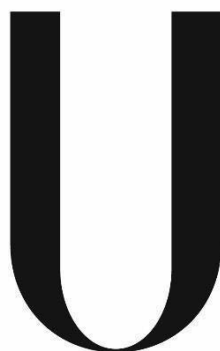


Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O *quiz* no ensino da história – os jogos
como forma de consolidação das aprendizagens na avaliação
formativa

Maria Margarida Schiappa da Silva Portela Margarido
(nº 23517)

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

Dedicatória

Ao Zé, à Luísa e à Leonor.

Agradecimentos

E eis que chega o momento derradeiro de um percurso prazeroso e que, com toda a certeza, recordarei com saudade. Este relatório corresponde ao fim de uma etapa, mas também ao início de um novo caminho que encaro com grande expectativa e para o qual me sinto agora mais preparada.

O meu primeiro agradecimento terá que ser dirigido ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, por ter acompanhado todo o meu percurso, ao longo do mestrado, e pelo seu incansável apoio e disponibilidade. O seu entusiasmo pelo ensino é contagiante e torna mais leve o caminho a percorrer nesta formação.

Ao Professor Doutor João Couvaneiro porque me levou a pensar fora do meu espaço de conforto e, de certa forma, inspirou a escolha do tema deste relatório, encorajando-me também a questionar a bibliografia.

À minha professora cooperante Elisabete Isidoro, por toda a orientação e pelo tempo que me dedicou, sempre com grande disponibilidade e generosidade. Agradeço-lhe ainda o ser um exemplo de inspiração profissional que procurarei seguir o melhor que consiga.

À Escola Secundária do Pinhal Novo, que ficará para sempre na minha memória como um pouco “minha” e aos meus alunos, que são, afinal, o grande motor de todo este percurso.

Agradeço também aos meus companheiros de turma, sem os quais o caminho teria sido indubitavelmente mais duro.

Finalmente ao Zé, que é o meu esteio e sem o qual nada era possível.

Lista de siglas e abreviaturas

a. C. – Antes de Cristo

ASE – Ação Social Escolar

coord. – coordenador/coordenares

DGE – Direção-Geral de Educação

EV – Educação Visual

ET – Educação Tecnológica

ex. – exemplo

IPP 1/2 – Introdução à Prática Profissional 1/2

MUSAS – Medidas Universais Seletivas e Adicionais

nº - número

org. – organizador/organizadores

p./pp. – página/páginas

PT – Plano de Turma

s. d. – sem data

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Vol. – Volume

Nota: Este relatório foi redigido segundo o Acordo Ortográfico em vigor, utilizando a norma portuguesa (NP405) para as referências.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo principal relatar a experiência letiva obtida no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado de Ensino em História. Para tal, discutirá os principais pedagogos que a informaram, bem como a utilização do *quiz* enquanto ferramenta de consolidação das aprendizagens, e da gamificação no contexto da avaliação formativa. Ao descrever a experiência de aplicação de *quizzes* em contexto de sala de aula, procurar-se-á inserir esta prática numa discussão mais vasta em torno do conceito da gamificação e dos seu potenciais didáticos.

Palavras-Chave: *Quiz*, Gamificação, avaliação formativa.

Abstract

This report aims to describe the Supervised Teaching Practice of the Master's degree in teaching history. To this effect it will argue the main authors who had an influence on it as well as the use of the quiz as a tool to consolidate the learning process and gamification on the context of formative evaluation. By describing the experience of quiz application in the classroom, we will try to insert this practice in a broader discussion about the concept of gamification and its didactic potentials.

Key Words: Quiz, gamification, formative evaluation.

Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
Lista de figuras	viii
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
1.1 – Teorias pedagógicas na sala de aula.....	3
1.2 – O jogo e a aprendizagem.....	10
1.3 – Jogos e “gamificação”	12
1.4 – Discussão sobre o termo gamificação e as suas alternativas	13
1.5 – Vantagens e limites da gamificação do ensino	15
1.6 – Um tipo de jogo: o <i>quiz</i>	17
1.7 – Os <i>quizzes</i> e a avaliação formativa	20
1.8 – Os <i>quizzes</i> e a consolidação das aprendizagens	24
Parte II – Prática de Ensino Supervisionada	26
2.1 – Contexto escolar	26
2.2 – A professora cooperante	28
2.3 – Caracterização da turma	29
2.4 – O módulo lecionado: Enquadramento curricular e científico.....	30
2.5 – Os materiais	34
2.6 – Descrição das aulas lecionadas.....	35
2.7 – Reflexão sobre as aulas lecionadas.....	52
Parte III – O <i>quiz</i> como forma de consolidação: apresentação de resultados e reflexão	55
3.1 – Construção e fundamentação da hipótese.....	55
3.2 – Metodologia e descrição da aplicação dos <i>quizzes</i>	56
3.3 – Apresentação dos resultados do questionário aplicado aos alunos.....	59
Considerações finais.....	65
Bibliografia	68
Anexos	72

Lista de figuras

Figura 1 – Resumo e explicação da teoria da receção verbal significativa de Ausubel.

Figura 2 – Características da avaliação sumativa e formativa.

Figura 3 – Freguesia do Pinhal Novo.

Figura 4 – Escola Secundária do Pinhal Novo.

Figura 5 – Primeira nuvem de palavras “O que sei sobre a Grécia Antiga?”.

Figura 6 – Cidadão espartano (Homoioi).

Figura 7 – Sistemas políticos.

Figura 8 – Figuras da mitologia.

Figura 9 – História de Prometeu.

Figura 10 – Exemplo de resposta à atividade “Escrevo o meu próprio mito”.

Figura 11 – Segunda nuvem de palavras “O que sei sobre a Grécia Antiga”.

Figura 12 – Exemplo de uma pergunta do “Grande *quiz* da Grécia Antiga”.

Figura 13 – Exemplo de uma pergunta do “Grande *quiz* das revisões”.

Figura 14 – Questionário. Pergunta 1.

Figura 15 – Questionário. Pergunta 2.

Figura 16 – Questionário. Pergunta 3.

Figura 17 – Questionário. Pergunta 4.

Figura 18 – Questionário. Pergunta 5.

Figura 19 – Questionário. Pergunta 6.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a necessidade de a escola se reinventar e adaptar a um mundo em permanente mudança tem sido uma preocupação constante para sucessivas gerações de pedagogos, professores e governantes. De que forma é que a escola se deve relacionar com a sociedade? Como adaptar os métodos de ensino ao novo universo das tecnologias da informação e da comunicação? Qual deve ser o papel dos professores? O que fazer para motivar os alunos e responder às suas diferentes necessidades? Estas são algumas das questões com que qualquer professor em formação se confronta e orientaram grande parte do trabalho que as páginas que se seguem procuram apresentar.

Este relatório de prática de ensino supervisionada procura dar conta do trabalho realizado durante a nossa experiência como professores estagiários na Escola Secundária do Pinhal Novo, no ano letivo de 2021/22, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Procura ainda apresentar algumas conclusões relativas à proposta didática que implementámos durante as aulas lecionadas, que se prendeu com a utilização dos *quizzes* no processo de ensino-aprendizagem e que se traduz no título deste relatório, “O *quiz* no ensino da História – os jogos como forma de consolidação das aprendizagens na avaliação formativa”.

Neste sentido, a primeira parte do relatório apresenta uma reflexão sobre as teorias pedagógicas que enquadraram a nossa prática letiva. Começaremos por analisar a corrente cognitivista da psicologia da educação e, especificamente, o pensamento dos dois autores que mais nos influenciaram, Jerome Bruner e David Ausubel. No caso de Bruner, damos importância à sua insistência no ensino como um processo de descoberta, marcado pelas interações sociais professor-aluno, aluno-professor e aluno-colegas, e por uma constante prática de *feedback*. No caso de Ausubel, destacamos a sua proposta de receção verbal significativa, que consideramos particularmente interessante no contexto da disciplina de História, e a importância que atribui à “ancoragem” da matéria letiva nos conhecimentos prévios dos alunos. Inspirou-nos ainda a forma como ambos os autores sublinham o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

A análise do pensamento destes autores serve de pano de fundo para uma reflexão sobre o tema específico da nossa proposta didática, com uma leitura sobre a bibliografia existente a respeito jogos e educação. Desta forma, procuraremos analisar e discutir o

desenvolvimento do termo gamificação, os seus múltiplos significados, as vantagens que são apresentadas para a sua adoção, mas também as suas limitações, antes de entrarmos de forma mais concreta no caso particular dos *quizzes*. A este respeito, procuraremos analisar como este tipo de jogos podem ser utilizados para potenciar uma abordagem letiva baseada numa perspetiva de avaliação formativa, mas também como ferramenta de consolidação das aprendizagens.

Em seguida, a segunda parte será dedicada à descrição da nossa prática de ensino supervisionada na Escola Secundária do Pinhal Novo. Começaremos, desta forma, por abordar o contexto em que se insere a escola, fazendo depois uma breve apresentação da escola, da professora cooperante e da turma com quem trabalhamos. Passaremos, depois, a uma análise do módulo lecionado, “Os gregos no século V a. C: o exemplo de Atenas”, e dos materiais que desenvolvemos para a nossa prática letiva. Esta contextualização será seguida por uma descrição detalhada das aulas que lecionámos, dando conta das nossas observações e procurando esboçar uma reflexão crítica no final.

A terceira parte, por seu lado, pretende refletir sobre a proposta didática que foi desenvolvida nestas aulas, centrada na aplicação dos *quizzes* como forma de consolidação das aprendizagens num contexto de avaliação formativa. Neste sentido, procuraremos apresentar as hipóteses de partida que colocámos, descrevendo em seguida a metodologia utilizada para a aplicação destes *quizzes*. Concluiremos com a apresentação dos resultados de um questionário feito aos alunos da turma, que nos permitirá extrair algumas reflexões preliminares sobre o potencial desta ferramenta no ensino da História.

Por fim, o relatório inclui ainda um extenso conjunto de anexos, onde será possível encontrar as planificações das aulas, as apresentações digitais em *PowerPoint* que foram utilizadas, as fichas de avaliação formativa e o teste realizados, as nuvens de palavras que fizemos na plataforma *Mentimeter* e, naturalmente, os *quizzes* aplicados.

Parte I – Enquadramento teórico

Como observou Feliciano Veiga, “a aprendizagem da arte de ensinar passa pela reflexão do professor acerca da sua própria prática”.¹ Um dos eixos basilares da formação de professores é a constatação de que este processo de reflexão não pode ser dissociado de um diálogo constante entre as experiências particulares do docente, no contexto da sala de aula, e as perspectivas teóricas produzidas pelas ciências da educação.

Esta primeira parte do relatório começa, deste modo, por se debruçar sobre as teorias pedagógicas que enquadraram a nossa prática de ensino supervisionada, com destaque para as ideias de Jerome Bruner e de David Ausubel, dois dos pedagogos que inspiraram a preparação das aulas que lecionámos. Em seguida, discutiremos o papel dos jogos no ensino e o seu mais recente campo de análise – a “gamificação”. Por último, as páginas finais focam-se concretamente nos *quizzes* como uma das tipologias de jogos que podem ser utilizados no ensino da História, explicando o porquê desta escolha e o seu potencial enquanto ferramenta de consolidação das aprendizagens.

1.1 – Teorias pedagógicas na sala de aula

Para qualquer professor que inicia a sua prática profissional, torna-se rapidamente claro que o sucesso de uma experiência de ensino-aprendizagem depende tanto, ou mais, da capacidade de pensar e adaptar as suas escolhas pedagógicas, do que do conhecimento estrito a respeito da disciplina que está a lecionar. Para citar o filósofo e historiador da educação José Carlos Libâneo, “nenhum investigador e nenhum educador prático pode evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas”.² Neste sentido, é indispensável a um professor em formação tomar conhecimento dos diferentes autores, correntes e teorias pedagógicas.

Dentro destas diferentes teorias, aquelas que mais nos inspiraram foram as que se inserem, *grosso modo*, na corrente cognitivista da psicologia da educação. O cognitivismo ganhou importância a partir da década de 1960, reagindo às abordagens comportamentais

¹ VEIGA, F. – Ensino na Escola. Perspetivas da Psicologia da Educação. In VEIGA, F. (coord.) – *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, p. 5.

² LIBÂNEO, J. C. – As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In LIBÂNEO, J. C. e SANTOS, A. (org) – *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005, p. 2.

(“behaviorismo”) que tinham predominado na psicologia da educação durante a primeira metade do século XX.³ Enquanto os behavioristas tendiam a olhar para a aprendizagem como um processo mais ou menos mecânico de estímulos e de respostas, o cognitivismo procurou “trazer de volta a mente” para o centro da psicologia.⁴

Neste sentido, o cognitivismo define-se como uma corrente que enfatiza processos mentais como a percepção, a imaginação, a resolução de problemas e o processamento da informação, olhando o aluno não como alguém que se limita a responder mecanicamente a estímulos, mas sim como um ser complexo cujos conhecimentos prévios, motivações e processos mentais devem de ser tidos em conta pelos pedagogos.⁵

As teorias cognitivistas incluem perspectivas diferentes e a sua relação com outros campos da psicologia da educação (socio-cognitivismo, construtivismo, etc.) nem sempre é fácil de definir. Para os propósitos deste relatório, contudo, interessa-nos explorar dois autores que, como já referi, foram particularmente importantes na abordagem à turma e ao módulo lecionado: Jerome Bruner e David Ausubel. Estes dois autores propõem visões distintas do processo de ensino-aprendizagem. Mas, quando planifiquei as nossas aulas, pareceu-me que as suas ideias podiam ser combinadas de forma proveitosa.

Nascido em 1915, em Nova Iorque, e falecido em 2016, Jerome Bruner foi um dos maiores nomes da, assim chamada, “revolução cognitivista” das décadas de 1950 e 1960. Doutorado na Universidade de Harvard, a sua longa carreira académica foi marcada pelo ecletismo, abordando diversas áreas da psicologia, do desenvolvimento cognitivo e linguístico e da educação.⁶ Inspirando-se, ainda que sempre de uma forma questionadora e crítica, nos trabalhos de autores como John Dewey e Jean Piaget, as principais obras de Bruner sobre educação, como *The Process of Education* (1960), procuraram responder ao que era encarada como uma crise do sistema educativo norte-americano no pós-Segunda Guerra Mundial através da atenção aos processos cognitivos do aluno.

Na base das teorias pedagógicas de Bruner está a noção de que “qualquer assunto pode ser eficazmente ensinado, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer

³ PRITCHARD, A. – *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. Abingdon: Routledge, 2009, p. 5-16.

⁴ TAKAYA, K. – *Jerome Bruner. Developing a Sense of the Possible*. Dodrecht: Springer, 2013, pp. 7-8.

⁵ LEFRANÇOIS, G. – *Theories of Human Learning*. Belmont: Wadsworth, 2000, pp. 193-194.

⁶ TAKAYA – *Jerome Bruner*.

criança em qualquer estágio de desenvolvimento”.⁷ Para Bruner, as disciplinas escolares, como resultado da curiosidade e da súpula do conhecimento humano, possuem, em si mesmas, a capacidade de interessar os alunos. A tarefa do professor torna-se, assim, a de encontrar a melhor maneira de estimular e de sustentar esse interesse.

Partindo das suas investigações acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças e da forma como os seres humanos processam e codificam a informação, Bruner propôs então a ideia de que o ensino e a aprendizagem devem assentar na “descoberta” (*discovery learning*). Por contraponto às metodologias expositivas, baseadas numa transmissão de conhecimento do professor para o aluno, no método de descoberta os alunos constroem ativamente o seu próprio conhecimento, através da colocação de hipóteses, da resolução de problemas e de estabelecerem por si as conexões entre conceitos.⁸

Para o ajudar nesta tarefa, Bruner recomenda que o professor utilize o que chama de meios auxiliares ou “dispositivos para uma experiência vicariante”, tais como filmes, livros, imagens, etc., de forma a enriquecer as experiências dos alunos.⁹

Neste sentido, o papel do professor não é o de “dar a matéria”, mas sim o de guiar os alunos este processo de descoberta. Por um lado, desafiando-os a descobrir a estrutura da disciplina, os seus princípios e métodos, em vez de simplesmente decorar informações. Como refere Keiichi Takaya, “uma criança que esteja a aprender História deve ser tratada como um historiador, inquirindo os temas e problemas da disciplina”.¹⁰ Para Bruner, esta é a melhor maneira de tornar a aprendizagem mais genuína e significativa para os alunos. Por outro lado, estimulando a sua intuição (*intuition/insight*), permitindo-lhes dar “saltos de pensamento” e ganhar confiança nas suas capacidades. O objetivo é, deste modo, que os alunos se tornem mais autónomos a questionar e resolver problemas.

Ao destacar o papel do professor neste processo de “descoberta orientada”, Bruner sublinha assim que o processo de ensino-aprendizagem é sempre baseado em interações sociais (aluno-professor, aluno-colegas, etc.), uma noção que é igualmente enfatizada por outros pedagogos, como Vygotsky ou Bandura.¹¹ Neste sentido, o professor deve não só

⁷ BRUNER, J. – *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960, p. 34. Tradução própria.

⁸ VEIGA – Ensino na Escola, pp. 9-10; MUFTI, E.; PEACE, M. – *Teaching and Learning and the Curriculum: A Critical Introduction*. Londres: Continuum, 2012, pp. 26-27.

⁹ BRUNER – *The Process of Education*, pp. 81-82.

¹⁰ TAKAYA – *Jerome Bruner*, p. 21. Tradução própria.

¹¹ PRITCHARD – *Ways of Learning*, p. 106.

selecionar criteriosamente as atividades e materiais, mas também estimular a curiosidade e a motivação dos alunos e oferecer um *feedback* adequado a respeito do seu desempenho no processo de descoberta. Deve assim criar o que Bruner designou como um “andaime” (*scaffold*), criando mecanismos que permitam direcionar o questionamento dos alunos de uma forma mais produtiva, manter os seus níveis de motivação e limitar as possibilidades de frustração.¹² Estes mecanismos podem ser reduzidos (à semelhança de um andaime) à medida que os alunos desenvolvem as suas capacidades e conhecimentos.

Por fim, para completar este breve resumo das teorias pedagógicas de Bruner, é importante notar que as suas propostas de “aprendizagem pela descoberta” e “andaime” se refletem também na sua visão sobre o currículo escolar. Neste sentido, Bruner propõe que se adote um “currículo em espiral” (*spiral curriculum*), no qual os mesmos temas ou conceitos são revisitados em diferentes níveis de escolaridade de maneira crescentemente estruturada e complexa.¹³

Este modelo permite expor os alunos desde cedo a um espectro alargado de temas, expandindo-os, aprofundando-os e complexificando-os à medida que a sua capacidade cognitiva e autonomia se desenvolvem. No caso do ensino da História, por exemplo, o mesmo episódio histórico pode ser revisitado em diferentes anos letivos para “renovar a sua compreensão e torná-la mais sofisticada”.¹⁴

O papel que Bruner atribui ao aluno como participante ativo no processo de ensino e aprendizagem é partilhado por um segundo autor que influenciou a nossa prática letiva, David Ausubel. Nascido em 1918, em Brooklyn, Nova Iorque (não muito longe de onde Bruner nascera apenas três anos antes), Ausubel formou-se como médico e doutorou-se na área de Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia.

Como refere Guy Lefrançois, a visão cognitivista de Ausubel sobre a psicologia da educação tem muitas semelhanças com a de Bruner, com uma diferença fundamental: enquanto a teoria de Bruner sublinha que os alunos devem descobrir por si mesmos as relações entre conceitos, a “aprendizagem por receção verbal significativa” (*meaningful*

¹² MUFTI e PEACE – *Teaching and Learning*, p. 28 e KALAMPOURTZIS, G. – *Educational Game Design Fundamentals. A Journey to Creating Intrinsically Motivating Learning Experience*. Boca Raton: CRC Press, 2019, pp. 87-88. Como referem vários autores, a proposta de *scaffolding* de Bruner tem semelhanças com a ideia de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky.

¹³ LEFRANÇOIS – *Theories of Human Learning*, p. 209.

¹⁴ TAKAYA – *Jerome Bruner*, p. 22. Tradução própria.

reception learning) de Ausubel confere um papel mais direto ao professor na organização prévia da informação e na sua apresentação ou exposição aos alunos.¹⁵

O elemento central do pensamento pedagógico de Ausubel é, deste modo, a noção de “aprendizagem significativa” (*meaningful learning*). Para Ausubel, o que faz com que uma aprendizagem seja significativa é o facto de se poder relacionar com o conhecimento prévio do aluno ou, para utilizar uma expressão do autor, com a sua “estrutura cognitiva”. Nas suas palavras, “o fator mais importante que influencia a aprendizagem” é, portanto, “aquilo que o aluno já sabe”.¹⁶ No polo oposto encontra-se o que Ausubel designa como “aprendizagem memorizada” ou “aprendizagem mecânica” (*rote learning*), na qual ideias e conceitos isolados são memorizados de forma passiva sem estabelecer uma relação com o conhecimento prévio do aluno, levando ao seu rápido esquecimento.

Neste sentido, para Ausubel, o sucesso da aprendizagem não depende de esta ser feita por descoberta ou por exposição verbal pelo professor (que, de resto, considera ser normalmente a metodologia mais eficaz), mas sim da “ancoragem” (*anchorage*) de novos conceitos em conhecimentos já adquiridos. “A aprendizagem significativa envolve uma interação seletiva entre novos materiais e ideias preexistentes na estrutura cognitiva”, diz Ausubel, acrescentando “utilizamos o termo ancoragem para indicar a conexão ao longo do tempo a estas ideias preexistentes”.¹⁷

Este processo constituiu o que Ausubel designa como “subsunção” (*subsumption*) e pode assumir dois aspetos: a “subsunção derivativa” (*derivative subsumption*), na qual novas camadas são adicionadas a um conceito existente (ex: religião, politeísmo), e a “subsunção correlativa” (*correlative subsumption*), quando os novos conceitos não derivam diretamente dos conceitos subsunçores.¹⁸

Para facilitar este processo, Ausubel recomenda que os professores utilizem o que designa como “organizadores prévios” (*advance organizers*). Estes podem ser definidos como materiais introdutórios (palavras-chave, imagens, documentos, etc.) que explicitam a “ligação entre aquilo que o aluno já sabe e a nova informação a aprender”.¹⁹

¹⁵ LEFRANÇOIS – *Psychology for Teaching*. Belmont: Wadsworth, 2000, pp. 207-208.

¹⁶ AUSUBEL, D. – *Educational Psychology. A Cognitive View*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

¹⁷ AUSUBEL, D. – *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Dordrecht: Springer, 2000, p. 3. Tradução própria.

¹⁸ LEFRANÇOIS – *Psychology for Teaching*, p. 214 e MUFTI e PEACE, *Teaching and Learning*, 24-25.

¹⁹ VEIGA – *Ensino na Escola*, p. 11.

Resumo e explicação da teoria da receção verbal significativa de Ausubel	
1. A subsunção pode ser <i>derivativa</i> ou <i>correlativa</i> .	A aprendizagem (subsunção) envolve ou (a) a ligação direta dos novos conhecimentos a conhecimentos semelhantes já adquiridos (subsunção derivativa); ou (b) a expansão do conhecimento previamente adquirido para conhecimentos semelhantes mas novos (subsunção correlativa).
2. A subsunção leva a uma <i>organização hierárquica</i> do conhecimento, do mais geral para o mais específico.	A aprendizagem leva a uma reelaboração significativa da estrutura cognitiva.
3. Recordar é uma forma de <i>subsunção dissociativa</i> .	Recordar implicar ser capaz de separar o novo conhecimento do antigo.
4. Esquecer implica uma <i>ausência de dissociação</i> ou uma <i>subsunção obliterativa</i> .	O esquecimento ocorre quando o novo conhecimento já não consegue ser isolado do que já estava previamente na mente.

Figura 1 – Resumo e explicação da teoria da receção verbal significativa de Ausubel. Adaptado de LEFRANÇOIS – *Psychology for Teaching*, p. 162.

Estes organizadores prévios, que devem ser apresentados no início da aula e ter um nível de abstração maior face aos conteúdos abordados a seguir, podem dividir-se em organizadores “expositivos” (*expository organizers*), que apresentam novos conceitos aos alunos (ex. um esquema com os conceitos de Democracia, Oligarquia e Tirania como base para abordar os sistemas políticos na Grécia Antiga), e “comparativos” (*comparative organizers*), que estabelecem semelhanças e diferenças face aos conceitos já conhecidos dos alunos (ex. comparar o conceito atual de cidadania com o conceito de cidadania ateniense).²⁰

Por fim, a teoria pedagógica de Ausubel preocupa-se ainda com a consolidação e retenção das aprendizagens, ou não fosse o título de um dos seus livros *The Acquisition and Retention of Knowledge* (2000). Para Ausubel, “tudo o que se aprende acaba por ser retido ou esquecido”.²¹ Embora reconheça que o esquecimento (“subsunção obliterativa”) é um processo natural e, em certo sentido, inevitável, Ausubel argumenta, no entanto, que

²⁰ LEFRANÇOIS – *Psychology for Teaching*, pp. 216-217.

²¹ AUSUBEL – *The Acquisition and Retention of Knowledge*, p. 8. Tradução própria.

as aprendizagens significativas conduzem a uma melhor retenção a médio e longo prazo, face à simples memorização mecânica.

Ainda assim, Ausubel não deixa de sublinhar a importância da repetição e revisão das aprendizagens, como forma de estabilizar a integração de novos conceitos na estrutura cognitiva dos alunos. No seu entender, estes devem ocorrer em dois momentos: pouco tempo depois da aprendizagem inicial, como forma de consolidação, e no médio prazo, para identificar e reavivar o que já ficou esquecido.²²

O facto de o método defendido por Ausubel assentar essencialmente num binómio exposição/receção, por contraponto à aprendizagem pela descoberta sugerida por Bruner, leva alguns autores a opor as abordagens destes dois pedagogos. No entanto, como refere Lefrançois, “não é particularmente difícil reconciliar as visões aparentemente opostas de Bruner e Ausubel”, uma vez que ambas assentam numa perspetiva cognitivista e no papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento.²³ De resto, como lembra o mesmo autor, o professor na sua sala de aula não é obrigado a escolher uma das duas abordagens. Estas podem (e devem) ser combinadas de forma criativa e produtiva.

Foi isso que procurámos fazer ao longo da nossa prática letiva, como veremos com maior detalhe na segunda parte do relatório. Desta forma, tentámos sempre “ancorar” os conteúdos do módulo que lecionámos nos conhecimentos preexistentes dos alunos (como recomenda Ausubel). Isto foi feito no início do módulo, utilizando a aplicação *Mentimeter* para construir uma “nuvem de palavras” com o que os alunos sabiam previamente acerca da Grécia Antiga, mas também em cada uma das aulas, onde procurámos sempre estabelecer paralelos com conhecimentos prévios dos alunos ou com realidades que estes conhecessem (ex. usando personagens do cinema ou videojogos para falar sobre Esparta ou sobre os deuses gregos; comparando os Jogos Olímpicos modernos com os Jogos Olímpicos antigos, etc.).

Ao mesmo tempo, procurámos ainda incorporar as ideias de Bruner, estimulando os alunos a colocar hipóteses intuitivas e promovendo atividades de descoberta como o “jogo da democracia” (aula 4) ou “escrevo o meu próprio mito” (aula 9).

²² AUSUBEL – *The Acquisition and Retention of Knowledge*, pp. 181-182.

²³ LEFRANÇOIS – *Psychology for Teaching*, pp. 219-222. Tradução própria.

A combinação das propostas de Bruner e Ausubel esteve também presente nos três *quizzes* que desenvolvemos e aplicamos ao longo do módulo, que serão descritos na segunda e terceira partes deste relatório. Por um lado, estes jogos permitiram fomentar o raciocínio intuitivo dos alunos, a sua capacidade de resolução de problemas e melhorar o *feedback* professor-aluno e interpares (Bruner). Por outro, tiveram um papel importante ao nível da consolidação das aprendizagens (Ausubel).

1.2 – O jogo e a aprendizagem

A utilização do *quiz* como forma de consolidação é um tema que convoca muitos espectros da recente bibliografia sobre educação. Em primeiro lugar, um *quiz* é um jogo e, desta forma, estamos a entrar no vasto campo das aprendizagens ativas, mais centradas no aluno e na forma como este se apropria do conhecimento. Por outro lado, também pode ser jogado em equipa, pelo que também podemos abordar o tema da aprendizagem cooperativa, dependendo da forma como o *quiz* estiver desenhado.

Chegamos rapidamente à ideia de que, pese embora a escolha específica deste jogo (que tem também a sua razão de ser, mas lá chegaremos) temos forçosamente de discutir o conceito de jogo na aprendizagem, por um lado, mas também o seu mais recente campo de análise científica, a gamificação (*gamification*).

Antes de nos debruçarmos mais longamente sobre este termo, faremos então uma breve incursão pela ideia de jogo enquanto elemento ou protagonista da aprendizagem. Para um conceito tão familiar, o jogo é difícil de definir. Como refere Tizuka Kishimoto, “quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente”.²⁴

Uma definição possível foi apresentada pelo historiador holandês Johan Huizinga, no livro *Homo Ludens* (1938). Para Huizinga, o jogo é então “uma atividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites estabelecidos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estritamente vinculativas, e que se institui

²⁴ KISHIMOTO, T. M. – O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, T. M. (org.) – *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 13.

como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser diferente da vida normal”.²⁵

Partindo desta definição, o sociólogo Roger Caillois descreveu o jogo como uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia, dividindo-o em quatro tipos: *agôn* (competição), *álea* (jogos de azar), *mimicry* (mimetismo) e *ilinx* (jogos assentes na busca da vertigem).²⁶ Mais recentemente, Karl Kapp procurou atualizar estas noções, definindo o jogo como “um sistema no qual os jogadores participam num desafio abstrato, marcado por regras, pela interatividade e pelo *feedback*, com um resultado quantificável que pode muitas vezes suscitar uma reação emotiva”.²⁷

A relação entre jogo e aprendizagem está longe de ser uma novidade. Reconhecida por vários pedagogos ao longo do tempo (de Fröbel a Maria de Montessori), esta relação foi aprofundada pelos autores ligados ao cognitivismo, que destacaram o papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento cognitivo.²⁸ Deste modo, para Piaget, jogar e brincar são manifestações intrínsecas ao comportamento da criança que fazem parte do processo de assimilação de competências e conhecimentos, tornando-se cada vez mais complexas, abstratas e simbólicas à medida que os processos cognitivos se desenvolvem. Por sua vez, Vygotsky destacou a dimensão interativa e social dos jogos infantis considerando-os um elemento central do desenvolvimento cognitivo das crianças, desempenhando um papel importante na construção da sua “zona de desenvolvimento proximal”.

Para além de Piaget e Vygotsky, também Jerome Bruner se interessou pelo papel dos jogos no desenvolvimento cognitivo. A partir de um conjunto de experiências feitas na década de 1970, Bruner argumentou que os jogos e brincadeiras entre pais e filhos têm então um papel fundamental na aquisição da linguagem, criando um “esquema previsível de interação” através do qual a criança aprende progressivamente a antecipar sequências de ações, a dominar regras e a resolver problemas.²⁹ Neste sentido, para Bruner, os jogos

²⁵ HUIZINGA, J. – *Homo Ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 45.

²⁶ CAILLOIS, R. – *Os Jogos e os Homens. A Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990, pp. 31-57.

²⁷ KAPP, K. – *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*. São Francisco: Wiley, 2014, p. 50.

²⁸ ESCALINHA, R. – *Os Jogos no Ensino da História*. Lisboa: NOVA-FCSH, 2019, pp. 21-25. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

²⁹ KISHIMOTO – *O jogo e a educação infantil*, pp. 33-34.

proporcionam assim a uma criança “a sua primeira e mais importante oportunidade para ter a coragem de pensar, de falar e, talvez, até de ser ela própria”.³⁰

Um ponto em comum entre estas abordagens é o facto de se centrarem sobretudo em crianças mais novas. De facto, como afirma George Kalmpourtzis, a dimensão lúdica da aprendizagem tende gradualmente a perder a sua importância à medida que as crianças progredem no seu percurso escolar, substituída por pressões e recompensas externas como os exames e as notas.³¹ Nos últimos anos, porém, diversos autores têm procurado discutir o modo como os elementos lúdicos podem otimizar as aprendizagens nos vários níveis de ensino, recorrendo ao conceito de “gamificação”.

1.3 – Jogos e “gamificação”

Desde logo, importa perceber, mesmo estando a falar de um jogo, não é líquido que possamos falar de “gamificação”. Este termo, que nasceu já no século XXI, tem raízes manifestamente anteriores, que recuam aos anos 70 do século XX.³²

A definição comumente aceite para a gamificação parece ser o “uso de elementos de jogo e técnicas de *game design* em contextos que não são jogos”.³³ Apesar da sua abrangência, muitos autores partem daqui para uma relação direta, quer com o meio digital, quer com a linguagem dos videojogos (que inclui sistemas de pontuação, *badges*, etc). Também parecem considerar que a gamificação implica a utilização sistemática e permanente desta linguagem na sala de aula, em oposição ao uso pontual que deve ser reconhecido como *game based-learning* ou jogos sérios.³⁴

Temos também autores como Karl Kapp, cuja visão de gamificação se relaciona com a criação de um jogo, normalmente em formato digital, mas que seja criado de raiz para uma situação de aprendizagem específica (que pode ir desde um tema a uma

³⁰ BRUNER, J. – Play, Thought, and Language, *Peabody Journal of Education*, vol. 60, nº 3 (1983), p. 69.

³¹ KALMPOURTZIS – *Educational Game Design Fundamentals*, p. 67

³² ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A. – Gamificação no Ensino: casos bem-sucedidos, *Revista Observatório*, vol. 4, nº 4 (2018), p. 252 e ARAÚJO, I. – *Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem*, *Education in the Knowledge Society*, vol. 17, nº 1 (2016), pp. 87-107.

³³ DETERDING, S. et al. – From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*. Nova Iorque: ACM Press, 2011, p. 9. Tradução própria.

³⁴ ARAÚJO; CARVALHO – Gamificação no Ensino, p. 256 e PLASS, J., HOMER, B. e KINZER, C. – Foundations of Game-Based Learning, *Educational Psychologist*, vol. 50, nº 4 (2015), pp. 258-283.

disciplina inteira ensinada com esta metodologia). De qualquer forma, a interpretação que este autor faz do conceito de gamificação afasta-se muito de uma simples ludificação da aprendizagem, motivo que, como veremos mais à frente, o leva a elencar as razões que, na sua opinião, não são válidas para a introdução da gamificação da sala de aula. Entre estas razões está a ideia de que será meramente uma experiência divertida.³⁵

Nem toda a bibliografia faz esta distinção e, na verdade, há autores que utilizam estes termos de uma forma indiferenciada. A conclusão que parece fácil de retirar é que, este é um campo de estudo novo, no domínio da educação, e não existe ainda muita estabilidade do ponto de vista da fixação de termos definidores.

1.4 – Discussão sobre o termo gamificação e as suas alternativas

Como já referimos, o termo gamificação é muito recente. Terá surgido em 2008, mas foi só em 2010 que foi popularizado por Jesse Schell.³⁶ O mesmo não se pode dizer, como vimos, da ideia de jogo na aprendizagem. Qual é então a diferença entre o que preconizavam Vygotsky, Piaget e Bruner e este novo conceito? Será apenas uma questão de prática que permitiu uma utilização superior do elemento lúdico na sala de aula? Será meramente uma questão de meios, em que a tecnologia nos oferece possibilidades inteiramente novas? Ou não será nenhuma?

Bem, desde logo, ao nível semântico, o termo *gamification* pode traduzir-se por ludificação, ou “joguificação” (cunhando um termo novo) ou seja, a introdução de um elemento lúdico ou de jogo. Até aqui não parece existir uma grande diferença face ao que vimos anteriormente, a não ser o anglicismo.

Em segundo lugar e como já tivemos oportunidade de discutir, a comumente aceite definição de “uso de elementos de jogo e técnicas de *game design* em contextos que não são jogos”, não nos responde a grande coisa e, como já visto, não estabelece necessariamente uma ligação à tecnologia mais recente, que tantos autores parecem

³⁵ KAPP – *The Gamification of Learning*.

³⁶ Como referem Ana Amélia Carvalho e Inês Araújo, a popularização do termo gamificação atribuí-se a Jesse Schell numa intervenção numa conferência D.I.C.E. (*Design, Innovate, Communicate, Entertain*) em 2010, ver ARAÚJO; CARVALHO – Gamificação no Ensino, p. 253.

elencar como essencial. Mais uma vez, parece apenas um termo novo para definir algo que sempre existiu.

Uma parte da dúvida decorre do facto de a maioria dos autores, que trabalham o termo gamificação, fazerem sistematicamente a sua apologia, antes mesmo da sua definição, utilizando basicamente os mesmos argumentos que são utilizados para descrever as vantagens do jogo na aprendizagem desde sempre. Por aqui não encontramos grandes respostas. Outros autores, como Kapp, recordam-nos a proliferação de elementos de gamificação nas nossas vidas, desde o sistema de descontos do supermercado, até às *apps* de contagem de calorias perdidas ou do número de passos dados num determinado dia.³⁷ Mas será isto muito diferente do que preconizavam Huizinga e Caillois?

A este respeito, Inês Araújo e Ana Amélia Carvalho recordam-nos que a ideia de prémio ou recompensa, como elemento de jogo, parece ter orientado definitivamente a gamificação no sentido de introduzir *badges* e pontos, parecendo indiciar que existe um espartilhamento do termo nestes mecanismos.³⁸ Esta ideia volta a reter-nos na questão da tecnologia. Será esta um elemento essencial para considerarmos o termo gamificação? Como vimos repetidamente, nada parece indiciá-lo e não parece haver nenhuma razão para que estes *badges* ou pontos não se possam atribuir de forma analógica. De resto, o *game designer* George Kalmpourtzis refere mesmo que o sucesso das experiências de aprendizagem gamificadas não depende de serem usados meios digitais ou analógicos e que nunca nos podemos esquecer que não é pelo simples facto de usar um videojogo que a atenção e motivação dos alunos estão garantidas.³⁹

As mesmas autoras reconhecem esta problematização quando nos recordam que a organização intrínseca do ensino também pode ser interpretada à luz dos conceitos que temos abordado: “quando classificamos o trabalho dos alunos estamos a atribuir-lhe uma pontuação ou prémio; quando são publicados os quadros de honra estamos a criar um ranking de alunos, tal como acontece em jogos”. No entanto, consideram que para existir gamificação tem que haver um aprofundamento destas metodologias.⁴⁰

³⁷ KAPP – *The Gamification of Learning*, pp. 28-29.

³⁸ CARVALHO, A. A.; ARAÚJO, I. – Gamificação: uma oportunidade para envolver alunos na aprendizagem. In CARVALHO, A. A. et al. (orgs.) – *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEed, 2014, pp. 394-395.

³⁹ KALMPOURTZIS – *Educational Game Design Fundamentals*, p. 34.

⁴⁰ CARVALHO, A. A.; ARAÚJO, I. – Gamificação: uma oportunidade para envolver alunos na aprendizagem, pp. 397-398.

Então, se não há nada no termo que nos indique que haja de facto uma diferença entre a gamificação e a introdução do jogo na aprendizagem, qual é de facto a vantagem de utilizar este termo ou sequer de o discutir do ponto de vista semântico? No nosso ponto de vista, esta vantagem prende-se com a tentativa de sistematizar a utilização do jogo na sala de aula, porque se todos concordamos, desde há muitos séculos, que os jogos e a aprendizagem são elementos indissociáveis, não é igualmente clara a forma como os podemos potenciar por forma a dirigirmo-nos aos alunos que temos à nossa frente. Não é a necessidade do jogo que muda, mas a realidade dos alunos a quem esta se aplica.

Neste domínio, sim, parece-nos que a bibliografia aponta caminhos muito interessantes em vários níveis de comprometimento com a aplicação do jogo na sala de aula e, quanto a nós, é neste campo que vale a pena investir a discussão.

1.5 – Vantagens e limites da gamificação do ensino

Para a maioria dos autores, os benefícios da gamificação prendem-se, desde logo, com o engajamento e a motivação dos alunos. Como refere Inês Araújo, citando dados de um estudo feito em 2014 com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico em colaboração com Ana Amélia Carvalho, mais de 70% dos jovens portugueses jogam.⁴¹ Esta percentagem só tem crescido nos últimos anos, com muitos alunos a terem *smartphones* com acesso à internet, a jogos e aplicações “gamificadas”. Neste sentido, a gamificação pode ser uma forma de cativar a atenção dos alunos, usando uma linguagem a que estão habituados.

A importância da motivação é também referida por Joey J. Lee e Jessica Hammer, no seu artigo “Gamification in Education: What, How, Why Bother?” Para estes autores, a gamificação do ensino pode “motivar os alunos a aprender melhor e a interessarem-se mais pela escola”, atuando em três áreas: cognitiva, emocional e social.⁴²

Em termos cognitivos, elementos comuns aos jogos, como regras, níveis e pontos, permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de resolução de problemas, criando situações que convidam à experimentação e à descoberta, mantendo sempre em vista um

⁴¹ ARAÚJO – *Gamification*, p. 90. Do mesmo modo, Kalmpourtzis afirma que a gamificação permite criar experiências que são “intrinsecamente motivantes” para os alunos, ver KALMPOURTZIS – *Educational Game Design Fundamentals*, p. 24.

⁴² LEE, J.; HAMMER, J. – Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, vol. 15, nº 2 (2011), p. 2.

objetivo concreto (ex. passar o nível, vencer o jogo). O desafio de alcançar este objetivo permite engajar os alunos e pode ser adaptado de forma a tornar-se progressivamente mais difícil, de maneira a manter os níveis de motivação e a oferecer obstáculos adequados ao nível de aprendizagem, funcionando assim como o “andaime” descrito por Bruner.⁴³ Ao mesmo tempo, estas experiências gamificadas podem oferecer diferentes caminhos para resolver o mesmo problema, estimulando deste modo a criatividade.

A nível emocional, desde logo, jogar liberta endorfinas e desperta sentimentos de prazer, otimismo e orgulho (*sense of achievement*) por ultrapassar um nível, derrotar outro jogador ou alcançar uma boa pontuação. O mesmo acontece numa experiência de ensino gamificada. Simultaneamente, os jogos convidam igualmente à aprendizagem através do erro. Ao normalizar a falha, retirando-lhe o peso que tem num teste ou ficha de avaliação, os jogos conferem ao aluno a liberdade de experimentar e permitem um *feedback* mais rápido em que o erro surge como “uma oportunidade de aprendizagem”.⁴⁴

Por fim, os jogos são também experiências sociais, nas quais o jogador (ou aluno) estabelece relações de competição e/ou colaboração com os outros jogadores (os colegas), mas também com o professor que pode muitas vezes atuar como mentor ou *gamemaster*.⁴⁵ Ao mesmo tempo, como referem Lee e Hammer, os jogos permitem também aos alunos experimentar novas identidades e papéis sociais, ampliando a sua gama de experiências.⁴⁶ No caso do ensino da História, por exemplo, os estudantes podem assim ser desafiados a colocar-se na posição de um ator histórico que vive numa época completamente diferente, como por exemplo de um cidadão ateniense do século V a. C. (aula 4).

Apesar de todas as vantagens elencadas, a bibliografia não deixa de nos alertar também para alguns dos desafios e dos limites que a gamificação pode trazer. Desde logo, como já referi, Kapp fala-nos das boas e más razões para utilizar jogos no ensino. Nesse sentido, os jogos não podem ser utilizados simplesmente porque os alunos gostam de jogar, porque são uma estratégia popular ou da “moda”, ou porque facilitam o trabalho do professor.⁴⁷ Pelo contrário, devem sim ser utilizados como uma maneira de ultrapassar

⁴³ KALMPOURTZIS – *Educational Game Design Fundamentals*, p. 88.

⁴⁴ LEE; HAMMER – *Gamification in Education*, p. 4.

⁴⁵ ARAÚJO; CARVALHO – *Gamificação no Ensino*, pp. 267-268.

⁴⁶ LEE; HAMMER – *Gamification in Education*, pp. 3-4.

⁴⁷ KAPP – *The Gamification of Learning*, pp. 35-45.

dificuldades concretas, como o desinteresse dos alunos, através de uma abordagem mais interativa, tendo sempre em consideração qual o contexto específico da turma.

Em segundo lugar, e como nos recordam Ana Amélia Carvalho e Inês Araújo, o recurso à gamificação no ensino implica um conhecimento mais ou menos aprofundado das dinâmicas de jogo e de princípios de *game design*.⁴⁸ Esta constatação ganha especial importância num quadro de constante evolução tecnológica em que os jogos utilizados no ensino não podem afastar-se muito da realidade (ao nível do grafismo, das mecânicas de jogo, etc.) dos jogos jogados pelos alunos em contexto de lazer. Caso contrário corremos o risco de que os alunos não adiram ao jogo proposto por não se identificarem com a sua linguagem e por o considerarem antiquado ou aborrecido, perdendo-se desta forma o potencial motivacional da gamificação.⁴⁹

Neste sentido, é importante ter em conta que a gamificação pode ter um impacto muito significativo ao nível dos recursos da escola e do tempo dos próprios professores. Isto é verdade sobretudo quando falamos de experiências de gamificação mais complexas, que exigem níveis de formação e de conhecimento específico mais profundos, que muitas vezes estão muito para além das ferramentas de que os docentes dispõem, particularmente numa altura em que se multiplicam as exigências profissionais. Deste modo, como notam Lee e Hammer, é necessário lembrar que “a gamificação não é uma panaceia universal” e que as probabilidades de esta trazer vantagens para o processo de ensino-aprendizagem aumentam se for aplicada de forma cuidadosa, tendo em conta as condições concretas das escolas e sabendo sempre que algumas experiências vão fracassar.⁵⁰

1.6 – Um tipo de jogo: o *quiz*

À semelhança do que já referimos para o caso dos jogos em geral, definir um *quiz* não é fácil. A origem da palavra é desconhecida e, embora seja normalmente traduzida como um questionário ou teste de conhecimentos, a verdade é que esta definição não abrange a multiplicidade de significados e aplicações que este termo pode assumir.

⁴⁸ ARAÚJO; CARVALHO – Gamificação no Ensino, pp. 256-257.

⁴⁹ ARAÚJO – Gamification, pp. 90-91.

⁵⁰ LEE; HAMMER – Gamification in Education, p. 4.

Por um lado, podemos olhar para uma interpretação mais próxima da americana, onde o termo *quiz* é habitualmente utilizado para descrever um teste ou um exame curto, com uma intenção avaliativa.⁵¹ Mas também podemos pensar num formato mais lúdico, em que o termo *quiz* define um jogo ou competição em que os jogadores, frequentemente organizados em equipas, competem para responder corretamente a perguntas de cultura geral ou sobre um tema específico. É neste âmbito que se inserem os *pub quizzes*, jogados em bares e cafés, ou conhecidos jogos televisivos como o *Quem Quer ser Milionário*. Mas podemos também incluir aqui jogos de tabuleiro como o *Trivial Pursuit* e, mais recentemente, *apps* como o *QuizUp* (entretanto descontinuado, apesar do sucesso) onde era possível competir contra jogadores de diferentes partes do mundo.

De uma forma geral, os *quizzes* correspondem assim a formatos simples de reunir um corpo de informação e de pôr à prova os conhecimentos que um indivíduo ou equipa têm sobre ele, com finalidades diversas. Assentam normalmente em perguntas de escolha múltipla ou de resposta curta, sendo o resultado obtido de forma rápida e simples.

É fácil compreender qual o potencial desta ferramenta para o ensino, na medida em que se aproxima muito daquilo que poderíamos definir como uma versão gamificada de uma ficha de avaliação, podendo deste modo ser utilizada para a avaliação sumativa, mas também no âmbito das aprendizagens ativas, tirando partido do seu potencial lúdico e motivador.⁵² Neste sentido, Sónia Cruz define então oito funções dos *quizzes* no ensino: 1) ferramenta de diagnóstico; 2) preparação dos alunos para avaliações; 3) aprendizagem diferenciada; 4) aprendizagem em contextos não formais; 5) reforço dos conhecimentos teóricos trabalhados; 6) instrumento para rever conteúdos; 7) recurso para avaliar formativamente; e 8) motivação para o estudo.⁵³

Graças ao seu formato, o *quiz* assume-se, deste modo, como uma ferramenta de avaliação formativa com múltiplas vantagens, que exploraremos mais à frente.

Como é que podemos então aplicar o *quiz* numa sala de aula? Muitos autores, na maioria professores interessados por estes temas, mas também entusiastas da tecnologia

⁵¹ ROEDIGER, H., SUMERACKI, M. e PUTNAM, A. – Ten Benefits of Testing and their Applications to Education. In MESTRE, J. e ROSS, B. (eds.) – *Psychology of Learning and Motivation. Cognition in Education*, vol. 55. Oxford: Academic Press, 2011, 1-36.

⁵² KLAPPA, P. – Promoting active learning through “pub quizzes” - a case study at the University of Kent, *Bioscience Education*, vol. 14, nº 1 (2009), pp. 1-6.

⁵³ CRUZ, S. – “Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa”. In CARVALHO, A. A. et al. – *Atas do 3º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016, pp. 344-350.

e de jogos, têm-se debruçado sobre esta questão. Como já vimos anteriormente, estes têm apontando essencialmente caminho para soluções que o avanço tecnológico nos permite. Estas têm assentado, no caso do *quiz*, em ferramentas como o *Kahoot!*, *Quizlet*, *Blooket*, *Socrative*, entre muitas outras. Novas plataformas surgem com grande frequência, sendo que muitas delas funcionam *online* onde estão disponíveis de forma gratuita, implicando por vezes a utilização do telemóvel por parte dos alunos, inserindo-se então numa lógica conhecida como BYOD (*bring your own device*).

Em grande medida podemos dizer que estas aplicações catalisam o potencial dos *quizzes*, tornando-os mais dinâmicos, mais rápidos, mais coloridos, mais apelativos e de, uma forma geral, mais próximos da linguagem e da estética apreciada pelos alunos. Num relatório sobre o uso do *Kahoot!* para o ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), Helena Pinto apresenta assim algumas das vantagens desta aplicação, como a facilidade de utilização, a capacidade de aceder e editar *quizzes* criados por outros utilizadores e a possibilidade de incluir imagens e vídeos, concluindo que esta é uma ferramenta flexível e intuitiva, que motiva os alunos e melhora o ambiente da sala de aula.⁵⁴

No nosso caso, a utilização do *Mentimeter* para criar uma nuvem de palavras (aulas 1 e 10), mostrou-nos isso mesmo, suscitando um grande entusiasmo por parte dos alunos. No entanto, também nos alertou para a grande dificuldade que os professores encontram em reunir as condições para aplicar estas ferramentas de uma forma uniforme, sendo que no caso da Escola Secundária do Pinhal Novo, onde realizámos o estágio de prática de ensino supervisionada (e noutros de que tivemos conhecimento), os alunos não têm acesso livre à rede de *wi-fi* da escola.⁵⁵ Noutros casos, os alunos não têm telemóvel ou, quando têm, não é um *smartphone* com dados móveis, entre outras dificuldades. De resto, mesmo a familiaridade dos alunos com estas ferramentas, por mais intuitivas que sejam, não é um dado adquirido, embora esta dificuldade seja ultrapassável através de uma utilização mais frequente das tecnologias na sala de aula.

Para lá da utilização destas ferramentas há, porém, formas mais simples de utilizar os *quizzes* na sala de aula, que não colocam problemas de maior ao docente, nem obrigam

⁵⁴ PINTO, H. – O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, pp. 38-49.

⁵⁵ Esta mesma dificuldade é referida por Helena Pinto, que conseguiu ultrapassá-la porque os alunos se disponibilizaram a usar os dados móveis, ver PINTO – O Kahoot como ferramenta motivadora, p. 51.

a uma constante atualização tecnológica (embora esta seja sempre importante). Desde logo, de uma forma simples, com uma mera folha e caneta podemos fazer as questões e pedir aos alunos que escrevam as respostas, fazendo depois a correção no quadro. Podemos também escrever as próprias questões no quadro e pedir aos alunos, ou equipas de alunos, que respondam oralmente. Estas soluções têm inúmeras vantagens, são democráticas e não estão dependentes da existência de condições técnicas. Mas, dadas as alternativas já apresentadas, parece-nos que são soluções pobres e que apenas merecem menção para reforçar o carácter versátil e democrático deste jogo.

Finalmente afigura-se uma outra solução que combina uma ferramenta de trabalho do *Windows* como o *PowerPoint* (mas que poderia ser qualquer ferramenta de qualquer sistema operativo) com um formulário impresso a ser preenchido pelos alunos com as respostas corretas. Nesta solução, que foi a que escolhemos aplicar na nossa prática letiva, como veremos mais adiante, o *quiz* consiste numa apresentação de diapositivos projetada para toda a turma, sendo que os alunos respondem numa folha de papel.⁵⁶

Este formato permite que todos joguem, seja individualmente ou em equipa, e permite também que corrijam as respostas uns dos outros, adicionando várias camadas de dinamismo que podem ser utilizadas pelo professor de acordo com os seus objetivos. Tanto a apresentação como o formulário de resposta podem (e devem) fazer uso de imagens, e cores para que sejam visualmente apelativos. Num artigo sobre a utilização dos *quizzes* no ensino de Biologia na universidade, Ian Turner chega mesmo a propor o uso de um *template* que simule o programa televisivo “Quem Quer Ser Milionário?”, não só em termos do grafismo, mas até mesmo ao nível da música e dos efeitos sonoros.⁵⁷

1.7 – Os *quizzes* e a avaliação formativa

Como já tivemos oportunidade de referir, os *quizzes* têm um potencial muito grande como ferramentas de avaliação formativa. Antes de mais, porém, importa pensar do que estamos, afinal, a falar quando falamos em avaliação formativa.

⁵⁶ KLAPPA – Promoting active learning through “pub quizzes”, pp. 1-2.

⁵⁷ TURNER, I. – Who Wants to be a Biologist? An Excellent Quiz Tool for Students, *Bioscience Education*, vol. 11, nº 1 (2008), pp. 1-3.

A avaliação assume um papel preponderante no quotidiano dos professores e dos alunos. É através da avaliação que são diagnosticadas as necessidades dos alunos, que é regulado o processo de ensino-aprendizagem e que tanto professores como alunos tomam consciência dos progressos feitos. Para Domingos Fernandes, um dos autores que mais se tem dedicado a esta questão, a avaliação é assim “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”.⁵⁸

Quando se referem à avaliação, a maioria dos autores tende a distinguir entre duas modalidades principais: avaliação sumativa e avaliação formativa. A avaliação sumativa corresponde, *grosso modo*, à visão tradicional da avaliação como realização de testes ou exames e atribuição de classificações.⁵⁹ Este tipo de avaliação tende a usar instrumentos formais, na generalidade das vezes quantitativos, é estabelecida pelo professor e assume uma dimensão de certificação. Podemos portanto considerar, na senda do que é apontado pela bibliografia, que é essencialmente uma avaliação *da* aprendizagem.

Por seu lado, a avaliação formativa desenvolveu-se como forma de responder aos desafios colocados pelas abordagens cognitivistas e construtivistas sobre a psicologia da educação, que mencionámos no princípio deste relatório.⁶⁰ Esta pode ser definida, desta forma, como uma avaliação *para* a aprendizagem, que recorre a instrumentos mais informais e mais diversificados (portfólios, questões de aula, pequenos relatórios) para aferir o progresso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.⁶¹ É normalmente uma avaliação mais qualitativa e contínua, estabelecida em articulação com o próprio aluno para promover a autorregulação. É também uma avaliação que encara o erro não como uma falha que deve ser punida com má nota, mas como uma oportunidade de aprendizagem.⁶²

⁵⁸ FERNANDES, D. – *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora, 2008, p. 16.

⁵⁹ SANTOS, L.; PINTO, J. – Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante. In VEIGA, F. (coord.) – *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, p. 507-509.

⁶⁰ SANTOS, L.; PINTO, J. – *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006, pp. 107-110 e FERNANDES, D. – Para uma teoria da avaliação formativa, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, nº 2 (2006), pp. 21-50.

⁶¹ SANTOS; PINTO – *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, pp. 129-164.

⁶² HATTIE, J. – *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Londres: Routledge, 2012, pp. 124-125.

Embora os testes, exames e classificações continuem a ter um peso muito grande no sistema de ensino português (e na própria forma como professores, alunos e pais veem a escola), a verdade é que, nos últimos anos, a legislação do Ministério da Educação tem dado cada vez mais importância à avaliação formativa.⁶³ São também inúmeros os estudos que apontam para as vantagens deste modelo ao nível do rendimento escolar.

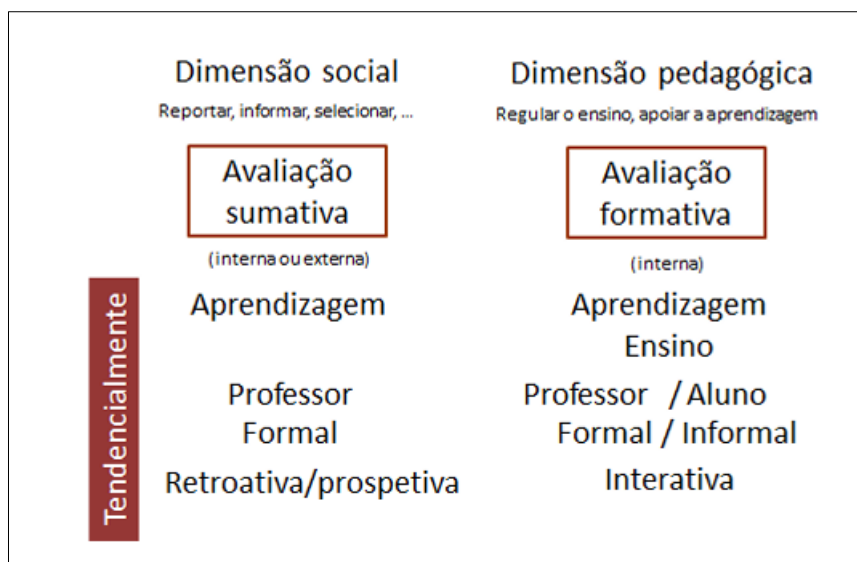


Figura 2 – Características da avaliação sumativa e formativa. SANTOS; PINTO, Ensino de Conteúdos Escolares, p. 509.

Neste âmbito, cabe cada vez mais ao professor organizar a prática letiva e adotar estratégias que incentivem o envolvimento dos alunos, acompanhando-os nas atividades de maneira a identificar as suas dificuldades.⁶⁴ Deve ainda definir critérios de avaliação claros, envolvendo os alunos nestas decisões, e usar um sistema consistente de *feedback* professor-aluno, aluno-professor e interpares, que funcione um pouco como o “andaime” de Bruner, apoiando os alunos na regulação das suas aprendizagens.

Em grande medida, a generalidade dos autores parece então considerar o *feedback* como o elemento mais importante da avaliação formativa. Mas o que é o *feedback*? Para Leonor Santos e Jorge Pinto, o *feedback* pode ser caracterizado como “toda a informação produzida de forma intencional para ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho”.⁶⁵ Este

⁶³ Ver, por exemplo, Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República*, 1ª série, nº 65 (2016), pp. 1123-1127. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-10> e Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto. *Diário da República* 1ª série, nº 149 (2018), pp. 2-23. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>.

⁶⁴ SANTOS; PINTO – *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, pp. 109-115.

⁶⁵ SANTOS; PINTO – *Ensino de Conteúdos Escolares*, pp. 513-521.

pode dividir-se em *feedback* oral (ex: questões colocadas pelo docente) e *feedback* escrito (ex: comentário escrito a um trabalho do aluno). Segundo os mesmos autores, o *feedback* assume-se, desta forma, como “o mais poderoso mediador para melhorar o desempenho” dos alunos.⁶⁶ Esta opinião é partilhada por John Hattie, que considera o *feedback* como “um dos elementos mais comuns nas práticas bem-sucedidas de ensino-aprendizagem” e ainda como “um dos fatores mais poderosos de aprendizagem”.⁶⁷

Desta forma, a caracterização do *feedback* como uma das bases fundamentais da avaliação formativa estabelece uma relação direta com os *quizzes*, na medida em que este é um tipo de jogo que proporciona um *feedback* imediato. Ao escolher uma resposta certa ou errada, o aluno tem imediatamente a noção do seu conhecimento e poderá proceder a um ajuste no próximo momento de avaliação, cumprindo uma das funções principais da avaliação formativa: a função de reguladora da aprendizagem.

Segundo Sónia Cruz, os *quizzes* proporcionam assim “uma forma de *feedback* que permite aos alunos, mas também aos professores, identificar o que foi que ficou por aprender.”⁶⁸ Esta mesma autora refere ainda que “responder a um *quiz* pode fornecer mais detalhe sobre assuntos já trabalhados, fomentando a coresponsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, possibilita ao aluno realizar autoavaliações, dando-lhe condições para avaliar melhor os seus conhecimentos e ser mais confiante sobre o que sabe e o que precisa de saber.”⁶⁹

Existem diversas formas de utilizar os *quizzes* na avaliação. Por um lado, podemos adotar um sistema gradativo de avaliação, em que fazemos vários *quizzes* ao longo do ano letivo e cada um funciona, em certo sentido, como um elemento de avaliação. Por outro, podemos adotar o que alguns autores designam como uma abordagem *no stakes*, de forma a garantir que o erro na resposta ou a derrota no jogo não têm um efeito na aprendizagem e na motivação do aluno. Neste caso, que é aquele que se insere mais declaradamente no quadro da avaliação formativa, o *quiz* é utilizado como um meio de treinar conhecimentos

⁶⁶ SANTOS; PINTO – Ensino de Conteúdos Escolares, p. 513.

⁶⁷ HATTIE – *Visible Learning for Teachers*, pp. 115-116.

⁶⁸ CRUZ – *Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa*, p. 347.

⁶⁹ CRUZ – *Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa*, p. 347.

e receber *feedback* por parte do professor.⁷⁰ Este modelo pode ainda ser combinado com um elemento de avaliação sumativa, seja um teste ou um *quiz* final.

Outro dos aspetos significativos dos *quizzes* é que, apesar de poderem ser jogados individualmente ou em pequenas equipas, contam com a participação de toda a turma em simultâneo. Desta forma, o erro torna-se menos penoso, uma vez que, de uma forma ou de outra, todos os alunos chegam ao erro e ao acerto dentro da comunidade turma. O facto de as respostas poderem ser corrigidas de forma coletiva possibilita ainda que os alunos discutam entre si a matéria, desenvolvendo o *feedback* interpares.⁷¹

1.8 – Os quizzes e a consolidação das aprendizagens

Por último, retomando a ideia de David Ausubel de que “tudo o que se aprende acaba por ser retido ou esquecido”, importa também referir que os *quizzes* podem ter um papel muito importante na consolidação das aprendizagens. Segundo Sónia Cruz, uma das vantagens do uso dos *quizzes* é precisamente o facto de estes facilitarem a retenção dos conteúdos a longo prazo, permitindo “uma melhor organização do conhecimento, ajudando o cérebro a organizar o material para permitir uma melhor memorização e assimilação, além de potenciarem a transferência de conhecimentos para novos contextos”.⁷²

Esta afirmação vai ao encontro de um conjunto de estudos realizados na área das ciências cognitivas, que têm demonstrado que os *quizzes* e outros jogos semelhantes são ferramentas particularmente importantes ao nível das “práticas de recordação” (*retrieval practices*), ativando a memória dos alunos e contribuindo para a retenção e consolidação do conhecimento adquirido nas aulas.⁷³ Quando comparados com outras ferramentas de consolidação, como as revisões dos apontamentos ou o estudo do manual, os *quizzes* parecem assim ter um efeito muito mais significativo no desempenho dos alunos. Num estudo realizado com alunos de uma escola norte-americana do ensino médio, McDaniels

⁷⁰ DAVIS, K. A. – Using low and no-stakes quizzing for student self-evaluation of readiness for exams, *International Journal of Construction Education and Research*, vol. 9, nº 4 (2013), pp. 256-271.

⁷¹ ESCALINHA – *Os Jogos no Ensino da História*, pp. 33-34.

⁷² CRUZ – *Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa*, p. 347.

⁷³ KARPICKE, J. D.; ROEDIGER, H. L. – The critical importance of retrieval for learning, *Science*, vol. 319 (2008), pp. 966-968.

et al. mostraram, desta forma, que o uso regular de *no-stake quizzes* ao longo do ano letivo contribuiu, por si só, para melhorar as avaliações finais dos alunos.⁷⁴

Também aqui os *quizzes* são um jogo particularmente flexível, que pode ser usado de diferentes maneiras para potenciar a consolidação das aprendizagens. Em alguns casos, os *quizzes* têm sido usados com sucesso no final de cada aula, com o objetivo de promover a retenção dos conteúdos lecionados e de identificar “aspectos da matéria que necessitam de reforço”.⁷⁵ Noutros casos, os *quizzes* podem ser aplicados no início da aula, servindo assim para visitar os conhecimentos adquiridos durante a aula anterior e para estimular a participação dos alunos. Por fim, Peter Klappa refere também que os *quizzes* podem ser usados para preparar a avaliação sumativa, introduzindo questões que irão aparecer num teste final, servindo como uma forma gamificada de revisões.⁷⁶

⁷⁴ MCDANIEL, M. A. et al. – Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement, *Journal of Educational Psychology* vol. 103, n° 2 (2011), pp. 399-414.

⁷⁵ CRUZ – Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa, p. 347.

⁷⁶ KLAPPA – Promoting active learning through “pub quizzes”, p. 1

Parte II – Prática de Ensino Supervisionada

Depois da revisão bibliográfica apresentada nas páginas anteriores, a segunda parte deste relatório pretende dar conta do trabalho realizado na prática de ensino supervisionada na Escola Secundária do Pinhal Novo, no contexto da disciplina de Iniciação à Prática Profissional II (IPP II), lecionada pelo Professor Miguel Corrêa Monteiro.

Primeiramente procuraremos descrever a escola onde decorreu o estágio, bem como o seu meio envolvente. Dedicaremos também algumas linhas à professora cooperante, que orientou o estágio. Em seguida, faremos uma caracterização da turma, de acordo com os elementos constantes no PT (Plano de Turma). Em terceiro lugar, procurar-se-á esboçar uma descrição mais detalhada do módulo lecionado e também do material que desenvolvemos para as aulas (que constará em anexo a este relatório). Segue-se a descrição das aulas assistidas e das aulas lecionadas, onde procuraremos fazer uma reconstituição crítica do que se passou. Esta reconstituição é fundamentalmente reflexiva e pretende evitar detalhes desnecessários ou que possam violar a privacidade dos alunos.

2.1 – Contexto escolar

A freguesia do Pinhal Novo situa-se no concelho de Palmela, distrito de Setúbal, e tem uma superfície de cerca de 56 km². Esta freguesia tem aproximadamente 27010 habitantes (censos 2021), que se distribuem entre o polo urbano da vila do Pinhal Novo, que dá nome à freguesia, e a zona rural circundante.⁷⁷

A Escola Secundária do Pinhal Novo localiza-se na Rua Ferreira de Castro nº 17, 2955-185 Pinhal Novo. É o único estabelecimento de ensino secundário do Pinhal Novo,

⁷⁷ *Censos 2021. Resultados Provisórios*. Lisboa: INE, s. d. Disponível em <https://censos.ine.pt/>.

e inclui igualmente turmas do 3º ciclo. Foi inaugurada em 1987, contando inicialmente com três blocos, aos quais foram acrescentados mais três em 1993.



Figura 3 – Freguesia do Pinhal Novo Fonte: GoogleMaps



Figura 4 – Escola Secundária do Pinhal Novo. Fonte: GoogleMaps

A escola teve obras de requalificação no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, pelo que passou a ser constituída por três edifícios: um em que se localizam os serviços administrativos, o bar, refeitório, sala de professores,

as salas dos elementos da direção, a biblioteca e o auditório; um edifício que contém salas de aula e salas de trabalho de vários grupos disciplinares; e um outro que, para além de salas de aula, aloja os laboratórios de Biologia, Geologia e de Física e Química, bem como salas de trabalho de alguns grupos disciplinares. Possui também um polidesportivo coberto, duas salas de desporto, três polidesportivos descobertos e doze balneários.

A população escolar é constituída por cerca de 1850 alunos, sendo 956 alunos do 3º ciclo do ensino básico regular e 36 em turmas de percurso curricular alternativo.

O ensino secundário regular é frequentado por 693 alunos, divididos em 26 turmas, sendo que 114 alunos integram cursos profissionais, num total de 5 turmas. 583 alunos beneficiam de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar (ASE). É ainda de referir que 32 alunos têm nacionalidade estrangeira.

Relativamente aos recursos humanos, o corpo docente é composto por 157 professores, sendo mais de 70% do quadro de nomeação definitiva e os restantes de quadro de zona e contratados. Quanto a pessoal não docente, a escola é servida por 36 funcionários, entre assistentes técnicos e assistentes operacionais. A escola dispõe ainda de uma psicóloga, 10 docentes que integram a Equipa do Ensino Especial e uma professora bibliotecária.

A escola dispõe de 75 salas de aula (incluindo 8 laboratórios, 4 salas de TIC e 4 salas de EV e ET) e 4 espaços exteriores (1 deles semicoberto). Todos os serviços (secretaria, papelaria/reprografia, biblioteca, bar e refeitório) situam-se no bloco A.

2.2 – A professora cooperante

A professora cooperante do estágio, Elisabete Isidoro, acompanhou-nos e orientou-nos ao longo de três semestres, nos anos letivos de 2020/21 e 2021/22.

Desde logo, destacamos a disponibilidade e a competência com que o fez, que não podemos deixar de agradecer. Também uma palavra de agradecimento a dirigir-lhe por ter tido a preocupação de garantir a continuidade do nosso estágio. A professora foi colocada numa outra escola, e envidou todos os esforços para garantir a continuidade da nossa formação. No ano letivo de 2021/22 a professora cooperante lecionou aulas de

História a sete turmas diferentes: 4 do 7º ano (turmas I, J, K, L) e três do 8º (M, N, O). É ainda diretora de turma do 7º J.

As nossas reuniões de trabalho nunca foram muito formais. Aliás, embora com a seriedade e profissionalismo que lhe são característicos, a professora cooperante procura manter com os estagiários (e com todos os colegas no geral) uma relação de proximidade, fazendo questão de nos tratar como colegas. Assim, grande parte do *feedback* que nos foi dando teve lugar no final de cada aula, enquanto percorríamos os corredores da escola, ou uma vez ou outra quando nos reunimos na sala dos diretores de turma ou na sala dos professores.

Outro dos aspetos que destacamos do trabalho desenvolvido com a professora cooperante, foi a sua constante partilha da experiência que tinha com os alunos. Muitas vezes, saber mais sobre cada aluno, sobre as suas necessidades específicas, ajudou-nos a estabelecer uma melhor relação pedagógica ao longo das aulas que lecionámos.

Sublinhamos ainda o respeito demonstrado pela professora cooperante relativamente à maneira como escolhemos desenhar as nossas aulas. Tivemos toda a liberdade de planificar e lecionar as aulas que nos couberam, sendo que os seus comentários se dirigiram apenas à forma como poderíamos melhorar a sua implementação.

Por tudo isto, cremos poder dizer que desenvolvemos uma relação profissional muito positiva e frutífera. Aprendemos muito e acredito que este estágio constituirá um passo muito importante na nossa formação profissional.

2.3 – Caracterização da turma

A turma do 7º J da Escola Secundária do Pinhal Novo, no ano letivo de 2021/22, era composta por vinte e um alunos, dos quais dez eram raparigas (47,6%) e onze rapazes (52,3%). Segundo a professora cooperante, que também era diretora de turma, tratava-se de uma turma com um nível de aproveitamento fraco, mas sem problemas disciplinares a destacar.

Oito dos alunos beneficiaram de ASE (Ação Social Escolar), sendo que dois deles beneficiaram do escalão A, três tinham o escalão B e os três restantes beneficiaram do

escalão C. No domínio da saúde, estavam identificados um aluno com miopia e outro com dislexia e déficite de atenção.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, três elementos da turma tinham sofrido retenções, sendo que dois deles apenas tinham ficado retidos uma vez e um deles tinha duas retenções. Dentro das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, doze dos alunos da turma tinham MUSAS (Medidas Universais Seletivas e Adicionais) todos eles tinham apoios ao estudo (doze a matemática, dois a português e cinco a inglês). Três destes alunos tinham acomodações curriculares e diferenciação pedagógica, existiam também dois alunos com medidas de promoção do comportamento pró-social e dois alunos com adaptações no processo de avaliação.

2.4 – O módulo lecionado: Enquadramento curricular e científico

O módulo que lecionámos este ano, “Os gregos no século V a. C: o exemplo de Atenas”, é um módulo que se prende com a afirmação e desenvolvimento da civilização grega e que se insere num domínio mais abrangente, designado pelo documento das Aprendizagens Essenciais do 3º Ciclo do Ensino Básico, relativo à disciplina de História no 7º ano, como “A Herança do Mediterrâneo Antigo”.⁷⁸ De acordo com estas Aprendizagens Essenciais propostas pelo Ministério da Educação, o aluno deve ser capaz de:

- Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas restrições;
- Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas;
- Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo;
- Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; arte clássica; método comparativo.

⁷⁸ *Aprendizagens Essenciais – 3º Ciclo do Ensino Básico, História, 7º ano*. Lisboa: Direção-Geral de Educação, 2018, pp. 6-7. Disponível em <https://dge.mec.pt/historia>

Do ponto de vista do estudo da história sabemos que dificilmente podemos criar uma imagem aproximada de uma civilização tão duradoura e tão prolífica, como a grega – cuja existência, ao limite, poderia ser estendida desde os períodos minoico e micénico até à época Helenística – a partir de três ou quatro conceitos.⁷⁹ Isto é principalmente verdade quando estes conceitos são definidos a partir da significação que assumiram em momentos e em lugares muito específicos da longa história da Grécia, nomeadamente o século V a. C. em Atenas. Esta aceção poderá conduzir a uma imagem da civilização grega que é iminentemente fragmentária.

Assim, e sabendo que o nível de aprofundamento que é requerido a alunos do 7º ano não permite um estudo mais aturado da história da Antiguidade, as Aprendizagens Essenciais sugerem uma abordagem que relacione, o mais possível, todos os elementos do módulo, mostrando as ligações entre a geografia e a formação de cidades-estado e dos seus sistemas políticos, ou entre estes e a organização social. Por outro lado, nenhum destes exemplos é dissociável da cultura material e imaterial produzida no âmbito da Grécia Antiga. Esta é não só um reflexo expressivo da vivência deste povo, mas também muitas vezes a melhor forma de o conhecer.

A primeira parte do módulo, designada como “Atenas e o Espaço Mediterrâneo”, começa então por introduzir aquela que era a configuração geográfica do mundo helénico no século V a. C., as suas características ao nível do relevo e clima e a forma como estas condicionaram o desenvolvimento de atividades económicas como a agricultura, o artesanato e o comércio. É também abordada a formação das cidades-estado ou pólis, como modelo característico da organização política da Grécia Antiga, e os seus elementos definidores (moeda, leis, exército e governo próprio). Este é um conceito particularmente importante no âmbito deste módulo, uma vez que, como afirma Maria Helena da Rocha Pereira, a pólis da Grécia Antiga não era apenas uma entidade política e territorial, era “um sistema de vida” que formava o corpo de cidadãos que a constituíam.⁸⁰

É também nesta primeira parte do módulo que começa a ser abordado o caso de Atenas, sendo destacada a importância central do porto de Pireu nas rotas comerciais do

⁷⁹ Para uma visão de conjunto da história da Grécia Antiga, ver FERREIRA, J. R. – *Civilizações Clássicas. Volume I, Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

⁸⁰ PEREIRA, M. H. R. – *Estudos de História da Cultura Clássica. Volume I. Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, pp. 171-173.

Mediterrâneo. É também introduzida a noção de “economia comercial e monetária” como outro dos conceitos-chave definidos pelas Aprendizagens Essenciais.

A segunda parte do módulo, “A democracia na época de Péricles”, centra-se mais concretamente no caso de Atenas e na sua experiência democrática. Nesta parte é abordada a organização da sociedade ateniense e caracterizados os diferentes grupos sociais (cidadãos, metecos e escravos) permitindo assim explorar as suas particularidades. Esta é uma temática de extrema importância no âmbito deste módulo, uma vez que é aqui que os alunos tomam contacto com alguns dos conceitos chave das Aprendizagens Essenciais, particularmente os conceitos de “cidadão” e “cidadania”, começando, deste modo, a formular uma noção das variações de significado que estes tiveram ao longo do tempo. São ainda explorados os temas da educação e da vida quotidiana.

Ainda nesta segunda parte, é abordado o surgimento da democracia como modelo de governo de Atenas e a consagração da ideia de igualdade ao nível dos direitos políticos dos cidadãos. É também analisado o funcionamento da democracia ateniense, destacando o facto de esta ser uma democracia direta, e os seus diferentes órgãos de poder (a Helieia, a Eclésia e a Bulé). Por fim, são também referidas as limitações da democracia ateniense e o modo como esta excluía a maioria da população (nomeadamente mulheres, metecos, escravos), como maneira de introduzir as diferenças face à democracia atual.

A terceira e última parte do módulo, intitulada “Religião e Cultura” principia com uma introdução ao tema da religião na Grécia Antiga. Neste sentido, é abordada a sua importância na vida dos gregos e as diferenças entre o culto público, onde se incluíam instituições como o Oráculo de Delfos, e os movimentos de culto privado e místico.⁸¹ Esta parte do módulo oferece também a oportunidade de olhar, ainda que brevemente, para os deuses e mitos. Trata-se de um importante ponto de interesse dos alunos, que conhecem e gostam da mitologia, ainda que normalmente sem grande profundidade.

Muitos dos manuais escolhem ignorar, ou dar pouca importância a esta temática, mas consideramos tratar-se de um erro, porque, como sugere David Ausubel, o interesse que os alunos manifestam pela mitologia pode servir como um elemento de “ancoragem” de novos temas e conhecimentos a respeito da história da Grécia Antiga.

⁸¹ FERREIRA – *Civilizações Clássicas*, pp. 153-269.

A par da religião, a arte é o segundo elemento cultural destacado pela maioria dos manuais, sendo um dos pontos focados pelas Aprendizagens Essenciais. De facto, como refere Maria Helena Rocha Pereira, é nas obras de arte gregas que se “evidenciam especialmente as qualidades do povo que as criou: racionalismo, clareza, sentido da harmonia e da proporção”.⁸²

Embora uma parte dos manuais se foque particularmente na arquitetura da Grécia Antiga, pensamos que cabe ao professor equilibrar os diversos exemplos a que os alunos são expostos e relacioná-los não só com questões que irão explorar mais tarde na disciplina de História, mas também com temas de outras disciplinas.

Ao abordar de forma mais equilibrada a arquitetura, a escultura, a pintura, o teatro e a poesia (a que se poderiam juntar ainda outras áreas da cultura e do saber, como a filosofia, a história ou a matemática) torna-se então possível despertar na mente dos alunos as conexões entre elas e chamar a sua atenção para os elementos unificadores que as Aprendizagens Essenciais destacam, como a valorização que os gregos fizeram do ser humano e o seu gosto pela representação idealizada do corpo.

Neste sentido, a arte é um ótimo ponto de ligação com a ideia de legado grego ao mundo contemporâneo e oferece uma oportunidade de estabelecer paralelos com conhecimentos prévios dos alunos e/ou com realidades com as quais eles contactam diariamente.

Em diálogo com a professora cooperante ficou então estabelecido que lecionaríamos todo este módulo. Neste sentido, planificámos dez aulas de 50 minutos, divididas por três blocos que correspondem, em grande medida, às três partes que acabámos de descrever. Cada um destes blocos finalizou com a realização de um *quiz* em sala de aula, como explicaremos com mais detalhe na terceira parte deste relatório, que serviu como forma de consolidação das aprendizagens. Por fim, o módulo terminou com uma aula extra (a 11ª), dedicada à elaboração de um teste de avaliação sumativa.

⁸² PEREIRA – *Estudos de História da Cultura Clássica*, p. 565.

2.5 – Os materiais

Todos os materiais que foram usados ao longo do módulo foram desenvolvidos por nós. Obviamente que recorreremos a imagens e documentos de diferentes fontes, mas sempre numa composição e organização própria.

Para preparação de cada aula, desenvolvemos planificações que usaram como modelo o *template* das planificações da professora cooperante. O material base de todas as aulas foram as apresentações digitais, em suporte *PowerPoint* (anexo B), que estruturam a lecionação do módulo. Procurámos que estas apresentações não fossem demasiado extensas e que não tivessem demasiado texto, recorrendo a imagens e tópicos, de modo a articular a informação com o discurso e com o manual adotado.

Na primeira aula, como forma de despertar o interesse dos alunos e aferir os seus conhecimentos relativamente a este módulo, preparámos uma atividade através da ferramenta digital *Mentimeter*. Os alunos foram convidados a introduzir, a partir dos seus telemóveis, três conceitos que associassem à Grécia Antiga, resultando numa “nuvem de palavras” que foi depois comentada pela turma. Na última aula, preparámos novamente uma atividade semelhante, com o objetivo de avaliar as aprendizagens (anexo C2).

Desenvolvemos também duas fichas, uma de síntese (anexo C1), onde procurámos sumariar as ideias-chave relativas à matéria dada nas aulas, e uma de trabalho, com um conjunto de perguntas de associação e resposta curta, referentes à aula 7. Estas fichas surgiram como resultado das conversas com a professora cooperante ao longo do primeiro ano de estágio (IPP I), nas quais me foi sugerida a importância de investir na consolidação das aprendizagens, de forma a evitar a confusão e dispersão dos alunos.

Ainda com o objetivo de consolidação das aprendizagens, desenvolvemos três *quizzes* (anexo C3) que foram aplicados em aula, como maneira de rever e consolidar a matéria de cada parte do módulo de uma forma lúdica que convidasse à participação.

Desenvolvemos também uma outra atividade lúdica, que resolvemos designar como “jogo da democracia” (anexo C1), que teve como objetivo chamar a atenção dos alunos para as semelhanças e as diferenças entre a democracia ateniense e a democracia contemporânea, abordadas na aula 4. Para tal preparámos um conjunto de seis perguntas, sendo que cada uma foi colocada à totalidade da turma e depois a grupos específicos de

alunos, como forma de colocar em evidência um dos elementos das aprendizagens essenciais relativos a este módulo: as limitações da democracia ateniense.

Desenvolvemos igualmente um guião (anexo C1), com ficha técnica e um conjunto de perguntas de resposta curta, que acompanhou o visionamento do filme *Hércules* (1997), com o objetivo de consolidar as aprendizagens relativas à mitologia e à religião na Grécia Antiga de uma forma lúdica, que estimulasse o imaginário dos alunos.

Por fim, e mais uma vez por convite da professora cooperante, desenvolvemos um teste relativo ao módulo lecionado e a respetiva matriz e construímos também as respetivas cotações e critérios de correção. Foram desenvolvidas duas versões do teste (anexos A e B), sendo uma delas para as duas alunas que beneficiam de medidas de apoio.

2.6 – Descrição das aulas lecionadas

Aula 1 (22-11-21 – Segunda-feira, 50 m.)

Sumário:

Introdução à Civilização Grega;

Localização espacial e temporal

A primeira aula que lecionámos à turma do 7º J ocorreu no dia 22 de novembro de 2021. Já conhecíamos a turma, mas apenas por uma breve visita efetuada umas semanas antes. Os alunos tinham sido previamente preparados para a nossa presença, tanto pelas informações que tinham sido fornecidas pela professora cooperante, como pelo facto de ser a segunda estagiária a dar-lhes aulas em pouco tempo. Ainda assim, apresentamo-nos, procurámos decorar os nomes de todos e explicámos em que iria consistir a nossa aula.

Naquela aula iríamos dar início um novo módulo, “Os gregos no século V a. C: o exemplo de Atenas”, pelo que optámos por começar com uma atividade diferente, que pretendia ser, em parte, um quebra-gelo, mas também uma forma de os alunos tomarem consciência de eventuais conhecimentos prévios sobre o tema que iríamos abordar. Como vimos na primeira parte do relatório, esta questão é apontada por David Ausubel como um elemento indispensável para promover aprendizagens significativas.

Desenvolvemos esta atividade através da plataforma online *Mentimeter* e consistiu na construção colaborativa de uma “nuvem de palavras”. Os alunos foram convidados a introduzir nos seus telemóveis três palavras que respondessem à pergunta “O que sei sobre a Grécia Antiga?”. Estas foram automaticamente processadas pelo *Mentimeter*, dando origem à referida “nuvem de palavras” que destacou os resultados mais referidos pelos alunos. Informei os alunos de que este output (anexo C2) seria depois contraposto com uma segunda “nuvem de palavras”, feita na última aula (anexo C2), de modo que todos pudessem perceber o que tinham aprendido ao longo deste módulo.



Figura 5 – Primeira nuvem de palavras “O que sei sobre a Grécia Antiga?”. Aula 1

As respostas foram várias. Algumas, mais descabidas, foram logo eliminadas. Mas, na sua maioria, as palavras escolhidas pelos alunos deixavam entrever alguns conhecimentos prévios, sobretudo no que dizia respeito à mitologia e, especialmente, a criaturas mitológicas. Entre as palavras referidas apareceram, assim, “templos”, “Zeus”, “Kratos” (guerreiro espartano do jogo *God of War*) e “Pégaso”. No geral tratou-se de uma atividade que agradou à turma, que nos pediu diversas vezes para repetir.

De seguida, demos início à exposição, com recurso a uma apresentação digital *PowerPoint*. Desta feita confirmámos o que já tinha constatado relativamente ao nosso método de ensino no ano letivo anterior (IPP I): gostámos muito de adotar uma exposição dialogada, questionando os alunos e procurando obter deles relações simples, de forma

que consigam extrair conclusões das afirmações que vamos fazendo e procurando assim construir o conhecimento de uma forma mais colaborativa, ainda que conduzida por nós.⁸³

Neste sentido, começámos por abordar a localização geográfica da Grécia Antiga, e das razões que levaram ao surgimento das pólis ou cidades-estado, um dos temas destacados pelas Aprendizagens Essenciais. Para isso, apresentámos aos alunos um mapa do mundo helénico, identificando as principais pólis, seguido de uma carta orográfica com o relevo acidentado da Grécia, procurando que os alunos conseguissem estabelecer a causalidade inerente entre a geografia e as características políticas, sociais e económicas.

Do ponto de vista dos recursos, utilizámos também o manual e pedimos a um aluno que lesse um excerto alusivo à temática abordada. Esta era uma metodologia adotada frequentemente pela professora cooperante no ano anterior, pelo que decidimos mantê-la.

De seguida falámos sobre a rivalidade entre Atenas e Esparta. Percebemos que foi um tema que interessou particularmente aos alunos, especialmente alguns rapazes que se recordavam de jogos de computador ou do filme *300*. De resto, o uso de comparações com universos familiares, como os videojogos ou o cinema, foi estratégia que procurámos adotar ao longo do módulo e que foi consistentemente bem recebida pelos alunos.

Terminámos a exposição uns minutos mais cedo do que o previsto, o não foi um problema porque a professora cooperante tinha alguns recados para a turma.

Refletindo sobre esta aula, sabemos que nos provocou alguma ansiedade. Em primeiro lugar, porque se tratava de uma turma de 7º ano cujo programa está tão longe da nossa área de conforto, a história contemporânea. Mas especialmente porque, ao contrário da nossa experiência anterior, esta é uma turma participativa, embora estejam ainda em processo de aprendizagem quanto à forma mais correta de participar na aula. Muitas vezes interrompiam o nosso discurso com questões, às quais não queríamos deixar de responder, independentemente da pertinência da pergunta. Isto acabou por baralhar-nos um pouco o discurso e constituir uma aprendizagem importante para nós.

⁸³ PROENÇA, M. C. – *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p. 125.

No fim da aula, a professora Elisabete falou um pouco connosco sobre as suas impressões. Notou uma maior ansiedade do que o habitual e sugeriu-nos que não deixasse a turma tomar conta da aula com perguntas, porque muitas delas não tinham nada a ver com o tema da aula ou fugiam ao escopo do que era pretendido. Sugeriu-nos então que quando nos fosse colocada uma pergunta desse género, como “onde foi inventada a moeda”? (questão que efetivamente nos foi colocada nesta aula a propósito do conceito de “economia comercial e monetária”), recomendasse ao aluno que fizesse essa pesquisa em casa e trouxesse essa informação para a turma na aula seguinte.

Aula 2 (24-11-21 – Quarta-feira, 50 m.)

Sumário:

A organização social ateniense;

A organização social espartana.

Depois da chamada e do registo do sumário, a segunda aula teve início com um questionamento dos alunos relativamente ao que se lembravam da aula anterior. Esta foi uma metodologia que tentámos adotar na maioria das aulas, para realçar a ancoragem da nova matéria nos conhecimentos já adquiridos, mas também para facilitar a consolidação destes conhecimentos. Alguns alunos foram avançando com algumas ideias, mas, na verdade, foi quando recuperámos o conceito de pólis que recomeçámos progressivamente a construir o raciocínio da aula anterior.

Daqui partimos para abordar a organização espacial da pólis, tendo mostrado algumas reconstituições com o objetivo de construir uma referência visual e para que os alunos compreendessem o que era efetivamente uma cidade-estado.

Tendo este conceito bem definido, começámos a falar do caso específico de Atenas e das razões para a sua importância particular, abordando primeiramente os aspetos económicos que destacaram esta cidade-estado. Aqui demos uma particular importância ao comércio marítimo, falando do porto do Pireu, e ao desenvolvimento de uma economia monetarizada, recorrendo a excertos de documentos da época.

Passámos então para a organização social em Atenas. Começámos por mostrar alguns gráficos ilustrativos da estrutura da sociedade ateniense e da percentagem de população que se inseria em cada segmento. Lançámos em seguida a pergunta: “mas o que era afinal ser cidadão em Atenas?”, para explicar que os cidadãos eram apenas uma pequena fatia da sociedade, abordando em seguida os restantes grupos sociais.

O debate que se seguiu gerou alguma consternação da parte da turma, sobretudo pelo estatuto inferior das mulheres e pela injustiça da escravatura. Procurámos concordar, mas também lembrá-los de que nem sempre as pessoas pensaram da mesma forma e que temos que olhar para a Grécia Antiga tendo em conta as regras sociais da altura, mesmo sem deixar de as olhar de uma forma crítica. Consideramos estas interações importantes até para o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica e por isso não nos importámos de dedicar tempo de aula a estes questionamentos.

De seguida abordámos Esparta, o que não está previsto no programa, nem nas Aprendizagens Essenciais. No entanto, e dada a curiosidade que tínhamos percebido na aula anterior, resolvemos trazer um exemplo comparativo, até para que os alunos pudessem perceber a particularidade de Atenas e a diversidade de modelos políticos que existiam na Grécia Antiga. Escolhemos recuperar o grafismo dos jogos de computador e do filme *300* no *PowerPoint* e, particularmente os rapazes, aderiram a esta estratégia.

Cidadão espartano (Homoioi)

- Homens livres;
- Controlavam o governo;
- A sua ocupação era a Guerra e eram sustentados pela restante população.

Condições de cidadania:

- Ter ascendência espartana
- Ter completado a agoge.


The complex block contains text on the left and two images on the right. The top image is a classical painting depicting a Spartan warrior in the center, surrounded by other figures in a dramatic scene. The bottom image is a movie still from the film '300', showing a Spartan warrior with a beard and a sword, shouting in a battle scene.

Figura 6 – Cidadão espartano (Homoioi). Aula 2, slide 17

No fim abordámos as diferenças entre a educação em Esparta e a educação em Atenas, mas notámos a turma já muito saturada de informações. Mandámos como

trabalho de casa exercícios do manual, para consolidar os conhecimentos adquiridos na aula.

No final da aula a professora cooperante disse-nos que talvez tivéssemos levado informação a mais e que os alunos têm dificuldade em reter tantos dados numa só aula. Disse-nos também que não valia a pena ter abordado Esparta por não fazer parte do programa. Concordámos com a observação dela, até porque também tivemos essa percepção durante a aula, de que os alunos acabaram por ficar saturados.

Quanto à utilização do exemplo de Esparta, consideramos apesar de tudo que foi pertinente, não só porque se seguirmos estritamente só as Aprendizagens Essenciais o caso de Atenas fica descontextualizado, mas também porque os alunos gostaram de perceber as diferenças entre as duas cidades-estado, o que nos permitiu referir este exemplo outras vezes ao longo do módulo.

Aula 3 (29-11-21 – Segunda-feira, 50 m.)

Sumário:

A organização social ateniense;

A organização social espartana.

A terceira aula teve início com a verificação e correção do trabalho de casa (depois da chamada e do sumário). Alguns alunos não tinham feito o trabalho de casa e insistimos para que passassem a correção para o caderno. Tive alguma resistência, a própria professora Elisabete já nos tinha alertado para o facto de que existia alguma resistência por parte dos alunos na utilização do caderno diário, facto que conseguimos confirmar, mas não combater completamente nesse momento. A verdade é que não quisemos logo criar um antagonismo com a turma e, por isso, apesar de termos insistido com alguns alunos, não fizemos mais do que repreender um ou outro que não estavam a passar a correção.

Assim, fomos pedindo as respostas aluno a aluno. Como muitos não tinham feito nada não foi um momento muito dinâmico, especialmente porque perdiam muito tempo a passar para o caderno as respostas projetadas no quadro virtual.

A segunda parte da aula foi dedicada ao primeiro dos *quizzes* que fizeram parte da minha proposta didática para este módulo. Este *quiz*, que designei como “O Grande *Quiz* da Grécia Antiga”, foi jogado a pares, utilizando a plataforma *PowerPoint* para projetar uma apresentação com perguntas que incidiram sobre as duas aulas anteriores.

No total, como referi anteriormente, ao longo do módulo, desenvolvemos três jogos que constituíram a base do nosso estudo sobre o papel dos *quizzes* como ferramenta de consolidação no âmbito da avaliação formativa. Cada um destes *quizzes* foi acompanhado por uma matriz, com a reprodução das perguntas feitas para que estes documentos pudessem ser materiais de estudo.

Esta atividade correu muito bem. O *quiz* é um formato sobejamente conhecido pelos alunos, tanto dos programas televisivos como dos videojogos e das aplicações para *smartphones*, pelo que tem grande facilidade de aplicação. Como já referido anteriormente, tem um efeito imediato na perceção das dificuldades da turma e na capacidade de o professor dar *feedback*, tornando, como refere Sónia Cruz, “a aprendizagem mais produtiva e significativa”.⁸⁴

Inicialmente, o nosso objetivo era que a correção fosse feita pelos próprios alunos. No entanto, por sugestão da professora Elisabete, resolvemos atribuir uma cotação a cada pergunta e também que a correção fosse feita pelo par, atribuindo-lhes assim uma responsabilidade acrescida. Esta estratégia, que vai de encontro ao que é proposto por autores como Peter Klappa, foi muito interessante, porque teve uma receção muito boa por parte dos alunos, que gostaram de corrigir o trabalho de outros colegas e levaram a cabo essa tarefa com grande responsabilidade.⁸⁵ Serviu também para estruturar melhor as nossas ideias para este relatório final, permitindo-me mobilizar mais questões, como a importância da colaboração e do *feedback* interpares na avaliação formativa.

A aula chegou ao fim e recolhemos as respostas para rever as correções de todos os alunos, e também para proceder ao seu registo. Estes formulários de resposta seriam devolvidos na aula seguinte porque, como já tivemos oportunidade de referir, servem também como material de estudo.

⁸⁴ CRUZ – Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa, p. 347

⁸⁵ KLAPPA – Promoting active learning through “pub quizzes”, p. 6.

Aula 4 (15-12-21 – Quarta-feira, 50 m.)

Sumário:

A democracia ateniense.

Esta aula decorreu com um pequeno interregno face à aula anterior, a pedido da professora cooperante, para a realização de um teste de avaliação relativo ao módulo anterior e para a aula de revisões desse teste. Assim, começámos por questionar os alunos sobre o que tínhamos falado nas aulas anteriores, para voltar a situá-los na matéria. Tivemos algumas respostas, de início tímidas, mas conseguimos chegar ao ponto onde era suposto recomeçar: Atenas no século V a. C.

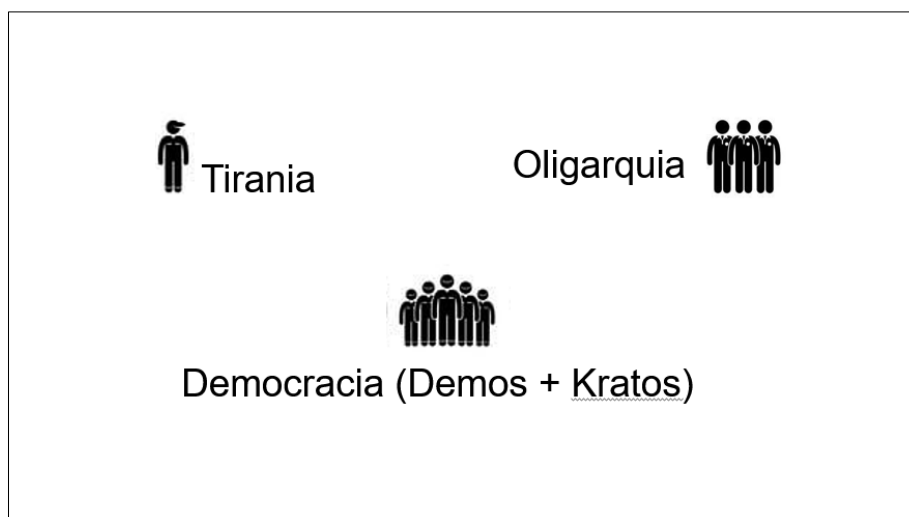


Figura 7 – Sistemas políticos. Aula 4, slide 2.

Sendo a aula sobre a democracia ateniense, começámos por perguntar aos alunos: “o que é a democracia?” As respostas foram pouco específicas, umas relacionadas com o voto, outras nem isso. Em seguida, recorremos a um esquema com os sistemas políticos da Grécia Antiga (Tirania, Oligarquia, Democracia) que serviu enquanto organizador prévio para uma definição do conceito de Democracia e para explicar, posteriormente, como esta tinha surgido em Atenas. Abordámos as contribuições de Clístenes e de Péricles sublinhando que este sistema político se foi desenvolvendo ao longo do tempo e não de um momento para o outro. Abordámos os princípios da democracia ateniense e os seus limites. Utilizámos também um vídeo da Aula Digital, para ajudar a tornar a aula menos expositiva, mas a verdade é que há aulas que têm forçosamente esta natureza.

Com isto em mente, tínhamos desenvolvido um jogo (anexo C1), que designámos como “o jogo da democracia”, no qual colocámos várias perguntas à turma, sendo que cada uma dessas perguntas era respondida por diferentes grupos de alunos. Primeiro respondeu toda a turma, depois responderam só as raparigas, ou só os rapazes, ou só as pessoas cujo nome começava por M, etc. O objetivo deste jogo foi fazer com que os alunos “descobrissem” (para usar o termo de Bruner) a maneira como as votações podiam variar de acordo com as pessoas que estivessem a votar, evidenciando, de uma forma prática, as consequências da exclusão de grande parte da população na democracia ateniense.

Foi uma atividade interessante. Mas não é tão simples assim desenhar perguntas que tenham respostas tão diferentes por parte de um grupo de alunos e, apesar de termos ficado convencidos de que os alunos perceberam o propósito, os resultados das diversas votações não foram tão expressivamente diferentes como gostaríamos.

No fim, passámos como trabalho de casa alguns exercícios do manual.

Aula 5 - 17-12-21 – Quinta-feira (50 m.)

Sumário:

A religião na Grécia Antiga

A quinta aula calhou num dia de parceria com Geografia. Por essa razão teve um início atribulado, porque o professor de Geografia tinha que entregar um formulário de autoavaliação aos alunos, que tinham que o preencher e entregar. Esta situação tomou quase vinte minutos de aula e acabou por alterar substancialmente a nossa planificação, pelo que tivemos que adaptar os materiais que tínhamos trazido.

Começámos por fazer a correção do trabalho de casa. No formato habitual, fomos pedindo a contribuição dos alunos e projetando as respostas à medida que as iam dando. O atraso inicial fez com que apressássemos um pouco esta parte, mas foi necessário para conseguir ainda dar início ao tema que tínhamos projetado. Distribuámos também os formulários do jogo realizado na aula anterior.

Depois quisemos passar um vídeo da Aula Digital, que devia servir como organizador prévio e dar início ao tema. No entanto, a sala não tinha colunas de som (não sabíamos que tinham que ser requisitadas, porque na sala que utilizámos no ano anterior não havia essa questão). Mais alguns minutos perdidos, mas acabámos por conseguir projetar o pequeno filme que falava sobre a religião grega, e sobre os deuses, introduzindo assim os alunos a alguns conceitos que iríamos explorar em seguida, como o politeísmo.

Infelizmente, não deu tempo para muito mais. Por isso, e como era a última aula antes das férias demos, como trabalho de casa, a tarefa de cada aluno investigar uma figura da mitologia grega, trazendo o resultado na aula seguinte.

Apesar de não ter corrido como esperávamos, foi uma aula que nos ensinou a importância de ter estratégias alternativas e de conseguir adaptar uma aula a qualquer situação que possa surgir.

Aula 6 (10-01-22 – Segunda-feira, 50 m.)

Sumário:

Realização do jogo “o grande quiz democrático”;

A religião na Grécia antiga

Esta aula foi a primeira do segundo período, e ocorreu com um interregno significativo relativamente à aula anterior, não só por causa das férias de Natal, mas também pela semana de contenção que atrasou o início das aulas.

Assim, começámos por fazer um novo *quiz*, “O Grande *Quiz Democrático*”, para reavivar as memórias relativas à democracia grega. Este jogo ocorreu exatamente no mesmo formato que o *quiz* realizado na aula 3 e também a correção foi feita da mesma forma, tendo novamente uma receção bastante positiva por parte da turma. Ao recolher os formulários de resposta já corrigidos, recolhemos também os trabalhos de casa que tínhamos enviado na aula anterior a respeito das divindades gregas. Embora alguns alunos não os tenham trazido, a maioria da turma entregou o trabalho nesse dia.

Acabou por ser vantajoso que o tema da mitologia tivesse ficado a meio na aula anterior, porque justificou uma revisão do que já tínhamos abordado. Como já referimos antes, a religião grega e a mitologia não são tópicos a que seja dada particular importância nas Aprendizagens Essenciais e na maioria dos manuais escolares. No entanto, são o tema que colhe mais interesse por parte dos alunos e, na nossa opinião, esse interesse pode e deve ser usado para os aproximar dos temas que queremos abordar.



Figura 8 – Figuras da mitologia. Aula 6, slide 8.



Figura 9 – História de Prometeu. Aula 6, slide 9.

Deste modo, falámos sobre a religião grega, sobre as formas de culto público e privado, mas também sobre as divindades que tanto despertam o seu imaginário. Falámos também dos jogos Pan-Helénicos, particularmente os Jogos Olímpicos. A este respeito, abordámos não só a dimensão religiosa e cultural destes jogos e as características que tinham na Antiguidade, mas ainda as diferenças face aos Jogos Olímpicos modernos.

Referimos também algumas curiosidades engraçadas, como a diferença de prémios que existiam para os cidadãos das diferentes cidades-estado.

Por fim, tínhamos preparado três diapositivos sobre três figuras da mitologia grega. Acabámos por escolher apresentar à turma apenas um deles, o mito de Prometeu, para que entendessem o que era um mito e a forma como as histórias criadas pelos gregos antigos os ajudavam a explicar a realidade que os rodeava. Nesta altura optámos por não realizar a atividade que tínhamos planificado, a que chamámos “escrevo o meu próprio mito”, e adia-la para uma aula posterior, de maneira a não criar uma saturação de tarefas para casa.

Em jeito de reflexão sobre esta aula, parece-nos óbvio que uma aula cujo tema interessa os alunos é necessariamente uma aula mais prazerosa para os professores. No entanto, coloca-nos uma responsabilidade acrescida de dirigir esses interesses para o desenvolvimento do conhecimento, sem, no entanto, “matar” este interesse prévio. Aqui, mais uma vez, constatei que o uso de referenciais próximos ao imaginário preexistente dos alunos (na senda do que defende Ausubel), como a representação dos deuses em filmes de animação, séries ou jogos de computador, ou o elencar de curiosidades sobre os Jogos Olímpicos (uma instituição reconhecida por todos), é uma forma menos árida de construir conhecimento e de motivar os alunos para a aprendizagem.

Aula 7 (12-01-22 – Quarta-feira, 50 m.)

Sumário:

Arte e Cultura na Grécia antiga

Esta aula foi assistida pelo Professor Doutor Miguel Monteiro e começou como qualquer outra, com a chamada e com o sumário. Os alunos já tinham sido informados da presença do Professor Miguel. No entanto, cumprimentámo-lo e referimos a sua presença à turma. Devemos referir que os alunos foram particularmente cooperantes na entrada na sala e menos agitados do que o costume.

Alguns alunos entregaram-nos os trabalhos de férias nessa altura, outros referiram ainda um esquecimento. Também comunicámos a data do teste, previamente acordada com a professora cooperante, e instámos os alunos a registarem-na no caderno diário.

O tema desta aula foi a arte e cultura na Grécia Antiga. Começámos por questionar os alunos quanto ao conceito de “cultura” e por perguntar o que significava. Alguns alunos falaram de costumes, outros de língua, e chegámos à conclusão, em conjunto, que era um conceito vasto. Explicámos porque resolvera chamar a esta aula “arte e cultura”, esclarecendo que a arte era uma expressão material da cultura grega.

Daí partimos para relembrar os fatores de unidade do povo grego e partimos então para a análise das principais manifestações artísticas da Grécia Antiga. Primeiro, falámos sobre a arquitetura, sendo que optámos por focar-nos essencialmente no tipo de edifícios construídos pelos gregos antigos no exemplo paradigmático das colunas (dóricas, jónicas e coríntias), não abordando com detalhe os restantes elementos arquitetónicos.

Em parte, esta nossa opção deveu-se ao facto de já conhecermos a turma e sabermos que funcionam melhor com referências visuais fortes, sobretudo quando associadas a informações simples. Mas prendeu-se principalmente com a nossa vontade de abordar nesta aula as diferentes manifestações artísticas de uma forma mais equilibrada, em oposição à habitual primazia da arquitetura nos manuais escolares.

De seguida abordámos a pintura e a escultura, mas também a poesia. Aqui tentámos estabelecer uma relação com a *Odisseia*, que os alunos tinham lido no ano anterior na versão de Maria Alberta Menéres, na disciplina de Português. Abordámos também a filosofia, que não quisemos deixar de incluir no cômputo do legado da civilização grega.

Finalmente falámos sobre os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo, problematizando que grande parte deles nos chegaram indiretamente, através dos reaproveitamentos e releituras de movimentos artísticos posteriores.

Após esta parte mais expositiva, passámos para uma ficha de consolidação (anexo C1), que incidiu sobre os temas que tínhamos acabado de abordar, mas também sobre a mitologia, que tinha sido abordada na aula anterior.

Esta ficha foi pensada para ser continuada em casa pelo que, ao fim de dez minutos, a aula terminou e a conclusão da ficha ficou para trabalho de casa.

Aula 8 (13-01-22 – Quinta-feira, 50 m.)

Sumário:

Visionamento do filme “Hércules”;

Preenchimento de um guião de visionamento.

A aula começou como a chamada e o sumário. Mais uma vez era uma aula de parceria com o professor de Geografia, que tinha alguns recados para os alunos.

Assim que terminou esta parte, colocámos o filme de animação da Disney *Hércules* (1997), e distribuámos um guião de visionamento com seis perguntas que devia ser preenchido pelos alunos durante as duas aulas dedicadas ao filme. Distribuámos também o formulário de respostas corrigidas do *quiz* sobre a democracia, realizado na aula 6.

Como refere Bruner, o recurso a filmes, documentários e outros meios auxiliares (ou, para usar a expressão do autor, “dispositivos para uma experiência vicariante”) com intuídos didáticos é uma arma poderosa ao serviço dos professores, que pode ser utilizada para motivar e para criar empatia dos alunos para com a matéria, sendo também uma estratégia interessante para diversificar as aprendizagens.

Durante o visionamento do filme fomos garantindo que os alunos estavam atentos, mandámos calar um ou dois, mas a verdade é que não houve grande necessidade porque os alunos manifestaram um interesse genuíno pela narrativa. No fim da aula ficou cerca de metade do filme para continuar na aula seguinte.

Aula 9 (17-01-22 – Segunda-feira, 50 m.)

Sumário:

Visionamento do filme “Hércules”;

Preenchimento de um guião de visionamento;

Atividade “escrevo o meu próprio mito”

A aula teve início com a chamada e com o registo do sumário, que demorou um pouco mais porque os alunos estavam mais agitados do que o costume.

Comunicámos então que a matriz do teste, bem como a correção da ficha que tínhamos iniciado na aula anterior estavam na plataforma *Classroom*, utilizada pela turma para partilhar documentos. Enquanto comunicávamos esta informação, projetámos a plataforma e a localização dos documentos de que falávamos, para que os alunos não tivessem dúvidas. De seguida continuámos a ver o filme e os alunos preencheram o resto do guião. Permitimos aos alunos que nos entregassem o guião na aula seguinte, para que pudessem terminá-lo em casa.

Finalmente, decidimos que seria enviada como trabalho de casa a atividade “escrevo o meu próprio mito”, que tinha sido inicialmente prevista para a aula 6. Como o

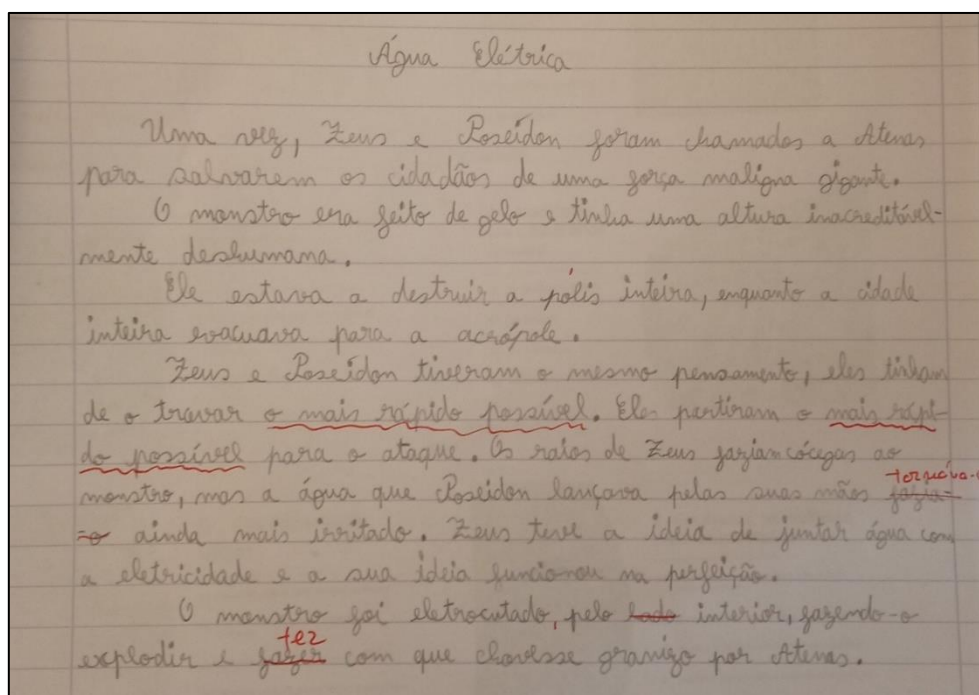


Figura 10 – Exemplo de resposta à atividade “Escrevo o meu próprio mito”.

próprio nome indica, esta atividade tinha como objetivo que os alunos escrevessem a sua própria narrativa mítica, assumindo o papel de um escritor grego ou mesmo de um herói mítico, combinado assim a criatividade própria com os conhecimentos que tinham adquirido nas aulas anteriores sobre a cultura e a mitologia da Grécia Antiga.

Aula 10 (19-01-22 – Quarta-feira, 50 m.)

Sumário:

Realização do jogo “O grande Quiz das revisões”;

Realização de uma nuvem de palavras na plataforma Mentimeter.

A aula começou, como habitualmente, com a chamada e como o registo do sumário. Seria a nossa última aula antes do teste, pelo que o objetivo era fazer revisões e esclarecer dúvidas que os alunos pudessem manifestar. Três dos alunos da turma encontravam-se em isolamento devido à pandemia de COVID-19.

Demos então início ao jogo “O Grande Quiz das Revisões” que funcionou de forma muito semelhante aos dois anteriores, na plataforma *PowerPoint* e com recurso a uma matriz para registo de respostas.

Desta vez recuperámos algumas questões dos *quizzes* anteriores, nomeadamente as que tinham suscitado mais dúvidas nos alunos. A estas questões acrescentámos outras, referentes aos últimos temas abordados.

Como havia elementos a menos na turma, permitimos que os alunos escolhessem os grupos. Acabaram por formar-se grupos de três, sendo que alguns alunos optaram por ficar sozinhos. De qualquer forma, o jogo correu bem e também a correção decorreu com normalidade. Os alunos, já familiarizados com esta estratégia, realizaram-na sem grande dificuldade.

Perguntámos aos alunos se tinham dúvidas. Não nos foi comunicada nenhuma, apesar da nossa insistência. Assim, passámos para a atividade seguinte, que já tinha sido prometida desde a primeira aula, a segunda “nuvem de palavras”.

O entusiasmo dos alunos aqui tornou-se agitação e não permitiu extrair desta atividade todo o seu potencial. Realizámos a “nuvem de palavras”, e comparámos com a primeira que tínhamos realizado. Algumas das palavras mais escolhidas repetiram-se, como “templo”, mas surgiram igualmente novos conceitos como “comércio marítimo” e “pólis” que remetem para as Aprendizagens Essenciais deste módulo. Foi também curioso verificar que foi adicionada à “nuvem de palavras” a ideia de “menos direitos para as

módulo está dividido, sendo que 20% destas perguntas foram de associação, 60% de resposta curta e 20% de resposta um pouco mais extensa. Procurámos integrar no teste documentos e imagens que tínhamos trabalhado nas aulas, para ativar a memória dos alunos.

Desta vez não projetámos o sumário, para não consumir tempo do teste e passámos imediatamente para a distribuição do mesmo. Dois dos alunos que estavam em isolamento na aula de revisões estavam de volta e, por proposta da professora cooperante, fizeram o teste como ficha de avaliação formativa e não como teste.

Ao longo do teste os alunos foram colocando algumas perguntas, relativamente ao enunciado, as quais fomos respondendo, mas no geral observaram o silêncio. Assim que foram terminando, pedimos-lhes que revissem as suas respostas e que aguardassem o fim do tempo. Quando todos terminaram recolhi os enunciados e distribuí os formulários do *quiz* realizado na aula anterior.

2.7 – Reflexão sobre as aulas lecionadas

Refletindo agora sobre a nossa experiência de prática de ensino supervisionada na Escola Secundária do Pinhal Novo, gostaríamos de dirigir as nossas considerações primeiramente para a nossa prestação como professora estagiária.

A experiência de dar aulas ultrapassou em muito as nossas expectativas, tanto pelo facto de estar em frente dos alunos ter sido muito mais natural do que estávamos à espera, como por ser infinitamente mais difícil e trabalhoso do que alguma vez imaginámos.

A nossa primeira preocupação, ao partir para a leção, antes mesmo de refletir sobre a pedagogia e as abordagens didáticas, prendia-se com a tentativa de garantir uma continuidade entre o nosso trabalho e o da professora cooperante, por forma a que a turma não ressentisse a nossa presença. Assim, tentámos que as nossas aulas não diferissem muito das aulas que observámos, quer neste semestre, quer no semestre anterior.

Por outro lado, e dada a nossa inexperiência, tentámos simplificar o nosso trabalho, de forma a não ter surpresas. Consideramos que, antes de inovar, o professor deve cimentar a sua prática profissional, garantir a qualidade científica das suas aulas, tomar contacto com as práticas e procedimentos da escola e, sobretudo habituar-se ao

trato com os alunos. O concentrar-se nestes aspetos, em primeiro plano, é, na nossa opinião, a única garantia de uma boa ética profissional que sustentará toda a carreira do professor.

No entanto, e como futuros professores de História, cabe-nos refletir um pouco sobre a metodologia utilizada nas nossas aulas. Esta correspondeu a um diálogo entre as teorias pedagógicas sobre as quais fomos aprendendo como estudantes de mestrado e os instintos e a consciência da especificidade da turma que adquirimos enquanto professores estagiários, obedecendo sempre a uma preocupação com a naturalidade e a fluidez da aula, que nos parecem essenciais ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Como referimos, na primeira parte deste relatório, as teorias pedagógicas que mais nos inspiraram foram as do vasto campo do cognitivismo, sobretudo na forma como centram as atenções tanto no desenvolvimento psicológico e cognitivo individual, como no papel das interações sociais. Parece-nos, de acordo com o nosso entendimento do papel da escola, que o ensino deve focar-se no aluno enquanto indivíduo e na forma como este constrói o conhecimento, trabalhando sobre os seus processos cognitivos por forma a melhorar a sua aprendizagem, mas que deve igualmente preocupar-se em formar futuros cidadãos capacitados para engajarem com o outro e com os problemas da sociedade.

Ao planificar a nossa prática de ensino supervisionada, inspirámo-nos nas ideias de exposição e receção significativa de Ausubel, que nos parecem particularmente adequadas ao ensino da História. Neste sentido, as nossas aulas organizaram-se maioritariamente entre o momento de exposição e o momento de consolidação. Nem todas seguiram este esquema tão rígido. Houve aulas que tiveram um carácter eminentemente prático, em que os alunos realizaram fichas ou em que fizemos jogos didáticos, colocando assim a tónica na descoberta. A utilização do *quiz* como forma de consolidação das aprendizagens, que estruturou a nossa proposta didática, constituiu assim uma continuidade natural do nosso método pedagógico e do nosso interesse pelo novo campo da gamificação.

Ao longo do estágio, apercebemo-nos que, apesar de considerar a exposição essencial no ensino da História, é muito natural em nós utilizar um método inquisitivo, quer para dar início às aulas, quer no próprio momento da exposição da matéria. Para além de tornar a aula menos árida, esta forma de exposição dialogada permitiu-nos conhecer os alunos e levá-los a engajarem-se com o que estávamos a explicar-lhes.

Colocar perguntas a uma turma e pedir a sua participação nunca é fácil, quer porque os alunos temem o julgamento do professor e dos colegas, no caso de errarem, quer porque pode causar momentos mortos e dispersão da turma. No entanto, aprendemos com esta experiência que, passado o momento inicial em que os alunos estão mais renitentes (e temos que os “conquistar” em cada aula), é uma forma excelente de conhecer os alunos e de os manter motivados e interessados. Uma das maneiras através das quais procurámos promover este diálogo foi, como já mencionámos, recorrendo a comparações entre a matéria que estávamos a lecionar e o imaginário dos alunos.

Por outro lado, e no que respeita a avaliação formativa, a possibilidade de dar *feedback* aos alunos, quando estes intervêm assume uma extrema importância no quadro atual em que as preocupações relativas a um ensino cada vez mais individualizado se impõe aos professores que, simultaneamente, têm cada vez mais alunos, impedindo a atenção individual que desejariam dedicar-lhes. Na nossa opinião, a possibilidade de, em determinados momentos, estabelecer diálogos bi e multilaterais, teve uma importância fundamental para ficarmos a conhecer os alunos, mas também para percebermos que é na relação pedagógica com eles que reside a nossa motivação para nos dedicarmos ao ensino.

Parte III – O *quiz* como forma de consolidação: apresentação de resultados e reflexão

A última parte deste relatório pretende refletir sobre a proposta de ensino-aprendizagem que procurámos aplicar durante a nossa prática de ensino supervisionada, centrada no uso do *quiz* como forma de consolidação num contexto de avaliação formativa. Assim, nesta parte começaremos por apresentar a maneira como esta hipótese de trabalho surgiu e as questões a que procurou responder. Passaremos depois a uma descrição da metodologia utilizada para aplicar os *quizzes* no contexto do módulo lecionado, antes de terminar com uma apresentação dos resultados do questionário aplicado aos alunos.

3.1 – Construção e fundamentação da hipótese

A escolha do *quiz* como proposta ensino-aprendizagem começou a surgir durante a nossa experiência de observação e lecionação de aulas à turma 9ºJ, da Escola Secundária do Pinhal Novo, no contexto da disciplina de IPP I. Num primeiro momento, a utilização do *quiz* foi uma estratégia que propusemos à professora cooperante, como forma de aferir as aprendizagens dos alunos sobre a matéria relativa ao módulo “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo”. Neste sentido, elaborámos dois *quizzes*, o primeiro dedicado ao tema da Guerra Fria, e o segundo à revisão da matéria do módulo, cada um com cerca de 10 perguntas, recorrendo a uma apresentação digital em *PowerPoint*.

O *feedback* recebido dos alunos e da professora cooperante, que mostraram ter apreciado a atividade e os seus resultados, levou-nos a colocar a hipótese de aplicar o *quiz* de forma mais sistemática durante a nossa prática de ensino supervisionada no ano letivo seguinte (IPP II). Na senda das leituras realizadas, analisadas na parte I deste relatório, o objetivo era compreender se o *quiz* poderia contribuir para o sucesso das aprendizagens, num quadro em que se multiplicam os apelos ao uso de metodologias ativas, que motivem os alunos e lhes permitam participar na construção do seu conhecimento.

Assim, esta proposta letiva ou estudo de caso procurou responder a um conjunto de questões: como é que atividades “gamificadas” como o *quiz* podem ser integradas na sala de aula? Será que o *quiz* pode contribuir para motivar os alunos para a aprendizagem

numa disciplina que é muitas vezes vista como “aborrecida”? E será que esta metodologia pode ajudar à consolidação das aprendizagens, tornando os processos de incorporação e revisão da matéria apresentada nas aulas em algo lúdico e interativo?

3.2 – Metodologia e descrição da aplicação dos quizzes

Para responder a estas questões, desenhamos (em articulação com a professora cooperante) uma estratégia letiva que nos permitisse utilizar o *quiz* como forma de consolidação das aprendizagens. Esta estratégia foi aplicada ao módulo lecionado, “Os gregos no século V a. C: o exemplo de Atenas”, que integra o domínio das Aprendizagens Essenciais do 7º ano da disciplina de História intitulado “A Herança do Mediterrâneo Antigo”.

Como vimos na segunda parte do relatório, este módulo divide-se, *grosso modo*, em três partes, denominadas “Atenas e o Espaço Mediterrâneo”, “A democracia na época de Péricles” e “Religião e Cultura”. Ao construir a planificação das nossas aulas, decidimos então dividir o módulo em três blocos de três aulas, encerrando cada um deles com um *quiz* de consolidação. Esta estratégia baseou-se na proposta de Ausubel de que o primeiro momento de revisão e consolidação deve surgir logo a seguir à aprendizagem inicial. O mesmo é dito por Sónia Cruz, que sublinha que a realização de um *quiz* na semana seguinte à leção de uma matéria “torna mais provável a retenção do conteúdo a longo prazo” e permite identificar lacunas no conhecimento que necessitam de reforço.⁸⁶

Num primeiro momento, a nossa intenção era a de usar três plataformas distintas para aplicar os *quizzes*: o *PowerPoint*, o *Kahoot!* e o *Socrative*. Com isto, pretendíamos aferir o potencial das diferentes ferramentas gratuitas que se encontram hoje em dia ao dispor do professor e perceber quais seriam melhor recebidas pelos alunos. Porém, em conversa com a professora cooperante, verificámos que os alunos não tinham acesso à rede *wireless* da escola nos seus telemóveis, o que seria essencial para a utilização destas duas últimas plataformas. Depois de várias conversas, tornou-se evidente que este obstáculo não podia ser ultrapassado e que a opção de utilizar os dados de Internet dos próprios alunos também não era viável, uma vez que nem todos dispunham deste tipo de pacotes.

⁸⁶ CRUZ – Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa, p. 347.

Perante estas dificuldades, fomos obrigados a redesenhar a estratégia e a optar apenas pela utilização do *PowerPoint*, que já tínhamos usado, com sucesso, no ano letivo anterior. Para introduzir alguma diversidade, e explorar todo o potencial dos *quizzes* ao nível do *feedback* e consolidação das aprendizagens, decidimos que o primeiro e segundo *quizzes* (aulas 3 e 6) seriam jogados pelos alunos a pares, ao passo que no terceiro (aula 10) foi dada liberdade aos alunos para se organizarem em grupos de 2 ou 3 ou individualmente.

Para cada um destes *quizzes* criámos então uma apresentação em *PowerPoint*, com uma pergunta e quatro possibilidades de resposta, apenas uma das quais estava correta. O número de perguntas foi variando (12 no primeiro *quiz*, 10 no segundo e 16 no terceiro), mas preocupámo-nos sempre em que os jogos não fossem excessivamente longos, para que não se tornassem repetitivos nem ocupassem mais do que uma aula.

De forma que o *quiz* não se tornasse demasiado fácil ou difícil, o que poderia levar à desmotivação dos alunos, tentámos que cada conjunto de respostas incluísse, para além da hipótese correta, uma hipótese errada, mas plausível e duas hipóteses que fossem mais evidentemente erradas. Em muitos casos, procurámos que algumas destas respostas

7 - A acrópole era o local onde ficavam:

- a) As casas dos gregos;
- b) Os templos;
- c) Os mercados;
- d) As melhores praias.

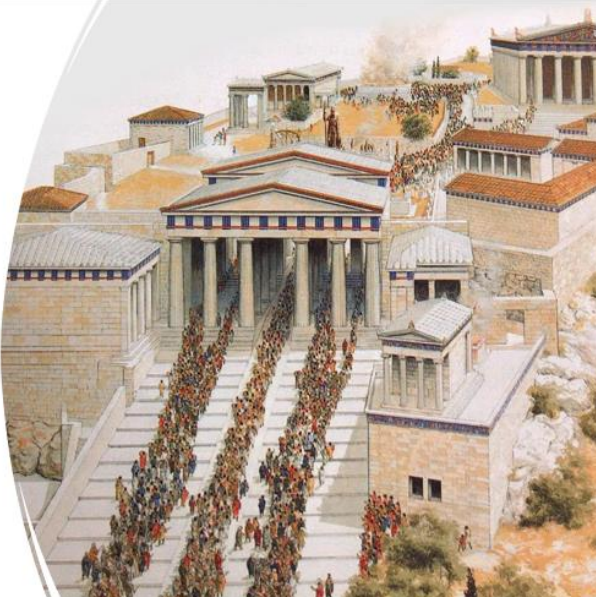


Figura 12 – Exemplo de uma pergunta do “Grande *quiz* da Grécia Antiga”. Aula 3.

8 - O que significa Democracia?

- a) Poder do povo;
- b) Poder das Cidades Estado;
- c) Poder das crianças;
- d) Poder dos professores.

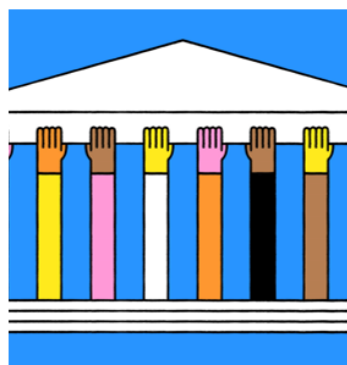


Figura 13 – Exemplo de uma pergunta do “Grande *quiz* das revisões”. Aula 10.

erradas tivessem um elemento cómico que divertisse os alunos. Associámos ainda uma imagem a cada pergunta, para que o jogo fosse visualmente apelativo para a turma.⁸⁷

Em todos os *quizzes*, os alunos escreveram as respostas em folhas de papel e a correção foi feita pelo colega/grupo do lado, contribuindo para proporcionar um *feedback* interpares e para corresponsabilizar os alunos pelo sucesso da atividade.

No final, as respostas foram apresentadas no quadro digital, para que pudessem ser confirmadas pelos alunos corretores e para suscitar uma discussão das mesmas. Isto contribuiu para identificar, em conjunto, as principais dificuldades de todos.

O último dos *quizzes*, que intitulámos “O grande *quiz* das revisões”, serviu ainda como ferramenta de preparação de um elemento de avaliação sumativa, pelo que incorporámos nesta atividade perguntas que já tinham estado presentes nos jogos anteriores, com o objetivo de reativar a memória dos alunos. A versão *PowerPoint* destes *quizzes* foi também enviada a toda a turma, para que a pudessem utilizar como elemento de estudo.

Embora não seja possível extrair conclusões muito concretas sobre o efeito dos *quizzes* nos resultados das avaliações, as notas que fomos compilando ao longo das aulas

⁸⁷ Como vimos na primeira parte do relatório, a importância desta questão é sublinhada por Ian Turner na sua proposta sobre a utilização do modelo do programa televisivo “Quem quer ser milionário?” na sala de aula, ver TURNER – Who Wants to be a Biologist?, pp. 1-3.

indicam que a maioria dos alunos foi melhorando o seu desempenho de *quiz* para *quiz*, ainda que tenhamos que ter em conta que por serem realizados em grupos de dois ou três os resultados serem o resultado de equipa.

Ao nível do teste final, também podemos verificar uma consistência entre os alunos que tiveram melhores prestações nos *quizzes* e melhor desempenho no teste. Isto decorreu, em parte, de serem alunos que já tinham previamente melhores notas. Mas é de notar que, ainda que apenas o possamos afirmar de uma forma empírica com base na observação que realizámos e das conversas que tivemos com a turma e com a professora cooperante, que no caso de alguns dos alunos os *quizzes* tiveram um efeito visível ao nível da melhoria do seu desempenho.

Por fim, foi também elaborado um questionário para os alunos, contando mais uma vez com o apoio da professora cooperante, com o objetivo de avaliar o seu ponto de vista a respeito da utilização dos *quizzes* na lecionação do módulo, de forma a compreender se tinham considerado estas atividades proveitosas ou não. As respostas a este questionário permitiram-nos avaliar o sucesso desta estratégia letiva, em articulação com as observações empíricas que fomos registando ao longo das aulas em conversa com os alunos.

3.3 – Apresentação dos resultados do questionário aplicado aos alunos

O questionário foi elaborado na plataforma *GoogleForms* e enviado aos alunos depois do final do módulo, com a ajuda da professora cooperante. Foram apresentadas seis questões de resposta fechada aos alunos, sendo as três primeiras relativas à apreciação geral dos alunos sobre os *quizzes* realizados, a quarta e a quinta dedicadas ao tópico concreto da consolidação e a última a uma apreciação mais geral do que os alunos mais gostaram nas atividades propostas. As respostas dos alunos foram analisadas a partir da construção de gráficos, elaborados a partir da própria plataforma *GoogleForms*.

De uma forma geral, as respostas às primeiras três perguntas do inquérito mostram que os alunos do 7º J gostaram das atividades propostas e tiveram uma visão francamente positiva sobre a utilização do *quiz* no ensino da história. Numa escala de 1-5 (em que 1 corresponde a “pouco útil” e 5 a “muito útil”), dois terços dos alunos (75%) afirmaram que os jogos são uma ferramenta “muito útil” na sala de aula (fig. 14).

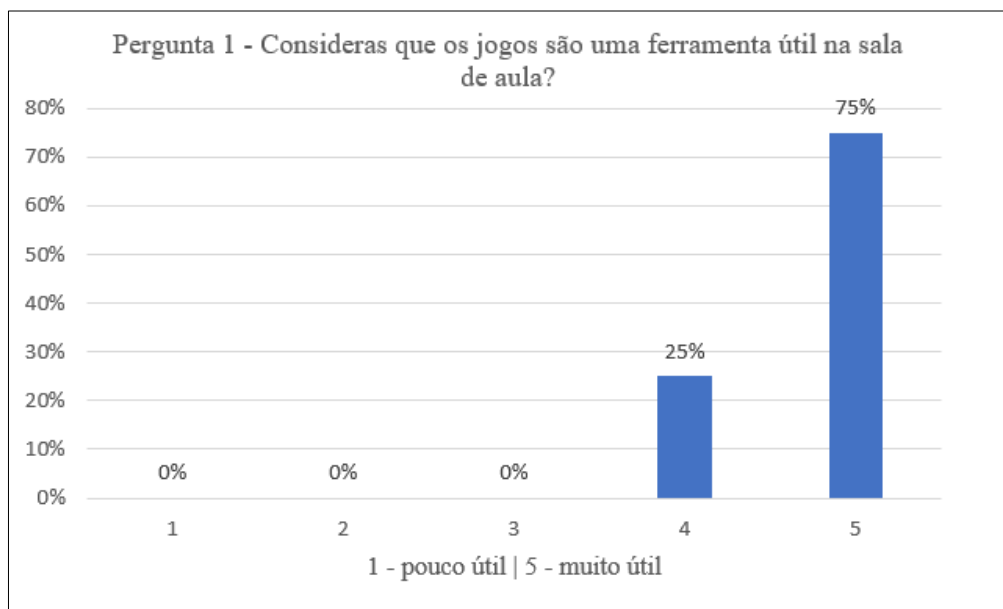


Figura 14 – Questionário. Pergunta 1.

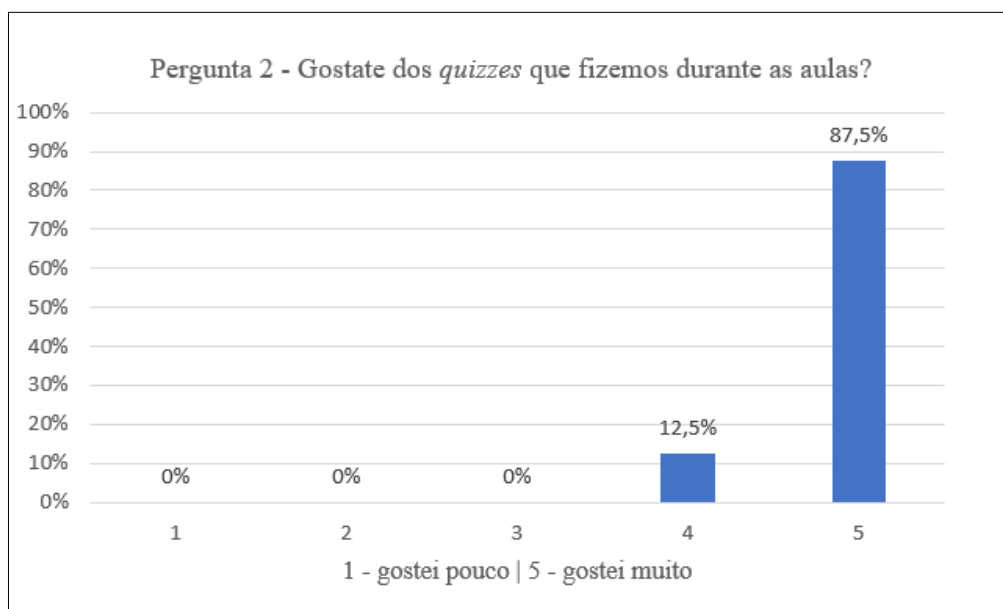


Figura 15 – Questionário. Pergunta 2.

Do mesmo modo, quase 90% disse que “gostou muito” dos *quizzes* que fizemos durante as aulas, o que confirma as impressões que fomos tendo durante a realização dos mesmos e das conversas com os alunos (fig. 15). No que diz respeito ao facto de os *quizzes* terem ajudado à sua aprendizagem sobre a Grécia Antiga, as respostas dos alunos não são tão uniformes, mas metade da turma considerou que estes “ajudaram muito” e os restantes deram também uma avaliação positiva a estas atividades (fig. 16).

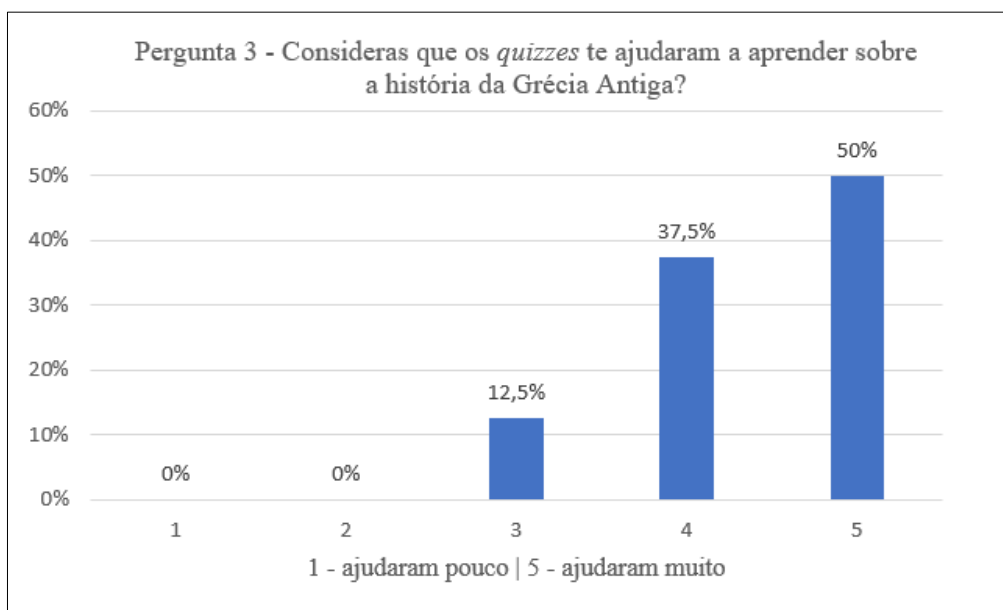


Figura 16 – Questionário. Pergunta 3.

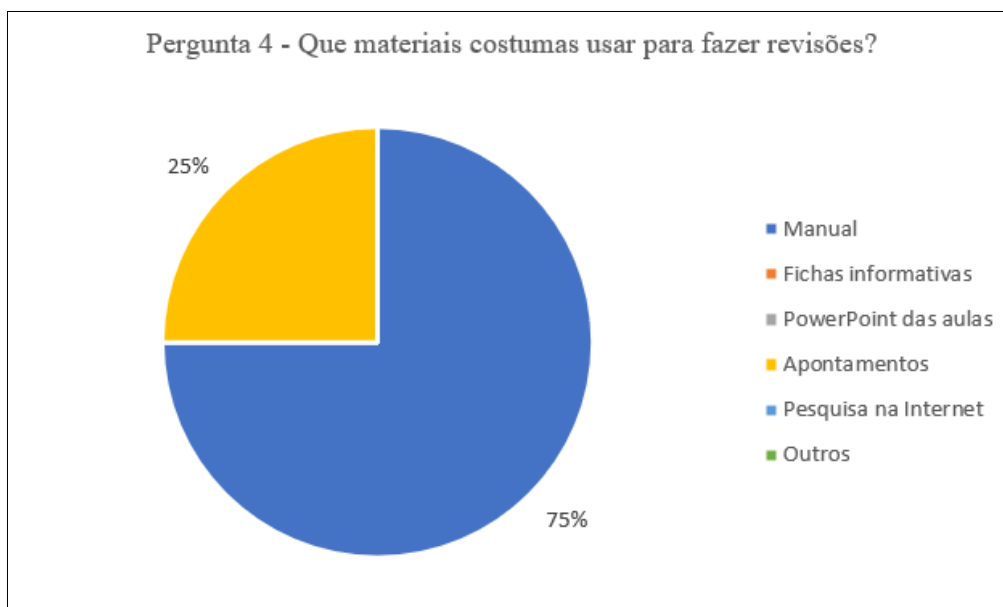


Figura 17 – Questionário. Pergunta 4.

No que diz respeito ao papel do *quiz* na consolidação das aprendizagens, começámos por questionar os alunos sobre o tipo de materiais que usam habitualmente para fazer as suas revisões (fig. 17). A esmagadora maioria da turma (75%) respondeu que utilizava o manual, o que mostra como, apesar de todas as críticas, esta continua a ser uma ferramenta que os alunos valorizam. Os restantes (25%) disseram que utilizam os apontamentos das aulas. Curiosamente, nenhum aluno respondeu que usa a Internet ou as apresentações em *PowerPoint* das aulas, disponibilizadas pela professora cooperante.

Em seguida, questionámos também os alunos especificamente sobre os *quizzes* que realizámos nas aulas, perguntando se consideravam que estes os tinham ajudado a reter melhor os conteúdos do módulo (fig. 18). As respostas não foram homogéneas, mas numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a “ajudaram pouco” e 5 a “ajudaram muito”), 75% dos alunos avaliou esta questão em percentagens iguais com 4 ou 5, sendo que os restantes a avaliaram com 3. Em geral, parece-nos assim possível constatar que, para além de terem gostado das atividades por si mesmas, os alunos sentiram que estas contribuíram de forma positiva para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do módulo.

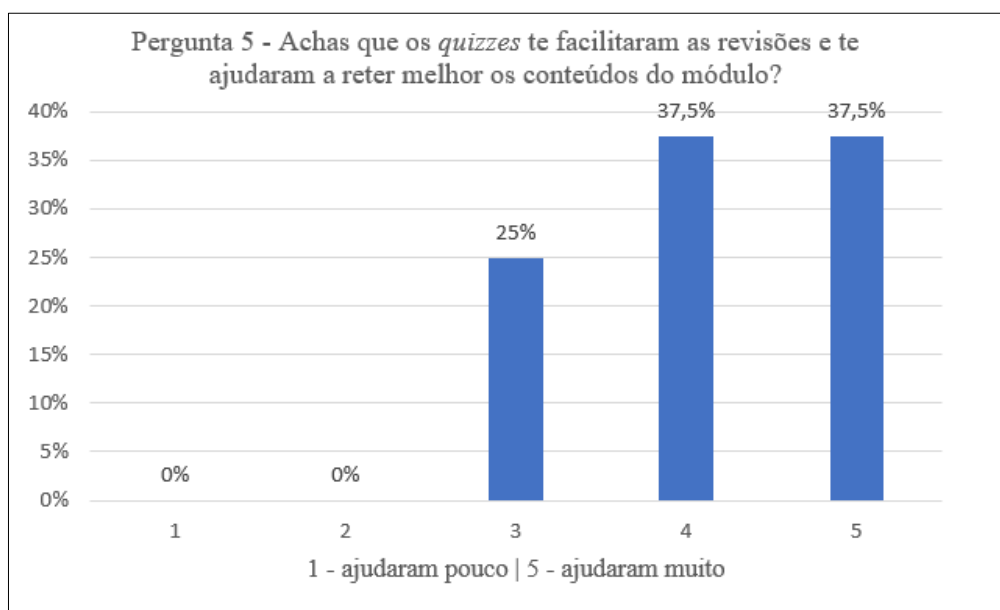


Figura 18 – Questionário. Pergunta 5.

Por fim, a última pergunta era mais livre e tinha como objetivo compreender, em concreto, quais os aspetos que os alunos mais valorizaram nestas atividades (fig. 19). Sem grandes surpresas, a maioria (75%) respondeu que considerou os *quizzes* como uma forma

divertida de aprender, destacando portanto a dimensão lúdica destas atividades, o que vai de encontro ao que é dito pela bibliografia analisada na parte I a respeito do papel da gamificação na motivação dos alunos. Não deixa, contudo, de ser curioso verificar que os restantes 25% da turma valorizaram especialmente o facto de ter podido jogar em equipa com os colegas, mostrando (como sugerem Bruner e outros autores) a importância dos jogos como fator de dinamização das interações sociais na sala de aula.

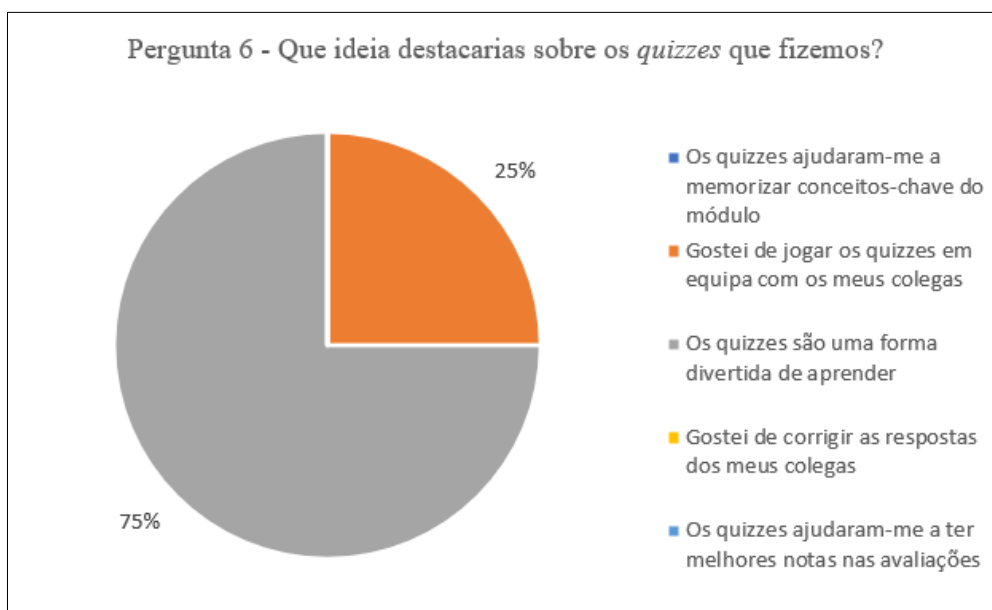


Figura 19 – Questionário. Pergunta 6.

Em geral, as respostas ao questionário parecem-nos assim comprovar que os alunos gostaram de participar nos *quizzes*. Refletindo sobre as hipóteses que colocámos no início desta proposta letiva, parece-nos também mostrar que os *quizzes* tiveram um papel positivo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para motivar os alunos para a disciplina de História e para a consolidação das aprendizagens. Parece-nos evidente que a capacidade de oferecer um *feedback* imediato e de promover revisões de uma maneira lúdica, contribuíram para uma aprendizagem mais produtiva e significativa.

Isto não significa que os *quizzes* (ou a gamificação em geral) sejam a solução para todos os problemas do ensino ou que deva ser aplicado universalmente em todas as aulas. Mas, dentro das limitações de um estudo que incidiu apenas sobre uma turma e sobre um módulo, consideramos que jogos como os *quizzes* são uma ferramenta muito útil na sala

de aula num contexto de avaliação formativa, sobretudo quando utilizados de uma forma planeada e articulada com aulas mais expositivas e outro tipo de atividades.

Considerações finais

Este relatório reflete um percurso de aprendizagem que teve início quando ingressamos no mestrado em ensino de história. Procurámos assim que refletisse a nossa própria evolução, enquanto alunos e futuros professores e que espelhasse as duas componentes da nossa formação, a pedagógica e a prática.

Neste sentido procurámos, na primeira parte deste trabalho, abordar as teorias pedagógicas que mais nos inspiraram, destacando assim as perspetivas cognitivistas de Ausubel e Bruner que reafirmam constantemente a sua atualidade e que acabaram por acompanhar todas as dimensões da nossa prática letiva, mesmo no que respeita a temas tão recentes como a gamificação.

No que respeita ao tema específico deste relatório, o recurso à gamificação como ferramenta de consolidação, bem como o seu potencial enquanto instrumento de avaliação formativa, afigura-se necessário tecer algumas considerações que nos parecem essenciais.

Como afirmámos na introdução, não chegámos a este tema pela bibliografia, mas sim porque no âmbito da nossa prática letiva a ele chegámos intuitivamente. A pouco e pouco, fomos percebendo o efeito que pequenos jogos como os *quizzes* iam tendo nos alunos ao nível da sua motivação e do engajamento com os conteúdos abordados.

Não foi, desta forma, intenção deste relatório colocar-se a par de um campo de estudo tão recente e tão prolífico como o da gamificação. Quisemos somente contribuir para o debate em torno deste tema, trazendo à luz algumas questões que nos foram suscitadas pela prática. A própria discussão que fizemos em torno do termo gamificação traduz um pouco esse questionamento.

Do mesmo modo, a forma como procurámos questionar a relação entre jogos e tecnologia foi resultado do embate com a realidade da lecionação e parece-nos importante reafirmar que, embora o entusiasmo pelo potencial que a tecnologia tem no ensino seja inteiramente justificado e merecedor de atenção, importa também que as estratégias pedagógicas possam ter aplicabilidade em contextos em que o elemento tecnológico não esteja tão implementado. A verdade é que nem todas as escolas oferecem ainda aos seus alunos o acesso livre à rede *wi-fi* e que, apesar da ubiquidade dos dispositivos móveis o

professor nem sempre tem condições de garantir a igualdade de acesso de todos os alunos às tecnologias mais recentes.

A segunda parte deste relatório debruçou-se na descrição e discussão da nossa prática letiva. Desta forma, procurámos descrever não só a Escola Secundária do Pinhal Novo, onde realizámos o nosso estágio, mas também a turma, a relação com a professora cooperante, os materiais que desenvolvemos e a forma como os aplicámos ao longo das aulas. Procurámos dar algum detalhe na descrição das aulas, porque nos pareceu que era importante perceber e dar a perceber a dinâmica da sala de aula, como tudo o que esta tem de imprevisibilidade. Se, como referimos, este relatório partiu do diálogo entre as perspetivas teóricas e a experiência letiva, esta última assentou sempre num outro diálogo, entre aquilo que fomos planificando e a espontaneidade que decorre da relação entre professor e alunos no contexto da sala de aula.

Por fim, na terceira parte, que é também a mais curta, procurámos extrair algumas conclusões da aplicação da nossa proposta didática, que, como já referimos, passou pela aplicação dos *quizzes* como ferramenta de consolidação no contexto da avaliação formativa. Temos consciência dos limites deste estudo de caso. No entanto, parece-nos que este aponta pistas muito interessantes sobre o potencial destes jogos no ensino da História, que respondem de uma forma positiva às questões de partida que colocámos sobre as vantagens desta abordagem didática.

Em suma, importa referir que este relatório é o culminar de uma experiência de estágio que foi verdadeiramente gratificante. A vivência do quotidiano da escola, a relação com a professora cooperante e, acima de tudo, a ligação que estabelecemos com os alunos da turma do 7º J reforçou ainda mais o nosso desejo de ensinar. Reforçou também a nossa crença de que a relação pedagógica entre professor e alunos é o elemento mais importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Todas as atividades que realizámos, os materiais que trabalhámos e os *quizzes* que aplicámos não teriam sentido se não tivessem como objetivo potenciar esta relação.

Aquele que nos parece ser o caminho de futuro é muito bem definido por Carl Rogers que salienta a importância de o aluno ter espaço para construir o seu próprio conhecimento, reservando ao professor uma função de facilitador do processo de

aprendizagem.⁸⁸ Embora nem sempre seja fácil aplicar esta perspectiva numa realidade como a da escola portuguesa, que apesar das transformações que tem vindo a sofrer é ainda muito dependente de metas curriculares e objetivos para o exame, esperamos, de futuro, dar cada vez mais espaço a que os alunos sejam coautores das suas aprendizagens. Prosseguindo o nosso empenho na importância da exposição dialogada e dos jogos no ensino da História, procuraremos cada vez mais que sejam os alunos, eles mesmos, a encontrar os mecanismos e os argumentos que os levem ao conhecimento.

Resumindo, este foi o primeiro passo de um longo caminho que nos mostrou, uma vez mais, que ser professor é estar preparado para dedicar a vida a aprender.

⁸⁸ ROGERS, C. – *Freedom to Learn*. Nova Iorque: Merrill, 1994.

Bibliografia

Livros e artigos

ARAÚJO, I. – Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. *Education in the Knowledge Society*, vol. 17, nº 1 (2016), pp. 87-107.

CARVALHO, A. A.; ARAÚJO, I. – Gamificação: uma oportunidade para envolver alunos na aprendizagem. In CARVALHO, A. A.; CRUZ, S.; MARQUES, C. G.; MOURA, A.; SANTOS, I. (orgs.) – *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEEd, 2014, pp. 392-399.

ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A. – Gamificação no Ensino: casos bem-sucedidos. *Revista Observatório*, vol. 4, nº 4 (2018), pp. 246-283.

AUSUBEL, D. – *Educational Psychology. A Cognitive View*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

AUSUBEL, D. – *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Dordrecht: Springer, 2000.

BRUNER, J. – *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. – Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*, vol. 60, nº 3 (1983), pp. 60-69.

CAILLOIS, R. – *Os Jogos e os Homens. A Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CRUZ, S. – Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. In CARVALHO, A. A.; CRUZ, S.; MARQUES, C. G.; MOURA, A.; SANTOS, I.; ZAGALO, N. – *Atas do 3º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016, pp. 344-350.

DAVIS, K. A. – Using low and no-stakes quizzing for student self-evaluation of readiness for exams. *International Journal of Construction Education and Research*, vol. 9, nº 4 (2013), pp. 256-271.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. – From game design elements to gamefulness: Defining ‘Gamification. In *Proceedings of the 15th International*

Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11. Nova Iorque: ACM Press, 2011, pp. 9-15.

ESCALINHA, R. – Os Jogos no Ensino da História. Lisboa: NOVA-FCSH, 2019. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

FERNANDES, D. – Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação* vol. 19, nº 2 (2006), pp. 21-50.

FERNANDES, D. – *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora, 2008

FERREIRA, J. R. – *Civilizações Clássicas*. Volume I, *Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

HATTIE, J. – *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Londres: Routledge, 2012.

HUIZINGA, J. – *Homo Ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70, 2003.

KALAMPOURTZIS, G. – *Educational Game Design Fundamentals. A Journey to Creating Intrinsically Motivating Learning Experience*. Boca Raton: CRC Press, 2019.

KAPP, K. – *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*. São Francisco: Wiley, 2014.

KARPICKE, J. D.; ROEDIGER, H. L. – The critical importance of retrieval for learning. *Science*, vol. 319 (2008), pp. 966-968

KISHIMOTO, T. M. – O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, T. M. (org.) – *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2017, pp. 13-43.

KLAPPA, P. – Promoting active learning through “pub quizzes” - a case study at the University of Kent. *Bioscience Education*, vol. 14, nº 1 (2009), pp. 1-6.

LEE, J.; HAMMER, J. – Gamification in Education: What, How, Why Bother?, *Academic Exchange Quarterly*, vol. 15, nº 2 (2011), pp. 1-5.

LEFRANÇOIS, G. – *Psychology for Teaching*. Belmont: Wadsworth, 2000

- LEFRANÇOIS, G. – *Theories of Human Learning*. Belmont: Wadsworth, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. – As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In LIBÂNEO, J. C. e SANTOS, A. (org.) – *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005, pp. 1-37.
- MCDANIEL, M. A.; AGARWAL, P.; MCDERMOTT, K.; ROEDIGER, H.; HUELSE, B. – Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, nº 2 (2011), pp. 399-414
- MUFTI, E.; PEACE, M. – *Teaching and Learning and the Curriculum: A Critical Introduction*. Londres: Continuum, 2012.
- PEREIRA, M. H. R. – *Estudos de História da Cultura Clássica*. Volume I. *Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- PINTO, H. – O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.
- PLASS, J., HOMER, B. e KINZER, C. – Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, vol. 50, nº 4 (2015), pp. 258-283.
- PRITCHARD, A. – *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. Abingdon: Routledge, 2009.
- PROENÇA, M. C. – *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.
- ROEDIGER, H., SUMERACKI, M.; PUTNAM, A. – Ten Benefits of Testing and their Applications to Education. In MESTRE, J. e ROSS, B. (eds.) – *Psychology of Learning and Motivation. Cognition in Education*, vol. 55. Oxford: Academic Press, 2011, 1-36.
- ROGERS, C. – *Freedom to Learn*. Nova Iorque: Merrill, 1994.
- SANTOS, L.; PINTO, J. – *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

SANTOS, L.; PINTO, J. – Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante. In VEIGA, F. (coord.) – *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, pp. 503-539.

TAKAYA, K. – *Jerome Bruner. Developing a Sense of the Possible*. Dodrecht: Springer, 2013.

TURNER, I. – Who Wants to be a Biologist? An Excellent Quiz Tool for Students. *Bioscience Education*, vol. 11, nº 1 (2008), pp. 1-3

VEIGA, F. – Ensino na Escola. Perspetivas da Psicologia da Educação. In VEIGA, F. (coord.) – *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, 1-41.

Outros documentos

Aprendizagens Essenciais – 3º Ciclo do Ensino Básico, História, 7º ano. Lisboa: Direção-Geral de Educação, 2018. Disponível em: <https://dge.mec.pt/historia> [consultado em novembro de 2022].

Censos 2021. Resultados Provisórios. Lisboa: INE, s. d. Disponível em: <https://censos.ine.pt/> [consultado em novembro de 2022].

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República*, 1ª série, nº 65 (2016), pp. 1123-1127. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-10> [consultado em novembro de 2022].

Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto. *Diário da República* 1ª série, nº 149 (2018), pp. 2-23. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163> [consultado em novembro de 2022]

Anexos

ANEXO A
Planificações



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 22/11/21	SALA: C.1.11	HORA: 12:35-13:25
DURAÇÃO: 50 min. AULA: nº e					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: INTRODUÇÃO À CIVILIZAÇÃO GREGA - LOCALIZAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

Meta a atingir	
Conhecer e compreender a forma como a geografia influenciou a formação política e social grega	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A localização geográfica da Grécia antiga - A Expansão da civilização grega e a sua importância no Mediterrâneo - A influência da geografia no modelo de desenvolvimento económico-social das cidades-estado gregas.	Hélade Helenos Pólis/ cidade-estado Colónia Atenas
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da civilização grega no contexto do mundo mediterrâneo no século V a.C. Analisar a geografia do território grego e pesar a sua importância na formação de um modelo de desenvolvimento político económico das diversas Poleis; Relacionar que fatores como a língua e a religião se assumiam como fatores de unidade face a uma geografia adversa Conhecer as principais características económicas e políticas do expansionismo grego, com especial enfoque no caso de Atenas. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> Onde se situava a Grécia Antiga e que características tinha o seu território? Como se organizava a Grécia politicamente? Onde se localizava Atenas e qual era a sua importância particular? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Apresentação da professora (2m) Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (3m)	

<p>1.º MOMENTO/Jogo de dinamização de um tema (10 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionamento dos alunos relativamente aos seus conhecimentos prévios sobre a Grécia antiga. • Realização de uma nuvem de palavras através da plataforma Mentimeter, na qual os alunos poderão partilhar as palavras ou conceitos que previamente associem à Grécia • Análise e discussão dos resultados do jogo. <p>2.º MOMENTO/Desenvolvimento (30 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa à localização geográfica da civilização grega, bem como das suas principais características; • Leitura de excertos do manual adotado p. 59: “A Polis, ou Cidade Estado»; • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa às rivalidades que foram surgindo entre as diversas cidades-estado, bem como as guerras externas, com especial enfoque no caso de Atenas e de Esparta. 	<p>. Plataforma digital Mentimeter</p> <p>. PC com ligação à internet/ Quadro interativo</p> <p>. Manual – O fio da História- 7ºAno- páginas 56-59</p> <p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint.</p> <p>(elaborada pela docente)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 24/11/21	SALA: C.1.11	HORA: 12:35-13:25
DURAÇÃO: 50 min. AULA: nº 26					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: A ORGANIZAÇÃO SOCIAL ATENIENSE; A ORGANIZAÇÃO SOCIAL ESPARTANA

Meta a atingir	
Conhecer e compreender como se organizava a sociedade ateniense e como se vivia em Atenas	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A particularidade de Atenas. - A polis ateniense e a vida em Atenas. - A organização social ateniense. - A organização social espartana.	Economia comercial e monetária Cidadão Meteco Escravo
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> Onde se localizava Atenas e qual era a sua importância particular? Como se organizava Atenas no século V a.C. Quem eram os habitantes desta cidade-estado? Como se distinguia a sociedade espartana? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (5 m) <ul style="list-style-type: none"> Questionamento dos alunos relativamente à matéria da aula anterior. Análise do mapa da página 56 e localização em conjunto de Atenas; 	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo

<p>2.º MOMENTO/Desenvolvimento (20 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa aos fatores que conferem a Atenas um estatuto de destaque no cômputo das restantes cidades-estado; • Visualização da animação “A economia e a sociedade ateniense”; • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa à organização social ateniense e espartana. <p>3.º MOMENTO/Consolidação (15 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam os exercícios de consolidação da página 58; 	<p>. Manual – O fio da História- 7ºAno- páginas 56-59</p> <p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente)</p> <p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 29/11/21	SALA: C.1.11	HORA: 12:35-13:25
DURAÇÃO: 50 min. AULA: nº 28					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: A ORGANIZAÇÃO SOCIAL ATENIENSE; A ORGANIZAÇÃO SOCIAL ESPARTANA

Meta a atingir	
Conhecer e compreender como se organizava a sociedade ateniense e como se vivia em Atenas	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A particularidade de Atenas. - A polis ateniense e a vida em Atenas. - A organização social ateniense. - A organização social espartana.	Economia comercial e monetária Cidadão Meteco Escravo
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> Onde se localizava Atenas e qual era a sua importância particular? Como se organizava Atenas no século V a.C. Quem eram os habitantes desta cidade-estado? Como se distinguia a sociedade espartana? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (5 m) Verificação e correção do trabalho de casa;	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo

<p>2.º MOMENTO/Desenvolvimento (20 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um jogo (Quiz) na plataforma Powerpoint relativo à matéria abordada nas duas aulas anteriores; • Correção do Quiz; <p>3.º MOMENTO/Consolidação (15 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma composição com a utilização obrigatória dos termos: <i>Polis</i>; Atenas; economia comercial, marítima e monetária; acrópole; ágora; cidadão; meteco; escravo. 	<p>. Manual – O fio da História- 7ºAno- páginas 56-59</p> <p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente)</p> <p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 15/12/21	SALA: C.1.11	HORA: 12:35-13:25
DURAÇÃO: 50 min. AULA: nº 29					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: A DEMOCRACIA ATENIENSE

Meta a atingir	
Compreender a democracia ateniense e o seu funcionamento.	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - As diversas formas de governo - A democracia em Atenas - As diferenças entre a democracia ateniense e a democracia contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia • Cidadania • Limites da democracia
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas limitações; • Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Qual era a forma de governo em Atenas e como se foi desenvolvendo? • Como se organizava o sistema democrático ateniense? • Quais os limites da democracia em Atenas? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (20 m) <ul style="list-style-type: none"> • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa à organização política ateniense; • Leitura dos conceitos “democracia”, “democracia direta” e democracia representativa” na página 61 do manual; • Visualização da animação interativa “A democracia ateniense”; 	<ul style="list-style-type: none"> • PC com ligação à internet/ Quadro interativo • Manual – O fio da História- 7ºAno- páginas 60-61

<p>2.º MOMENTO/Desenvolvimento (10 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de uma votação que demonstre os limites da não universalidade democrática; <p>3.º MOMENTO/Consolidação (10 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos realizam os exercícios de consolidação da página 60 do manual; 	<p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente)</p> <p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 16/12/21	SALA: C.1.11	HORA: 08:00-08:50
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: nº			

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.
SUMÁRIO: A RELIGIÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Meta a atingir	
Compreender a religião na Grécia antiga	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A religião grega; - Os jogos olímpicos; - A mitologia.	<ul style="list-style-type: none"> • Mitologia • Culto público e privado • Jogos Olímpicos
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Como se praticava a religião na Grécia antiga? • Qual a importância dos Jogos Olímpicos na Grécia Antiga? • Qual o espaço dos mitos no imaginário grego e na ideia que temos hoje da Grécia antiga? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (10 m) <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos exercícios realizados na aula anterior; 2.º MOMENTO/Desenvolvimento (15 m) <ul style="list-style-type: none"> • Visualização da animação interativa “Os Deuses e o culto gregos” • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa à religião grega; 	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo . Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente)

<p>3.º MOMENTO/Consolidação (15 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de uma composição a pares “Escrevo o meu próprio mito”. 	<p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração); Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação). 	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 10/01/22	SALA: C.1.11	HORA: 12:35-13:25
DURAÇÃO: 50 min. AULA:					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: REALIZAÇÃO DO JOGO “O GRANDE QUIZ DEMOCRÁTICO”; A RELIGIÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Meta a atingir	
Compreender a democracia ateniense e o seu funcionamento.	
Conhecer as características da religião da Grécia antiga.	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - As diversas formas de governo - A democracia em Atenas - As diferenças entre a democracia ateniense e a democracia contemporânea - A religião grega; - Os jogos olímpicos; - A mitologia.	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia • Cidadania • Limites da democracia • Mitologia • Culto público e privado • Jogos Olímpicos
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas limitações; • Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Qual era a forma de governo em Atenas e como se foi desenvolvendo? • Como se organizava o sistema democrático ateniense? • Quais os limites da democracia em Atenas? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (25 m)	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo

<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um jogo (Quiz) na plataforma Powerpoint relativo à matéria abordada nas duas aulas anteriores; • Correção do Quiz; <p>2.º MOMENTO/Desenvolvimento (15 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa; • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa à religião grega; <p>Consolidação - TPC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma composição “Escrevo o meu próprio mito”. 	<p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint.</p> <p>(elaborada pela docente)</p> <p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 12/01/22	SALA: C.1.11	HORA: 12:35-13:25
DURAÇÃO: 50 min. AULA: 35					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: ARTE E CULTURA NA GRÉCIA ANTIGA

Meta a atingir	
Compreender a herança cultural da civilização grega para o mundo contemporâneo.	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A arquitetura na Grécia antiga; - A arte clássica; - O teatro; - A filosofia; - Contributos da civilização Helénica para o mundo Contemporâneo.	<ul style="list-style-type: none"> • Arte clássica; • Harmonia; • Proporção/ Equilíbrio • Estética e funcionalidade
Aprendizagens essenciais	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas; • Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Quais as características da arte grega e de que forma refletiam essa civilização? • Que conhecimentos desenvolveram os Gregos? • Quais foram os contributos dos Gregos para o mundo contemporâneo? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (20 m)	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo

<ul style="list-style-type: none"> • Exposição, com recurso a uma apresentação digital, relativa à arte e cultura na Grécia antiga, analisando as suas características através dos seus principais legados, a arquitetura, a pintura e a escultura; • Destacar as áreas do saber que se desenvolveram na Grécia Antiga e relacioná-las com a própria experiência dos alunos; • Interpelação dos alunos relativamente aos temas que vão sendo abordados; <p>2º MOMENTO/Consolidação (20 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma ficha de trabalho alusiva à matéria em estudo. 	<p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente)</p> <p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 13/01/22	SALA: C.1.11	HORA: 08:00-08:50
DURAÇÃO: 50 min. AULA: 36					

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: VISIONAMENTO DO FILME “HÉRCULES”; PREENCHIMENTO DE UM GUIÃO DE VISIONAMENTO.

Meta a atingir	
Conhecer as características da religião da Grécia antiga.	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A religião grega; - A mitologia.	<ul style="list-style-type: none"> • Mitologia • Culto público e privado
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Como se praticava a religião na Grécia antiga? • Qual o espaço dos mitos no imaginário grego e na ideia que temos hoje da Grécia antiga? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (5 m) <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição das fichas realizadas na aula anterior e do trabalho de férias corrigido; 2.º MOMENTO/Desenvolvimento (35 m) <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento do filme “Hércules” • Preenchimento de um guião de visionamento. 	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo . Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente) Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)
Metacognição/Avaliação Formativa	
- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);	

– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).	
--	--

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022



Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 17/01/22	SALA: C.1.11	HORA: 12:25-13:35
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: 37			

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: VISIONAMENTO DO FILME “HÉRCULES”; PREENCHIMENTO DE UM GUIÃO DE VISIONAMENTO; REALIZAÇÃO DA COMPOSIÇÃO “ESCREVO O MEU PRÓPRIO MITO”

Meta a atingir	
Conhecer as características da religião da Grécia antiga.	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - A religião grega; - A mitologia.	<ul style="list-style-type: none"> • Mitologia • Culto público e privado
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Como se praticava a religião na Grécia antiga? • Qual o espaço dos mitos no imaginário grego e na ideia que temos hoje da Grécia antiga? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (5m) Sumário (5m) 1.º MOMENTO/Introdução (5 m) <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição da correção da ficha “Mitologia e arte na Grécia antiga” 2.º MOMENTO/Desenvolvimento (35 m) <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento do filme “Hércules” • Preenchimento de um guião de visionamento. 3.º MOMENTO/Consolidação - TPC <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma composição a pares “Escrevo o meu próprio mito”. 	. PC com ligação à internet/ Quadro interativo . Apresentação digital temática em suporte Powerpoint. (elaborada pela docente) Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)
Metacognição/Avaliação Formativa	

<ul style="list-style-type: none">- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).	
---	--

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022

Docente: Margarida Schiappa	Grupo de Recrutamento: 400
------------------------------------	-----------------------------------

ANO: 7º	TURMA: J	Nº ALUNOS: 22	DATA: 19/01/22	SALA: C.1.11	HORA: 12:25-13:35
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: 38			

Domínio: Herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas
SUMÁRIO: REALIZAÇÃO DO JOGO “O GRANDE QUIZ DAS REVISÕES”; REALIZAÇÃO DE UMA NUVEM DE PALAVRAS NA PLATAFORMA MENTIMETER.

Meta a atingir	
Consolidar os conhecimentos relativos ao domínio “Herança do mediterrâneo antigo” em preparação para o teste sumativo.	
Conteúdos	Conceitos
Os gregos no século V a.C. - Revisão de toda a unidade didática	<ul style="list-style-type: none"> • Pólis/ cidade-estado • Atenas • Mitologia • Culto público e privado
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da civilização grega no contexto do mundo mediterrâneo no século V a.C. • Analisar a geografia do território grego e pesar a sua importância na formação de um modelo de desenvolvimento político económico das diversas Poleis; • Relacionar que fatores como a língua e a religião se assumiam como fatores de unidade face a uma geografia adversa • Conhecer as principais características económicas e políticas do expansionismo grego, com especial enfoque no caso de Atenas. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> • Onde se situava a Grécia Antiga e que características tinha o seu território? • Como se organizava a Grécia politicamente? • Onde se localizava Atenas e qual era a sua importância particular? • Qual era a forma de governo em Atenas e como se foi desenvolvendo? • Como se organizava o sistema democrático ateniense? • Quais os limites da democracia em Atenas? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos

<p>Chamada e verificação de Material (5m)</p> <p>Sumário (5m)</p> <p>1.º MOMENTO/Desenvolvimento (30 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um jogo “O grande Quiz das revisões” na plataforma Powerpoint; • Correção do Quiz; <p>2.º MOMENTO/Consolidação (10 m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma nuvem de palavras através da plataforma Mentimeter, na qual os alunos poderão partilhar as palavras ou conceitos que associam à Grécia antiga, no fim da unidade; • Análise e discussão dos resultados do jogo; • Comparação dos resultados com os da nuvem de palavras realizada na primeira aula. 	<p>. PC com ligação à internet/ Quadro interativo</p> <p>Plataforma digital Mentimeter</p> <p>. Apresentação digital temática em suporte Powerpoint.</p> <p>(elaborada pela docente)</p> <p>Vídeos/Animações (Escola Virtual/Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária: Margarida Schiappa

Pinhal Novo, 2022

ANEXO B
Apresentações Digitais

Aula 1 (15-11-2021)



A Herança do Mediterrâneo Antigo

A civilização grega

Professora: Margarida Schiappa
15 de janeiro de 2021
Escola Secundária do Pinhal Novo



A Geografia como obstáculo.....

- Acentuado relevo
- Poucos recursos



Polis– Cidade Estado (Plural– Poleis)

Cada Polis tinha:

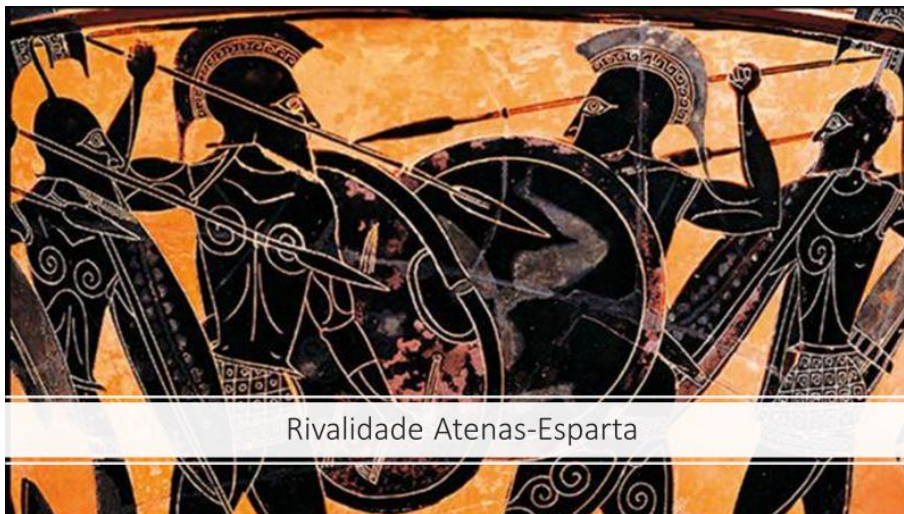
- As suas próprias leis;
- O seu próprio exército;
- As suas próprias moedas e unidades de medida;
- Os seus próprios costumes;
- Divindades próprias.



Fatores de Unidade

- Reconheciam-se como um só povo - Heleno
- Língua comum
- Religião comum
- Cultura comum





Atenas

- O porto do Pireu – vantagem no comércio externo;
- Economia forte e monetarizada;
- A liga de Delos;
- Grande riqueza acumulada



Esparta

Liga do Peloponeso



- Maior cidade-estado grega;
- Sociedade altamente militarizada;
- Grande potencial agrícola na península do Peloponeso.

Aula 2 (24-11-2021)

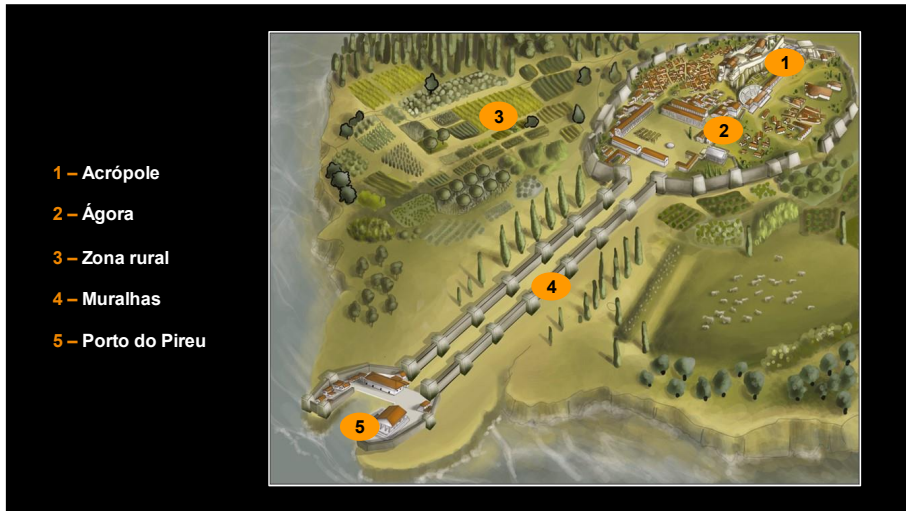


Polis– Cidade Estado (Plural– *Poleis*)

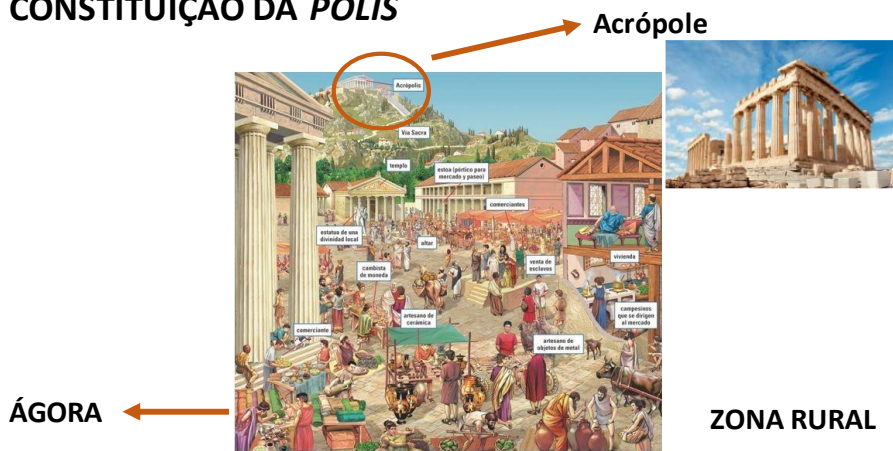
Cada *Polis* tinha:

- As suas próprias leis;
- O seu próprio exército;
- As suas próprias moedas e unidades de medida;
- Os seus próprios costumes;
- Divindades próprias.





CONSTITUIÇÃO DA *POLIS*



Atenas

- O porto do Pireu – vantagem no comércio externo;
- Economia forte e monetarizada;
- A liga de Delos;
- Grande riqueza acumulada.

O Porto do Pireu

Tudo o que há de bom aflui ao Pireu. Sozinhos, os atenienses são capazes de reunir todas as riquezas. Se uma cidade for rica em madeiras, uma outra em ferro, uma terceira em cobre ou em linho, onde poderá vender esses produtos sem se entender com o povo que é senhor do mar? Nós temos os navios e, sem tirar quase nada do nosso solo, tudo podemos conseguir pela via do mar.

Pseudo-Xenofonte, *República dos Atenienses* (adaptado).

A moeda

Foi a necessidade que levou à invenção da moeda. Convencionou-se dar ou receber em troca (das mercadorias) qualquer coisa que, para além do seu valor, fosse de fácil transporte, como acontecia com o metal. Mais tarde, marcou-se o metal com um sinal indicativo do seu valor, para não se estar constantemente a pesá-lo.

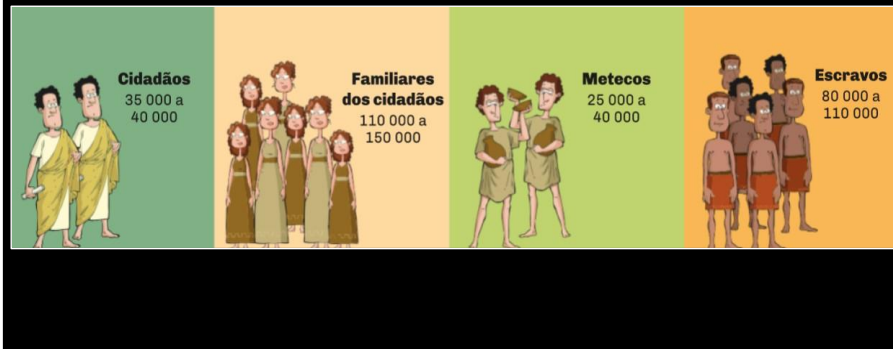
Aristóteles, *Política* (adaptado).

Organização económica de Atenas

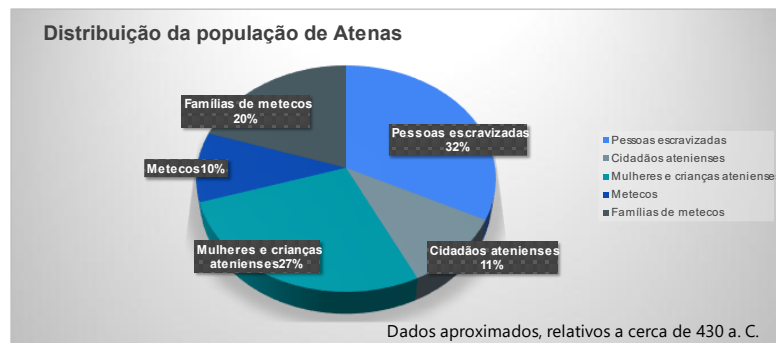
- Comercial
- Marítima
- Monetária



A sociedade ateniense



A sociedade ateniense

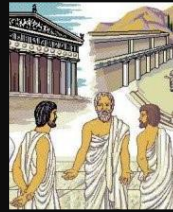


Mas o que era ser cidadão em Atenas?

Cidadãos

Quem eram?

- Homens livres
- Únicos com direitos políticos



Condições de cidadania:

- Ter pai e mãe Ateniense ;
- Ser do sexo masculino
- Ter o serviço militar cumprido ;
- Ser proprietário de terras em Atenas



Metecos

- Homens livres;
- Estrangeiros ou filhos de estrangeiros;
- Não podiam possuir terras em Atenas;
- Pagavam impostos;
- Tinham de cumprir serviço militar;
- Dedicavam-se ao comércio;
- Não tinham direitos políticos.



Escravos

- Homens cativos
- Prisioneiros de Guerra;
- Filhos de outros escravos;
- Podiam pertencer ao Estado ou a particulares;
- Não tinham quaisquer direitos.



E as mulheres?

- Estatuto inferior aos homens ;
- Dependentes dos pais e dos maridos;
- Não tinham direitos políticos;
- Cuidavam das crianças.



Cidadão espartano (Homoioi)

- Homens livres;
- Controlavam o governo;
- A sua ocupação era a Guerra e eram sustentados pela restante população.

Condições de cidadania:
Ter ascendência espartana
Ter completado a agoge.



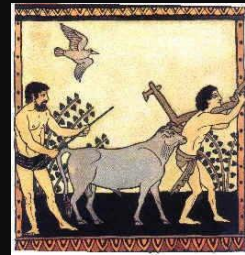
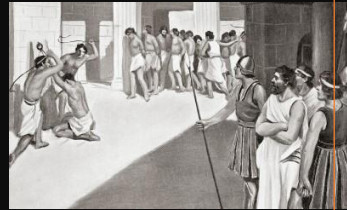
Perioikoi

- Homens livres sem direitos de cidadania;
- Não eram considerados espartanos;
- Viviam fora da cidade;
- Dedicavam-se ao comércio;
- Em caso de guerra deveriam engrossar o exército espartano;



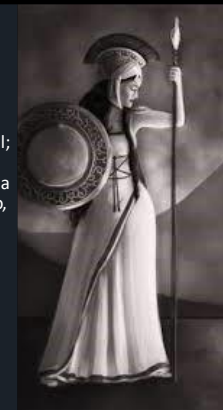
Hilotas

- Eram escravos;
- Constituíam a maioria da população;
- Dedicavam-se à agricultura;
- Eram tratados de forma brutal pelos espartanos.



Mulher espartana

- Ao contrário de Atenas, as raparigas espartanas recebiam uma educação formal;
- A sua educação consistia essencialmente na atividade física (luta, lançamento do dardo, corrida, etc.);
- Aprendiam a cantar, dançar e tocar instrumentos;
- Eram vistas como futuras mães de guerreiros.

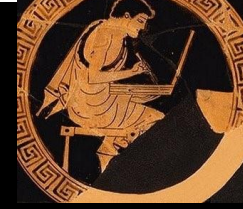


Educação em Atenas (Paideia)

desenvolvimento integral do cidadão

A educação é organizada pela família

Até aos 7 anos ficavam no gineceu, com as mães



Educação em Atenas

Dos 7 aos 16 anos, os rapazes iam para a escola (*gymnasium*) onde aprendiam gramática, música e educação física.

Eram frequentemente acompanhados por pedagogos (escravos encarregues da sua educação).

Podiam seguir estudos superiores onde estudavam retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia e música.

Cumpriam o serviço militar aos 18 anos (*ephebos*).



Educação em Esparta (Agoge)

Formar guerreiros poderosos

A educação é organizada pelo Estado

Até aos 7 anos ficavam com a família

Os bebés que não eram considerados saudáveis eram mortos



Educação em Esparta

Aos 7 anos eram retirados às famílias e viviam em acampamentos militares até aos 12 anos para serem treinados.

Dos 12-15 os rapazes aprendiam a lutar em grupo e eram sujeitos a uma disciplina violenta.

A educação intelectual era pouco valorizada.

A partir dos 16 anos eram integrados nas respetivas falanges.

Aos 18 anos tornavam-se *ephebos* e prosseguiam o seu treino depois de prestarem juramento a Esparta.

Aos 20 anos tornavam-se cidadãos de Esparta.




Na próxima aula....

- A Democracia ateniense

Aula 4 (15-12-2021)

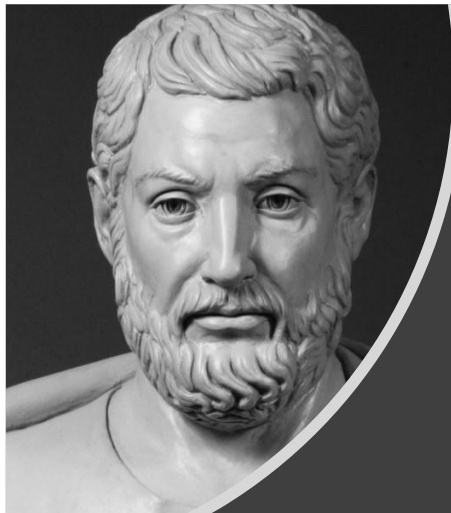


 Tirania

Oligarquia 

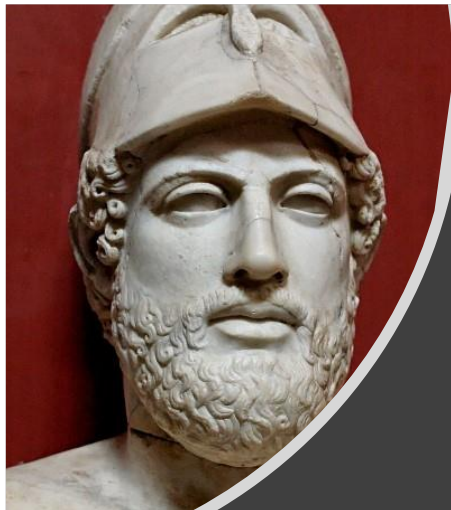


Democracia (Demos + Kratos)



Clístenes (séc VI a.C.)

- Igualdade de direitos;
- Divisão administrativa (zona urbana, zona costeira e interior)
- ostracismo



Péricles (séc. V a.C.)

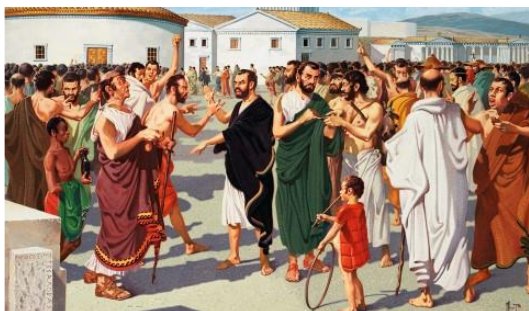
- Mistoforias (subsídio)
- Mais cidadãos podiam participar na vida política

Princípios da democracia ateniense

Isonomia
Igualdade dos cidadãos perante a lei

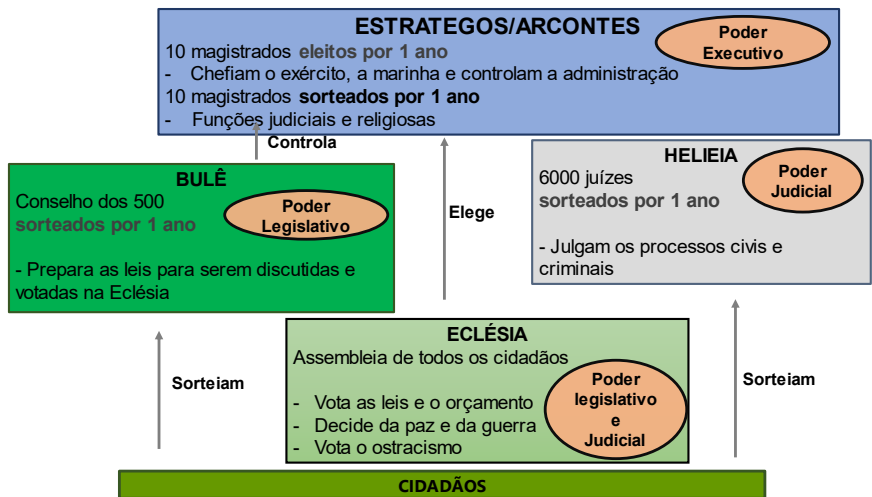
Isocracia
Igualdade no exercício do poder

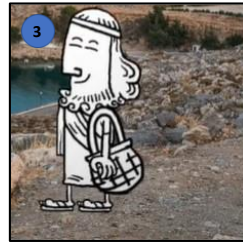
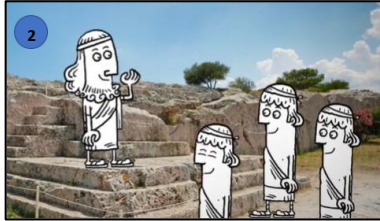
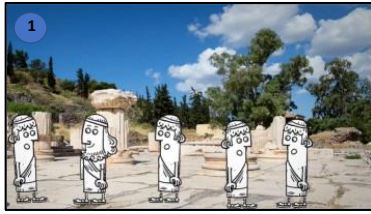
Isegoria
Igualdade na participação política



Funcionamento da democracia ateniense

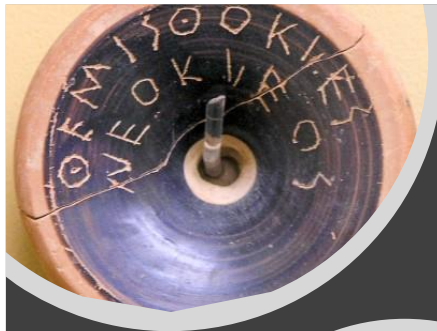
- Democracia direta;
- Podiam participar na Eclésia (Assembleia do povo) onde votavam e intervinham;
- Todos elaboravam leis;
- Exerciam cargos públicos





Os cidadãos

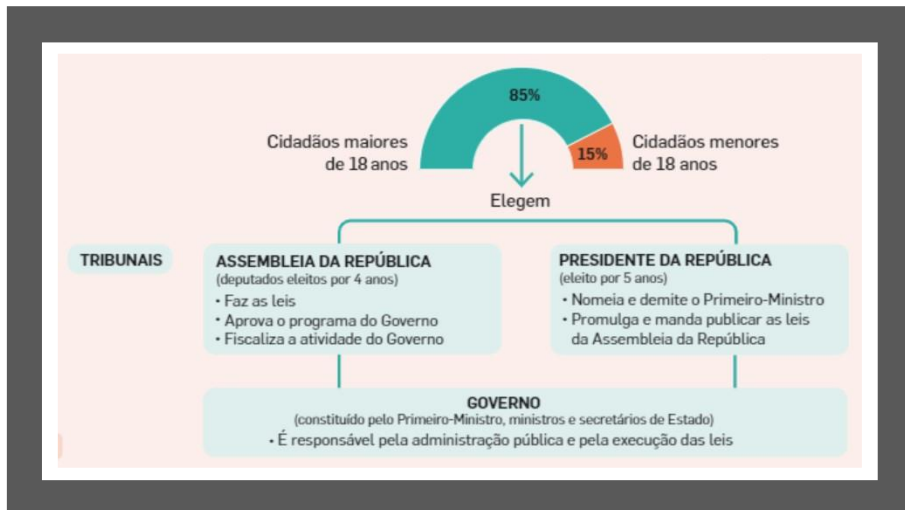
1. Reunião na **Ágora**
2. Reunião na **colina Pnix**
3. Passeio no porto marítimo



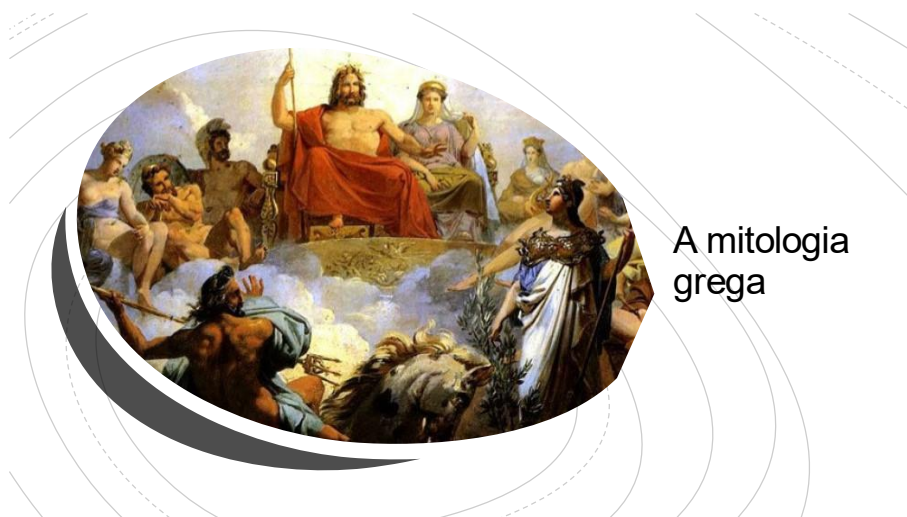
Limites da Democracia

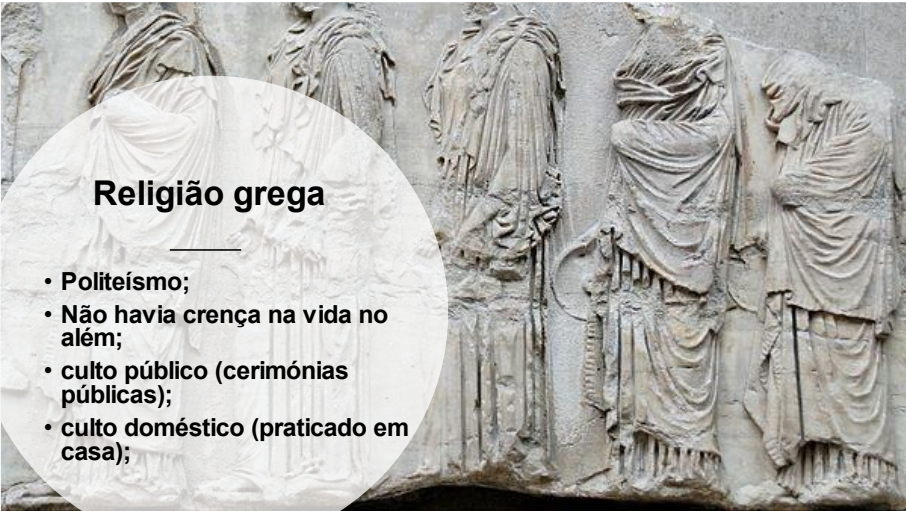
- Só os cidadãos podiam participar;
- Existia escravatura;
- Prática do ostracismo.





Aula 6 (10-1-2022)

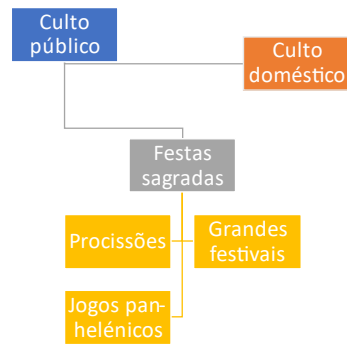




Religião grega

- Politeísmo;
- Não havia crença na vida no além;
- culto público (cerimónias públicas);
- culto doméstico (praticado em casa);

Culto aos deuses



Jogos olímpicos

Jogos Olímpicos

- Trégua entre as várias Cidades Estado;
- Eram um fator de unidade;
- Honra e Glória.



Mitologia

- Deuses e semi-deuses
- Olimpo
- Oralidade

DEUSES DO OLIMPO



www.ESTUDOKIDS.com.br

Mitologia

Características dos Deuses:

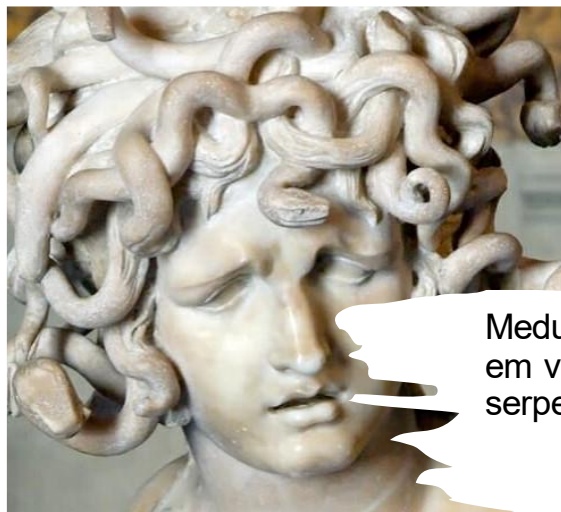
- Antropomorfismo;
- Invisibilidade;
- Imortalidade.



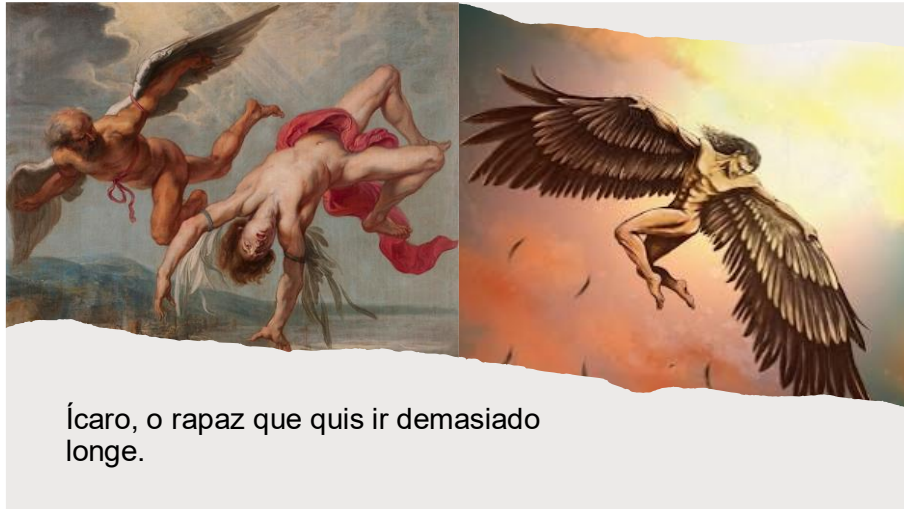
Figuras da mitologia...



A oferta de Prometeu aos Humanos.



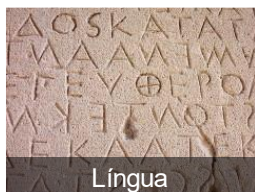
Medusa, a mulher que em vez de cabelo tinha serpentes.



Aula 7 (12-1-2022)



Fatores de unidade na Grécia antiga



Características da arte grega

- Harmonia;
- Naturalismo;
- Proporção/ordem;
- Equilíbrio;
- Perfeição;
- Beleza na utilidade.



Arquitetura

- Edifícios grandes;
- Forma retangular;
- Colunas (funcionalidade e decoração)



Arquitetura



Templo de Apolo em Delfos



Teatro grego em Taormina



Ginásio em Messina

Arquitetura



Coluna Dórica

Coluna Jónica

Coluna Coríntia

Pintura

- Arte mais comum;
- Foi a que sofreu mais com o tempo.



O que se retratava ?

- Trabalho em minas;
- Comércio marítimo;
- Trabalho agrícola.



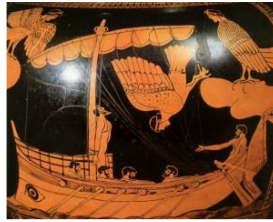
Mas representa também...

O culto religioso



Sacrifício aos Deuses

A mitologia



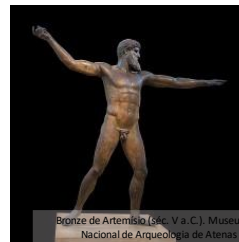
Ulisses e as Sereias

Os jogos Pan-Helénicos



Escultura

- Gosto pela representação do corpo humano nu;
- Perfeição nas proporções;
- Beleza ideal (idealismo);
- Realce dos músculos.
- Serenidade das expressões



Bronze de Artemísia (séc. V a. C.). Museu Nacional de Arqueologia de Atenas.



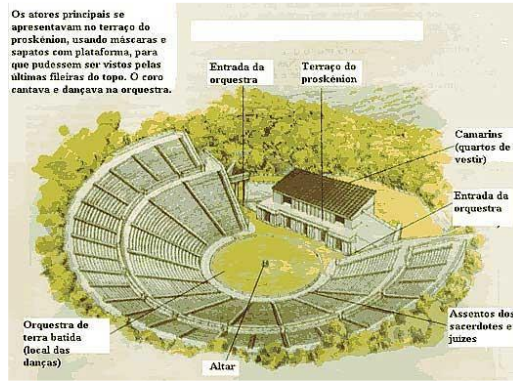
Venus de Milo (séc. II a. C.) Museu do Louvre.



Teatro

Teatro

- Surge no século VI a.C. nas festas em honra do deus Dionísio;
- Só os homens representavam e frequentavam;
- Acústica.



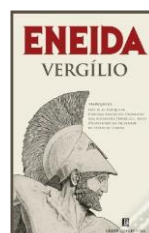
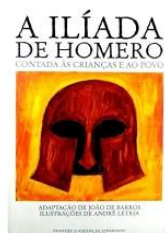
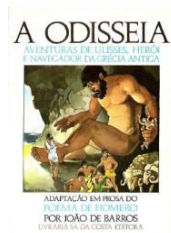
Teatro

- Tragédia (dramas da vida dos deuses e dos heróis);
- Comédia (crítica política e da sociedade);
- Três atores;
- Uso de máscaras;



Poesia

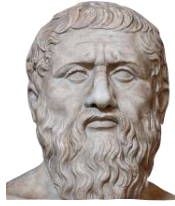
- Era anterior à prosa;
- Composta para ser cantada;
- Epopeia era o seu género máximo.



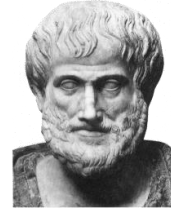
Filosofia



Sócrates (c.470 a.C. -399 a.C)



Platão (c.424 a.C. - 347 a.C.)



Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)

(Amor pela sabedoria/conhecimento)

- Observação, questionamento, reflexão;
- Procura da verdade a partir do racional;
- Distanciamento de uma resposta mitológica.

Contributos da civilização Helénica para o mundo contemporâneo.

Renascimento (Séc. XIV -XVI)
Neoclassicismo (Séc. XVIII-XIX)



ANEXO C
Outros Materiais

ANEXO C. 1

Fichas

NOME: _____

Nº: _____

TURMA: _____

Data: ___/___/___

A Grécia Antiga

A **Grécia Antiga**, ou Hélade, era constituída por territórios na Europa e na Ásia Menor, tendo um grande número de ilhas espalhadas pelos mares Mediterrâneo, Egeu e Jónico. A partir do séc. VIII a.C., surgiram na Grécia Antiga as primeiras **pólis (cidades-estado)**, com destaque para Atenas.



O mundo grego na Antiguidade - a Hélade

A pólis

Uma **pólis** era uma **cidade-estado independente**, com território, leis, governo e exército próprios. Apesar das diferenças entre as *pólis*, o povo grego mantinha-se unido pela mesma língua, cultura e religião.

A maioria das cidades-estado organizava-se através dos seguintes espaços:

- **Acrópole:** parte mais alta da cidade, onde se encontravam os principais templos;
- **Ágora:** praça principal, local de comércio e convívio, onde se localizavam os principais edifícios públicos;
- **Zona rural:** zona dos campos de cultivo e das pastagens, o que permitia abastecer as cidades de vários produtos.



Reconstituição da cidade-estado de Atenas.

A economia ateniense

No séc. V a.C., as principais **atividades económicas** dos Atenienses eram **a agricultura, o artesanato e o comércio**. Através do porto de Pireu faziam um intenso **comércio marítimo** com outras *poleis* e outros povos. Divulgaram, também, o uso da **moeda**. Por isso, Atenas tinha uma próspera **economia comercial e monetária**.



Reconstituição do porto de Pireu.

A sociedade ateniense

No séc. V a.C., a **sociedade ateniense** era composta por três grupos:

- **Cidadãos:** homens livres, filhos de pais atenienses e com o serviço militar cumprido. Só eles podiam participar na vida política da cidade e possuir terras em Atenas.
- **Metecos:** estrangeiros que viviam sobretudo do artesanato e do comércio. Pagavam impostos e prestavam serviço militar, mas não tinham direitos políticos.
- **Escravos:** pessoas sem liberdade que pertenciam ao Estado ou a particulares. Eram considerados instrumentos de trabalho e a maior parte trabalhava nos campos, nas minas e nos serviços domésticos.

O Jogo da Democracia

1. As aulas de educação física deviam ser só futebol?
Todos votam
Só rapazes
Só raparigas
Só as pessoas cujo nome começa por L
2. Os rapazes têm dever de ser cavalheiros? (abrir portas, puxar cadeiras).
Todos votam
Só rapazes
Só raparigas
Só as pessoas com os olhos castanhos
3. As pessoas que se vestem melhor têm melhores oportunidades na vida?
Todos votam
Só rapazes
Só raparigas
Só as pessoas com cabelo loiro
4. Rapazes e raparigas devem poder ir para o exército, polícia, forças armadas?
Todos votam
Só rapazes
Só raparigas
Só as pessoas cujo nome começa por M
5. As pessoas mais ricas são mais inteligentes?
Todos votam
Só rapazes
Só raparigas
Só as pessoas vestidas de branco
6. Os professores têm sempre razão?
Todos votam
Só rapazes
Só raparigas
Só professoras



NOME: _____

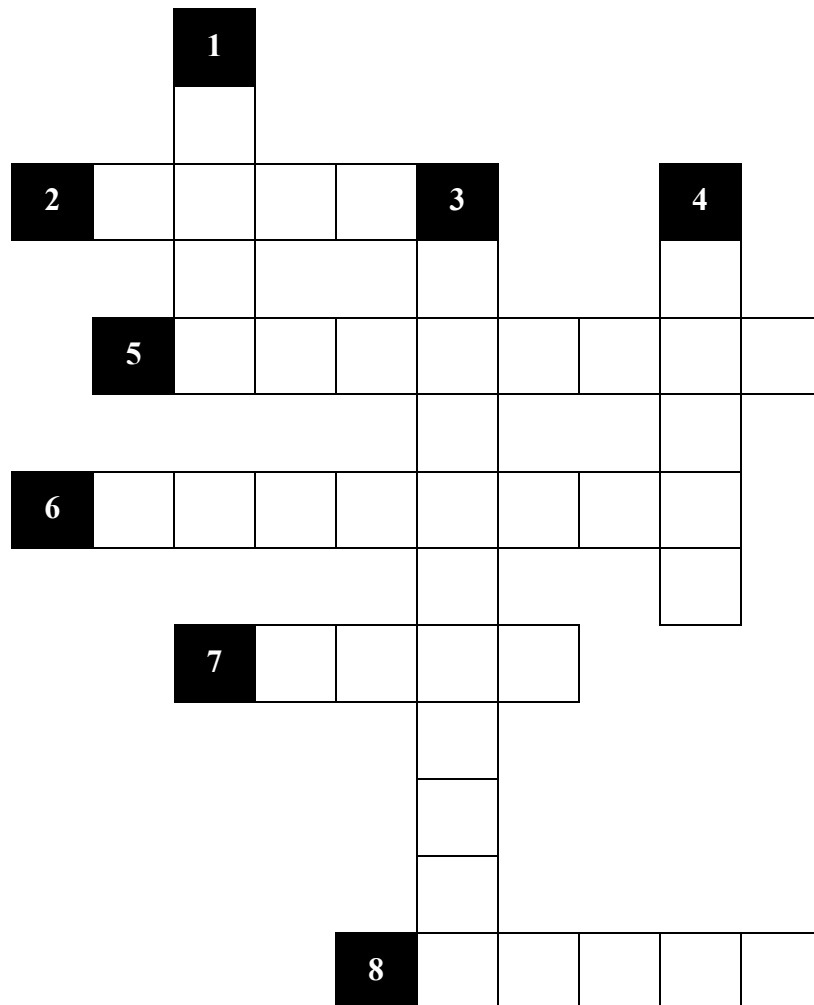
Nº: _____

TURMA: _____

Data: ___/___/___

Mitologia e arte na Grécia antiga

1. Gostas de mitologia? Vamos jogar umas palavras cruzadas!



Vertical

1. Mulher do pai dos deuses
2. A religião grega acreditava em vários deuses
4. Deusa protetora dos atenienses

Horizontal

2. Pai dos deuses
5. Deusa do amor
6. Deus dos mares
7. Deus da guerra
8. Deus do sol e das artes

2. Vamos ao teatro? Assinala os verdadeiros e falsos (V/F)

- a) As peças de teatro eram representadas no interior dos templos
- b) Só as mulheres é que podiam atuar
- c) As máscaras eram um dos elementos do teatro grego
- d) Os géneros de teatro eram a tragédia, a comédia e o romance
- e) O deus Dionísio era o padroeiro do teatro
- f) Todos os papéis eram representados por três atores

3. Os Gregos também eram excelentes arquitetos e gostavam muito de colunas. Indica o estilo de cada coluna (Dórico, Jónico, Coríntio).



a)



b)



c)

4. Costuma dizer-se “parece uma estátua grega”. Tendo em conta a figura, sublinha quais destas características são típicas da escultura grega

- Representação da figura humana
- Idealismo
- Expressionismo
- Fantasia
- Serenidade das expressões
- Proporções exageradas
- Realce dos músculos

5. Filosofia é uma palavra grega que significa amor pelo/pela...

- a) família
- b) conhecimento
- c) inteligência
- d) poder

6. A pintura grega chegou até nós sobretudo através da cerâmica. Observando os vasos na imagem, indica dois dos temas da pintura grega



R:

7. Tantos nomes! Consegues ligar as personagens da Grécia Antiga às disciplinas em que se destacaram?

Euclides
Platão
Heródoto
Sófocles

Teatro
Matemática
Filosofia
História

8. Apesar do tempo que nos separa da Grécia Antiga, muitos dos seus contributos são visíveis ainda hoje em dia. Assinala os verdadeiros e falsos (V/F)

- a) As características da escultura grega foram recuperadas durante o Renascimento
- b) A arquitetura grega influenciou muitos edifícios atuais
- c) Os gregos tiveram pouca influência no desenvolvimento da filosofia
- d) A poesia grega influenciou *Os Lusíadas*
- e) O teatro contemporâneo é exatamente igual ao teatro grego

9) Finalmente, qual destes edifícios mostra a influência da arquitetura grega? Assinala a letra que corresponde à resposta certa.



a)

b)

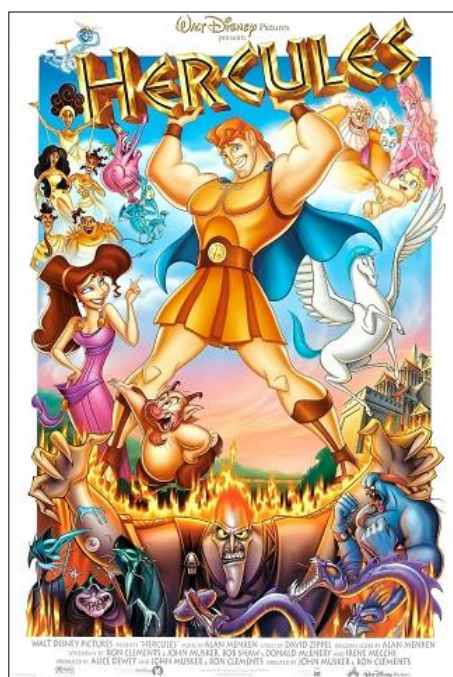
c)

NOME:

Nº: TURMA: Data: __/__/__

Guião de exploração do filme

Hércules



Ficha técnica

Título original: *Hercules*

Realizador: Ron Clements e John Musker

Elenco original: Tate Donovan, Danny DeVito, James Woods, Susan Egan

Género: Aventura, comédia, fantasia

Duração: 93 minutos

Ano: 1997

IMDB: 7,3/10

Faixa etária: M/6

Sinopse

Filho de Zeus, rei do Olimpo, o jovem Hércules foi raptado pelo invejoso Hades. Sem saber da sua origem divina, Hércules tem uma adolescência conturbada devido à sua força sobre-humana, até que Zeus revela a sua história. Mas para poder ir viver para o Olimpo Hércules terá que enfrentar vários desafios, com a ajuda do cavalo alado Pégaso e do seu amigo Phil, para provar que é um verdadeiro herói.

Questões sobre o filme:

- 1) Onde se desenrola a ação do filme?

- 2) Indica as principais personagens do filme

- 3) Explica sucintamente o enredo

- 4) O filme retrata um acontecimento histórico verdadeiro ou ficcionado? Justifica.

- 5) Indica qual foi a cena/momento do filme que, na tua opinião, mais se destacou. Justifica.

- 6) Após a visualização do filme, elabora um comentário em que caracterizes a religião grega e a sua mitologia (principais deuses, heróis, mitos, etc.)

ANEXO C. 2

Mentimeter

ANEXO C. 3

Quizzes



1 - As primeiras *Poleis* surgem

- a) No século VIII d.C.
- b) No século XIX a.C.
- c) No século V a.C.
- d) No século VIII a.C.



2 - Os antigos gregos chamavam a si próprios:

- a) Beatles;
- b) Milenos;
- c) Helenos;
- d) Helenos.



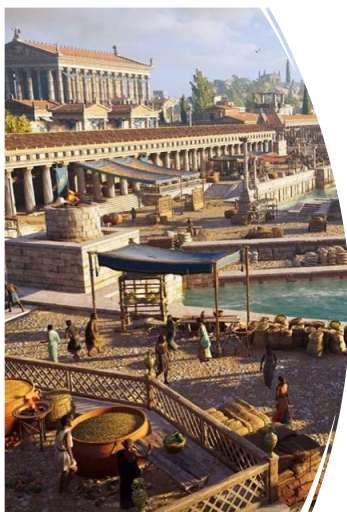
3 - A economia na Grécia antiga baseava -se principalmente:

- a) Na agricultura de subsistência;
- b) No pastoreio de porcos;
- c) No comércio marítimo;
- d) No artesanato.



4 - Qual era a importância da moeda nas trocas comerciais?

- a) Facilidade de transporte e de troca;
- b) Quem não tinha, não podia comerciar;
- c) Serviam para colecionar;
- d) Eram muito pequenas e perdiam-se facilmente.



5 - Atenas ganha importância no século V. a.C. principalmente porque:

- a) Tinha um porto muito importante;
- b) Tinha uma vasta superfície agrícola;
- c) Tinha uma intensa produção de conservas;
- d) Era militarmente superior às outras *Poleis*.

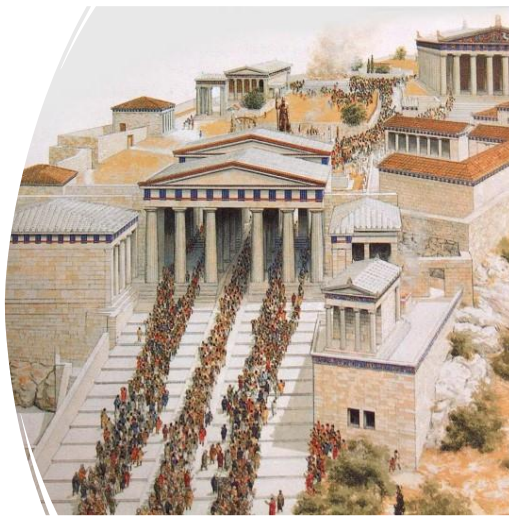


6 - Esparta era:

- a) A maior cidade-estado da Grécia;
- b) A zona mais pacífica da Grécia;
- c) Um centro de comércio importante;
- d) A *Polis* mais religiosa.

7 - A acrópole era o local onde ficavam:

- a) As casas dos gregos;
- b) Os templos;
- c) Os mercados;
- d) As melhores praias.



8 - Na ágora realizava-se:

- a) Os banhos públicos;
- b) O circo;
- c) O mercado;
- d) Os enterros.



9 - Os cidadãos eram:

- a) Homens cativos com direitos políticos;
- b) Filhos de estrangeiros sem direitos políticos;
- c) Homens livres com direitos políticos;
- d) Homens com o serviço militar cumprido e um pai espartano.



10 - Os metecos eram:

- a) Estrangeiros que habitavam em Atenas;
- b) Escravos que tratavam da educação das crianças;
- c) Espartanos que ensinavam técnicas de luta;
- d) Sacerdotes poderosos.



11 -Em Atenas, as mulheres eram consideradas:

- a) Superiores aos homens e as únicas com direitos políticos;
- b) Iguais aos homens, mas sem direitos políticos;
- c) Iguais aos homens e tinham direitos políticos;
- d) Inferiores aos homens e sem direitos políticos.

12 - A educação em Atenas dirigia-se à...

- a) Formação militar do cidadão;
- b) Formação artística do cidadão;
- c) Formação integral do cidadão
- d) Formação política do cidadão.



Aula 6 (10-1-2022) – O Grande Quiz Democrático



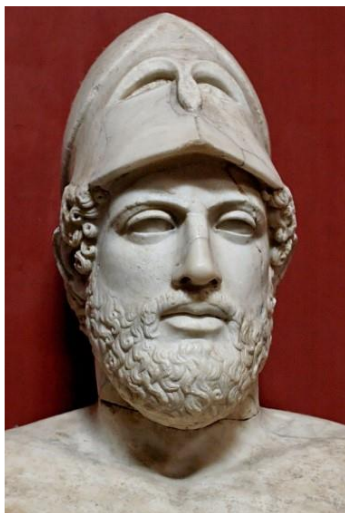
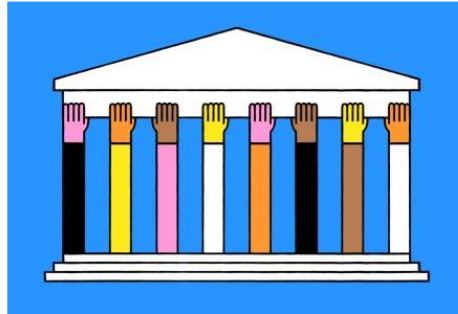
1 - Qual o sistema político que teve origem em Atenas?

- a) a tirania
- b) a monarquia
- c) a democracia
- d) a oligarquia



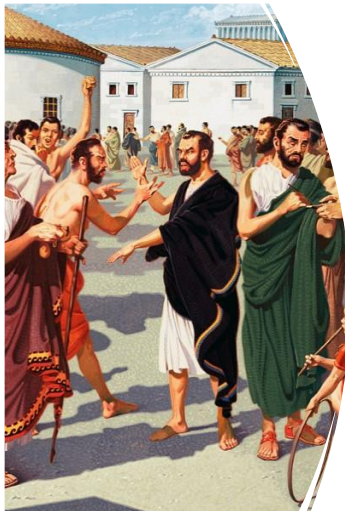
2 - O que significa Democracia?

- a) Poder do povo;
- b) Poder das Cidades Estado;
- c) Poder das crianças;
- d) Poder dos professores.



3 - Qual destas medidas foi tomada por Péricles, no sentido de aumentar a participação democrática?

- a) Deu terras a toda a gente;
- b) Atribuiu cidadania a vários estrangeiros;
- c) Criou um subsídio para que os cidadãos mais pobres pudessem participar na vida política da Pólis;
- d) Mandou a tropa perseguir quem não fosse votar.



4 - Quais os direitos que a democracia garantia aos cidadãos?

- a) igualdade perante a lei, direito de participação política; acesso a cargos políticos;
- b) distribuição de riqueza, igualdade no emprego;
- c) direito de participação política, acesso a escravos particulares, igualdade perante a lei;
- d) subsídios de alimentação, distribuição de terra.

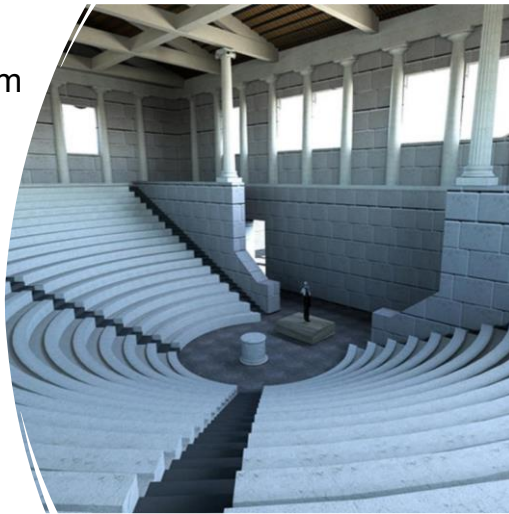


5 - O que é a Democracia direta?

- a) Um sistema em que os escravos votam;
- b) Um sistema em que todos os cidadãos participam diretamente;
- c) Um sistema em que se elegem representantes;
- d) Um sistema em que apenas as mulheres votam.

6 - Qual destes não é um órgão da democracia ateniense?

- a) A Bulé;
- b) A Assembleia da República;
- c) A Eclésia;
- d) A Helieia.



7 - O que fazia a Eclésia?

- a) Julgava processos criminais;
- b) Tinha funções religiosas;
- c) Era uma assembleia de anciãos;
- d) Era a assembleia de todos os cidadãos e decidia e votava leis.



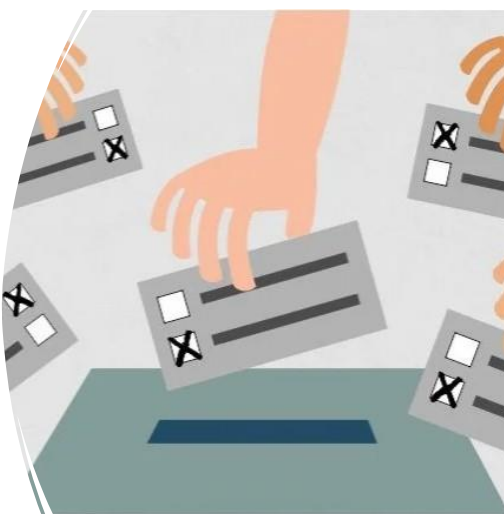
8 - Quais os limites da democracia ateniense ?

- a) As mulheres e os homens que não eram cidadãos não participavam;
- b) As reuniões políticas eram feitas ao ar livre;
- c) O mercado era à mesma hora que as votações;
- d) Os escravos votavam, mas as mulheres não.



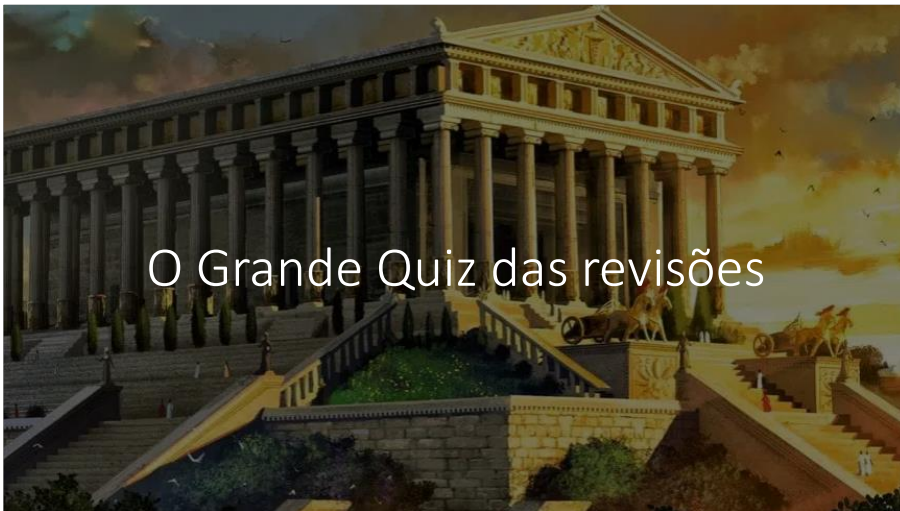
9 - Atualmente, em Portugal, os cidadãos maiores de 18 anos...

- a) Vão à Assembleia da República votar e propor leis;
- b) Participam na democracia elegendo representantes que tomam as decisões políticas;
- c) Registam-se em partidos que votam por eles;
- d) Votam de braço no ar.



10 - Como se chama ao tipo de democracia que vigora hoje em Portugal?

- a) Democracia moderna;
- b) Democracia direta;
- c) Democracia contemporânea;
- d) Democracia representativa.



1 - As primeiras *Poleis* surgem....

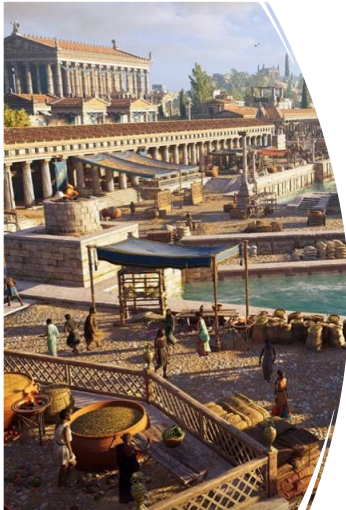
- a) No século VIII d.C.
- b) No século XIX a.C.
- c) No século V a.C.
- d) No século VIII a.C.



2 - A economia na Grécia antiga baseava-se principalmente:

- a) Na agricultura de subsistência;
- b) No pastoreio de porcos;
- c) No comércio marítimo;
- d) No artesanato.





3 - Atenas ganha importância no século V. a.C. principalmente porque:

- a) Tinha um porto muito importante;
- b) Tinha uma vasta superfície agrícola;
- c) Tinha uma intensa produção de conservas;
- d) Era militarmente superior às outras *Poleis*.

4 - A acrópole era o local onde ficavam:

- a) As casas dos gregos;
- b) Os templos;
- c) Os mercados;
- d) As melhores praias.



5 - Os cidadãos eram:

- a) Homens cativos com direitos políticos;
- b) Filhos de estrangeiros sem direitos políticos;
- c) Homens livres com direitos políticos;
- d) Homens com o serviço militar cumprido e um pai espartano.





6 -Em Atenas, as mulheres eram consideradas:

- a) Superiores aos homens e as únicas com direitos políticos;
- b) Iguais aos homens, mas sem direitos políticos;
- c) Iguais aos homens e tinham direitos políticos;
- d) Inferiores aos homens e sem direitos políticos.

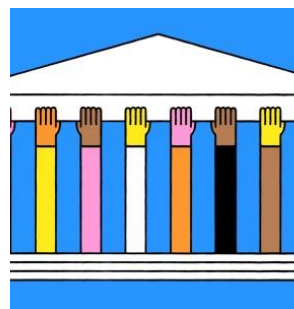
7 - Qual o sistema político que teve origem em Atenas?

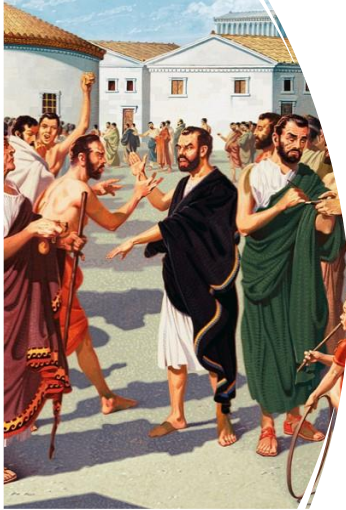
- a) a tirania
- b) a monarquia
- c) a democracia
- d) a oligarquia



8 - O que significa Democracia?

- a) Poder do povo;
- b) Poder das Cidades Estado;
- c) Poder das crianças;
- d) Poder dos professores.





9 - Quais os direitos que a democracia garantia aos cidadãos ?

- a) igualdade perante a lei, direito de participação política; acesso a cargos políticos;
- b) distribuição de riqueza, igualdade no emprego;
- c) direito de participação política, acesso a escravos particulares, igualdade perante a lei;
- d) subsídios de alimentação, distribuição de terra.

10 - O que é a Democracia direta?

- a) Um sistema em que os escravos votam;
- b) Um sistema em que todos os cidadãos participam diretamente;
- c) Um sistema em que se elegem representantes;
- d) Um sistema em que apenas as mulheres votam.



11 - Quais os limites da democracia ateniense ?

- a) As mulheres e os homens que não eram cidadãos não participavam;
- b) As reuniões políticas eram feitas ao ar livre;
- c) O mercado era à mesma hora que as votações;
- d) Os escravos votavam, mas as mulheres não.





12 - Como se chama ao tipo de democracia que vigora hoje em Portugal?

- a) Democracia moderna;
- b) Democracia direta;
- c) Democracia contemporânea;
- d) Democracia representativa.

13 - A religião grega era politeísta porque:

- a) Acreditava em vários deuses;
- b) Acreditava num único deus;
- c) Era praticada na Pólis;
- d) Produzia pólen de abelha.



14 - Que tipo de edifícios construía os gregos?

- a) Teatros, pavilhões e ginásios;
- b) Templos, teatros e circos;
- c) Estádios, cinemas e templos;
- d) Templos, teatros e ginásios.

15 - Qual destes é um tema da pintura grega?

- a) Futebol;
- b) Cenas do quotidiano;
- c) Receitas de sopa;
- d) Pintura abstrata.



16 - A escultura grega apresentava expressões...


- a) Muito vincadas;
- b) Felizes;
- c) Tristes;
- d) Serenas.



ANEXO C. 4

Teste

Matriz

	Escola Secundária de Pinhal Novo	
	MATRIZ e Indicadores de Aprendizagem	Ano Letivo 2021/22
	3ª FICHA DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 7º ANO	Professora: Margarida Schiappa

Domínios da História:	Indicadores de Aprendizagem		
Compreensão Histórica	Localizar no espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza no espaço os limites da civilização grega e os seus principais rivais comerciais.(P.57/58) - Localiza a Pólis ateniense e os seus limites.(P.57/58) - Localiza no espaço o aparecimento das colónias gregas, (P. 57/58) - Localiza no espaço: o mar Mediterrâneo, a península balcânica, o mar Egeu, o mar Jónico (P.57/58) 	
	Localizar no tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo a formação das primeiras Poleis na Grécia antiga (P.55/56) - Localiza no tempo o apogeu de Atenas (P.55/56) 	
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as características da Pólis. (P.60) - Identifica os fatores de unidade do povo grego. (P.60) - Identifica as principais atividades económicas da Grécia Antiga. (P.60) - Caracteriza a economia ateniense. (P.60) - Caracteriza a organização social ateniense. (P.60) - Distingue os direitos dos cidadãos atenienses, face aos restantes grupos sociais (P.60). - Refere como surgiu a democracia em Atenas. (P.62) - Identifica os órgãos democráticos atenienses. (P.62) - Distingue democracia direta de democracia representativa. (P.62) - Identifica o grupo social que participava na democracia. (P.62) - Explica os limites da democracia em Atenas(P.62) - Distingue diferenças e semelhanças da democracia ateniense para o sistema político que hoje vigora em Portugal. (P.62) - Identifica as características da religião grega (Ficha de trabalho) - Refere as diversas formas de culto gregas (Ficha de trabalho) - Identifica as características dos deuses gregos (Ficha de trabalho) - Identifica as características da arte grega. (P.64) - Identifica as características dos templos gregos (P.64) - Identifica que estilos ou ordens se distinguem na arquitetura grega (P.64) - Indica as duas características principais da escultura grega (P.64). - Indica os temas da pintura grega. (P.64) 	
Capacidades	(Interpretação de Fontes em História)	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de natureza diversa e com mensagens diversificadas. - Utiliza conceitos históricos a partir da interpretação e da análise de fontes (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros). 	
	Comunicação em História	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos com correção linguística, aplicando o vocabulário específico de História 	
Unidades / Subunidades			
		Tipo de questões	Documentos
A herança do Mediterrâneo Antigo: . Os Gregos no século V a.C.: o exemplo de Atenas.		Nº de questões: 10 ITENS DE SELEÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Associação 20% ITENS DE CONSTRUÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Resposta curta 60% • Resposta extensa 20% 	Mapas Imagens Texto

CRITÉRIOS	
GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adequação da resposta à questão formulada ➤ Domínio correto dos conteúdos/ assuntos ➤ Exploração das fontes apresentadas, valorizando a interpretação e não a simples transcrição/cópia ➤ Integração da informação nas respostas; transcrição de excertos das fontes usadas como justificação
DE CORRECÇÃO	

FICHA DE AVALIAÇÃO Nº 3

História 7º Ano

Data: ____ janeiro 2022		
Avalia os domínios: Compreensão Histórica; Tratamento da Informação; Comunicação em História		
Nome:	Nº:	Turma:
Avaliação: _____	Ass. Enc. Educação: _____	
Ass. Prof.: _____	Professora: Margarida Schiappa	

I

1. Observa o mapa.



Doc. A - O mundo grego no século V a. C.

1.1 – A Grécia Antiga estava dividida em cidades-estado independentes (*poleis*). Indica, a partir do mapa, **duas destas cidades-estado**.

1.2 – Identifica os três fatores de unidade da civilização grega.

2. **Considera** o documento.

Doc. B

Nascida da junção de várias aldeias, a *polis* é a comunidade perfeita, pois permite satisfazer as necessidades dessa comunidade (...). Quais são os elementos necessários à existência de uma *polis*? Em primeiro lugar, as subsistências; depois, as variadas profissões indispensáveis à vida; a seguir, as armas (...) em quarto lugar, uma certa abundância de moeda para o comércio e as despesas da guerra; em quinto lugar (...) o culto divino (...); e, finalmente, e este é o elemento mais necessário de todos – o poder de decidir sobre os assuntos de interesse geral e sobre as questões individuais.

Aristóteles, *Política*, séc. IV a. C.

2. 1 – **Transcreve do Doc. B, três dos elementos necessários** à existência de uma *polis*.

3. **Observa** a imagem. Estabelece a **correspondência** entre os números e os espaços em que se organizava a *polis*.



Zona rural

Acrópole

Ágora

Porto

Muralhas

Doc. C - Reconstituição de uma *polis*

4. Considera os documentos.

Doc. D

“Tudo o que há de bom aflui ao Pireu. Sozinhos os atenienses são capazes de reunir todas as riquezas. Se uma cidade for rica em madeiras, uma outra em ferro, uma terceira em cobre ou em linho, onde poderá vender esses produtos sem se entender com o povo que é senhor do mar? Nós temos os navios e, sem tirar quase nada do nosso solo, tudo podemos conseguir pela via do mar.”

Pseudo-Xenofonte, *República dos Atenienses*, séc. V a. C.

Doc. E



Dracma ateniense, séc. V a. C.

4.1 – Diz o nome da cidade-estado onde se situava o porto do Pireu.

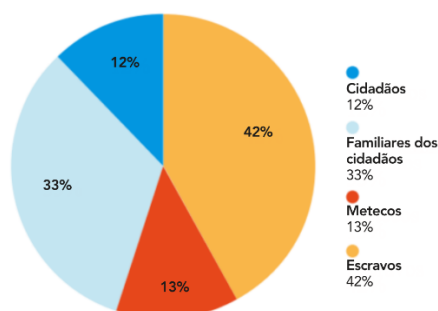
4.2 – Indica a partir das informações do texto (doc. D), a principal atividade económica da Grécia Antiga.

4.3 – Que característica da economia grega é referida no Doc. E?

II

5. Considera os documentos.

Doc. F



A sociedade ateniense, séc. V a. C.

Doc. G

“Um indivíduo não é um cidadão apenas por habitar um certo território, visto que metecos e escravos também habitam nesse território. (...) Um cidadão define-se pelo facto de ter direito a votar nas assembleias e de participar no exercício do poder político.

Aristóteles, *Política*, séc. IV a. C.

5.1 – Identifica os grupos sociais em que se dividia a sociedade ateniense.

5.2 – **Indica**, recorrendo ao texto (doc. G), os direitos dos cidadãos.

6. **Estabelece a correspondência correta** entre os órgãos de poder em Atenas (coluna A) e as suas funções (coluna B).

Coluna A	Coluna B
1) Estrategos	a) Prepara as propostas de lei
2) Arcontes	b) Aprova as leis
3) Eclésia	c) Funções religiosas
4) Helieia	d) Funções militares e administrativas
5) Bulé	e) Julga os processos civis e criminais

Coluna A	1	2	3	4	5
Coluna B					

7. **Considera** os documentos.

Doc. H

“Temos um regime político que não nos faz invejar as leis das cidades vizinhas. Pelo contrário, em vez de querermos imitá-las, somos o seu modelo e exemplo. O nome desse regime é democracia, porque procura satisfazer o maior número de pessoas e não apenas uma minoria. As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos.

Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*, séc. V a. C.

Doc. I

“A maioria das cidades-estado gregas não tinha um governo democrático e até mesmo em Atenas os cidadãos eram uma minoria da população, porque as mulheres, os escravos e os estrangeiros [e filhos de estrangeiros] não eram considerados cidadãos.

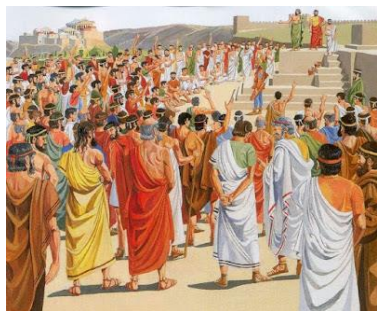
Maxwell Learning, *World History and Geography*, 2010

7.1 – **Explica** o significado da palavra **democracia**.

7.2 – **Identifica**, com base no doc. I, dois **limites** da democracia ateniense.

8. **Observa** as imagens.

Doc. J



Eclésia

Doc. K



Assembleia da República

8.1 – **Explica**, sucintamente, as diferenças entre a **democracia ateniense** e a **democracia contemporânea**.

III

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

- a) A arte grega valorizava a beleza e a perfeição ____
- b) Nas peças de teatro gregas atuavam homens e mulheres ____
- c) A pintura grega retratava cenas do quotidiano e da mitologia ____
- d) Os gregos tiveram pouca influência no desenvolvimento da filosofia ____
- e) Os templos gregos eram circulares ____

10. A religião grega era **politeísta/monoteísta**. **Sublinha** a opção correta.

10.1 – **Refere** as três principais características dos deuses gregos.

Bom trabalho! A Professora: Margarida Schiappa

FICHA DE AVALIAÇÃO Nº 3

História 7º Ano

Data: ____ janeiro 2022		
Avalia os domínios: Compreensão Histórica; Tratamento da Informação; Comunicação em História		
Nome:	Nº:	Turma:
Avaliação: _____	Ass. Enc. Educação: _____	
Ass. Prof.: _____	Professora: Margarida Schiappa	

I

1. Observa o mapa.



Doc. A - O mundo grego no século V a. C.

1.1 – A Grécia Antiga estava dividida em cidades-estado independentes (*poleis*). Indica, a partir do mapa, **duas destas cidades-estado**.

1.2 – Identifica os três fatores de unidade da civilização grega.

2. **Observa** a imagem. Estabelece a **correspondência** entre os números e os espaços em que se organizava a *polis*.



Zona rural

Acrópole

Ágora

Porto

Muralhas

Doc. C - Reconstituição de uma *polis*

3. **Considera** os documentos.

Doc. D

“Tudo o que há de bom aflui ao Pireu. Sozinhos os atenienses são capazes de reunir todas as riquezas. Se uma cidade for rica em madeiras, uma outra em ferro, uma terceira em cobre ou em linho, onde poderá vender esses produtos sem se entender com o povo que é senhor do mar? Nós temos os navios e, sem tirar quase nada do nosso solo, tudo podemos conseguir pela via do mar.”

Pseudo-Xenofonte, *República dos Atenienses*, séc. V a. C.

Doc. E



Dracma ateniense, séc. V a. C.

3.1 – **Diz o nome** da cidade-estado onde se situava o **porto do Pireu**.

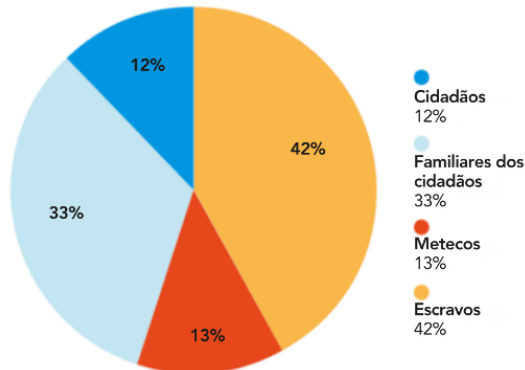
3.2 – **Indica** a partir das informações do texto (doc. D), a **principal atividade económica** da Grécia Antiga.

3.3 – **Que característica** da economia grega é referida no Doc. E?

II

4. **Considera** os documentos.

Doc. F



A sociedade ateniense, séc. V a. C.

Doc. G

“Um indivíduo não é um cidadão apenas por habitar um certo território, visto que metecos e escravos também habitam nesse território. (...) Um cidadão define-se pelo facto de ter direito a votar nas assembleias e de participar no exercício do poder político.

Aristóteles, *Política*, séc. IV a. C.

4.1 – **Identifica** os grupos sociais em que se dividia a sociedade ateniense.

4.2 – **Indica**, recorrendo ao texto (doc. G), os direitos dos cidadãos.

5. **Estabelece a correspondência correta** entre os órgãos de poder em Atenas (coluna A) e as suas funções (coluna B).

Coluna A	Coluna B
1) Estrategos	a) Prepara as propostas de lei
2) Arcontes	b) Aprova as leis
3) Eclésia	c) Funções religiosas
4) Helieia	d) Funções militares e administrativas
5) Bulé	e) Julga os processos civis e criminais

Coluna A	1	2	3	4	5
Coluna B					

6. **Considera** os documentos.

Doc. H

“Temos um regime político que não nos faz invejar as leis das cidades vizinhas. Pelo contrário, em vez de querermos imitá-las, somos o seu modelo e exemplo. O nome desse regime é democracia, porque procura satisfazer o maior número de pessoas e não apenas uma minoria. As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos.

Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*, séc. V a. C.

Doc. I

“A maioria das cidades-estado gregas não tinha um governo democrático e até mesmo em Atenas os cidadãos eram uma minoria da população, porque as mulheres, os escravos e os estrangeiros [e filhos de estrangeiros] não eram considerados cidadãos.

Maxwell Learning, *World History and Geography*, 2010

6.1 – **Explica** o significado da palavra **democracia**.

6.2 – **Identifica**, com base no doc. I, dois **limites** da democracia ateniense.

III

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

- a) A arte grega valorizava a beleza e a perfeição ____
- b) Nas peças de teatro gregas atuavam homens e mulheres ____
- c) A pintura grega retratava cenas do quotidiano e da mitologia ____
- d) Os gregos tiveram pouca influência no desenvolvimento da filosofia ____
- e) Os templos gregos eram circulares ____

8. A religião grega era **politeísta/monoteísta**. **Sublinha** a opção correta.

8.1 – **Refere** as três principais características dos deuses gregos.

Bom trabalho! A Professora: Margarida Schiappa