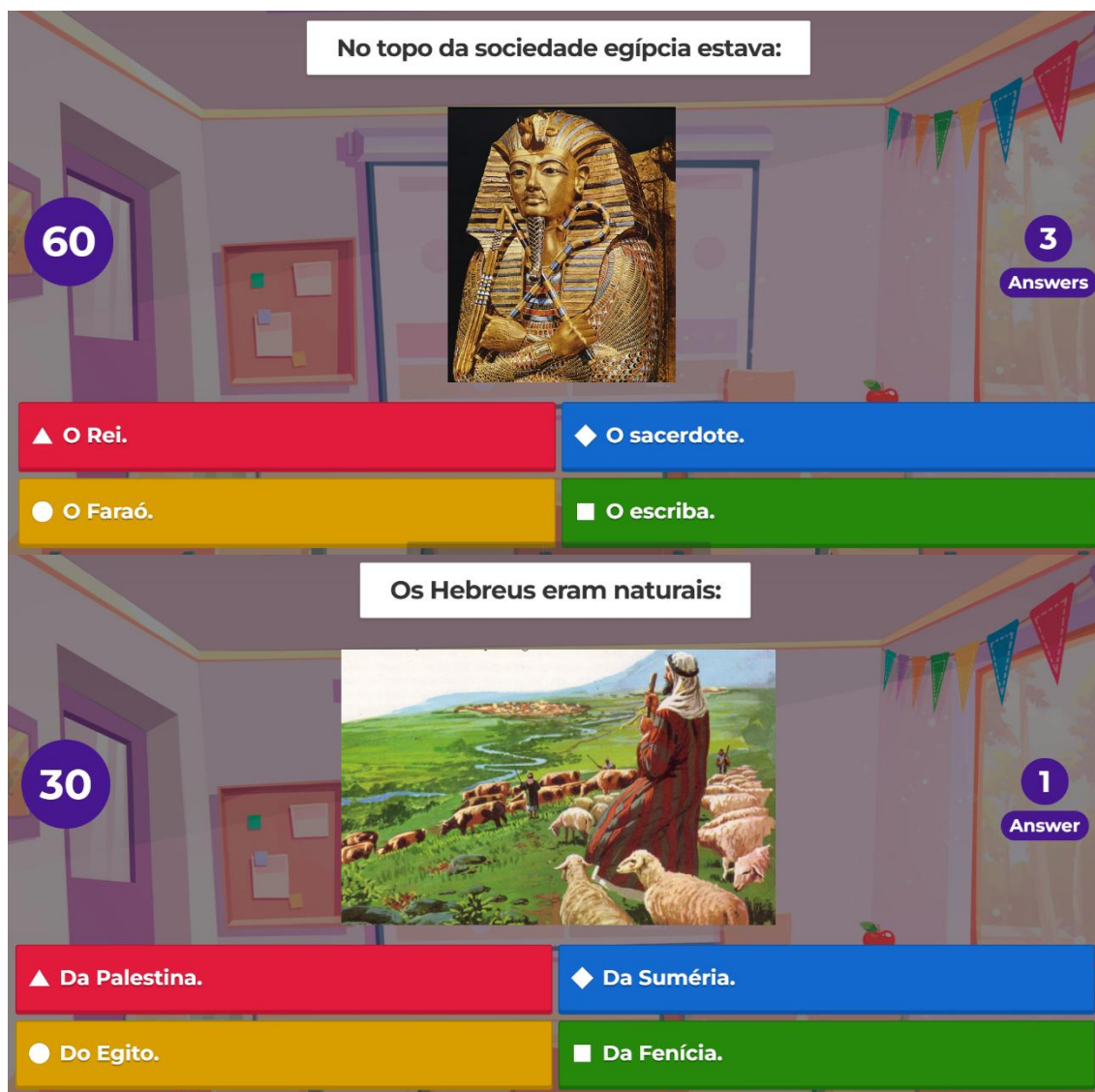


Figura 3. Algumas das questões que constituíam a atividade.

Foi curioso verificar que o aluno que apresentava maiores problemas comportamentais alcançou o segundo lugar do pódio. O docente tentou tirar partido desta situação para lhe demonstrar que possuía capacidades para ter outro tipo de rendimento académico. Contudo, o grau de desinteresse que este jovem demonstrou durante todo o ano letivo foi sempre demasiado elevado para o levar a alcançar diferentes resultados.

De modo geral, o balanço da implementação desta atividade foi positivo. Embora os alunos se tenham comportado de forma bastante agitada (há que lembrar que foi a primeira atividade deste tipo realizada com a turma), havendo algumas respostas em voz alta, o entusiasmo apresentado foi bastante aprazível na ótica do docente, apesar de algumas respostas serem um pouco desajustadas. Foi, na nossa opinião, uma etapa fundamental na atividade desenvolvida com esta turma.

## **5.2. O Jogo da Glória – versão Civilização Romana**

Como já mencionado, a 20 de fevereiro, na aula 39, observada pela professora orientadora cooperante, pela colega estagiária e pelo Professor Doutor José Carlos Pereira, orientador da Universidade dos Açores, o docente estagiário aplicou uma versão do tradicional Jogo da Glória, criada pelo próprio, relativo à Civilização Romana, de modo a aferir as aprendizagens dos alunos nas últimas semanas.

No Jogo da Glória, vários jogadores (individualmente ou em equipas) competem entre si. Através do lançamento do dado, avançam ou retrocedem, de acordo com as casas que lhes calhem, bem como das suas respostas, ganhando quem chegar primeiro ao fim (Cruz & Leite, 2013, p. 632).

O tabuleiro de jogo e as regras foram elaborados pelo estagiário, na plataforma *PowerPoint*, sendo posteriormente impressos em folhas de papel *A4* e plastificados. O tabuleiro de jogo era, como se pode verificar na Figura 4, constituído por sessenta e uma casas, algumas com recompensas e outras com castigos, tal como é visível na Figura 5, de forma aleatória ou conforme os alunos respondessem corretamente ou não às perguntas.

Para a construção deste jogo, o docente teve em consideração os elementos referidos por Giacomoni (2013, pp. 107-112): temática; objetivos; superfície; dinâmica, regras; *layout*.



Figura 4. Tabuleiro do Jogo da Glória do sétimo ano.

- 2 – ALTO! SÓ PODES CONTINUAR DEPOIS DE RESPONDER CORRETAMENTE A UMA QUESTÃO.
- 7 – DURANTE A MONARQUIA, PRIMEIRA FORMA DE GOVERNO EM ROMA, FOSTE UM BOM REL. PODES JOGAR NOVAMENTE.
- 8 – NÃO FOSTE ACEITE NO EXÉRCITO ROMANO, BEM EQUIPADO, ORGANIZADO E MUITO DISCIPLINADO. FICAS SEM JOGAR UMA VEZ.
- 13 – NÃO TENS A PERMISSÃO DE OCTÁVIO CÉSAR AUGUSTO, PRIMEIRO IMPERADOR DE ROMA, PARA CONTINUAR SEM RESPONDER CORRETAMENTE A UMA QUESTÃO.
- 20 – SE RESPONDERES CORRETAMENTE À PRÓXIMA QUESTÃO, PODES JOGAR NOVAMENTE.
- 22 – NÃO AJUDASTE OS POVOS IBÉRICOS A DEFENDER A PENÍNSULA CONTRA OS ROMANOS. VOLTA AO INÍCIO.
- 25 – TENS TRABALHADO IMENSO NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRADAS QUE LIGAM ROMA A TODO O IMPÉRIO. AVANÇA PARA A CASA 30.

Figura 5. Alguns castigos e recompensas do Jogo da Glória do sétimo ano.

Assim, a turma foi dividida em quatro grupos, com igual número de elementos cada um. Para tal, foi utilizada a roleta aleatória da plataforma *Wordwall*, de modo a gerar mais algum entusiasmo junto dos alunos.

Contudo, a presença de todas as equipas em simultâneo, em redor da mesa, gerou demasiada confusão, como salientado pelos professores orientadores, e sendo uma realidade possível de observar na Figura 6. Como sugestão de funcionamento alternativo, estes sugeriram que os alunos permanecessem sentados nos seus lugares e, à medida que ia chegando a vez da sua equipa jogar, aí sim se deslocassem para junto do jogo.



**Figura 6.** Alunos do sétimo ano jogam o Jogo da Glória.

**Foto:** *Luis Silva*

Apesar da agitação vivida na sala de aula, a atividade foi um sucesso, gerando grande entusiasmo dos alunos e demonstrando que, na maioria das vezes, dominavam os conteúdos. Embora nenhum grupo tenha chegado ao fim do jogo, surgiram reações tais como: “Eu gostei muito, foi porreiro”; “Foi porreiro, mas era muito difícil de chegar ao trinta”; “O jogo foi bom, devíamos fazer mais vezes, mas precisamos melhorar o comportamento”; “Eu gostei do jogo, mas estava sempre a voltar para trás”; “Foi legal”.

### **5.3. O Jogo da Glória – versão Descobrimientos**

Também no décimo ano o docente aplicou o Jogo da Glória, mas, neste caso, tendo como temática os Descobrimientos, incidindo no subdomínio 3.1. *O alargamento do conhecimento do mundo* das Aprendizagens Essenciais deste ano de escolaridade.

À semelhança do que se verificou no ponto 5.2., o tabuleiro e as regras foram da autoria do docente, na plataforma *PowerPoint*, sendo posteriormente impressos e plastificados em tamanho *A4*. Este tabuleiro era formado por sessenta e uma casas, conforme se pode observar na Figura 7, das quais constavam recompensas ou castigos,

apresentados abaixo na Figura 8, de forma aleatória ou conforme os alunos respondessem corretamente ou não às perguntas.



Figura 7. Tabuleiro do Jogo da Glória do décimo ano.

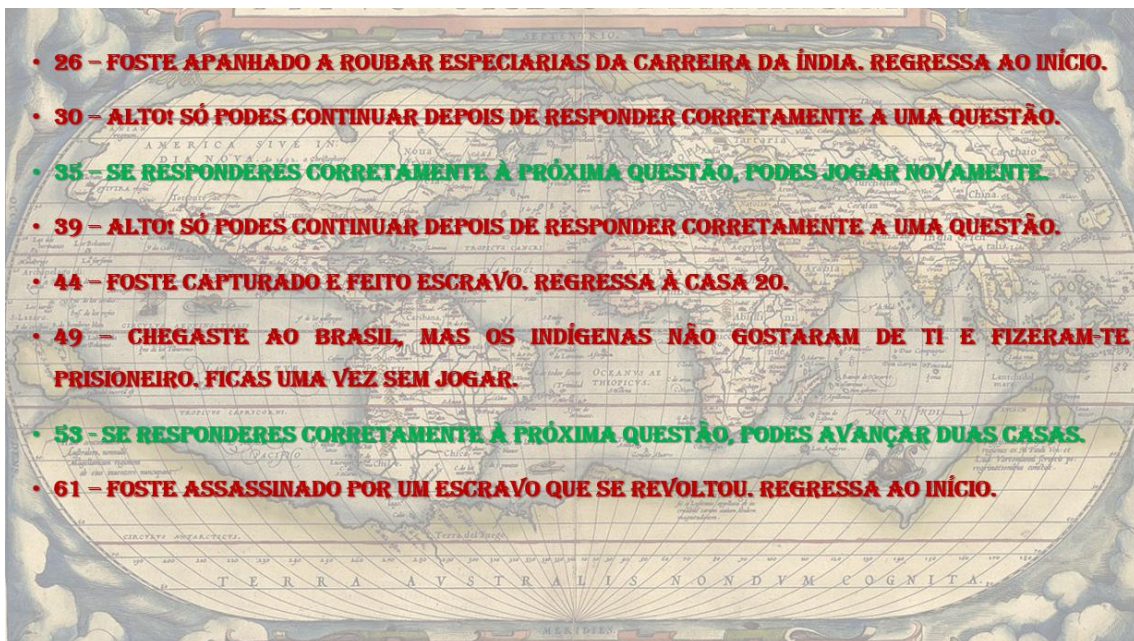


Figura 8. Alguns castigos e recompensas do Jogo da Glória do décimo ano.

Na aula 54, de 1 de fevereiro, os alunos foram divididos em cinco grupos, sendo-lhes explicado de forma clara aquilo que se pretendia fazer, e de que forma seriam avaliados no decorrer da atividade.

Posteriormente, foi colocada uma mesa na parte da frente da sala, junto ao quadro, na qual se depositou o tabuleiro, ficando as equipas em redor desta, tal como podemos ver ao lado na Figura 9.

A atividade gerou entusiasmo dos alunos e reações como: “Foi muito porreiro”; “Devíamos fazer isto depois dos testes, com a mesma matéria”; “O dado estava viciado”.



**Figura 9.** Alunos do décimo ano jogam o Jogo da Glória.

**Foto:** Luís Silva

#### **5.4. Bingo!**

Apesar dos jogos de bingo estarem associados a jogos de azar, nos quais “o ganhar e o perder está mais relacionado a sorte do que a estratégias de cálculos”, a sua utilização como instrumento educativo permite a revisão ou fixação de conteúdos, possibilitando ainda trabalhar a atenção, concentração, o respeito pelas regras, bem como “persistência, trabalho em equipe, comunicação, interação aluno-aluno, aluno-conhecimento e aluno-professor.” (Medeiros et al., 2021, p. 73).

Na aula 68, de 12 de março, os elementos da turma do décimo ano juntaram-se em pares ou trios, recebendo um cartão com vários conceitos abordados desde o início do ano letivo. Posteriormente, o docente foi apresentando várias definições, que correspondiam aos conceitos presentes nos cartões de jogo. No fim, ganhava o grupo que completasse primeiro, e de forma correta, o seu cartão.

Tal como os outros recursos lúdicos apresentados, também este foi da autoria do docente, na plataforma *PowerPoint*. Os cartões foram impressos e plastificados em

tamanho A4, sendo que cada um era composto por vinte conceitos, distribuídos de forma aleatória, conforme podemos observar já de seguida nas Figuras 10 e 11.

|                       |                   |                             |                     |                  |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------|---------------------|------------------|
| RENASCIMENTO          | LEONARDO DA VINCI | PERSPETIVA                  | DESCOBRIMENTOS      | MONA LISA        |
| A SANTÍSSIMA TRINDADE | BOTTICELLI        | FRONTÃO TRIANGULAR          | CLASSICISMO         | UTOPIA           |
| ANTROPOCENTRISMO      | MOUROS            | TRATADO DE <u>ALCANISES</u> | D. AFONSO HENRIQUES | MONARQUIA FEUDAL |
| <u>PNIX</u>           | AUTARCIA          | JOGOS OLÍMPICOS             | TRIUNVIRATO         | URBE             |

Figura 10. Cartão de jogo do Bingo.

**Designa a cidade-estado grega; comunidade autossuficiente, politicamente organizada, com governo próprio.**

*Pólis.*

**Conjunto de normas jurídicas que regulamentam a vida em sociedade, através de regras de conduta obrigatórias.**

*Direito.*

Figura 11. Algumas definições e respetivos conceitos do Bingo.

Por se tratar de uma novidade em sala de aula, este jogo gerou entusiasmo junto dos discentes que, na globalidade, demonstraram dominar os conteúdos abordados.

### 5.5. *Party & Company* em sala de aula

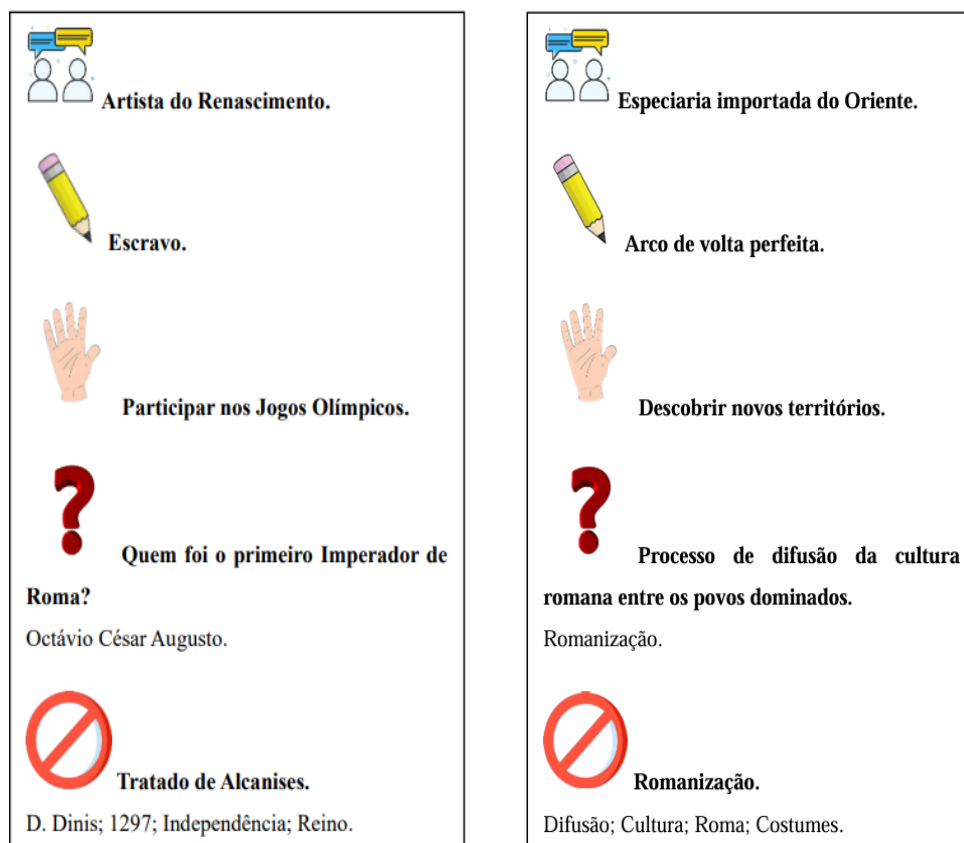
O *Party & Company* é um jogo de tabuleiro, constituído por várias categorias de perguntas e/ou tarefas, jogado em equipas.

O docente construiu de raiz o tabuleiro de jogo, em formato A2, apresentado na Figura 12, que foi impresso e colado num suporte de cartão, de forma a gerar maior impacto e obter maior durabilidade.



Figura 12. Tabuleiro do jogo *Party & Company*.

Também as respetivas cartas foram elaboradas pelo docente, de acordo com várias categorias, conforme ilustrado na Figura 13: “mímica”, na qual um elemento do grupo deveria representar uma ação, levando os colegas a adivinhar; “telepatia”, em que dois elementos do grupo deveriam, em simultâneo, proferir em voz alta um aspeto relacionado com determinado conteúdo (por exemplo, um artista do Renascimento ou um elemento decorativo do Manuelino); “desenho”, na qual um aluno deveria desenhar no quadro para os restantes elementos do grupo adivinharem; “palavra proibida”, categoria na qual um elemento deveria explicar algum conceito, não podendo mencionar determinadas palavras; “pergunta”, na qual era feita uma questão ao grupo, devendo os seus elementos responder corretamente.



**Figura 13.** *Algumas cartas do jogo Party & Company.*

Na aula 75, a 16 de abril, o docente aplicou uma versão didática deste popular jogo na turma do décimo ano, adaptada aos conteúdos lecionados desde o início do ano letivo. À semelhança do que ocorrera no Jogo da Glória, foram colocadas duas mesas junto ao quadro, na qual se encontrava o tabuleiro, tendo em conta a dimensão deste, realidade que procuramos ilustrar na Figura 14. Contudo, desta vez, os grupos apenas se deslocavam ao tabuleiro quando era a sua vez de jogar, permitindo que a atividade decorresse de forma mais organizada.



**Figura 14.** Alunos do décimo ano jogam *Party & Company*.

**Foto:** *Luís Silva*

Tratou-se, na ótica do docente, de uma atividade que gerou uma dinâmica positiva, demonstrando ser uma boa forma de aferir os conhecimentos dos discentes.

### **5.6. O *peddy paper* do Renascimento**

Tal como já havíamos mencionado, da Silva (2011, p. 33) caracteriza o *peddy paper* como sendo

uma prova pedestre de orientação para equipas, que consiste num percurso ao qual estão associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes pontos intermédios (ou postos) e que podem determinar a passagem à parte seguinte do percurso. [...] é uma actividade lúdica geralmente ligada à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema ou local. [...] apresenta muitas vezes uma relação muito estreita com a visita de estudo.

Assim, no dia 4 de junho, na aula 92, a turma do décimo ano realizou um *peddy paper* cuja temática foi o Renascimento. Tratou-se de uma atividade organizada em conjunto com a colega estagiária.

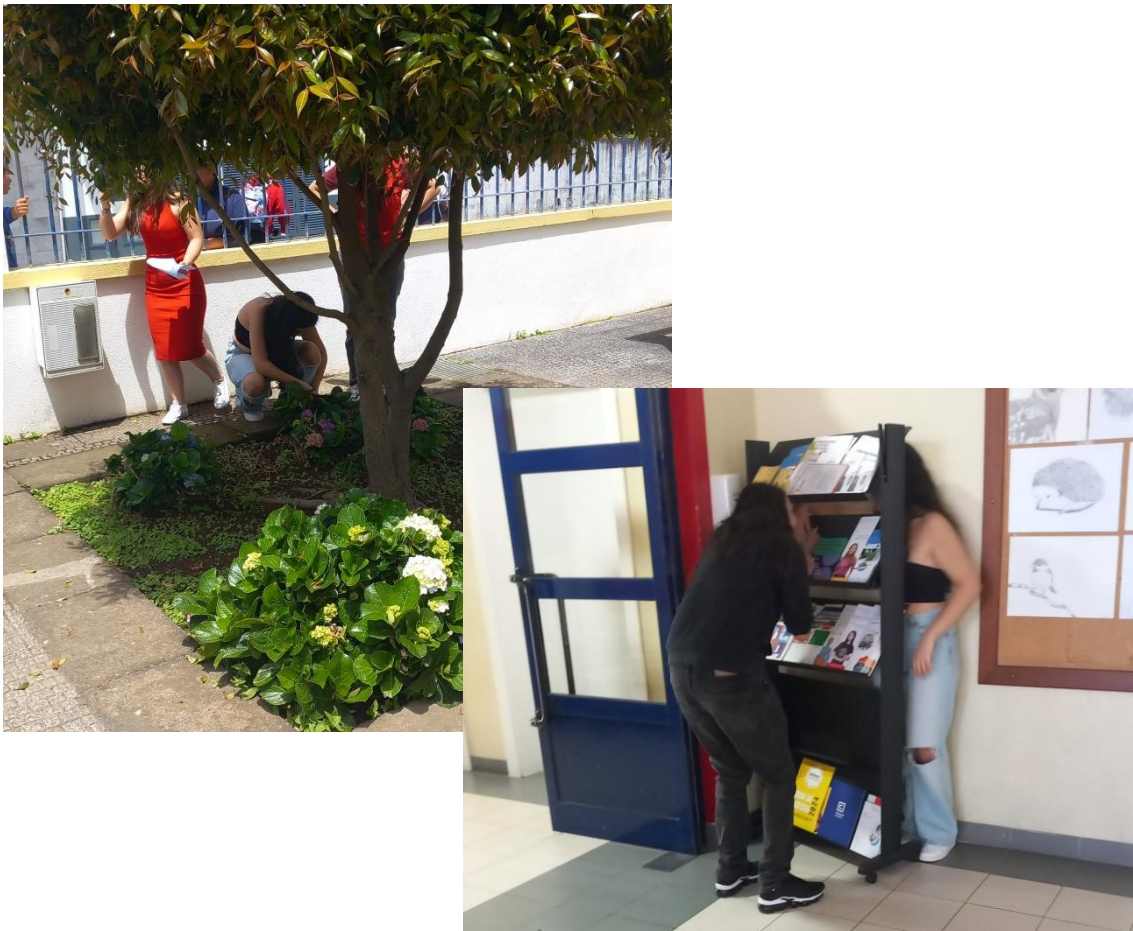
Deste modo, a turma foi dividida em vários grupos, sendo entregue a cada um o guião com as pistas (ver exemplo na Figura 15) que remetiam para os envelopes que, por sua vez, continham as perguntas e/ou atividades, que se encontravam distribuídos pelo recinto escolar, conforme se pode constatar na Figura 16. A maioria das atividades envolvia a leitura de *QR codes* que, por sua vez, orientavam os alunos para a recriação de algumas das obras mais emblemáticas da arte renascentista. No fim, ganhava a equipa que

realizasse mais tarefas ou respondesse às questões corretamente, sendo que as três primeiras equipas a chegar à meta também recebiam pontos extra.

Esta atividade revestiu-se de um carácter temático, pois as tarefas a realizar focaram-se numa única temática, e didático, perante a sua utilização no processo ensino-aprendizagem (da Silva, 2011, p. 34).

6. Já são o Homem Ideal do Renascimento. No entanto, é de bom tom agradecerem aos vossos mecenas, que patrocinam o percurso escolar daqueles que mais necessitam.

**Figura 15.** Pista n.º 6 do guião do peddy paper.



**Figura 16.** Alunos do décimo ano em busca dos envelopes.

**Foto:** Luís Silva

Tratou-se de uma atividade que apresentou uma dinâmica muito positiva, gerando grande entusiasmo nos alunos, levando-os a pensar e dialogar em conjunto. Também despertou alguns sorrisos junto de outros docentes e auxiliares de ação educativa, gerando comentários como “coitados dos rapazes, os senhores professores colocam-nos a correr por essa escola toda”.

Fazendo uma análise à implementação não só das atividades que constam desta Capítulo, mas também das que não foram apresentadas detalhadamente, o balanço é muito positivo.

Como pontos fortes, temos que assinalar o papel que o lúdico teve no despertar do gosto dos alunos pela disciplina de História, levando alguns discentes mais introvertidos a saírem da sua zona de conforto e participarem de forma ativa nas atividades. Além disso, estes recursos revelaram-se excelentes aliados no docente para auxiliar a aferir aprendizagens e consolidar conteúdos lecionados.

Contudo, encontramos alguns aspetos nos quais poderíamos ter procedido de outra forma: por um lado, teria sido pertinente envolver os alunos de forma ativa na elaboração dos materiais a utilizar nas atividades desenvolvidas; por outro lado, julgamos que teria sido benéfica a realização de mais atividades fora da sala de aula e da própria escola. Contudo, atividades desta magnitude exigem, muitas vezes, tempo, recursos logísticos e humanos. E, com todos os compromissos inerentes à realização do nosso Estágio, nem sempre nos foi possível gerir o tempo nem o foco de forma que nos permitisse levar a cabo a planificação e a realização de tais atividades.

# Considerações finais

## **Considerações finais**

Está na altura de fazermos uma retrospectiva final do nosso percurso ao longo do Estágio em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, bem como de todas as experiências de aprendizagem que nos surgiram.

Assim, interessa-nos convocar os objetivos que foram definidos inicialmente, de forma a refletirmos sobre a eficácia dos mesmos, começando naqueles que se focavam na nossa ação educativa, concluindo com os aspetos que acompanharam o nosso estudo empírico, relacionado com a utilização do lúdico no ensino de História.

Relativamente aos objetivos que definimos para a nossa ação educativa, que foram observar, planificar, implementar, avaliar e refletir, consideramos que estes foram atingidos, sendo de crucial importância durante todo o processo de aprendizagem. Salientamos que a observação revelou-se importante, tornando possível conhecer os contextos em que estávamos inseridos e a focar a nossa ação de acordo com as características de cada um dos nossos alunos. Relativamente à planificação e respetiva implementação de atividades, embora tenham surgido alguns imprevistos, sendo necessário improvisar e adaptar algumas estratégias e dinâmicas, tais experiências revelaram-se fundamentais para tomarmos consciência dos reais contornos da nossa ação educativa, contribuindo também para uma aprendizagem mais enriquecedora. No que à avaliação dos alunos e à reflexão concerne, falamos de dois processos que estiveram, de forma constante, presentes durante a nossa prática, antes, durante e depois de cada aula, pois só deste modo nos seria possível compreender as necessidades de cada aluno, bem como desenvolver a nossa prática.

No que diz respeito aos objetivos traçados para o nosso estudo, podemos afirmar que foram alcançados. Contudo, teremos de partilhar o nosso lamento por não nos ter sido possível reunir respostas de mais professores de História, o que traria, decerto, maior credibilidade ao estudo.

Analisando o objetivo ao qual nos propusemos de aferir as conceções de docentes de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário do arquipélago dos Açores acerca da utilização do lúdico na sua prática docente, concluímos que, embora a grande maioria dos inquiridos considere importante a utilização do lúdico no ensino de História, admitindo inclusive fazê-lo nas suas aulas, mesmo que com pouca frequência, nalguns casos não se associam aqueles recursos à aprendizagem, menosprezando as suas

potencialidades para a promoção da aprendizagem e no desenvolvimento do gosto pela disciplina.

Por fim, relativamente ao objetivo central deste Relatório, estabelecer uma ligação entre o lúdico e o ensino de História, através da implementação deste tipo de recursos na nossa prática, podemos afirmar, com toda a convicção, que o lúdico deverá ter um lugar de relevo no ensino, sobretudo no que à disciplina de História diz respeito. Pudemos verificar que este tipo de metodologias, enquanto imprimiam dinamismo e energia positiva à nossa prática pedagógica, foram determinantes para despertar nos alunos o gosto de aprender, a vontade em envolverem-se nas aulas, além de facilitarem a apreensão dos conteúdos lecionados, sobretudo junto dos discentes que vinham revelando mais dificuldades em manter a atenção nas aulas.

Foi curioso verificar que, independentemente da idade e/ou ano escolar dos alunos, as reações às atividades implementadas foram muito semelhantes: o espírito competitivo destes jovens e a vontade de levar a melhor sobre os colegas; o desejo do aluno mostrar ao professor que aprendeu o que ele ensinou e que andou a estudar; os sorrisos e a cumplicidade nas atividades realizadas a pares ou em equipa; por fim, no sétimo ano, havia uma motivação extra, sobretudo após o docente ter oferecido os chocolates à turma no Natal: a vontade de receber (mais) um brinde do professor. No fim do ano letivo, foi raro o aluno que não passou a gostar mais da disciplina de História, muito graças ao lúdico.

Verificamos que plataformas digitais como as já conhecidas *Kahoot* e *Wordwall*, além de serem simples de utilizar, permitem criar atividades muito interessantes e agradáveis aos alunos. Por outro lado, a aposta nos tradicionais jogos de tabuleiro, como o *Jogo da Glória*, *Bingo* ou o mais contemporâneo *Party & Company*, também se revelou muito acertada, criando a oportunidade de realizar tarefas muito engraçadas com os alunos, fugindo um pouco da utilização das tecnologias.

Além de nos ter oferecido a oportunidade de tirar partido das potencialidades de uma área que há muito consideramos ser de grande interesse, temos a fé que este estudo poderá ser também de grande contributo para a área do ensino, no geral, e aos docentes de História, em particular.

Gostaríamos de suscitar, junto da comunidade escolar, a importância de se trabalhar e explorar o lúdico, de modo a garantir uma ação educativa muito semelhante à que tivemos oportunidade de desenvolver durante o nosso Estágio.

Criar e/ou adaptar recursos aos nossos alunos e aos conteúdos a abordar exigiu-nos imenso tempo, trabalho, energia e imaginação, e nem sempre a recompensa surgiu. Contudo, a sensação que se obtém quando vemos que os nossos alunos estão, durante a realização de uma atividade, a divertir-se e, sobretudo, a aprender é deveras gratificante.

Estamos a chegar ao fim de uma jornada longa e, por diversas vezes, atribulada. Contudo, proporcionou-nos diversas aprendizagens que certamente nos serão de extrema utilidade para o nosso futuro profissional.

Por fim, àqueles que estão a ler isto e desejam ser, um dia, professores de História, não desanimem. Tentar ensinar a jovens sobre algo que aconteceu há milhares de anos não é tarefa fácil. Contudo, se queremos ser bem-sucedidos, será muito importante ouvir o que os nossos alunos nos têm para dizer. Como lhes costumo dizer, todos temos algo a aprender e a ensinar com alguém. Isto fá-los sentirem-se valorizados e respeitados, mas igualmente mais confiantes e motivados, não só para aprender, mas para a vida no geral.

# Referências bibliográficas

## Referências Bibliográficas

Afreen, R. (2014). Bring your own device (BYOD) in higher education: Opportunities and challenges. *International Journal of Emerging Trends & Technology in computer Science*, 3(1), 233-236. [https://www.researchgate.net/profile/Rahat-Siddiqui/publication/261136229\\_Bring\\_Your\\_Own\\_Device\\_BYOD\\_in\\_Higher\\_Education\\_Opportunities\\_and\\_Challenges/links/54e2dc520cf296663797c13d/Bring-Your-Own-Device-BYOD-in-Higher-Education-Opportunities-and-Challenges.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rahat-Siddiqui/publication/261136229_Bring_Your_Own_Device_BYOD_in_Higher_Education_Opportunities_and_Challenges/links/54e2dc520cf296663797c13d/Bring-Your-Own-Device-BYOD-in-Higher-Education-Opportunities-and-Challenges.pdf)

Alves, H. D. O., & Santos, M. D. (2013). O lúdico e o ensino de História. *XXVII Simpósio*. [https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931\\_ARQUIVO\\_Trabalho\\_XXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf](https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_Trabalho_XXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf)

Amador, M. M. M. (2020, 2 de abril). *Ser professor: profissão, emprego ou trabalho?* PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2020/04/02/impar/opiniao/professor-profissao-emprego-trabalho-1908451>

Anastacio, M. A. S., & Voelzke, M. R. (2020). O uso do aplicativo *Socrative* como ferramenta de engajamento no processo de aprendizagem: uma aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Física. *Research, Society and Development*, 9(3), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7340965>

Andrade, D. E. J. (2007). O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. *História & Ensino*, 13, 91-106. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>

*Aprendizagens Essenciais – História: 7.º ano – 3.º Ciclo do Ensino Básico* (2018). República Portuguesa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf)

*Aprendizagens Essenciais – História: 9.º ano – 3.º Ciclo do Ensino Básico* (2018). República Portuguesa.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf)

*Aprendizagens Essenciais – História: 10.º ano – Ensino Secundário* (2018). República Portuguesa.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf)

Barros, M. G. F. B., Miranda, J. C., & Costa, R. C. (2019). Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, 19(23), 1. <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15427/Uso%20de%20jogos%20did%C3%A1ticos%20no%20processo%20ensino-aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bezerra, I. M., & Pereira, A. L. (2014). O Ensino de História através do lúdico. *Congresso Nacional de Educação*. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_13\\_08\\_2014\\_21\\_15\\_29\\_idinscrito\\_2387\\_687a7b9521dc7067beba80f16dca7485.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_13_08_2014_21_15_29_idinscrito_2387_687a7b9521dc7067beba80f16dca7485.pdf)

Bittencourt, C. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados*, 32, 127-149. <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>

Brighenti, J., Biavatti, V. T., & de Souza, T. R. (2015). Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(3), 281-304. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281/30483>

Caldeira, S. N. & Rego, I. E. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 83-107. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3962/1/artigo%202.pdf>

Capucho, A. M. M. (2021). *Estratégias e recursos didáticos no ensino da história: um estudo de caso* [Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa]. [https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/52235?locale=pt\\_PT](https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/52235?locale=pt_PT)

Cardoso, E. T. (2008). *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História*. Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=459435>

Cerri, L. F. (2010). Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, 15(2), 264-278. <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2380/1875>

Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração on line*, 1(1), 25. <https://www.academia.edu/download/38538199/questionarios.pdf>

Cipriano, C. C. (2017). *Jogos no ensino fundamental: um recurso pedagógico*. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. <https://core.ac.uk/download/pdf/196899096.pdf>

Conger, J. (1979). *Adolescência: Geração sob pressão – Coleção A Psicologia e você*. Multimedia Publications, Inc.

Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – Princípios e linhas orientadoras*. <https://rm.coe.int/ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-principios-e-linhas-orie/16808fd8b6>

Correia, A. C., Oliveira, L. R., Merrelho, A., Marques, A., Pereira, D. J., & Cardoso, V. (2009). Jogos digitais: possibilidades e limitações: o caso do jogo Spore. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação*, 727-740. <https://core.ac.uk/download/pdf/55610844.pdf>

Costa, C. J. M. S. (2012). *A importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção* [Dissertação de Doutorado, Escola Superior de Educação João de Deus]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_CarinaJoanaCosta.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CarinaJoanaCosta.pdf)

Costa, T. N. D. (2022). *Uso de metodologias ativas e recursos educacionais no ensino de História em cursos técnicos integrados do IFAC*. <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/bitstream/123456789/58/1/USO%20DE%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20E%20RECURSOS%20EDUCACIONAIS%20NO%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%93RIA%20EM%20CURSOS%20T%C3%89CNICOS%20INTEGRADOS%20DO%20IFAC.pdf>

Cruz, S., & Leite, S. (2013). A utilização do jogo da glória virtual: um estudo com professores e alunos de cursos de educação e formação. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: aprender a qualquer hora e em qualquer lugar*. 629-647. Universidade do Minho. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/40145/1/atas\\_challenges2013\\_1\\_.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/40145/1/atas_challenges2013_1_.pdf)

da Silva, C. N. (2013). *A influência dos jogos, atividades, passatempos digitais na motivação: estudo de caso centrado na aprendizagem da História e Geografia de Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://core.ac.uk/download/pdf/55629063.pdf>

da Silva, J. B., Andrade, M. H., de Oliveira, R. R., Sales, G. L., & Alves, F. R. R. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do *Kahoot* para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, 15(2), 780-791. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/838/791>

da Silva, L. P. C. (2020). *A Importância da Visita de Estudo no Ensino e Aprendizagem de História: Um Exemplo Prático* [Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47074/1/ulfpie055819\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47074/1/ulfpie055819_tm.pdf)

da Silva, M. M. M. dos S. P. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático* [Relatório de Estágio, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78452/2/34528.pdf>

Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 194, 136-162.

[https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-  
espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf](https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-<br/>espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf)

Diniz, K. S. (2017). Instrumentos de ensino na Geografia: uso do lúdico como ferramenta crítica de conscientização. *Revista GeoUECE*, 6(10), 29-41.  
<https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/download/6867/5787>

Fermiano, M. A. B. (2005). O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História. *História Hoje. ANPUH*, 3(07).  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia\\_artigos/1fermiano\\_artigo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/1fermiano_artigo.pdf)

Figueiredo, F. (2023, 10 de novembro). *A idade média de início de consumos de droga no concelho da Ribeira Grande é de 14 anos*. CORREIO DOS AÇORES. [“A Idade Média De Início De Consumos De Droga No Concelho Da Ribeira Grande é De 14 Anos” - Correio Dos Açores \(correiodosacores.pt\)](#).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54579/2/freire-pedagogia-da-autonomia.pdf>

Freitas, S. G. R. (2019). *O contexto atual da educação inclusive nas escolas-percepção dos professores* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30362/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Sandra%20Freitas%20-%20IESF.pdf>

Giacomoni, M. P. (2013). Construindo jogos para o ensino de História. *Jogos e ensino de História*. 107-112.  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequenc#page=87>

Godoi, L. R. (2011). *A importância da música na Educação Infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/03/A-importancia-da-m%C3%BAsica-na-ed.-infantil.-pdf.pdf>

Hüther, S. F. (2017). *Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem*. <https://core.ac.uk/download/pdf/84399465.pdf>

Junior, J. B. B. (2017). O aplicativo *Kahoot* na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. *Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp.1587-1602). <https://www.academia.edu/download/53672502/selection.pdf>

Lopes, C. M. V. (2017). *Trabalho colaborativo entre professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23831/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Cristina%20Lopes.pdf>

Martins, H. (2024). 25 de Abril, Sempre! *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, (especial), 7 – 8. <https://journals.openedition.org/etnografica/15837>

Martins, J. G. da C. (2012). *Cantigas da Minha Terra*. Câmara Municipal da Graciosa.

Medeiros, J., Lübeck, M., Lins, G. S., & Andretti, F. L. (2021). A utilização do jogo de bingo como instrumento educativo nas aulas de matemática: um relato de experiência. *Educação Matemática em Pesquisa: Perspetivas e Tendências*, Volume 3, 71-79. <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210404348.pdf>

Meinerz, C. B. (2018). Jogar com a História na sala de aula. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 73-86. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179359/001069222.pdf?sequence=1>

Melo, I. M. T. M. (2022). *As revoluções do Antigo Regime através dos objetos museológicos – O papel da cultura material na didática da história* [Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/57713>

Mendes, E. dos S., & Hirco, I. A. (2019). *O lúdico no processo ensino aprendizagem*. Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná. <http://repositorio.ucpparana.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/41/43>

Mendes, K. S. O. (2013). *O lúdico no processo ensino-aprendizagem*. Universidade Federal de Minas Gerais. [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2FJB8/1/tcc\\_kenia\\_souza\\_mendes.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2FJB8/1/tcc_kenia_souza_mendes.pdf)

Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Monteiro, A. M. das D. (2022). *A importância das fontes para o ensino da História – Da Conquista de Ceuta (1415) ao Achamento do Brasil (1500)* [Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/57542>

Moreira, J. M. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras: História*, 3(2), 33-39. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56630/2/moreiraensinar000133782.pdf>

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>

Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42. <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>

Oliveira, S. R. L. (2022). Aspectos do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental: uma revisão de literatura. *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 38933-38953.

<https://scholar.archive.org/work/t6eropoy6jamld25ruigs24y44/access/wayback/https://brasilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/48289/pdf>

Peixoto, A. D. (2016). *Jogar com a História: concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa* [Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157133>

Pereira, R. F., Fusinato, P. A., & Neves, M. C. D. (2009). Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. *Anais do VII ENPEC*, 1-12.

<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1033.pdf>

Pradini, P. C., & Adnyayanti, N. L. P. E. (2022). Teaching english vocabulary to young learners with wordwall application: An experimental study. *Journal of Educational Study*, 2(2), 187-196.

<https://scholar.archive.org/work/655mjfba3nd3df6uzedtfgu6ku/access/wayback/https://jurnal.stkipahsingaraja.ac.id/index.php/joes/article/download/351/319>

Prensky, M. (2012). *Aprendizagem baseada em jogos digitais – Uma nova esperança para o ensino formal e os treinamentos centrados no aprendiz*. São Paulo.

[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ipBNEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Aprendizagem+baseada+em+jogos+digitais+%E2%80%93+Uma+nova+esperan%C3%A7a+&ots=Eyg-0Ne6Y6&sig=AM\\_C6kVcLQPVPmnI9h4awO4ckH8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Aprendizagem%20baseada%20em%20jogos%20digitais%20%E2%80%93%20Uma%20nova%20esperan%C3%A7a&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ipBNEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Aprendizagem+baseada+em+jogos+digitais+%E2%80%93+Uma+nova+esperan%C3%A7a+&ots=Eyg-0Ne6Y6&sig=AM_C6kVcLQPVPmnI9h4awO4ckH8&redir_esc=y#v=onepage&q=Aprendizagem%20baseada%20em%20jogos%20digitais%20%E2%80%93%20Uma%20nova%20esperan%C3%A7a&f=false)

Prezotti, M. G. & Margoto, P. E. (2017). O jogo como uma ferramenta do ensino de história: uma análise da experiência lúdica a partir do jogo “batalha do Cricaré” no Ensino Fundamental. *Anais do Seminário Institucional PIBID/UFES*, 56-70.

<https://www.academia.edu/download/64581252/19014-Texto%20do%20artigo-54000-1-10-20180222.pdf>

Proença, M. C. (2015). *Uma História concisa de Portugal*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.

*Projeto Educativo de Escola 2020/2023* (2020). Escola Secundária da Ribeira Grande.

Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1045>

Ribeiro, J. R. (2013). História e ensino de história: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, 7, 1-7. [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/5ensino\\_historia.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/5ensino_historia.pdf)

Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt>

RTP Açores. (2024, 4 de agosto). *Ribeira Grande lidera ranking nacional de concelhos com maior taxa de criminalidade*. RTP AÇORES. [Ribeira Grande lidera ranking nacional de concelhos com maior taxa de criminalidade - RTP Açores](#).

Santos, S. C. dos. (2010). *A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem*. [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos\\_Simone\\_Cardoso\\_dos.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf?sequence=1)

Santos, A. D. (2020). *O uso do texto literário na disciplina de História de 9º Ano: Exemplos em sala de aula* [Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47080/1/ulfpie055840\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47080/1/ulfpie055840_tm.pdf)

Santos, C. S. O. (2020). *O uso dos jogos didáticos na aula de História: Press start to play* [Relatório de Estágio, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132556/2/446757.pdf>

Sequeira, H. R. M. (2022). *A importância dos conteúdos audiovisuais no ensino e aprendizagem de História* [Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/57428/1/ulfpie058226\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/57428/1/ulfpie058226_tm.pdf)

Silva, B. D. D., Lencastre, J. A., Bento, M., & Osório, A. J. (2019). Conhecimentos e experiências dos professores sobre aprendizagem baseada em jogos e gamificação: Estudo em três países europeus. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, Universidade do Minho, 17-31. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61176/1/2019\\_Silva%20Lencastre\\_Bento\\_Osorio\\_Challenges2019.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61176/1/2019_Silva%20Lencastre_Bento_Osorio_Challenges2019.pdf)

Silva, R. (2024). *Escola Secundária da Ribeira Grande – 50 anos ao serviço da educação*. Escola Secundária da Ribeira Grande.

Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. Universidade do Minho. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148198/Presentacion\\_Compartir\\_el\\_pasado\\_para\\_co.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148198/Presentacion_Compartir_el_pasado_para_co.pdf?sequence=1)

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal