

1 2 9 0



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

João Filipe Neves Gonçalves

A UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE REVISÃO DE CONTEÚDOS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Mestrado em Ensino da Geografia no
3º Ciclo e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima
Grilo Velez de Castro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2023

FACULDADE DE LETRAS

A UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE REVISÃO DE CONTEÚDOS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A utilização do jogo didático como estratégia de revisão de conteúdos na disciplina de Geografia
Autor/a	João Filipe Neves Gonçalves
Orientador/a(s)	Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
Júri	Presidente: Doutor Bruno Manuel dos Santos De Castro Martins Vogais: 1. Doutor Doutor Everton de Moraes Kozenieski 2. Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	28-06-2023
Data da defesa	17 valores
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	



Agradecimentos

Primeiramente, gostava de agradecer à minha família próxima: à minha mãe, pai, irmão e avós. Se hoje estou a finalizar mais uma etapa, é por eles e graças a eles, que me permitiram sempre sonhar e crescer ao longo de toda a minha vida académica. Sou também grato aos restantes membros da minha família, que sempre me apoiaram e tiveram palavras de conforto e de motivação.

À minha namorada, agradeço por todo o apoio que me dá. É incansável e nunca me deixou cair, por mais difíceis que fossem os tempos.

Aos meus amigos, pela compreensão e pela assídua presença na minha vida.

Agradeço também a todo o corpo docente e discente da Escola Secundária Jaime Cortesão. Marcaram a minha vida para sempre, desde estudantes, funcionários e professores, com quem partilhei experiências este ano letivo.

Uma palavra especial para a Professora Cooperante Sandra Paula, uma pessoa que jamais esquecerei, quer pelo seu inequívoco amor à Geografia e ao Ensino, como, acima de tudo, pelo coração bom que possui. Faltam as palavras para agradecer: o meu muito obrigado.

Sou grato também à Dra. Prof. Fátima Velez de Castro, pela ajuda e orientação que me prestou ao longo do ano de estágio, assim como na realização deste relatório.

Uma palavra especial também para todos os colegas do Mestrado em Ensino da Geografia da FLUC, assim como ao corpo docente que constitui o mesmo, agradeço por todos os momentos de partilha e ensinamentos.

Um agradecimento aos meus colegas de estágio, Telmo Cardoso e Salomé Colaço, por todos os momentos vividos ao longo deste estágio.

Um grande, grande obrigado por tudo,

Sou uma melhor pessoa graças a todos!

João Gonçalves

RESUMO

O jogo didático como estratégia de revisão de conteúdos na disciplina de Geografia

Todo o processo de ensino-aprendizagem, ao longo das últimas décadas, tem passado por diversas mudanças, surgindo novas estratégias pedagógicas dentro da sala de aula, como, por exemplo, os jogos didáticos.

Através da utilização de um jogo didático, no caso da disciplina de Geografia, o docente possui em mãos a capacidade de criar momentos de interação e interesse, permitindo aos estudantes tornarem-se “pequenos geógrafos”, uma vez que as bases deste tipo de estratégia envolvem as características essenciais de um geógrafo.

No caso deste trabalho, utilizou-se um jogo de tabuleiro, construído de raiz, que teve como principal objetivo ser utilizado como estratégia de revisão de conteúdos. O processo de jogo fez com que os estudantes pudessem rever conteúdos previamente lecionados, assim como desenvolver habilidades geográficas, num momento desafiante. Para entender a eficácia desta estratégia face à revisão de conteúdos, foram elaboradas duas fichas (pré e pós aplicação do jogo didático), que permitiram concluir que estes estavam realmente a desenvolver e a recordar conteúdos, uma vez que se verificou que praticamente todos os estudantes obtiveram variações positivas na sua classificação, demonstrando que este jogo funciona como estratégia de revisão de conteúdos.

Palavras-chave: geografia; jogo de tabuleiro; revisão de conteúdos; lúdico; didático;

ABSTRACT

The didactic game as a content review strategy in the subject of Geography

The entire teaching-learning process, over the last few decades, has gone through several changes, with new pedagogical strategies emerging within the classroom, such as didactic games.

By using a didactic game, in the scope of Geography, the teacher has the ability to create moments of interaction and interest, allowing students to become "little geographers", since the bases of this type of strategy involve the essential characteristics of a geographer.

Within the range of this paper, it was used a board game built from scratch, whose main goal was to be used as a content review strategy. Playing the game allowed students to review previously taught contents, as well as to develop geographic skills, in a challenging moment. In order to acknowledge the effectiveness of this strategy with regard to content review, two tasks were prepared (before and after the application of the didactic game), which allowed me to realize that students were actually developing and remembering contents, since it was found that almost all of them obtained positive variations in their marks, showing that this game really works as a content review strategy.

Keywords: geography; board game; content review; ludic; didactic;

ÍNDICE

I - Introdução	1
II - Reflexão sobre a Prática Pedagógica	2
2.1 - Caracterização do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro.....	3
2.2 - Caracterização da Escola Secundária Jaime Cortesão.....	5
2.3 - Caracterização geográfica de Coimbra.....	6
2.4 - Núcleo de Estágio.....	9
2.5 - Turmas.....	9
2.6 - As atividades desenvolvidas.....	19
2.6.1 - Atividades letivas.....	19
2.6.2 - Atividades não letivas.....	23
2.7 - Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada.....	26
III - Enquadramento teórico	28
3.1 - Os pilares e conceção do “jogo”.....	28
3.2 - A ludificação da didática.....	31
3.3 - A evolução do jogo enquanto ferramenta pedagógica.....	32
3.4 - O jogo no ensino da Geografia.....	35
3.5 - Categorização e relação “jogo - jogador - ensino”: do tradicional ao digital.....	38
3.5.1 - <i>Os jogos tradicionais</i>	39
3.5.2 - <i>Os jogos de tabuleiro</i>	42
3.5.3 - <i>Os jogos digitais</i>	45
IV - Estratégia pedagógico-didática	48
4.1 - Metodologia.....	49
4.2 - Análise e discussão dos resultados.....	59
4.2.1 - Inquérito pré-jogo didático.....	59
4.2.2 - Aplicação da proposta prática em sala de aula.....	65
4.2.3 - Inquérito pós-jogo didático.....	69
4.2.4 - Conclusões retiradas da aplicação didática – Tabela de Vantagens e Desvantagens.....	72
V - Conclusão e recomendações	76
VI - Bibliografia/Fontes consultadas	79
VII - Anexos	88

I - Introdução

Os jogos, nos seus diversos formatos, surgiram na minha infância, sendo até ao dia de hoje, um dos meus “hobbies” de eleição.

Os jogos, na minha vida, e creio que na vida de tantos outros, interrelacionaram-se com a minha evolução enquanto indivíduo. Tudo começou com os simples “jogos” de tabuleiro, como o *Logos*, *Monopoly*, *Quem é Quem*, os *Puzzles* e os Quebra-cabeças, ou por exemplo, através dos jogos de cartas. Com o avançar dos anos, e com o desenvolvimento tecnológico, surgiu na minha vida outro tipo de jogos, concretamente através de plataformas como o telemóvel, a *Playstation* e o computador. Vi e vivi a evolução do mundo dos jogos, desde os jogos de tabuleiro, passando pelos jogos de telemóvel como o *Snake* (Serpente) até à atualidade, onde os videojogos se confundem com a realidade. Por tudo o que os jogos já me proporcionaram, e por esta ser uma forma de arte que me acompanha desde praticamente sempre, desenvolvi um gosto pelo que são os jogos, que creio que me acompanhará para sempre.

Este tema torna-se pertinente através da “aliança” entre o meu gosto pessoal pelos jogos, enquanto indivíduo, com a minha vontade em entender, enquanto futuro docente de Geografia, quais são as vantagens e (sobretudo) as desvantagens da utilização dos jogos como estratégia de ensino-aprendizagem. Pretende-se que este seja um relatório capaz de entender a real pertinência da utilização dos jogos em contexto educativo, procurando construir uma opinião concreta relativamente à pertinência da utilização dos jogos e dos videojogos em contexto social e educativo, mas também analisar as preconcepções já existentes relativamente a esta ideia.

A minha proposta pedagógico-didática enquadrou-se no tema “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades” presente nas Aprendizagens Essenciais do 10º ano de Geografia A, e teve como questão-chave a seguinte pergunta: “é pertinente a utilização dos jogos didáticos como método de revisão de conteúdos?”. O objetivo geral deste trabalho foi compreender a pertinência da utilização de um jogo didático (de tabuleiro) na revisão de conteúdos.

Em relação ao “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, esta aplicação prática tem como objetivo abranger o máximo possível dos “Princípios, Áreas de Competências e Valores”, presentes neste documento. Como “Princípios”, procuro abranger a aprendizagem,

a inclusão, a estabilidade, a adaptabilidade e ousadia, a coerência e flexibilidade, a sustentabilidade, a base humanista e o saber. Em relação às “Áreas de Competências”, será importante para esta aplicação prática o raciocínio e a resolução de problemas, o saber científico técnico e tecnológico, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, a sensibilidade estética e artística, a linguagens e textos, a informação e comunicação e o pensamento crítico e criativo. Com isto, serão atingidos “Valores” como a liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação.

É importante também enquadrar este tema nas duas Cartas Internacionais da Educação Geográfica, de 1992 e de 2016. Começando pela de 1992, esta temática e os objetivos a que me proponho alcançar, tornam os estudantes “pequenos” geógrafos, uma vez que o jogo de tabuleiro desenvolvido possui na sua gênese vários tipos de questões que os geógrafos procuram responder, na qual se procurou fazer com que os estudantes expandissem o seu conhecimento, desenvolvessem e recuperassem capacidades desenvolvidas ao longo da lecionação desta matéria. Em relação à carta de 2016, o objetivo deste trabalho enquadra-se na mesma, uma vez que procura inspirar e fascinar os estudantes através de um método de ensino da geografia que ainda é pouco utilizado em sala de aula, do jeito que o pretendo implementar, com uma investigação bastante vincada e presente no mesmo, como a cooperação aliada à competição, com o objetivo de alcançar o sucesso acadêmico.

II - Reflexão sobre a Prática Pedagógica

Conforme estipulado no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, os estudantes do segundo ano do mesmo realizam um estágio supervisionado, com vista a colocar em prática algumas das capacidades adquiridas no primeiro ano. E é sobretudo com o auxílio do docente cooperante que este ainda estudante se depara com um contexto real, dinâmico e ativo, adquirindo novas capacidades, conhecimentos e instrumentos, que o tornam num docente.

Posto isto, nas próximas páginas será contextualizada toda a minha experiência pedagógica, que decorreu no ano letivo de 2022/2023, com início no mês de setembro e fim no mês de junho.

2.1 - Caracterização do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Com o estágio pedagógico, surgiu a tão aguardada primeira aventura pedagógica, que decorreu no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, em concreto na sua sede, a Escola Secundária Jaime Cortesão (figura 1).



Figura 1 - Escola Secundária Jaime Cortesão

Fonte: Elaboração própria (2023).

Para além da ESJC, fazem parte deste Agrupamento desde o ano letivo de 2012/2013, duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos, que são a Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio e a Escola Básica Nº2 de São Silvestre, e treze escolas do 1º Ciclo/Jardins de Almedina, como as de Antuzede, Assafarge, Bairro Azul, Casconha, Feteira, Palheira, São Bartolomeu, São João do Campo, São Martinho de Árvore, São Silvestre, Vera Cruz e Vila Verde, e por último os Jardins de Infância de Andorinha e Carvalhais de Baixo. De norte a sul do município de Coimbra, estes estabelecimentos escolares possuíam, em dados relativos ao ano letivo transato (2021/2022) cerca de 1784 estudantes para 285 professores e 148 funcionários não docentes. Este Agrupamento, afirmando-se como “intercultural”, possuía nesse mesmo ano 218 estudantes estrangeiros, de 27 nacionalidades, sendo que a maioria era oriunda de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil, demonstrando a importância da língua portuguesa nesta questão (Plano Educativo AECC, 2022-2025).

A oferta formativa do Agrupamento reflete um dos seus grandes pilares: uma educação de todos para todos. Para atingir um “*ensino de excelência*” de modo a “*responder a todos os estudantes*”, o Agrupamento apresenta uma diversidade de opções que oferecem aos seus estudantes um vasto leque de caminhos possíveis de trilhar (AECC). Esta diversidade formativa

surge principalmente no Ensino Secundário, onde são lecionadas as áreas de “Ciências e Tecnologias” e “Línguas e Humanidades” e onde o Ensino Profissional surge, nas áreas de “Técnico de Apoio à Infância”, “Técnico de Apoio Psicossocial”, “Técnico de Desporto”, “Técnico de Organização de Eventos” e “Técnico de Ação Educativa”. O Agrupamento também possui oferta curricular para os adultos, como o curso EFA escolar, profissional ou de dupla certificação ou por exemplo formações modulares certificadas, como o “Português para Falantes de Outras Línguas” ou “Línguas Estrangeiras”.

Em relação aos adultos (em idades iguais ou superiores a 18 anos), o Agrupamento também apresenta o Centro Qualifica, que tem como objetivo “proporcionar aos jovens e adultos um serviço de informação, orientação e encaminhamento para uma oferta formativa que lhes permita a obtenção de uma qualificação escolar e/ou profissional” (AECC).

O Agrupamento facilita também quem pratica desporto de alto rendimento, existindo no mesmo Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), que visa, acompanhar e tornar possível a conciliação entre a prática desportiva e a atividade escolar. A “Sala de Estudo Aprender +”, é exemplo e resultado desta ambição de não deixar nenhum tipo de estudante para trás, permitindo que os estudantes enquadrados em atividades desportivas de alto rendimento, possuam um espaço de estudo e de encontro com os professores das diversas disciplinas, de modo a reforçarem “*aprendizagens ou recuperarem conteúdos perdidos em momentos de ausência à escola em virtude de competições desportivas de relevo*” (AECC).

Num ponto de vista mais profundo, e se a educação de todos para todos se assumia como um dos principais pilares do Agrupamento, a inclusão e a interculturalidade assumem-se como o “solo” que sustenta todos os pilares que constituem o ADN do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro. O Agrupamento possui escolas de referência para a educação bilingue, integrando nos seus quadros “*docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docente de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala*”. Cabe às escolas, como a Escola Secundária Jaime Cortesão, organizar “*respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos estudantes, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão*”. Também no domínio da visão o Agrupamento possui escolas de referência. Cabe às mesmas, através dos seus profissionais especializados em educação especial nesta área em concreto, garantir a “*acessibilidade à*

informação e ao currículo”, “*promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille*” e “*assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados*”, de modo a também tal como educação bilingue, atingir e promover a inclusão. No ano letivo de 2021/2022, 140 estudantes possuíam medidas de suporte à aprendizagem, sendo que 42 possuíam medidas adicionais (Plano Educativo AECC, 2022-2025).

No campo da Psicologia Escolar, é sobre o olhar atento dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que o Agrupamento procura intervir através de apoio psicológico, quer a estudantes como a pessoal docente e não docente, ou de orientação escolar e profissional. São diversas as atividades desenvolvidas por parte dos SPO, que procuram integrar a comunidade em importantes questões do quotidiano, como por exemplo a “Semana dos Afetos”.

Noutras valências, são diversos os clubes/projetos presentes no Agrupamento, como o “Clube Ciência Viva na Escola”, na qual o Núcleo de Estágio de Geografia acabou por participar, o Plano Nacional do Cinema (com o principal objetivo de envolver e relacionar o cinema com a educação) ou a Feira de Informação Escolar e Profissional.

2.2 - Caracterização da Escola Secundária Jaime Cortesão

Integrada no AECC, foi na Escola Secundária Jaime Cortesão que decorreu o estágio pedagógico referente ao ano letivo 2022/2023 do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo e Ensino Secundário.

Está instalada num edifício que remonta ao Século XVII, possuindo o espaço uma enorme importância histórica e patrimonial para a cidade de Coimbra. Este edifício, numa fase inicial da sua vida (entre 1633 e 1834), estava integrado no complexo do Mosteiro de Santa Cruz, e era o pilar do conhecimento na cidade, muito antes do surgimento da Universidade de Coimbra. A partir do ano de 1834 até ao início do século XX, com a nacionalização dos bens das ordens religiosas, o edifício teve duas funções: acolheu crianças abandonadas e serviu de maternidade. Em meados de 1920, o edifício teve pela primeira vez a função de escola, neste caso, era a Escola Avelar Brotero, que anos mais tarde, devido ao crescimento do número de estudantes, se mudou para um espaço no Calhabé. Após esta mudança, o edifício foi ocupado por uma nova escola, a Escola Técnica de Sidónio Pais, alterada após o 25 de abril de 1974 para

Escola Técnica de Jaime Cortesão, tendo passado no ano de 1978, após o Decreto-lei nº80/78 para Escola Secundária Jaime Cortesão, após a obrigação da designação “Escolas Secundárias” em todos os estabelecimentos deste nível de ensino.

Toda a história deste edifício multissecular, influencia a atual vida escolar deste espaço, uma vez que toda a sua estrutura se teve de adaptar a um ambiente do século XVII, desenhado para outros fins que não os educativos, o que acaba por fazer com que alguns dos espaços não sejam os mais adequados. No entanto, creio que é isso que oferece a esta escola um patamar distinto das restantes, uma vez que o seu património secular oferece aos seus estudantes um espaço socioeducativo ímpar na cidade.

2.3 - Caracterização geográfica de Coimbra

A Escola Secundária Jaime Cortesão situa-se no município de Coimbra que se localiza na faixa litoral de Portugal Continental. Integra a NUT II da Região Centro e a NUT III da Região de Coimbra, e é limitado pelos municípios de Mealhada, Cantanhede, Montemor-o-velho, Condeixa-a-Nova, Miranda do Corvo, Vila Nova de Poiares e Penacova (figura 2).

Com uma área total de 319,4 km², integram o município de Coimbra 18 freguesias, que oferecem a este espaço uma enorme riqueza paisagística e patrimonial, desde a Universidade de Coimbra, o Rio Mondego, o Choupal ou o Aqueduto de São Sebastião. Noutro importante ponto para o município, é na zona da Baixa de Coimbra/Jardim da Manga/Manutenção, em que se insere a Escola Secundária Jaime Cortesão, um espaço de carácter urbano.

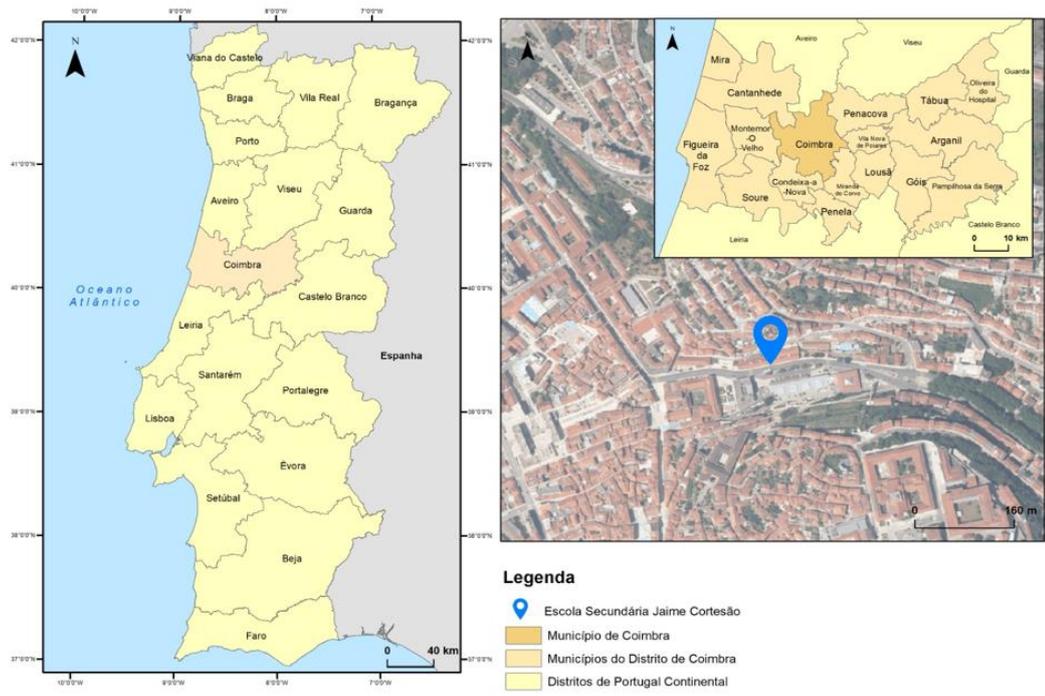


Figura 2 - Enquadramento da Escola Secundária Jaime Cortesão

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação aos aspetos demográficos, a população residente no município de Coimbra, em 1981 era de 138930 habitantes. Em relação ao ano censitário mais recente, o de 2021, o valor era de 140816 habitantes (figura 3).

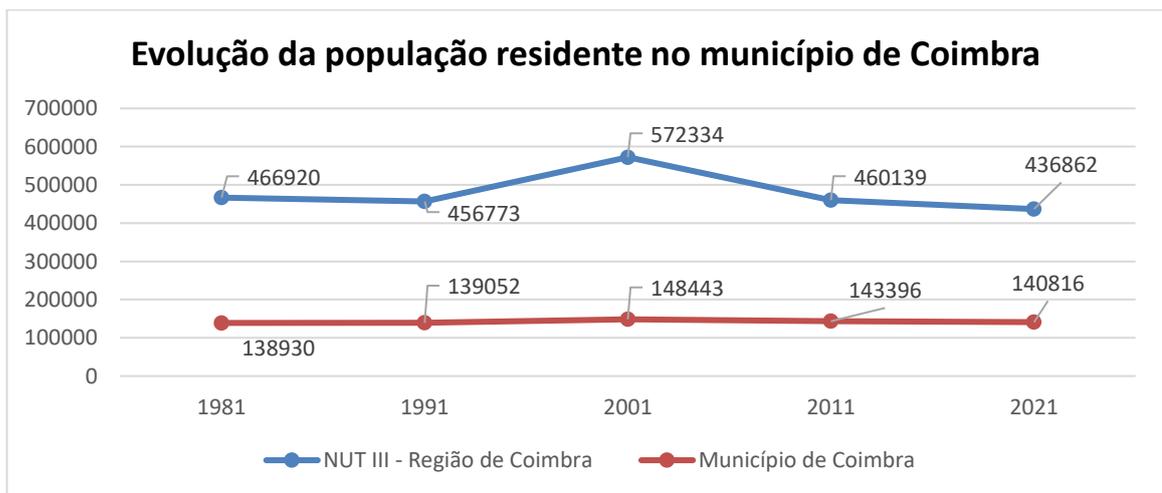


Figura 3 – Evolução da população residente no município de Coimbra entre 1981 e 2021.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INE e Pordata (2023).

Neste período censitário, verifica-se uma diminuição do número de habitantes no município de Coimbra, entre 1981 e 1991. Já em 2001, observa-se um crescimento da população residente face a 1991, atingindo o maior valor dos anos em análise, com 148443 habitantes. Verifica-se o maior decréscimo em relação ao ano de 2011, com 143396 habitantes, diminuição esta possível de ser justificada, por exemplo, através da grave crise socioeconómica com início nos anos de 2007 e 2008, que culminou com a “chegada” da Troika a Portugal, o que fez com que, sobretudo os mais jovens, fossem para as metrópoles nacionais ou que emigrassem, em busca de melhores condições de vida.

Comparando estes valores com a NUT III da Região de Coimbra, verificamos que existe uma enorme semelhança em relação à evolução da população residente, quer através dos diversos crescimentos e/ou diminuições do número de população residente.

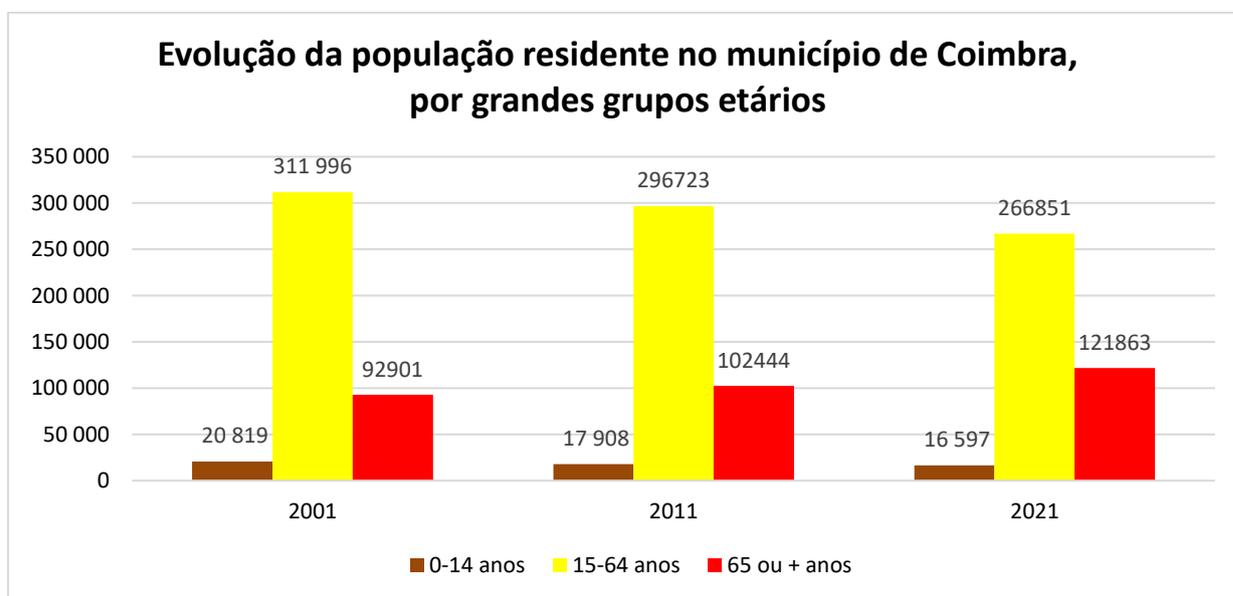


Figura 4 – Evolução da população residente no município de Coimbra, por grandes grupos etários, entre 2001 e 2021.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Pordata (2023).

Entre 2001, 2011 e 2021, comparando a evolução da população residente por grandes grupos etários, observamos uma diminuição da população dos “0-14 anos”, assim como dos “15-64 anos”, verificando-se um aumento significativo (cerca de 40000 habitantes) no grupo etário dos “65 ou + anos”, evidenciando o crescente envelhecimento da população (figura 4).

2.4 - Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de Geografia no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro foi constituído pelos professores estagiários João Gonçalves, Telmo Cardoso e Salomé Colaço, pela Professora Cooperante Sandra Paula e pela Supervisora da FLUC Fátima Velez de Castro.

Ao longo do decorrer deste estágio supervisionado, foram-nos atribuídas as duas turmas de Geografia, onde a professora cooperante estava a lecionar: o 10º e o 11º. Sendo que eramos três estagiários para duas turmas, não foi possível que cada um ficasse com uma turma regularmente, tendo por isso, ao longo do estágio, lecionado em ambas estas turmas. No entanto, foi com a turma de 11º ano que mais contactei e, inclusive, tive as aulas supervisionadas.

2.5 - Turmas

A turma do 10º ano é a “cara” do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, assume-se como uma turma multicultural e inclusiva. A multiculturalidade deve-se ao facto de esta turma apresentar diversas nacionalidades diferentes na sua constituição, e a inclusão pelo facto de a turma possuir uma estudante surda, completamente adaptada e integrada na turma.

Com 20 elementos na sua totalidade, foi uma turma que cresceu ao longo do ano letivo, uma vez que em setembro, a turma apresentava pouco mais de 10 elementos.



Figura 5 – Idade do corpo discente do 10º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Em relação às idades do corpo discente, observamos que as mesmas variam entre os 15, 16 e 17 anos. A idade dominante na turma é os 15 anos, com 11 estudantes nessa faixa de idade (55%). Existem também 8 estudantes (40%) com 16 anos e 1 estudante com 17 anos (5%) (figura 5).

Em questões relativas ao género dos estudantes, a turma é constituída sobretudo por estudantes do género feminino, com 13 elementos (65%) e 7 elementos do género masculino (35%) (figura 6).

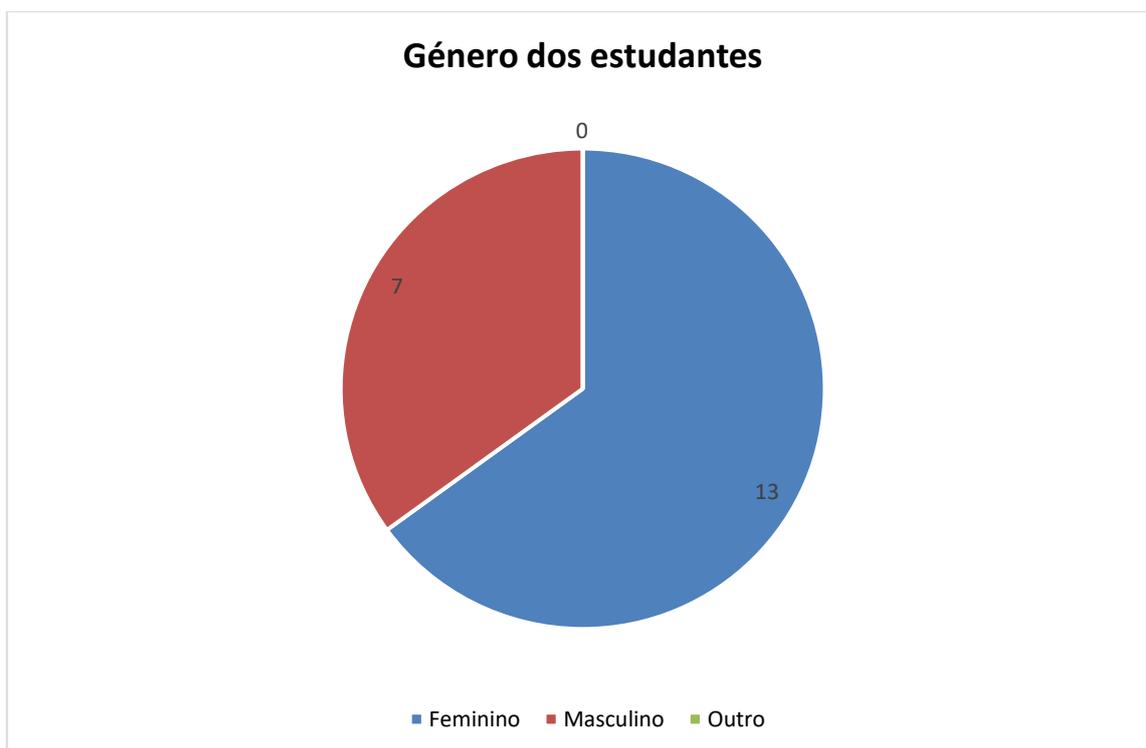


Figura 6 – Género do corpo discente do 10º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

A nacionalidade dominante na turma é a portuguesa (14 estudantes), seguindo-se a nacionalidade brasileira (3 estudantes), a ucraniana (2 estudantes) e a angolana (1 estudante). Para 18 estudantes, o português é a sua língua materna, sendo que para apenas 2 (os estudantes ucranianos) o português não é a sua língua materna (figura 7).

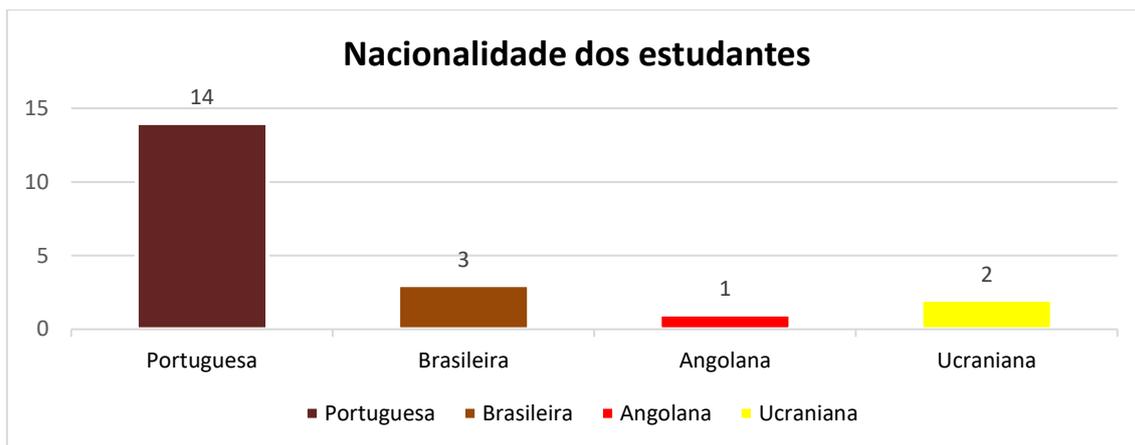


Figura 7 – Nacionalidades do corpo discente do 10º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Esta turma, e todas as turmas que constituem a escola, frequentam uma das escolas mais centrais da cidade (senão a mais central), e esta questão aliada ao espaço envolvente, como por exemplo as obras do Metrobus Coimbra, acaba por influenciar a forma de deslocação dos estudantes para o espaço educativo. O mais interessante nesta análise é o facto de apenas 4 estudantes (20% da turma) se deslocarem para a escola utilizando o automóvel. Os restantes 80%, utilizam formas de deslocação mais sustentáveis, como o transporte público coletivo (9 estudantes, ou seja 45%) ou indo a pé (7 estudantes, ou seja 35%). Isto também evidencia que a maioria dos elementos da turma vive nas proximidades do espaço escolar, sendo que 11 estudantes (55%) demora entre 0 e 15 minutos a chegar à escola, 8 (40%) entre 15 e 30 minutos e apenas 1 (5%) demora mais de 30 minutos (figura 8).

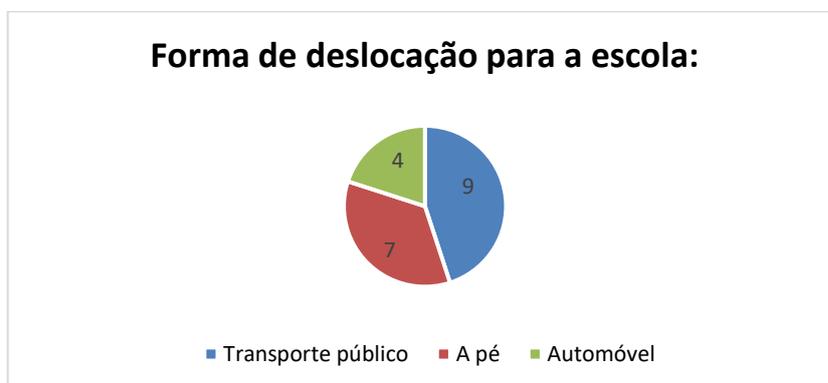


Figura 8 – Forma de deslocação para a escola do corpo discente do 10º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Numa turma com tamanha heterogeneidade, conhecer bem o corpo discente fornece ao docente a capacidade para avaliar as estratégias mais adequadas consoante as necessidades observadas. Então, é fundamental no campo da saúde, entender que tipos de problemas e/ou condições de saúde existem na turma, quer para adaptar as aulas em prol dos mesmos, como para permanecermos vigilantes. Na turma, 50% dos estudantes têm problemas/condições específicas no que diz respeito à saúde, sendo que desse conjunto de 10 estudantes, 6 possuem dificuldades visuais e 1 possui condições específicas auditivas, o caso da surdez.

Noutro tipo de “missão” que integra o ADN de trabalho de um Professor, o objetivo vai além de ensinar as matérias e fazer com que os estudantes as compreendam: é necessário formar os cidadãos do futuro, fornecendo-lhes os meios para atingir as competências necessárias do “Perfil dos Estudantes à Saída da Escolaridade Obrigatória”. A educação e o futuro vivem de mãos dadas, e é necessário fazê-los acreditar no processo de ensino-aprendizagem, de modo que apontem para o Ensino Superior como uma meta a alcançar. À pergunta “Até quando pensas estudar?” (figura 9), 95% da turma respondeu “Ensino Superior”, enquanto apenas 5% pensa apenas acabar o Ensino Secundário. É interessante relacionar as profissões que os estudantes definiram como “profissão que gostaria de ter” com esta grande maioria dos estudantes a procurar iniciar e concluir o Ensino Superior, uma vez que para alcançá-las será pertinente estudar nesse mesmo nível de ensino.

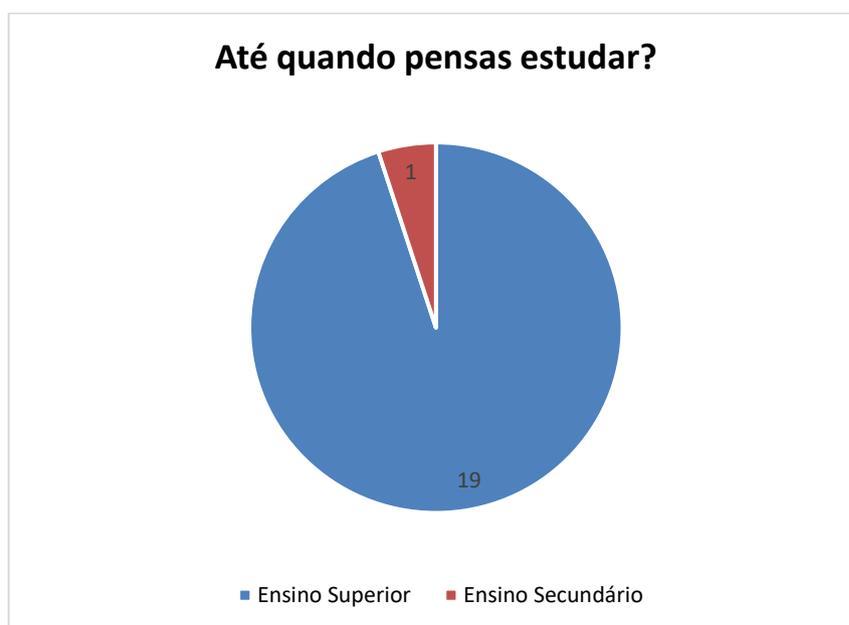


Figura 9 – “Até quando pensas estudar?”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Em relação à disciplina favorita, conforme se observa na figura 10, a História é a disciplina que mais atrai os estudantes (40%), seguindo-se o Inglês (25%), a Educação Física (15%), a Filosofia (10%), a Geografia (5%) e por último “Outra” com 5% (sendo que esta “Outra” se refere a disciplinas específicas, como “Português língua não materna” no caso dos estudantes Ucrânicos, ou “Língua Gestual Portuguesa”, no caso do estudante surdo, por exemplo).

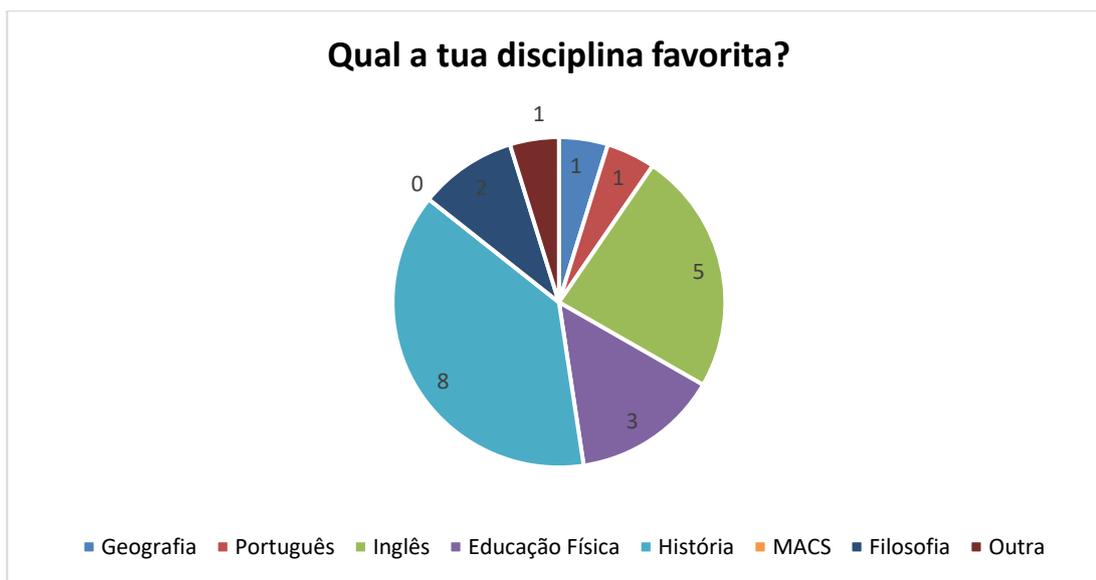


Figura 10 – “Qual a tua disciplina favorita?”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

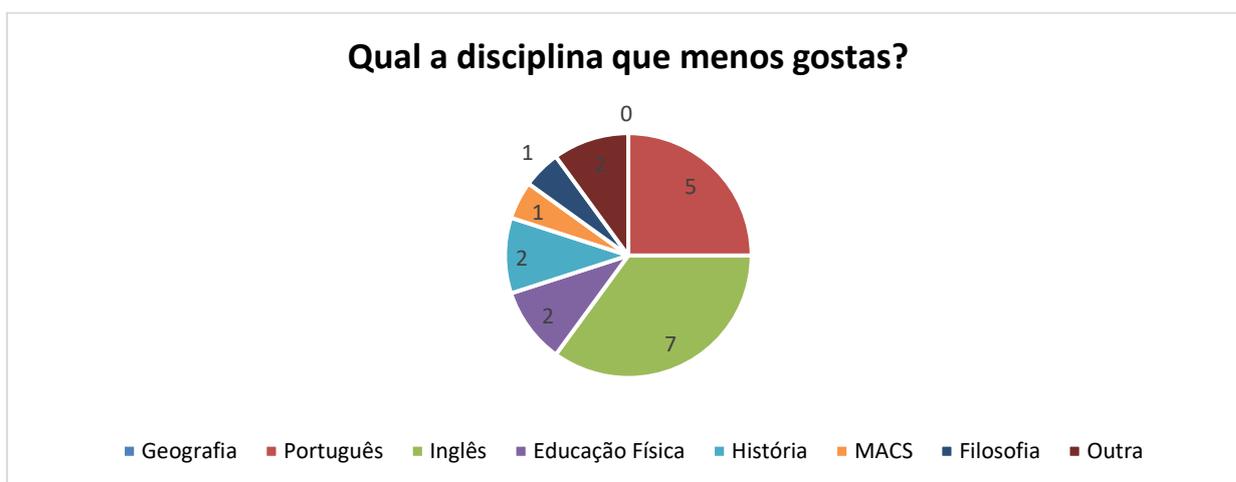


Figura 11 – “Qual a disciplina que menos gostas?”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

No caso da disciplina que menos gostam, o Inglês (35%) é a disciplina que os estudantes menos apreciam, seguindo-se o Português (25%), Educação Física (10%), História (10%), Outra (10%), Filosofia (5%) e MACS (5%). Observamos que também ao nível de gostos a turma é muito heterogénea, uma vez que o que é o favorito para uns, é o que outros menos gostam, o que faz esta ser uma turma particular ao nível de interesses e gostos pessoais (figura 11).

Em relação ao 11º ano, foi com esta turma que lecionei a maioria das minhas aulas e, inclusive, as duas aulas supervisionadas. Esta turma é, em praticamente, tudo diferente da turma e ano anteriormente descritos. O 11º ano é uma turma coesa e sobretudo com uma enorme maturidade.

Desde o início do ano letivo, esta foi uma turma bastante reduzida em relação à quantidade de estudantes. A turma começou o ano com 11 estudantes, tendo terminado o mesmo com apenas 9.

Desses 9 elementos, três estudantes possuem 16 anos (33,3%), mais de metade da turma possui 17 anos (55,6%), sendo que apenas um ano possui 18 anos (11,1%) (figura 12).



Figura 12 – Idade do corpo discente do 11º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Em relação à figura 13 que se refere ao género dos estudantes, a maioria é do género feminino (77,8%), sendo que apenas dois estudantes são do género masculino (22,2%).



Figura 13 – Género do corpo discente do 11º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Nesta turma, e algo que difere bastante da turma do 10º ano, todos os estudantes são portugueses. Os dois estudantes que abandonaram a turma, um do género masculino e outro do género feminino, eram de nacionalidade angolana e brasileira, respetivamente. Com isso, o português também é a língua materna de todos os estudantes.

Em relação à forma de deslocação dos estudantes para a escola (figura 14), aqui também se observa um claro domínio do transporte público (7 estudantes, ou seja 77,8%), seguindo-se “a pé” e automóvel, ambos com 11,1%. E, em relação ao tempo que estes demoram a se deslocar para a escola, apenas 1 estudante demora entre 0 e 15 minutos (11,1%), sendo que 4 demoram entre 15 e 30 minutos (44,4%) e outros 4 demoram mais de 30 minutos (44,4%).

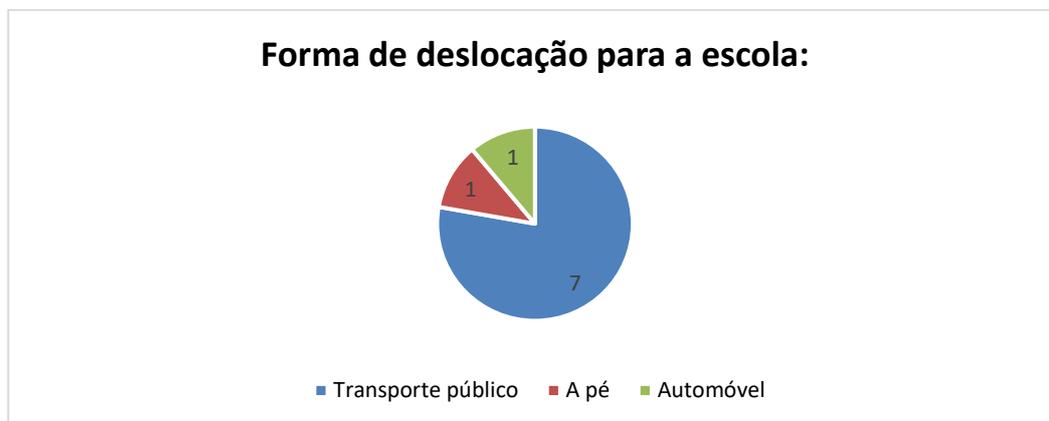


Figura 14 – Forma de deslocação da escola do corpo discente do 11º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Em relação a aspetos que envolvem a saúde do corpo discente, verificou-se que cinco estudantes, ou seja 55,6% da turma, possui problemas de saúde. Destes cinco estudantes, os problemas de saúde evidenciados foram as dificuldades visuais, dificuldades auditivas, alergias, asma e “outras”.

Outro aspeto bastante diferente da turma do 10º ano são as ambições académicas dos estudantes (figura 15). Se no 10º ano existia apenas um estudante (numa turma de vinte elementos) que apenas pensava em estudar até ao ensino secundário, no caso do 11º ano, com nove elementos, são três os estudantes que não pretendem seguir para o ensino superior.

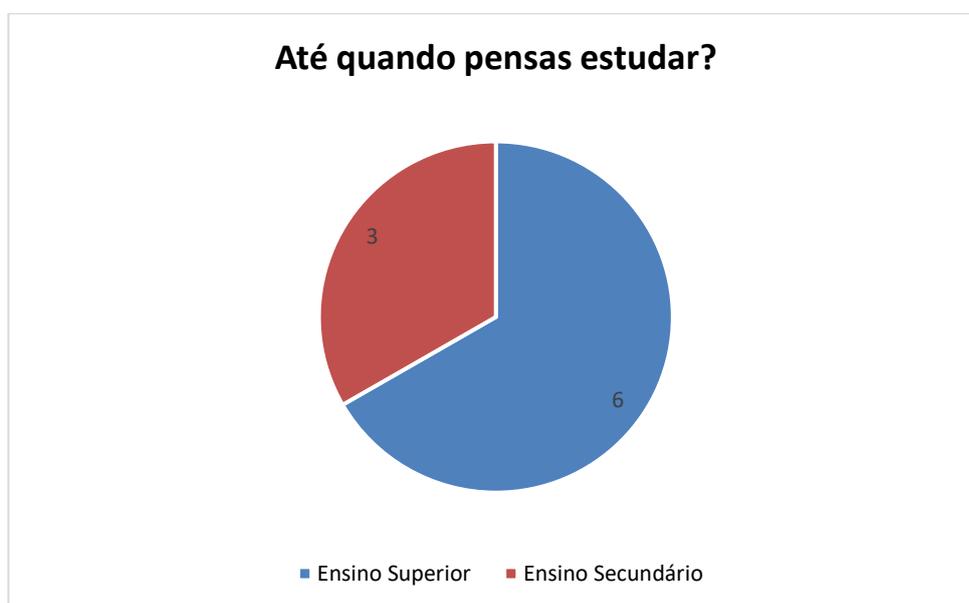


Figura 15 – “Até quando pensas estudar?”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

É interessante também analisar quais são as perspetivas futuras dos estudantes da turma do 11º ano, e à pergunta “Qual a profissão que gostarias de ter?”, observei que as respostas variavam entre “Psicologia”, “Polícia”, “Investigação criminal”, “Administradora/Gestora”.

Em relação à disciplina favorita dos estudantes, observamos na figura 16 uma clara diferença de gostos dos estudantes da turma.

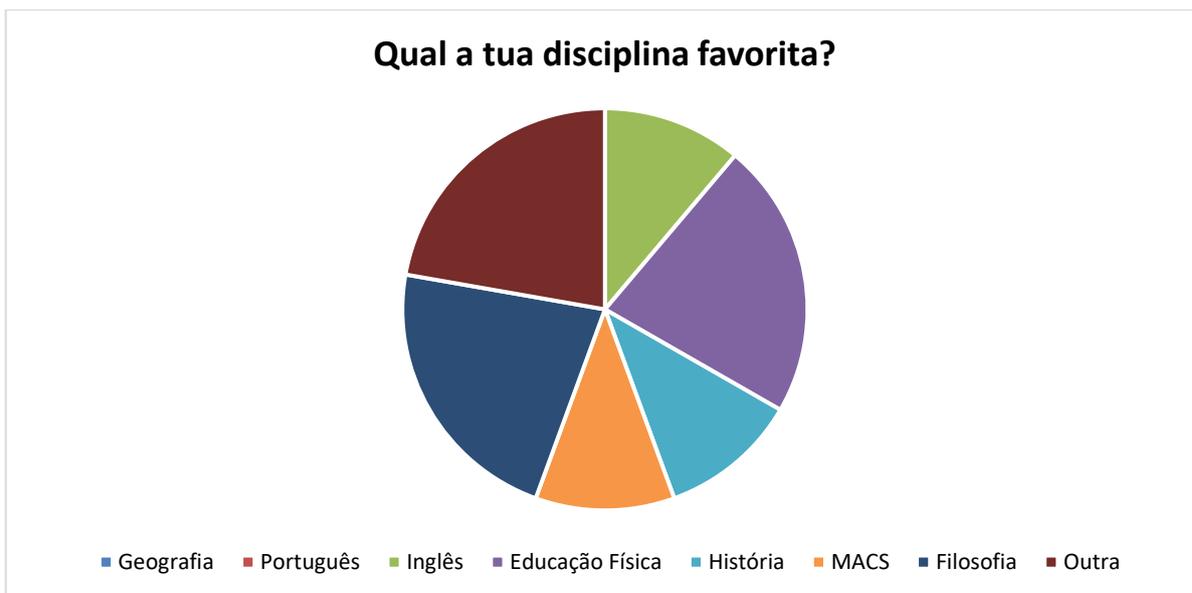


Figura 16 – “Qual a tua disciplina favorita?”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Sobretudo a Filosofia e Educação Física assumem-se como as disciplinas preferidas dos estudantes. No entanto, e como já referido, observamos imensas disciplinas com representatividade neste gráfico, em que praticamente todas (exceto Geografia e Português), são as preferidas de, pelo menos, um estudante.

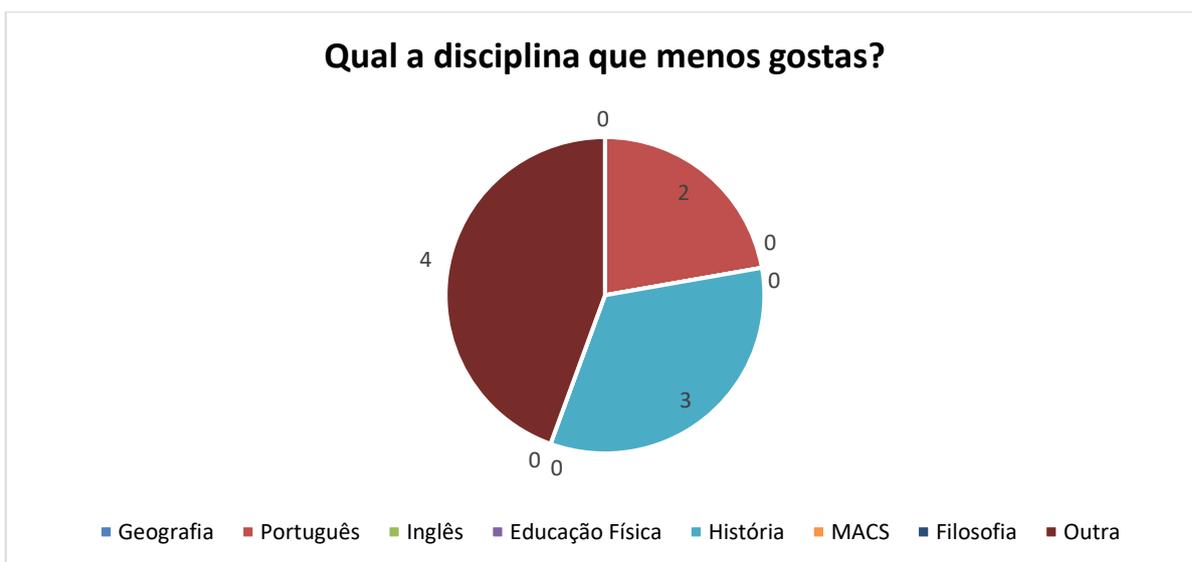


Figura 17 – “Qual a disciplina que menos gostas?”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Já ao nível da disciplina que os estudantes menos gostam (figura 17), “Outra” domina percentualmente, com quatro estudantes (44,4%). Segue-se a História, com três estudantes (33,3%) e por último Português, com dois estudantes (22,2%).

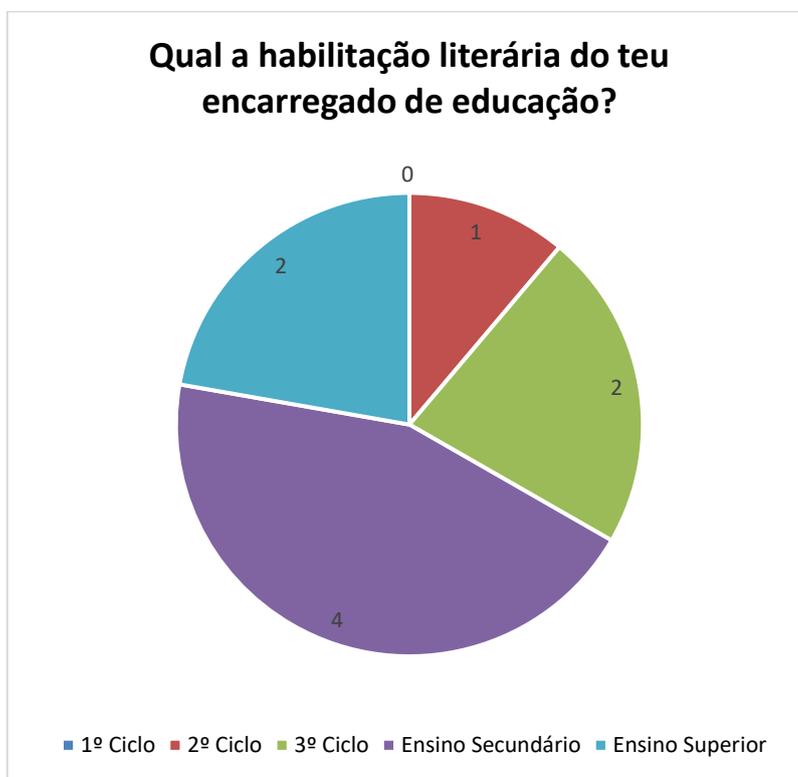


Figura 18 – Habilitação literária dos E.E

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

É importante também conhecer bem os encarregados de educação, elementos fundamentais em todo o processo educativo. Em relação à habilitação literária dos encarregados de educação da turma do 11º ano (figura 18), cerca de quatro têm até ao Ensino Secundário (44,4%), seguindo-se o Ensino Superior (22,2%) e o 3º Ciclo (22,2%), surgindo por último o 2º Ciclo (11,1%). É até interessante comparar estes dados com os da figura 15 (“Até quando pensas estudar?”), uma vez que o nível de escolaridade dos encarregados de educação tende em influenciar e determinar as ambições académicas dos seus educandos.

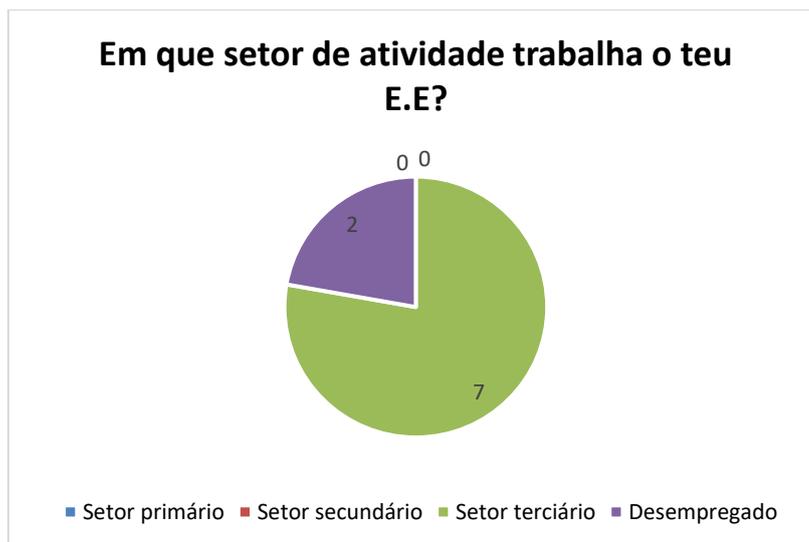


Figura 19 – Setor de atividade dos E.E

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Também podemos considerar que nesta turma, o emprego e capacidade monetária de cada encarregado de educação pode influenciar o percurso académico do seu educando, uma vez que na turma dois estudantes têm o seu encarregado de educação desempregado (figura 19).

2.6 - As atividades desenvolvidas

No decorrer do estágio pedagógico foram diversas as atividades letivas e não letivas desenvolvidas pelo núcleo de estágio.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram marcadas sobretudo pelo espírito colaborativo e cooperativo presentes nas dinâmicas de trabalho pela Professora Cooperante Sandra Paula, e por todo o Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, o que acaba também por se refletir em toda a dinâmica de trabalho ao longo deste estágio.

2.6.1 - Atividades letivas

- **Observação de aulas da Professora Cooperante:** num momento inicial do estágio pedagógico, era necessário que nós, professores estagiários, entendêssemos a dinâmica

por detrás da lecionação em sala de aula. Este era o momento de observar e escutar, tal como estávamos habituados a fazer em momentos teóricos do MEG, para depois conseguirmos colocar em prática as nossas intenções letivas. Para isso, nas primeiras semanas de estágio, observámos as aulas da Professora Cooperante Sandra Paula, de modo a entender os seus métodos de trabalho, assim como para nos começarmos a enquadrar nas duas turmas de Geografia, uma de 10º e outra de 11º.

- ***Plano Anual de Formação:*** no estágio pedagógico, o objetivo principal acaba por ser a prática letiva, com o Plano Anual de Formação dos Mestrados em Ensino da Faculdade de Letras a determinar a lecionação de 28-32 aulas de 45 minutos, na Escola Secundária Jaime Cortesão, os tempos letivos eram de 50 minutos. O facto de sermos três estagiários para duas turmas, dificultou um pouco a acumulação de tempos letivos, e sendo estas duas turmas de níveis diferentes, não foi possível a readaptação de materiais implementando novas estratégias, o que fez com que cada aula fosse “única”.
- ***Planificação de aulas:*** foi a planificação de aulas que me ocupou a maioria do tempo durante o estágio pedagógico. Planificar uma aula, na minha opinião, é mais do que elaborar um simples guião em formato digital. No decorrer do contexto do estágio pedagógico, procurei sempre desenvolver aulas que fossem uma verdadeira novidade, através de estratégias e materiais diferentes, o que me fez consultar diversas fontes, de modo a agregar o máximo de informação possível sobre como tornar as aulas interativas e interessantes para o estudante. Para além disto, procurei sempre explorar bem a bibliografia, de modo a apresentar materiais cientificamente corretos. Por motivos de organização e para cumprir com a regulamentação, todo este trabalho termina com a elaboração de uma planificação em formato digital, tendo seguido um formato elaborado por mim nas unidades curriculares de “Didática da Geografia” e de “Práticas de Investigação no Ensino da Geografia”.
- ***Reuniões semanais – quarta-feira e quinta-feira:*** no início do estágio pedagógico, a Professora Cooperante Sandra Paula definiu duas importantes horas semanais, em que, em grupo, planificássemos aulas, elaborássemos a “crítica” às planificações e momentos letivos, entre outros. Sobretudo em relação às “críticas”, estes momentos ocorriam logo após a lecionação de uma aula por parte de um estagiário. Era dever e tarefa dos colegas,

elaborar uma crítica (construtiva), à planificação, estrutura e momentos da aula lecionada. Para mim, este foi um momento importante, uma vez que me permitiu melhorar e crescer enquanto futuro docente de Geografia.

- ***Elaboração de matrizes de avaliação:*** em relação às matrizes de avaliação, numa fase inicial do estágio pedagógico, a Professora Cooperante Sandra Paula foi sempre disponibilizando as matrizes que ia elaborando para os diversos momentos estipulados. Com uma maior experiência e conhecimento pedagógico por parte dos Professores Estagiários, começámos a ter um papel ativo em relação às matrizes de avaliação, quer através do “feedback” que íamos dando aos conteúdos presentes nas mesmas (os conteúdos letivos trabalhamos nas aulas, presentes através de “Domínios” e “Subdomínios”), ou através do trabalho colaborativo na realização total das mesmas.
- ***Elaboração autónoma de uma ficha de avaliação sumativa e respetivos critérios de avaliação, grelhas de avaliação assim como a correção da mesma (10º ano):*** através das fichas de avaliação, observámos na prática um dos maiores “desabafos” do corpo docente: “que ingrato é avaliar”. Numa primeira fase, mais inicial no decorrer do estágio pedagógico, observámos como é que a Professora Cooperante Sandra Paula procedia à elaboração destas importantes ferramentas de avaliação. Com uma maior experiência letiva e relacional, começámos por conversar em conjunto de modo a, coletivamente, definir a melhor estrutura e questões para as fichas de avaliação sumativa das duas turmas em que lecionámos.

O principal momento neste ponto foi quando elaborámos de raiz, uma ficha de avaliação sumativa para a turma de 10º ano. Este processo fez-nos sentir na pele, pela primeira vez, a exigência necessária para elaborar este tipo de instrumentos. No decorrer desse mesmo processo, de forma autónoma, elaborámos também os critérios de correção e cotação das perguntas estipuladas, definindo também uma grelha em avaliação que nos acompanhou e auxiliou no processo de correção dessa mesma ficha. A correção de uma ficha de avaliação, do meu ponto de vista pessoal, assume-se como um momento de exigência máxima, e por isso, considero este um dos momentos mais marcantes no estágio pedagógico, pela junção do stress, exigência e responsabilidade, inerentes a este processo.

- **Observação dos colegas estagiários:** uma das principais “qualidades” do ser humano é a sua capacidade de observar, quer de modo interno e pessoal, como a todo o seu redor. Por isso, também considero este um dos principais momentos do estágio pedagógico. Numa primeira fase, não entendi a real importância que tinha este momento, na nossa evolução enquanto atuais Professores Estagiários e futuros Professores. Essa primeira fase remonta ao primeiro período do estágio pedagógico, na qual eu aproveitava estes momentos, em que os meus colegas se encontravam a lecionar, para trabalhar em alguns dos meus materiais de aulas, enquanto procurava ao mesmo tempo elaborar através do word e de tópicos, uma crítica com alguns pontos que considerava pertinentes os meus colegas melhorarem. O objetivo prendia-se por não pressionar ainda mais os meus colegas, o que também levava a que as minhas críticas fosse algo “leves” de conteúdo, não por não estar atento a todos os momentos da leção, mas sim pela minha vontade de “construir”, sem nunca “destruir”.

Após o segundo período do estágio pedagógico, e através das reuniões semanais com a Professora Cooperante e das reuniões qualitativas entre a Dra. Prof. Fátima Velez de Castro e a Prof. Sandra Paula, entendi que, através de uma crítica “forte”, é possível “construir” sem “destruir”, e por isso, a partir desse momento, coloquei a observação da leção dos meus colegas estagiários como sendo uma prioridade máxima sempre que ocorria, de modo a, nas reuniões semanais, conseguir reunir o maior número possível de “críticas” construtivas, para assim fazer com que o seu trabalho melhorasse.

- **Elaboração de critérios de avaliação de apresentação orais:** na minha leção, o meu grande objetivo sempre foi tornar o processo de ensino-aprendizagem interessante e com total foco no estudante. Para tal, tive os trabalhos de grupo (sempre terminando com momentos de apresentação oral), como uma prioridade. Tendo realizado três trabalhos deste género, elaborei várias grelhas e critérios de avaliação para as apresentações orais dos meus estudantes, de modo a garantir que cada trabalho (único) possuía também grelhas e critérios (únicos) que o sustentassem e permitissem que ocorresse a transmissão de feedback das aprendizagens.
- **Elaboração de grelha de avaliação de aula:** de modo a garantir um bom domínio dos acontecimentos da aula, elaborei uma grelha de avaliação, uma vez que não temos acesso ao livro de ponto digital, que me permitiu controlar (através de anotações) a

assiduidade, a pontualidade, o comportamento e o empenho nas atividades por mim propostas no decorrer da lecionação.

2.6.2 - Atividades não letivas

- **Participação na sessão dos SPO:** os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), assumem-se como um “pilar” do meio escolar que nos envolve, quer na Escola Secundária Jaime Cortesão como em todo o agrupamento.

Para entender de que modo a Psicóloga Escolar trabalha com os estudantes, integrámos uma das suas sessões “Ingredientes do bolo” na qual a Psicóloga e a turma de 10º ano, elaboraram um exercício de autoestima. Na parte final dessa mesma sessão, e tendo a Psicóloga pedido numa sessão anterior, que os estudantes elaborassem uma receita de um bolo (de modo a comparar os ingredientes do bolo com os estudantes de uma turma, em que todos, sem exceção, são importantes), a Psicóloga Escolar entregou esse mesmo bolo, feito com os ingredientes selecionados, e todos, num momento de convívio, comeram um pouco do mesmo.

- **Clube Ciência Viva (CCV):** logo no início do estágio, o núcleo de estágio de Geografia da ESJC mostrou um grande interesse em fazer parte do quotidiano da vida do Clube Ciência Viva do Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro. Reunimos diversas vezes com o Professor João Tremoço, responsável pelo CCV, onde demos algumas sugestões de atividades e onde também propusemos a criação de um Instagram do CCV.

Criação e “management” do Instagram do Clube Ciência Viva do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro: de modo a dinamizar e divulgar o Clube e os seus eventos, o núcleo de estágio de Geografia da ESJC criou um Instagram do CCV do AECC. Como estratégia de dinamização da página, procurámos fazer três publicações semanais de modo a conseguir atrair a comunidade e cumprir com o objetivo do Clube: divulgar Ciência. Como eramos três Professores Estagiários, procurámos definir uma “publicação tipo” de modo a esta ser uma página que se perpetue no tempo e que seja de elevada importância para o Clube Ciência Viva. A página pode ser consultada em: <https://www.instagram.com/cienciavivaaecc> (acedida a 7/06/2023)

- ***Feira de Informação Escolar e Profissional da ESJC “Saudavelmente... Rumo ao Futuro”***: este é um evento que ocorre anualmente na Escola Secundária Jaime Cortesão. Sendo que a pandemia de Covid-19 impediu a realização do mesmo nos últimos anos, o evento retornou em 2023, e assume-se como um dos mais importantes momentos da Escola.

Tendo decorrido no dia 24 de fevereiro de 2023 (figura 20), a Feira começou com uma sessão de boas-vindas da Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, a Dra. Maria da Conceição Gomes. De seguida, num momento de transmissão de experiências, alguns ex-estudantes da Escola Secundária Jaime Cortesão falaram um pouco do seu percurso académico e da importância que esta Escola teve nas suas vidas. Após este momento inicial, decorreu a sessão de informação da Polícia Judiciária e da Polícia de Segurança Pública.

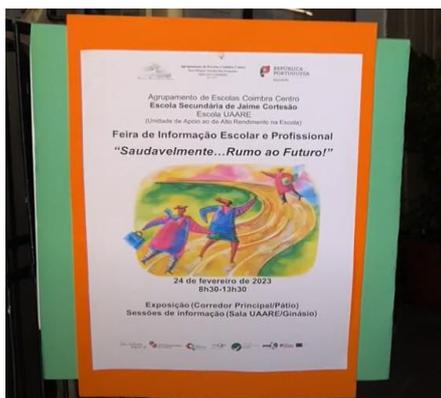


Figura 20 – Cartaz oficial da Feira de Informação Escolar e Profissional “Saudavelmente... Rumo ao Futuro”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tWVNiuvds4k>, acessado em 2023.

- ***Dia do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro (21 de abril de 2023)***: O dia do Agrupamento decorreu na Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio, tendo começado por volta das 18:00. Tendo estado pela primeira vez neste dia do Agrupamento, fiquei muito surpreendido pela dimensão do evento. Com vários espaços de comes e bebes, diversas tendas com a representação de todos os departamentos e clubes presentes neste Agrupamento e com diversas atividades de dança, teatro e música.

No âmbito do Clube Ciência Viva, elaborámos alguns panfletos e cartazes de divulgação da página de Instagram criada, assim como dos principais aspetos inerentes ao Clube, que estiveram presentes na banca do mesmo (figura 21).



Figura 21 – Participação do núcleo de estágio no Dia do Agrupamento.

Fonte: Elaboração própria do núcleo de estágio (2023).

- **“Desmistificação da inclusão escolar” (10 de maio de 2023):** sendo a Escola Secundária Jaime Cortesão uma escola que prima pela inclusão educativa, e observando esta realidade no nosso quotidiano enquanto núcleo de estágio, definimos junto da nossa orientadora de estágio que seria interessante, elaborar uma sessão, que tivesse como público-alvo os estudantes de mestrado em ensino da Universidade de Coimbra, de modo a estes conhecerem a realidade socioeducativa deste espaço escolar. Posto isto, ao longo de várias semanas, em conjunto com os colegas estagiários, elaborámos um plano e estrutura da sessão, assim como os seus objetivos, sendo que para isto procedemos a diversos contactos, desde a direção escolar, docentes e estudantes. Tendo já tudo preparado, com panfletos pela escola (figura 22), divulgação online junto dos estudantes de mestrado em ensino, entre outros aspetos, não obtivemos as inscrições necessárias para realizar o evento, sendo que por este motivo a sessão acabou por ser cancelada.



Figura 22 – Panfleto da sessão “Desmistificação da inclusão escolar”.

Fonte: Elaboração própria do núcleo de estágio (2023).

2.7 - Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

A prática pedagógica colocou-me pela primeira vez no papel que escolhi para a vida. Foi este o momento que fez a ligação entre a parte teórico-prática, aprendida na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com a realidade escolar.

O início deste capítulo na minha vida trouxe-me um misto de sentimentos, que batalharam dentro do meu “ser” do início ao fim desta verdadeira aventura. Estas (normais) “batalhas de sentimentos”, assolaram o espírito de um jovem de 22 anos, que com pouca ou nenhuma experiência letiva e profissional se deparou com um mundo totalmente diferente, com colegas maioritariamente (inclusive os meus colegas de estágio), mais velhos e mais experientes que eu. Dessa batalha de sentimentos, não consigo dizer qual foi o mais dominante e impactante, mas esta batalha interna contribuiu para me tornar uma melhor pessoa e, com isso, um melhor profissional. Temi, errei, ouvi, lutei, melhorei, e com isso, cresci.

O processo de adaptação ao meio escolar foi um pouco difícil. O primeiro período na escola, do ponto de vista do Núcleo, e com isso do espírito de camaradagem e de partilha, foi

praticamente inexistente. Sentia, no começo do estágio, por vezes, um espírito competitivo indesejado, que não representava os meus valores. Quando procurava criar diálogo e incentivar o espírito de grupo, por vezes sentia que isso não era o desejado. Por isto, afastei-me do espaço escolar, frequentando-o apenas nos horários de aulas e nos horários de reuniões, preferindo trabalhar de forma individual em espaços por mim tão familiares, como as Biblioteca das Matemáticas, na UC. Toda esta equação de dificuldades, teve como resultado o fraco entrosamento existente no Núcleo de Geografia do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, sobretudo no primeiro período. Com o momento das avaliações qualitativas, e com a reunião que tivemos com a Supervisora da FLUC Fátima Velez de Castro, a nossa orientadora de estágio, obtivemos “feedback” sobre como e o que melhorar em relação à prática pedagógica. Foi um momento de respirar e refletir, onde cada um partilhou as suas angústias e frustrações, que me fizeram entender os motivos por detrás de algumas situações anteriormente descritas, que entendo e respeito totalmente, porque também eu ultrapassei momentos pessoais difíceis no decorrer do estágio pedagógico. Com a reunião pós-avaliação qualitativa, passei a frequentar a escola fora do horário letivo, durante a segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, adicionando mais de 5 horas extra de trabalho letivo, de modo a envolver-me ainda mais com a comunidade escolar.

Do meu ponto de vista, e olhando para o que foram os meses de estágio, numa análise ao coletivo, olho para trás com uma enorme tristeza e frustração, uma vez que senti que este era um grupo capaz. Mas, as variáveis presentes em toda a “equação de grupo”, levaram a que o coletivo não funcionasse em algumas vezes, e com isso todos saímos prejudicados. Aliado a estas questões coletivas, o meu “eu” interno e pessoal também teve um ano difícil. No entanto, o que eu sinto em relação a essa questão, é muito simples: um tremendo orgulho, sobretudo porque me mantive presente e de coração cheio para tudo o que desenvolvi neste ano de estágio pedagógico. É importante mencionar a Professora Orientadora Sandra Paula, que em todo e qualquer momento, esteve presente e nos apoiou em todos os momentos, quer coletivos ou individuais. Um ser humano que admiro bastante e pelo qual ganhei um enorme respeito.

Mas nem tudo foi menos bom. O “ser Professor” que, na teoria, existia na minha cabeça, comprovou-se na prática, e o meu gosto pela profissão aumentou ainda mais. Observava a profissão como a principal chave da mudança no Mundo, que tornava o Professor um verdadeiro herói da vida real. Lendo esta “definição imaginária”, daquilo que eu imaginava o que era o “ser Professor”, entendi que somos ainda mais importantes que isso.

O que mais gostei na prática pedagógica foi planificar, desenvolver e lecionar as minhas aulas. Tive um enorme prazer em fazê-lo, e penso que isso foi visível. Procurei que todas as aulas fossem aulas únicas e algo inovadoras, dentro do possível, e sem dúvida que é algo que procurarei fazer nos próximos anos como futuro Professor. Num momento concreto ouvi uma aluna se referir às minhas aulas dizendo “eu gosto muito das aulas do Professor”. Foi um momento marcante e que me orgulho imenso, o prazer que senti a desenvolver as aulas, deu origem a que os estudantes também apreciassem o conteúdo das mesmas. Apesar de utilizar o powerpoint, uma ferramenta muito utilizada nas aulas da Licenciatura e Mestrado, procurei utilizá-lo da forma mais interativa possível. Outro tipo de método que utilizei muito foi o trabalho colaborativo, ou de grupo, tendo observado que tal se assumiu como muito positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Neste domínio de prática pedagógica, a unidade curricular de Didática da Geografia foi muito importante para a tentativa de diversificação dos materiais a utilizar. No entanto, outro tipo de unidades curriculares, utilizavam muito o powerpoint como ferramenta a ser utilizada por nós estudantes. É difícil fazer a passagem entre o mestrado (e os materiais utilizados no mesmo) e as necessidades práticas visíveis da lecionação em contexto escolar. As uc's lecionadas na Faculdade de Psicologia são exemplo disso, onde a matéria sempre foi muito teórica, abordando assuntos, que agora finalizando o estágio pedagógico, considero pouco pertinentes, por terem na sua génese pouca abordagem prática. No entanto, toda a abordagem teórica aprendida, através do processo metodológico de pesquisa e da correta elaboração de uma revisão bibliográfica, foram fundamentais no que foi a elaboração do capítulo seguinte, o Enquadramento teórico.

III - Enquadramento teórico

3.1 - Os pilares e conceção do “jogo”

O “jogo”, e a sua conseqüente definição, é até aos dias de hoje, um motivo de debate e interrogação entre os diversos teóricos que estudam este tema. Nos primórdios da busca por uma definição do que é um jogo, o teórico Huizinga refere na sua mítica obra “*Homo Ludens*” de 1938 que no meio de tanta indefinição, existe um elemento que é comum a todas as tentativas de alcançar a definição de jogo, que é o facto de este estar ligado a algo que vai sempre para

além do jogo, ultrapassando a “*esfera da vida humana*” (Huizinga, 1971). Para este, um jogo é “(...) *uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se em segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.*” (Huizinga, 1971, p.16)

Travassos (2021), entende o jogo como sendo uma atividade que se constitui bastante enriquecedora e com um grande contributo no que se refere às necessidades que define como sendo “*lúdicas, intelectuais e afetivas*”, possuindo este uma “*importante contribuição na aprendizagem*”. São vários outros autores que ao longo de décadas procuraram reunir e articular alguns dos pilares característicos que fundamentam o que é um jogo, de modo a construir uma definição abrangente. Alguns desses autores, definem os jogos como sendo:

1. *Atividades com grande foco na socialização*, uma vez que no processo de jogar, existe interação, onde os intervenientes podem ser os seres humanos e/ou também mecanismos virtuais. Jogar é por isso, um processo que deve refletir os procedimentos normais da sociedade em que nos envolvemos, na qual o respeito pelos outros, assim como o respeito pelas regras sociais (que neste caso pode ser comparada às regras dos jogos), devem ser uma prioridade. A interação faz com que, os jogadores possam “*tomar decisões*”, “*agir*” ou por exemplo “*atrapalhar adversários*”, na busca por determinados objetivos que por vezes se opõem. Mesmo que o jogo apresente uma vertente mais solitária, por exemplo, sendo este um jogo para apenas um jogador, o mesmo não significa que este não possa ser partilhado de diversas formas (Xexéo, 2013). Inclusive, Prado (2018) ressalta que “*é através do jogo que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo.*”
2. *Atividades culturais*, uma vez que os jogos estão em praticamente todo e qualquer lugar e apresentam um “*menu*” tão vasto que faz com que estes sejam utilizados por todos os grupos etários da sociedade. O jogo, é para muitos dos autores, como Huizinga (Huizinga, 1971), citado por Geraldo Xexéo (Xexéo, 2013), praticamente o irmão

gémeo da cultura, uma vez que se mantiveram sempre lado a lado ao longo dos séculos, tendo sido estes passados de geração em geração.

3. *Atividades voluntárias*, uma vez que o processo de jogar, deve depender única e exclusivamente da vontade do jogador, uma vez que o objetivo é a diversão pessoal (Xexéo, 2013).
4. *Processos significativos*, uma vez que durante o jogo, seja este qual for, existe um significado por detrás da prática desse mesmo jogo, que pode ser, por exemplo, a experiência, a surpresa, a adrenalina, entre outros sentimentos que jogar nos pode causar. No entanto, é difícil quantificar e qualificar este significado por detrás do processo de jogar, uma vez que depende de pessoa para pessoa e de jogo para jogo (Xexéo, 2013).
5. Inerentes a um *processo imersivo*, classificada pela bibliografia como sendo “*absorvente*”, uma vez que os jogos têm a capacidade de prender os seus participantes, chegando os próprios a nem notar a passagem do tempo do mundo real (Xexéo, 2013).
6. Uma *evasão da vida real* (Huizinga, 1971).
7. Uma *forma de explorar o mundo abstrato*, uma vez que os jogos, possuem geralmente um “mundo” muito próprio (Xexéo, 2013). O caso do *Xadrez*, ocorre num “território estratégico”, o *Monopoly* num espaço urbano e suburbano recheado de propriedades para compra e venda ou o *Assassins Creed Odyssey* que se passa na Grécia Antiga, durante a Guerra do Peloponeso, que oferece ao utilizador a possibilidade de explorar diversos locais e personagens históricos, como Atenas do século V a.C ou Heródoto.
8. Um *processo não-produtivo*. Deve ter como base um processo na qual o jogador “*não tenha outras motivações mais importantes do que a sua inclinação psicológica para jogar, que seja voluntário e que não tenha medo do jogo*” (Xexéo, 2013). No entanto, também jogos com processos produtivos, como jogos onde a vertente “*gaming*” passa para um nível de “*gambling*”, devem ser considerados, apesar dos objetivos específicos

deste tipo de jogos acabem por não se enquadrarem na ideia base de jogo (Xexéo, 2013).

9. Capazes de produzir um *efeito no mundo real*, que é avaliado e definido pelos jogadores, consoante as regras pré-estabelecidas pelo jogo e pelos jogadores. Isto é, no decorrer de um jogo, existe impacto, concretamente do ponto de vista psicológico, uma vez que as emoções envolvidas devido às regras e objetivos pressupostos de determinado jogo, causam ao jogador, por exemplo, alegria ou tristeza (Juul, 2005).
10. Um *desafio*, com meio e fim incertos, que fazem com que este atinja a sua “*dimensão plena*”, ou seja, através da intensa variedade de “caminhos” que os jogos oferecem, assim como a liberdade concebida a cada jogador no processo, o desenvolvimento e fim do jogo são uma verdadeira incógnita, tendo o jogador o verdadeiro poder em relação ao sistema do jogo, sendo estes capazes de modificar o mesmo, após cada “jogada” (Huizinga, 1971; Xexéo, 2013).

Em suma, os jogos são uma forma de arte (Costikyan, 1994) e assumem-se como atividades culturais, de grande socialização e possuem um carácter livre. São também processos significativos, não-produtivos, com uma enorme carga de imersão quando se começa a explorar o mundo abstrato relacionado com o jogo, de modo que se atinja o fim (incerto), através do caminho trilhado pelo jogador no desenvolvimento do jogo (Xexéo, 2013).

3.2 - A ludificação da didática

O lúdico e a didática são palavras distintas e inerentes aos diferentes tipos de jogos que conhecemos. O lúdico, refere-se a uma atividade que possui uma grande componente de lazer e divertimento. Já a didática refere-se ao processo de ensinar, e conseqüentemente, a toda a dinâmica de ensinar-aprender característica de um ambiente escolar. Embora haja a tendência de distanciar o momento lúdico e o momento didático do contexto de sala de aula, são diversos os autores que defendem o equilíbrio entre ambos e a sua presença assídua em contexto letivo.

Para Oliveira e Lopes (2019), a existência de atividades lúdico-didáticas faz com que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com “*prazer, alegria e entretenimento*”, o que faz com que os estudantes participem nos momentos letivos com maior vontade e empenho. A

existência deste equilíbrio, faz com que “os alunos se expressem, reflitam, ordenem, desorganizem e reconstruam seus próprios conceitos, internalizando-os mais facilmente” (Oliveira e Lopes, 2019, p.2). Já Antunes et al. (2019), menciona que a utilização do lúdico nas atividades letivas, proporciona “momentos de distração, descontração, fantasia” contribuindo assim, para que o aluno se estimule em prol de um objetivo: alcançar o conhecimento pretendido pelo professor. Em atividades lúdico-didáticas, “o aluno envolvido pela atividade sente-se mais livre para criticar, argumentar e criar”, o que leva a que estes desenvolvam a sua própria identidade, assim como elementos importantes ao nível da personalidade. O autor, ainda vai mais longe, referindo que a presença do lúdico em sala de aula faz com que o aluno seja capaz de enfrentar “medos e limitações” (Antunes et al., 2019, p. 4 & 5).

Também Araújo (2017) refere que este tipo de atividades lúdicas aplicadas em sala de aula “permite uma maior participação dos alunos”, ultrapassando assim aquelas que são “as barreiras tradicionais da educação”, oferecendo ao aluno metodologias que permitam que estes tenham uma melhor aprendizagem.

Abreu (2015), também procura criar uma ligação entre a ludificação e a pedagogia. Para este, o lúdico vai para além de atividades infantis, passatempos ou momentos de descontração. O lúdico e a didática interligam-se, uma vez que a ludificação na pedagogia procura levar os “aprendizes” em direção a um determinado tipo de conhecimento, através da entrega total do indivíduo, que se tende a concretizar quando existe uma abordagem que lhes permita ter a liberdade de agir, de consciência e de criatividade. Também para Abreu (2015), “a contribuição do lúdico no desenvolvimento das pessoas” ocorre “quando elas agem ludicamente” porque “acabam por viver uma experiência plena”.

No entanto, é importante que do ponto de vista educativo, o jogo apresente estas duas premissas mencionadas de forma equilibrada: o lado lúdico e o lado didático. Caso o jogo seja utilizado de forma não equilibrada em relação a uma destas premissas, poderá resultar no insucesso da atividade (Serra, 2022).

3.3 - A evolução do jogo enquanto ferramenta pedagógica

O jogo e a sua importância enquanto ferramenta didática, surgiu segundo Kishimoto (1995) citado por Serra (2022), na Grécia antiga, entre o século III a.C e o século V a.c. Nessa

altura, o jogo já teria importância naquela que seria a aprendizagem de crianças e de jovens, e a figura de Platão surge como uma das principais figuras históricas da antiguidade clássica a defender, a utilização do jogo enquanto ferramenta didática. Para Platão, o jogo possuía um carácter pedagógico tremendo em relação aquele que era o objetivo, que seria instruir as crianças para o conhecimento. Em relação a Platão, com as suas aprendizagens relacionadas com a matemática, o mesmo optou por dar uso ao jogo como ferramenta didática, porque para além de preparar quem os jogava para a vida em sociedade (o seu principal objetivo), estes também tornavam a aprendizagem mais leve, ao invés da repreensão e violência no processo de ensino-aprendizagem característica da época (Serra, 2022). Já Aristóteles mencionava que o jogo possuía a capacidade de preparar os jovens que o utilizavam para a vida adulta (Pereira, 2013).

No império romano, para além da utilização de jogos como forma de preparar os soldados para o combate, observou-se a tendência de utilizar os jogos como maneira de formar cidadãos (Pereira, 2013). Após a queda do império romano, surge na Idade Média, outro momento importante para o jogo enquanto ferramenta didática. Com a enorme influência Cristã no ensino, a denominada “*educação disciplinadora*”, como Serra (2022) a define, desligou a utilização do jogo e de qualquer tipo de método de lazer do processo de ensino-aprendizagem, não existindo nesta época “*condições para a expansão dos jogos*” (Pereira, 2013, p.18).

Décadas mais tarde, a partir do século XIV, com o movimento Renascentista, o processo de ensinar reformula-se por completo, assistindo-se à chegada de novos métodos e ideais naquele que é o processo de ensino-aprendizagem da época. Ao invés do estilo rígido da Idade Média, com uma aprendizagem indo ao encontro da memorização, a educação no Renascimento defendeu que o conhecimento devia ser obtido através da investigação (Serra, 2022), e jogos como as cartas, foram surgindo como forma de aprendizagem, numa época histórica favorável para o dinamismo dos jogos como ferramenta didática, onde muitos autores como Pereira (2013) situam este século como o “*nascimento do jogo educativo*” (Pereira, 2013, p.19).

Com impacto que o Renascimento teve na utilização dos jogos didáticos como ferramenta didática, é no século XVIII, segundo Serra (2022), que “*ocorreu uma crescente popularização da utilização dos jogos didáticos*”, uma vez que após a reforma de algumas bases educacionais, neste século a educação procurou ir ao encontro das reais necessidades das crianças, mas acima de tudo, dos seus interesses e gostos (Serra, 2022).

Segundo Serra (2022), em concreto no século XIX, a educação atribui aos jogos um importante papel em toda esta equação que liga o processo de ensino-aprendizagem e por isso começaram a surgir os primeiros jogos didáticos para ensinar disciplinas com uma grande vertente científica e também para disciplinas mais técnicas, como as que envolvem conteúdos gramaticais. Em relação às disciplinas científicas, observou-se um crescimento no desenvolvimento de jogos de tabuleiro, por exemplo, para as disciplinas de Geografia e de História, uma vez que estes motivavam e facilitavam o processo de ensino. No entanto Pereira (2013), afirma que esta massificação de jogos para ensinar disciplinas ocorreu décadas mais cedo, no século XVII. Para Pereira (2013), o século XIX foi um século marcado pela implementação do pensamento filosófico de diversos teóricos que influenciaram diretamente as inovações educacionais, que defendiam o jogo dado que este “*oferecia uma aprendizagem da vida e o desenvolvimento do ser humano de forma indissociável*” (Pereira, 2013, p.19).

Anos mais tarde, no século XX, os jogos passam a ser utilizados de forma intensa em contexto educativo, resultado da crescente importância dada aos mesmos no processo de ensino-aprendizagem ao longo dos séculos e momentos anteriores, mas também porque neste ano, com o surgimento de novos teóricos, como Piaget, começou-se a utilizar os jogos uma vez que se procurou que a abordagem didática fosse diferente, deixando as abordagens tradicionais de lado, para se dar um maior foco às que são definidas como didáticas ativas. Os jogos encaixavam-se na didática ativa, uma vez que fazem com que quem os utiliza consiga construir o seu próprio conhecimento, para além de enfrentarem problemas e/ou desafios que faz com que o jogador ultrapasse o meio lúdico e didático, evidenciando a capacidade do jogo em oferecer ao jogador uma “*visão social e motivacional*”, desenvolvendo quem os utiliza do ponto de vista cognitivo, social e emocional (Serra, 2022).

Chegando ao século XXI, aliam-se dois “elementos” importantes para o que é a atual utilização dos jogos didáticos em sala de aula: “*com a expansão dos novos ideais de ensino crescem experiências que introduzem o jogo com vista a facilitar tarefas de ensino*” e “*o desenvolvimento da ciência e da técnica*”, fizeram com que os jogos tivessem uma crescente utilização no contexto educativo (Pereira, 2013, p. 20).

As TIC, também conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação, oferecem aos docentes ferramentas e plataformas digitais que incentivam a utilização do jogo didático como estratégia para preencher possíveis fragilidades do ensino dito tradicional, para

além de esta ser uma estratégia que faz a ligação entre o aluno (que utiliza possivelmente os jogos no seu quotidiano) e o contexto educativo, como forma de potenciar a motivação e a compreensão dos conteúdos lecionados (Serra, 2022). Em relação a esta potencialização do aluno em contexto escolar, para Anacleto e Silva (2021), a utilização dos jogos didáticos na sala de aula permite “*atrair o interesse, a curiosidade, participação (...) dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem*” (Anacleto e Silva, 2021, p. 328).

3.4 - O jogo no ensino da Geografia

Como ferramenta didática, os jogos são considerados “oportunidades de aprendizagem que favorecem a interação entre os alunos e os professores” (Travassos, et al., 2021). Segundo Santos (2019), os jogos são um dos materiais didáticos que podem e devem ser utilizados em contexto educativo na disciplina de Geografia, sendo necessário apenas que o docente apresente “criatividade” e motivação, de modo a assim, e com a utilização dos jogos, “*despertar o interesse geográfico nos alunos*” (Santos, 2019, p.98).

O papel do professor é determinante, uma vez que este necessita de definir, de forma clara, que conhecimento transmitir (“*o que?*”) e que objetivos pretende atingir com a atividade (“*para quê?*”). Como refere a International Charter on Geographical Education de 2016, o professor de Geografia deve “*fascinar e inspirar*” os que o rodeiam, para assim atingir a denominada educação inovadora (ICGE, 2016, p.4 e 11), que ultrapassa o manual escolar. As autoras Anacleto e Silva (2021) sustentam esta necessidade de atingir a educação inovadora fazendo um paralelo entre a educação e a sociedade que a constitui, afirmando que a Geografia “*deve acompanhar o processo de mudanças da sociedade e educação, incorporando outras formas de ensinar e aprender*” (Anacleto e Silva, 2021, p.327).

Na didática da Geografia, o professor exerce um papel de “*mediador do conhecimento*”, uma vez que o seu principal objetivo é fazer com que os seus estudantes adquiram os conhecimentos necessários para serem capazes de olhar para o mundo de forma crítica utilizando o raciocínio geográfico (Oliveira e Lopes, 2019).

Se o grande objetivo é fazer com que os estudantes sejam auto e hétero críticos em relação ao espaço que os rodeia sob a perspetiva geográfica, o jogo assume-se como uma ferramenta didática que auxilia os professores a atingir esse fim, uma vez que este “*possibilita*

aos alunos que se posicionem de maneira crítica, responsável e construtiva na aquisição, na compreensão (...) dos seus problemas e do seu papel, enquanto alunos, no sentido de ter responsabilidades sobre o seu próprio ser” (Verri, Endlich., 2009, p.70).

A International Charter on Geographical Education de 1992, afirma que existe a necessidade de que os estudantes de Geografia sejam *“encorajados a explorar e a desenvolver o conhecimento, a compreensão, capacidades, atitudes e valores”* referindo também que Geografia é uma disciplina que deve estar atenta às mudanças das necessidades dos seus estudantes, consoante as suas fases de desenvolvimento (ICGE, 1992, p.7 e 14), o que sustenta o argumento favorável ao uso do jogo nas aulas de Geografia, uma vez que este possui a capacidade de, através do seu lado lúdico, fazer com que o aluno seja capaz de compreender os conteúdos da aula, de forma descontraída e interessada.

A utilização deste tipo de ferramenta permite fazer com que os estudantes se deparem com a necessidade de adotarem aquelas que são as características que distinguem um geógrafo dos demais, para que o jogo seja bem sucedido: a capacidade de observação, a relação interpessoal na partilha de conhecimento e consequente cooperação entre pares, e por último, a investigação, que faz com que estes atinjam, após a utilização de todos estes elementos, o conhecimento prazeroso, que resultará numa aprendizagem significativa, só atingida, uma vez que existe uma grande componente lúdica a envolver todo este processo (Lisboa, Aresi e Copatti, 2020).

Para Sawczuk e Moura (2012), o jogo didático, aplicado na aula de geografia, fará com que o aluno possua um espírito aberto para a resolução de problemas, o que fará com que este desenvolva *“um raciocínio lógico, afetivo e social”*, o que levará este a conseguir adquirir facilmente alguns conceitos que são fundamentais no estudo geográfico, como o território ou a paisagem (Sawczuk e Moura, 2012). Os autores Giroto e Santos (2017), sustentam a importância do jogo na Geografia afirmando que *“a construção do raciocínio geográfico pressupõe, por parte dos alunos, além do domínio de certos conteúdos, conceitos e linguagens, o desenvolvimento de algumas habilidades, entre as quais observar, localizar, orientar-se, interpretar, relacionar, tendo como fundamento a dimensão geográfica dos fenómenos. (...) neste processo, os (...) jogos podem ser concebidos como objetos técnico-científico-informacionais (...) a serem utilizados na mediação do ensino-aprendizagem em geografia.”* (Giroto e Santos, 2017, p. 102).

Verificamos então que a Geografia se assume como “*uma das disciplinas curriculares com maior potencia de aplicação dos jogos e brincadeiras nas atividades de articulação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos, pois ela se propõe a trabalhar o espaço de convívio imediato, abordando os aspectos físicos, econômicos e sociais.*” (Pinheiro, Santos, Ribeiro Filho, 2013, p.29).

Sendo a Geografia, uma ciência concreta, a utilização de jogos permite que o docente consiga introduzir, através do poder imaginário da narrativa, “*realidades geográficas complexas*”, sensibilizando o aluno a “*apropriar-se do espaço*” onde decorre a narrativa para assim o entender (Castro, 2019, p.36).

Noutro âmbito, um jogo didático na Geografia, com uma boa estrutura, equilíbrio lúdico-didático e com objetivos bem definidos indo ao encontro do conhecimento (“prazeroso”) geográfico, possui a capacidade de abranger todas as áreas de competência descritas no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, ao nível da “linguagem e textos”, “informação e comunicação”, “raciocínio e resolução de problemas”, “pensamento crítico e pensamento criativo”, “relacionamento interpessoal”, “desenvolvimento pessoal e autonomia”, “bem-estar, saúde e ambiente”, “sensibilidade estética e artística” e “saber científico, técnico e tecnológico” (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Na Geografia, são sobretudo os jogos didáticos, de tabuleiro e digitais, que dominam o processo de ensino-aprendizagem. Crê-se que esta utilização remonta ao século XVII, onde eram utilizados sobretudo os jogos de tabuleiro, como por exemplo o de Mauborgne (figura 23), um professor de Geografia francês que idealizou este jogo para que quem o jogasse pudesse através do tabuleiro, percorrer os “83 departamentos criados pelo governo revolucionário” da época, para assim aprender a localizar e distinguir os diferentes departamentos criados pela Convenção Nacional para substituir as anteriores províncias (Stoner, 2019) fazendo assim com que, este tipo de jogos sejam capazes de trabalhar com os estudantes conceitos como a localização, os limites territoriais, entre outros aspetos.

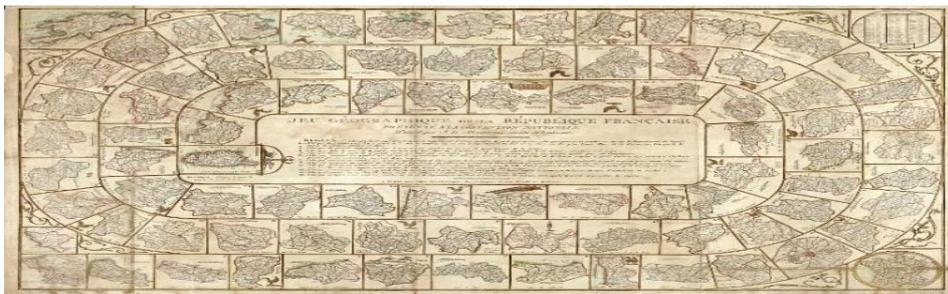


Figura 23 - Jogo de Tabuleiro “Os 83 Departamentos Criados pelo Governo Revolucionário”

Fonte: Mauborgne, 1795 in <https://blogs.loc.gov/maps/2019/10/may-the-best-player-win-geographical-board-games-of-the-past>, acessido a 23/12/2022.

Como já mencionado, deve ser papel do professor garantir o equilíbrio desta equação lúdico-didática, e na Geografia, isso traduz-se ao nível do desenvolvimento e objetivos que o professor procura atribuir ao jogo, que devem ir ao encontro da resolução de problemas, em que devem permitir *“aos alunos interpretar e refletirem diferentes fontes de informação, como mapas, gráficos, documentos e imagens, bem como mobilizarem os conhecimentos e os conceitos geográficos na formulação de hipóteses e conjeturas, estabelecendo estratégias e soluções, de modo a resolver problemas de ordem social e/ou ambiental colocados pelo jogo”* (Serra, 2022, p.56).

Em suma, o que podemos concluir acerca do jogo didático na Geografia, é que este pode possuir um papel importante no papel do ensino-aprendizagem, só atingindo a sua potencialidade máxima se executado de forma correta indo ao encontro dos conceitos e finalidades do conhecimento geográfico.

3.5 - Categorização e relação “jogo - jogador - ensino”: do tradicional ao digital

Ao longo dos séculos, os jogos têm acompanhado a evolução da humanidade, concretamente a evolução cultural da sociedade. Mais recentemente, com a expansão e a criação de novos tipos de jogos, observou-se que os jogos se tendem em relacionar com aquela que é a própria evolução do ser humano.

3.5.1 - Os jogos tradicionais

Os jogos tradicionais surgem, de forma geral, na fase precoce da vida dos indivíduos, concretamente na infância. Estes, possuem uma carga cultural importante face às crianças, uma vez que este tipo de jogos tende em transmitir, provavelmente pela primeira vez, em contexto educativo, valores, património e conhecimentos, que foram passados de geração em geração, fazendo com que este seja um jogo que se readapta e se perpetua no tempo e no espaço (apesar de sofrer no espaço algumas mudanças consoante o país, cultura, religião, entre outros) (Vila Nova, 2009). A autora Raposo (2019) realça o aspeto patrimonial dos jogos tradicionais, afirmando que os mesmos se constituem como um verdadeiro *“património lúdico, praticado há séculos por todo o mundo, fiéis à sua autenticidade, à sua dinâmica e regras que reflete uma civilização”* (Raposo, 2019, p.13).

Para Coimbra (2007), *“os jogos tradicionais apresentam-se como momentos insubstituíveis de convívio, coesão social e inserção do indivíduo na comunidade, permitindo a identificação do jovem e do adulto com a cultura local”* (Coimbra, 2007, p.1). Já Ribeiro (2011), salienta a importância do jogo tradicional, atribuindo-lhe uma importância do ponto de vista da *“recuperação das microculturas”*, dando assim ao jogador uma ferramenta que para além de aproximar as gerações, acaba por consequentemente enriquecer o conhecimento de quem o joga (Ribeiro, 2011, p.31).

Esta é uma atividade que, para as crianças, assume-se como muito enriquecedora uma vez que as começa a preparar para a vida em sociedade, uma vez que estes são jogos onde a interação entre os indivíduos é fundamental. Este tipo de jogos, segundo Felgueiras (2021), acaba por ter *“um papel essencial na vida da criança, não só pelo facto de ser importante para esta se sentir bem, alegre e motivada, mas também porque contribui para o seu desenvolvimento ao nível da socialização com o outro”* (Felgueiras, 2021, p.6). A colaboração e a promoção da socialização por parte dos participantes, acabam por reproduzir a sociedade que envolve os jogadores, fazendo com que se desencadeiem diferentes momentos relevantes no decorrer do jogo, que provocam *“ações e reações”*, em que o envolvimento neste tipo de jogos faz com que os participantes mergulhem em verdadeiros *“mundos de comunicação”* (Vila Nova, 2009).

A autora Joana Vila Nova (2009, p.22), aponta que *“os jogos tradicionais colocam as crianças em situações reais nas quais se vêem confrontadas com a necessidade extrema de*

resolver problemas individuais de espaço, tempo e com o próprio corpo, do mesmo modo em que se interpõem na resolução de problemas umas com as outras”.

Relacionando este tipo de jogo com os pilares e a conceção anteriormente mencionados, verifica-se que os jogos tradicionais, fazem com que as crianças participem seguindo determinadas regras, que vão mudando de jogo para jogo, conscientizando as mesmas para o atual e futuro papel que terão na sociedade. Estas passam por momentos de enorme socialização, facilitando a sua integração, fazendo com que estas sejam capazes de trilhar o seu próprio e livre caminho no jogo, passando por momentos de escolha, de reflexão, de liderança, esperando-se que no fim do jogo, sejam capazes de ter capacidade para aceitar o fim (incerto) do jogo.

Vantagens e desvantagens da utilização do jogo tradicional em contexto socioeducativo

A sociedade tende em olhar para os jogos tradicionais como meras atividades para ocupar o tempo livre das crianças. No entanto, esta análise acaba por subestimar a verdadeira potencialidade do uso do jogo tradicional, quer nos estabelecimentos de ensino como fora dos mesmos (Vila Nova, 2009).

Vantagens
Contribuem para a redução do stress provocado pela rotina.
Promovem o respeito pela diferença de capacidades.
Promovem a participação livre e indiscriminada.
Promovem a socialização e a cooperação.
Fazem com que a criança entenda a importância das suas atitudes, escolhas e comportamentos.

Promove a integração e a autonomia.
Oferecem uma importante carga cultural (comunitária) transmitida de geração em geração que fazem com que as crianças entendam os elementos culturais envolventes.
Introduzem na vida das crianças a importância do respeito das regras (ligação entre regras do jogo com as “regras sociais”).
São uma estratégia de ocupação de tempos livres.

Tabela 1 - Vantagens da utilização do jogo tradicional em contexto socioeducativo.

Fonte: Adaptado a partir de: Vila Nova (2009).

Desvantagens
Podem desencadear um “sentimento de marginalização”, por exemplo em caso de dificuldade.
Podem possuir uma direção autoritária através dos adultos responsáveis pelo desenvolvimento da atividade.
Pode fazer com que surja alguns momentos de pressão social e/ou críticas, em jogos onde por exemplo quem acabe por perder tenha de ir para o centro de uma roda, à vista de todos os colegas.
Introduz consequências negativas que podem desmotivar alguns participantes. No caso do jogo do “Gato e Rato”, existe um “castigo” para quem não consegue fugir rapidamente.

Tabela 2 - Desvantagens da utilização do jogo tradicional em contexto socioeducativo.

Fonte: Adaptado a partir de: Vila Nova (2009).

3.5.2 - Os jogos de tabuleiro

Os jogos de tabuleiro, surgiram antes de Cristo, e crê-se que estes tenham sido criados com o propósito de fazer com que quem os utilizasse, obtivesse uma melhoria das suas aprendizagens através deste tipo de atividade. Para Carvalho (2020) estes tipos de jogos assumem-se como sendo *“um passatempo estimulante e saudável desde a antiguidade não sendo apenas baseados na sorte, mas pelo contrário, contam com estratégia para alcançar seus objetivos”* (Carvalho, 2020, p.1).

O jogo Mancala, assume-se como sendo um dos mais antigos jogos de tabuleiro, onde através da utilização de sementes, o objetivo passava por contar e capturar as sementes do oponente, através de um tabuleiro por exemplo construído no chão (Prado, 2018). Tal como os jogos tradicionais, é importante comparar a evolução do jogo de tabuleiro com aqueles que são os aspetos culturais relevantes, uma vez que este tipo de jogo se relaciona com a evolução da Humanidade (Lopes, 2013).

Este tipo de jogo, é definido como sendo de carácter complexo, envolvendo jogadores, equipamentos e a existência de regras. A complexidade presente nos jogos de tabuleiro deve-se ao facto dos mesmos possuírem inúmeras possibilidades relativamente aos equipamentos e às regras. Segundo Gehlen (2013), neste tipo de jogo *“exige a interação presencial entre os jogadores (...)” onde é necessário que possuam “(...) capacidade de parar, concentrar-se, elaborar pensamentos, e sobretudo saber respeitar o tempo do outro e as regras pré-estabelecidas”* (Gehlen, 2013).

Em comparação ao jogo tradicional, nos jogos de tabuleiro, é necessário que os jogadores possuam uma capacidade profunda, de conseguirem entender desde a fase inicial do jogo as suas regras e a sua própria mecânica, isto é, as *“inúmeras combinações, que afetam o desenrolar e objetivos do jogo”*, para terem sucesso no *“meio”* e *“fim”* do jogo. Para Prado (2018), *“(…) quando o sujeito executa uma jogada, leva em conta o universo das possibilidades existentes para ela.”* (Prado, 2018, p.31). Prevê-se que, à medida que o jogador vai jogando o jogo de tabuleiro vez após vez, este mesmo ganhe a intuição necessária para organizar mentalmente todos os aspetos do jogo, de modo a elaborar sempre o melhor movimento, fazendo com que as decisões comecem a surgir de forma natural e acertada (Lopes, 2013).

O tabuleiro, é sem dúvida o elemento-chave deste tipo de jogo, com uma importância fundamental em relação a dois aspetos: em primeiro lugar, este é no fundo uma representação, através de um jogo, do mundo real de forma distorcida, fazendo com que a principal característica deste jogo seja o alívio no que toca às escolhas e às consequências das mesmas, uma vez que não existem consequências na derrota ou na falha dos objetivos a que o jogo se propõe. Em segundo lugar, o tabuleiro neste tipo de jogos assume praticamente um papel de “papel de pontuação”, onde os jogadores registam os seus movimentos, mas que no fundo é secundário face à real intenção do jogo: a relação entre os jogadores (Lopes, 2013).

Travassos (2021, p.100) sustenta esta relação entre o jogo de tabuleiro e o mundo real afirmando que, “*os jogos de tabuleiro (...) possibilitam aos indivíduos trabalharem com o limite, o respeito e a disciplina por meio de ações necessárias e subordinadas a regras, assim como se observa na vida em sociedade*”.

Principais vantagens e desvantagens da utilização do jogo de tabuleiro em contexto socioeducativo

O jogo de tabuleiro é utilizado como ferramenta de ensino desde o século XVIII. Com a evolução tecnológica, os jogos de tabuleiro tornaram-se mais complexos, no entanto um pouco descartados da prática pedagógica, uma vez que se passou a dar uma maior atenção a outro tipo de jogos. Apesar disso, em contexto educativo, os jogos de tabuleiro que se mantiveram em sala de aula, concretamente os que possuem uma forte vertente de conteúdos letivos das disciplinas, souberam potencializar ainda mais os indivíduos que o utilizam, para além das práticas comuns elaboradas em sala de aula (Lopes, 2013).

Vantagens
A fomentação do respeito pelas regras, uma vez que os jogos de tabuleiro são o exemplo perfeito que faz com que o jogador entenda que as regras são diferentes consoante o espaço

onde se encontra (neste caso, a clara comparação da diferença de regras de tabuleiro para tabuleiro).
Promove a inter-relação e o trabalho em equipa.
A ligação do jogador com as peças e o tabuleiro, que neste tipo de jogo leva a que os jogadores criem um mundo imaginário, onde as peças se assumem como os seus “peões” e o tabuleiro o seu “território”, desenvolvendo a imaginação e o pensamento.
A utilização deste tipo de jogo em sala de aula favorece a ação do professor e facilita que este implemente um ambiente lúdico-didático. O docente deve ter um papel ativo, mas nunca interferindo.
Neste jogo, errar oferece a possibilidade de os jogadores refletirem de modo a ponderar novas estratégias para no próximo jogo conseguirem possivelmente vencer, o que favorece a que estes desenvolvam a capacidade de atenção, concentração e superação.

Tabela 3 - Vantagens da utilização do jogo de tabuleiro em contexto socioeducativo.

Fonte: Adaptado a partir de: Lopes, 2013; Prado, 2018;

Desvantagens
Dependendo do docente, a priorização de um ambiente mais lúdico do que didático, faz com que existe a tendência de este intervir naquele que é o desenvolvimento e fim do jogo, o que estraga a experiência dos estudantes.
A possível complexidade do jogo pode afastar estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem e concentração.

Tabela 4 - Desvantagens da utilização do jogo de tabuleiro em contexto socioeducativo.

Fonte: Adaptado a partir de: Diogo Lopes, 2013; Prado, 2018;

3.5.3 - Os jogos digitais

Com a evolução da tecnologia, também os jogos acabaram por se transformar ao longo dos tempos, conforme os meios e métodos que o ser humano possui a sua disposição. Podemos observar essa evolução notória através do tipo de material necessário para se jogar um jogo tradicional, um jogo de tabuleiro e um jogo digital. Os jogos digitais, também definidos como videojogos ou jogos eletrónicos, são jogos onde existe a interação entre o jogador e um determinado meio tecnológico. Esse meio tecnológico, pode ser por exemplo um computador, uma consola ou qualquer tipo de instrumento tecnológico capaz de “acolher” um jogo deste tipo (Oliveira et al, 2009).

Este tipo de jogo assume-se como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os estudantes no momento da construção do conhecimento. Os autores Marques, Silva e Marques (2011, p.18-19) definem os videojogos, no processo de ensino-aprendizagem, como sendo uma ferramenta capaz de unir três importantes “metodologias” que os professores procuram utilizar para fazer com que os seus estudantes sejam capazes de “*responder aos desafios e encontrarem soluções enquanto futuros cidadãos da Sociedade da Informação e do Conhecimento*”: que são o digital, a ludificação e a educação. Também, estes referem que o uso recorrente de jogos digitais nas atividades letivas se assume como “*um bom exercício no desenvolvimento da mente, nomeadamente ao nível da inteligência visual, simular situações, sondar, formular hipóteses, repensar e tomar decisões, possibilitando aos seus utilizadores a resolução de problemas do quotidiano*”.

No entanto, para que este processo tenha resultados positivos, o papel do professor é fundamental, na articulação entre o lado lúdico e o lado pedagógico da atividade. Este recurso é definido como muito motivador, uma vez que “*proporcionam o prazer e a diversão*” (Guimarães, 2019, p.39), ou seja, o lado lúdico deste tipo de atividade é muito forte. O professor então, deve ter a capacidade de definir um lado pedagógico que seja tão impactante como o lúdico, para assim inserir os estudantes num “*ambiente onde se aprende por intermédio do jogo*” (Guimarães, 2019, p.39). Esta importância em equilibrar o lúdico e o didático, fez com que surgisse na educação o conceito “*Edutainment*”, palavra composta pela educação e pelo entretenimento, onde se espera que através de “*tecnologias interactivas e instrutivas*” os estudantes sejam tanto capazes de se divertir como de aprender. Se o público-alvo dos docentes, que são as crianças e os jovens, estão inseridos na sociedade digital, é fundamental a presença

assídua de conteúdos digitais em contexto escolar, levando a que estes, sejam capazes de utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma assertiva. Os jogos digitais, em contexto escolar, apresentam uma importância tremenda na tentativa de “*alfabetização digital*”, uma vez que permitem que os estudantes utilizem as ferramentas digitais e procurem inovar, planejar e definir métodos e estratégias que os levem a atingir o conhecimento através da utilização dos mesmos (Marques et al, 2011).

Principais vantagens e desvantagens da utilização do jogo de tabuleiro em contexto socioeducativo

Os jogos digitais, influenciam e potenciam “*o desenvolvimento cognitivo, emocional e social*” dos indivíduos, desde que utilizados de forma equilibrada. (Andrade, 2018, p. 25) No entanto, a falta de equilíbrio na utilização deste tipo de jogos, resultará em consequências para o jogador.

Vantagens
Possuem benefícios ao nível da capacidade de atenção. Do ponto de vista das necessidades educativas especiais, os jogos digitais contribuem para que haja uma redução da impulsividade dos indivíduos que os utilizam e também possuem um papel importante na superação da dislexia.
Melhoram a capacidade visual, inclusive no tratamento do problema do “olho preguiçoso”.
Melhoram o funcionamento executivo dos indivíduos, ao nível da capacidade de fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo, contribuindo também para a melhoria da capacidade em resolver problemas.

Possuem uma capacidade preventiva ao nível do declínio cognitivo, atrasando o mesmo.
Auxiliam os indivíduos a desenvolver competências sociais, isto é, jogos com grande vertente de cooperação virtual, aumentam geralmente também a capacidade de cooperação por parte dessas pessoas na vida real.
Permitem o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem inovadoras.

Tabela 5 - Vantagens da utilização do jogo digital em contexto socioeducativo.

Fonte: Adaptado a partir de: Andrade, 2018; Correia et al., 2009;

Desvantagens
A possível adição que se tem refletido em relação ao vício dos videojogos, o que até levou a OMS a definir uma nova doença em 2018, a “Perturbação de Adição aos videojogos. Um jogador está afetado com esta perturbação, quando apresenta segundo Andrade (2018): uma elevada preocupação em relação aos videojogos, uma ausência de vontade de realizar outras atividades quando o videojogo é retirado pelos pais, a incapacidade de tolerar não estar a jogar os videojogos, a tentativa de manipular os familiares e amigos ao seu redor para que estes o deixem jogar, as horas que lhe apetecer, a todo e qualquer custo e o “desinvestimento ou perda” no que toca às relações que os envolvem.
Dependendo dos casos, leva a uma baixa auto-estima, possíveis fragilidades no que toca à saúde física e mental e a um aumento das condições de hostilidade.
Existem poucos jogos capazes de abranger os conteúdos programáticos das variadas disciplinas.
Os estudantes tendem em não conseguir ter o equilíbrio entre o lúdico e o didático quando são implementados videojogos como ferramenta didática (estes priorizam o lúdico).

Tabela 6 - Desvantagens da utilização do jogo digital em contexto socioeducativo.

Fonte: Adaptado a partir de: Andrade, 2018; Correia et al., 2009;

IV - Estratégia pedagógico-didática

O jogo didático como estratégia de revisão de conteúdos: metodologia/discussão e análise dos resultados

Conforme a revisão bibliográfica apresentada no capítulo anterior, foi elaborada e implementada uma proposta didática, utilizando um jogo didático como estratégia de revisão de conteúdos.

Para corresponder aos objetivos e ideias da minha proposta, preparei um jogo didático, para que os elementos da turma do 10º ano, através do mesmo, pudessem recordar alguns aspetos da matéria anteriormente lecionada. O principal objetivo foi verificar, se através desta estratégia por mim idealizada, este jogo permitia aos estudantes recordarem e desenvolverem os conteúdos lecionados, numa perspetiva de revisão de conteúdos momentânea (tendo também em consideração que no ensino secundário a revisão de conteúdos é de acrescida importância para os exames nacionais).

Esta proposta teve vários momentos distintos: em primeiro lugar, elaborei um inquérito pré-atividade, que tinha como principal objetivo entender o método de estudo dos estudantes, a presença dos jogos na sua vida privada e escolar e o interesse/capacidade que estes consideravam ter perante o tema “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades” presente nas Aprendizagens Essenciais do 10º ano de Geografia A. Em segundo lugar, foi concretizada a proposta pedagógico-didática, a aplicação do jogo, no dia 24 de abril de 2023. Este foi um dia muito importante e com vários importantes momentos, começando com a realização de uma pequena ficha de trabalho (que posteriormente será mencionada com mais detalhes), que continha as perguntas de “verdadeiro” e “falso” presentes no jogo. Sem ser feito qualquer tipo de correção, logo após a realização da ficha, a turma jogou o jogo durante cerca de uma hora. Logo após a prática do jogo, a turma voltou a realizar a mesma ficha, tendo sido esta sequência “ficha 1>jogo>ficha 2” a estratégia definida para verificar as diferenças de classificação antes e depois de os estudantes jogarem o jogo. Por último, a turma realizou um questionário de feedback relacionado com o jogo didático.

Os seguintes pontos deste capítulo incidirão sobre: a metodologia definida (a ideia e inspirações; o desenvolvimento e estrutura do jogo; a ficha de trabalho e os questionários) e

sobre a análise de resultados (inquérito pré-atividade; a percentagem de respostas corretas na ficha de trabalho antes e depois da realização do jogo; inquérito pós-atividade).

4.1 - Metodologia

A proposta de aplicação em sala de aula, elaborada no âmbito do estágio supervisionado, nada mais é do que o resultado de gostos, influências pessoais e da necessidade/importância de se debater (assim como conhecer) este tão importante tema/capítulo do plano de estudos de Geografia A.

Ao longo do meu percurso académico, os docentes das diversas disciplinas procuravam rever os conteúdos, de forma escrita e oral, de modo a preparar os estudantes para as avaliações sumativas que se seguiriam. Ao observar a dinâmica existente na turma do 10º ano, verifiquei que os mesmos possuíam algumas dificuldades no processo de aprendizagem, aliadas a algum desinteresse pelos momentos letivos e pela falta de estudo individualizado que deve ocorrer dentro e fora do espaço escolar. Posto isto, entendi que esta seria uma boa turma para aplicar uma proposta pedagógico-didática no âmbito da unidade curricular “Estágio e Relatório”.

No decorrer do estágio supervisionado, procurei sempre que todos os momentos letivos, lecionados por mim, tivessem estratégias didáticas que fossem do interesse dos estudantes, de modo a prender o máximo possível a atenção dos mesmos. Sendo assim, resolvi também inovar no que toca a esta estratégia: elaborei, de raiz, um jogo de tabuleiro.

Ao ter esta ideia, defini que teria como “inspirações” outros tipos de jogos de tabuleiro já desenvolvidos e que perduraram ao longo das décadas: o “Logos”, o “Monopoly” e o “*Quem é quem?*”.

É possível definir o jogo didático desenvolvido como sendo uma junção, do ponto de vista da ideia, destes três jogos, aliado a uma estrutura e dinâmicas que procurei que fossem inovadoras. Tendo tido esta interessante ideia, e recordando o desinteresse pelos momentos letivos desta turma em particular, defini que seria interessante aplicar o jogo como método de revisão de conteúdos: através de um jogo, os estudantes teriam a oportunidade de praticar, desenvolver e recordar os conteúdos lecionados anteriormente, conseguindo assim rever os conteúdos utilizando uma estratégia inovadora, que foge das mais utilizadas, como a revisão de conteúdos elaborada oralmente ou através de uma ficha de trabalho.

Com tudo o que foi anteriormente referido e definido, foi o momento de planear como é que iria construir este jogo. Para tal, elaborei através de vários esboços, em folhas do word e de outras ferramentas de edição, diversos “protótipos” que foram essenciais para que eu conseguisse chegar ao plano final. De modo a desenvolver este jogo, defini que, estando a tratar um tema que envolve muito a sustentabilidade, iria ter em consideração este aspeto no momento de definir os materiais que iria utilizar. Posto isto, utilizei sobretudo cartão, cartolina e velcro de outros trabalhos anteriormente realizados ao longo do meu percurso académico pelos demais níveis de ensino. No entanto, tive de utilizar também algum material novo, concretamente folhas A4 impressas, que eram fundamentais para o desenvolvimento.

Sendo o objetivo proporcionar à turma um momento de aprendizagem e de lazer, num pleno equilíbrio entre ambas as experiências, defini que todos os estudantes teriam de ter um papel ativo no momento de jogar, procurando abranger o máximo de estudantes a jogar ao mesmo tempo. Com isto, defini que existiriam quatro grupos de jogo: em cada um destes grupos, dois estudantes jogariam contra outros dois, tendo sempre um estudante como árbitro a regular o processo de jogo. No total, estariam a jogar em simultâneo 20 estudantes, a totalidade da turma. É importante mencionar que, o papel do árbitro foi planeado para ser rotativo, ou seja, existindo rotação entre os estudantes que estão a jogar com os que estão a arbitrar.

De modo ao jogo se desenvolver como planeado, e conforme mencionado, cada grupo de jogo, ou seja, quatro estudantes, terão um outro colega a acompanhá-los que será o árbitro, que, terá a importante tarefa de controlar toda a dinâmica que envolve o jogo. Os restantes elementos, terão acesso a dois “tablets” em cartão (um por equipa). O “tablet” contará com diversos tipos de recursos energéticos, renováveis e não renováveis. Cada jogador, terá de escolher, no seu “tablet” um dos recursos. O objetivo é, adivinhar o recurso escolhido previamente pelo oponente. Para isto, existirão outros elementos do jogo muitíssimo importantes, que são o tabuleiro e os seus respetivos cartões, um “peão” que irá deslocar-se pelas “casas” do tabuleiro conforme o jogo se vai desenvolvendo, um dado e uma folha com as respostas corretas das “Quests” (serão mencionadas de seguida), que será o principal instrumento de trabalho do árbitro.

O tabuleiro (figura 24), contará com 27 “casas”. Cada uma destas casas, corresponde a uma cor, conforme será explicado de seguida. Cada grupo de cor corresponde também a um cartão. O tabuleiro conta portanto com: 15 “casas” que correspondem às **Quests**; 4 “casas” de

Curiosidade; 3 “casas” de **Breaking News;** 3 “casas” de **Estás preso!;** 2 “casas” **Uma Imagem, Mil Palavras;**



Figura 24 – O tabuleiro.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Todos os jogos irão começar no símbolo “play”. A equipa, jogando o dado, irá calhar numa das casas do tabuleiro. Conforme a sua cor e símbolo, será dado pelo árbitro, ao jogador, um cartão:

- **Quests** correspondem a perguntas de “Verdadeiro” e “Falso” referentes a todo este tema da matéria. Se a equipa A (ou **Vermelha**), lançar o dado, e por exemplo calhar numa casa verde, o árbitro irá entregar-lhe uma Quest, ou seja, um cartão com uma pergunta de “V” ou “F” (figura 25).



As unidades morfoestruturais de Portugal Continental são o Maciço Antigo, as Orlas Mesocenoicas Ocidental e Meridional e as Bacias Cenozoicas do Baixo Tejo e Alvalade.

Figura 25 – Exemplo de uma Quest sobre todo o capítulo da matéria.

Fonte: Elaboração própria (2023).

- **Curiosidade** corresponde a um cartão com uma curiosidade sobre o recurso escolhido pela equipa oposta (figura 26). Se a equipa A (ou **Vermelha**), lançar o dado, e calhar numa casa azul, o árbitro irá entregar a esta uma curiosidade referente ao recurso escolhido pela equipa B (ou **Azul**).

Tradicionalmente, sempre fui muito utilizada por exemplo para bombear água.

Figura 26 – Exemplo de uma Curiosidade sobre o recurso energético “Energia Eólica”.

Fonte: Elaboração própria (2023).

- **Breaking News** corresponde a um cartão com uma notícia (figura 27), com as palavras-chave ocultadas, sobre o recurso escolhido pela equipa oposta. Se a equipa A (ou **Vermelha**), lançar o dado, e calhar numa casa amarela, o árbitro irá entregar a esta uma notícia referente ao recurso escolhido pela equipa B (ou **Azul**).

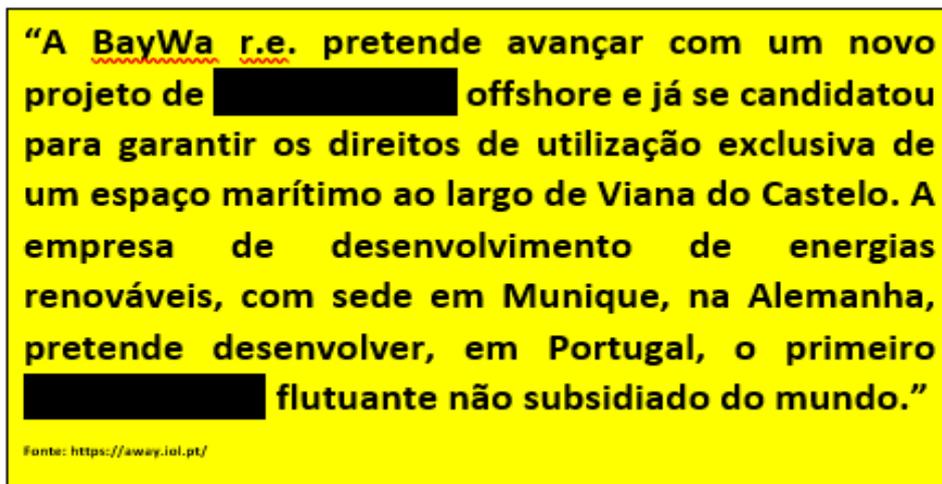


Figura 27 – Exemplo de uma Breaking News sobre o recurso energético “Energia Eólica”.

Fonte: Elaboração própria (2023).

- **Uma Imagem, Mil Palavras** corresponde a um cartão com uma imagem (figura 28), sobre o recurso escolhido pela equipa oposta. Se a equipa A (ou **Vermelha**), lançar o dado, e calhar numa casa vermelha, o árbitro irá entregar a esta uma imagem referente ao recurso escolhido pela equipa B (ou **Azul**).



Figura 28 – Exemplo de Uma Imagem, Mil Palavras sobre o recurso energético “Energia Eólica”.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme mencionado anteriormente, cada equipa, terá de escolher, no seu “tablet” um recurso (figura 29). Neste cenário, a equipa **A - Vermelha** escolheu a “Energia Eólica”, enquanto a equipa **B - Azul** escolheu a “Energia Eólica”.



Figura 29 – O tablet.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Relembrando que o objetivo é, adivinhar o recurso escolhido previamente pela equipa oponente, o jogo, tenderá a desenvolver-se de duas maneiras, com dois possíveis cenários de vitória que se interrelacionam face às várias possibilidades no tabuleiro:

1. Através das **Quests**, uma vez que concentra no tabuleiro o maior número de casas. Posto isto, existe uma maior probabilidade de os jogadores acabarem por calhar nestas. Conforme anteriormente mencionado, por exemplo, e olhando para o cenário dos tablets na imagem anterior, a equipa **A - Vermelha**, após lançar o dado, calhou numa casa **Quest**. O árbitro, irá entregar à mesma um cartão com uma pergunta de “V” ou “F”. A equipa **A - Vermelha**, terá então de responder à pergunta, sendo que o árbitro terá uma folha com as soluções a todas as Quests.

Se a equipa **A** errar a pergunta, o árbitro irá dizer que esta errou, e dizer para ambas as equipas a resposta correta.

Consequência: nada acontece.

54

Caso a equipa **A** responda corretamente à pergunta...

Consequência: a equipa **B** terá de retirar ao seu “tablet” um recurso (que não o seu).

Regressando aos “tablets” dos jogadores, verificamos que após a equipa **A - Vermelha** responder de forma correta a uma Quests, a equipa **B – Azul** retirou um dos seus recursos energéticos, o gás natural (figura 30).



Figura 30 – O tablet.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Posto isto, o jogo poderá se desenvolver através das Quests, com os jogadores a irem retirando os recursos do “tablet” conforme o oponente vai acertando as perguntas, até que uma das equipas consiga fazer “checkmate”. No exemplo da imagem seguinte, a equipa **A** respondeu corretamente a mais Quests que a equipa **B**, fazendo com que esta tenha ficado apenas com o seu recurso, culminando com a vitória da equipa **A**, que descobriu o recurso da equipa **B** (figura 31):



Figura 31 – Cenário de vitória da equipa A (“Energia Eólica”) face à equipa B (“Energia Solar”).

Fonte: Elaboração própria (2023).

2. Através das casas amarelas, azul e vermelha (respetivamente, **Breaking News!**, **Curiosidade** e **Uma Imagem, Mil Palavras**), que concentram no tabuleiro o menor número de casas. Por exemplo, a equipa **B** após jogar o dado, calha numa dessas casas. O árbitro, irá entregar à equipa **B** um cartão (da respetiva cor, e com isso, como anteriormente mencionado, com pistas diferentes) referente ao recurso escolhido pela equipa **A**. Estas pistas, podem ser utilizadas pela equipa **B** de modo a descobrir desde logo o recurso energético escolhido pela equipa **A** (no entanto, estas pistas, apesar de fulcrais, são difíceis de descodificar).



A equipa **B** pode tentar adivinhar, o recurso da equipa **A**, através da pista. Neste caso, se acertar, a equipa **B** vencerá automaticamente o jogo. Caso erre, perderá o jogo.

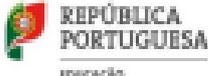
Aconselho que os jogadores mantenham as pistas na sua posse, até reunirem mais pistas, de modo a, de forma certa, vencer o jogo.

Com o jogo didático desenvolvido, surgiu outro importante objetivo: procurar entender se realmente este jogo funcionaria como estratégia de revisão de conteúdos. Conforme anteriormente mencionado, a turma selecionada para esta proposta, apresenta de forma global, alguma desatenção e desinteresse pelas práticas letivas e não letivas. Posto isto, em função do calendário letivo e dos conteúdos das Aprendizagens Essenciais de Geografia A para o 10º ano, defini que iria aplicar o jogo didático cerca de um mês após o término da leção do tema “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades” (abrangendo com isto também as férias da Páscoa). Com esta calendarização, o principal objetivo foi aplicar o jogo didático, num momento em que os estudantes teriam os conteúdos um pouco mais “esquecidos”.

No dia da aplicação prática do jogo, a aula iniciou-se com a distribuição da seguinte ficha de trabalho (figura 32 e 33):



Agrupamento de Escolas Coimbra
Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



REPÚBLICA
PORTUGUESA
Educação

Nome: _____ Número: _____

Assinala como Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações:

1. As unidades morfoestruturais de Portugal Continental são o Maciço Antigo, as Orlas Mesocenoicas Ocidental e Meridional e as Bacias Cenozoicas do Baixo Tejo e Alvalade.
2. Um recurso exógeno corresponde a um recurso de origem externa.
3. Os recursos do subsolo classificam-se como sendo recursos minominerais, hidrominerais e energéticos.
4. Um recurso endógeno corresponde a um recurso existente no próprio país.
5. Um recurso endógeno corresponde a um recurso existente na profundidade do solo.
6. O carvão, petróleo e o biogás correspondem a combustíveis fósseis.
7. Todas as fontes de energia primária são renováveis.
8. As fontes de energia secundária correspondem a fontes de energia obtidas através da transformação das energias primárias.
9. As fontes de energia primária são fontes de energia utilizadas na forma em que se encontra na natureza.
10. Os recursos hidrominerais dividem-se em: águas minerais naturais e águas da nascente.
11. Os recursos minerais dividem-se em: metálicos, não metálicos, rochas magmáticas e rochas ornamentais.
12. Os recursos minerais dividem-se em: metálicos, não metálicos, rochas industriais e rochas ornamentais.
13. O quartzo é um exemplo de um mineral não metálico.
14. O cobre é um exemplo de mineral não metálico.
15. O chumbo é um exemplo de mineral não metálico.
16. As rochas ornamentais subdividem-se em: carbonatadas, siliciosas e ardósias e xistos ardósíferos.
17. A energia solar, eólica e geotérmica são exemplos de recursos renováveis.
18. As minas e pedreiras impactam o meio ambiente do ponto de vista da degradação da paisagem, contaminação dos solos e impacto na biodiversidade.
19. O gás natural importado por Portugal, vem sobretudo do Brasil.



Figura 32 – Ficha de Trabalho, página 1.

Fonte: Elaboração própria (2023).



Agrupamento de Escolas Coimbra
Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



20. O gás natural importado por Portugal, vem sobretudo da Argélia.
21. Os minerais não metálicos (como o sal-gema e o quartzo) predominam nas Orlas Mesocenoicas Ocidental e Meridional.
22. Os minerais metálicos, energéticos e rochas ornamentais predominam no Maciço Antigo.
23. Os recursos energéticos do subsolo importados por Portugal são o Carvão, Petróleo e Gás natural.
24. A energia geotérmica destina-se a finalidades termais, para o aquecimento e para a produção de eletricidade.
25. Os minerais metálicos, energéticos e rochas ornamentais predominam no Maciço Antigo.
26. Apesar do Maciço Antigo ser a unidade morfoestrutural mais antiga, não é a mais extensa.
27. Nas ilhas da Madeira e do Porto Santo, afloram rochas vulcânicas e sedimentares.
28. Os principais recursos litológicos no arquipélago dos Açores incluem os basaltos, tranquitos, argilas e obsidianas.
29. A energia solar é um exemplo de fonte de energia primária.
30. A energia solar é um exemplo de fonte de energia secundária.
31. A gasolina é um exemplo de uma fonte de energia obtida a partir da transformação das energias primárias.
32. Os recursos energéticos quanto à sua possibilidade de reposição na natureza classificam-se em recursos renováveis e recursos fósseis.

Bom trabalho! 😊

Figura 33 – Ficha de Trabalho, página 2.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Após todos os estudantes terem concluído a ficha de trabalho, a turma começou a jogar o jogo didático. Cerca de 20 minutos antes do término da aula, distribuí novamente a mesma ficha de

trabalho realizada no começo da aula, tendo sido tarefa dos estudantes elaborar a mesma novamente. As questões presentes na ficha de trabalho são as que estão presentes no jogo didático nos cartões verdes, ou, Quests. Uma vez que os estudantes vão estar a jogar o jogo didático em constante contacto com as questões sobre a matéria, prevê-se que haja uma melhoria dos resultados na ficha pós-atividade (em relação à ficha inicial), dado que estes passaram cerca de uma hora a praticar essas mesmas questões, recordando e desenvolvendo a matéria anteriormente lecionada.

Sendo que o principal objetivo do desenvolvimento destas fichas foi verificar se existia, ou não, uma melhoria da classificação dos alunos de ficha para ficha, corriji as mesmas (atribuindo 0.625 valores por cada uma das trinta e duas questões), de modo a conseguir elaborar uma grelha comparativa os resultados dos estudantes nas fichas pré e pós atividade, conforme o presente na “Análise e discussão dos resultados”.

Tanto na proposta pedagógico-didática elaborada como em todos os momentos de leção, o meu foco foram os estudantes, procurando que estivessem satisfeitos e interessados em todo e qualquer momento letivo. Posto isto, elaborei também dois inquéritos via Google Forms: o primeiro, com um carácter de análise, onde procurei entender o método de estudo dos estudantes, a presença dos jogos na vida privada e escolar dos mesmos e o interesse/capacidade face aos conteúdos presentes na proposta pedagógico-didática; o segundo, com um carácter de feedback, desenvolvido após a aplicação do jogo didático, procurando averiguar o interesse/motivação dos estudantes face à atividade prática desenvolvida.

4.2 - Análise e discussão dos resultados

4.2.1 - Inquérito pré-jogo didático

Como forma de entender o método de estudo dos estudantes, a presença dos jogos na vida privada e escolar dos mesmos e o interesse/capacidade face aos conteúdos presentes na proposta pedagógico-didática a aplicar, foi elaborado um inquérito, através do Google Forms, aplicado em sala de aula no mês de março de 2023.

Sendo que a proposta didática tinha como principal objetivo analisar a sua eficácia em relação à revisão de conteúdos, por exemplo para um momento de avaliação, procurei logo no início deste inquérito entender qual era o método de estudo preferencial dos estudantes na turma em análise. Como observado na figura 34, o método de estudo mais utilizado, é através dos apontamentos registados nas aulas (45%), seguindo-se os resumos escritos da matéria (35%), a leitura da matéria várias vezes (15%), terminando com o estudo a pares com alguém (5%). Em relação à resposta “Estudo a pares com alguém”, este estudante realiza este estudo a pares com um “amigo/colega de fora da escola”.

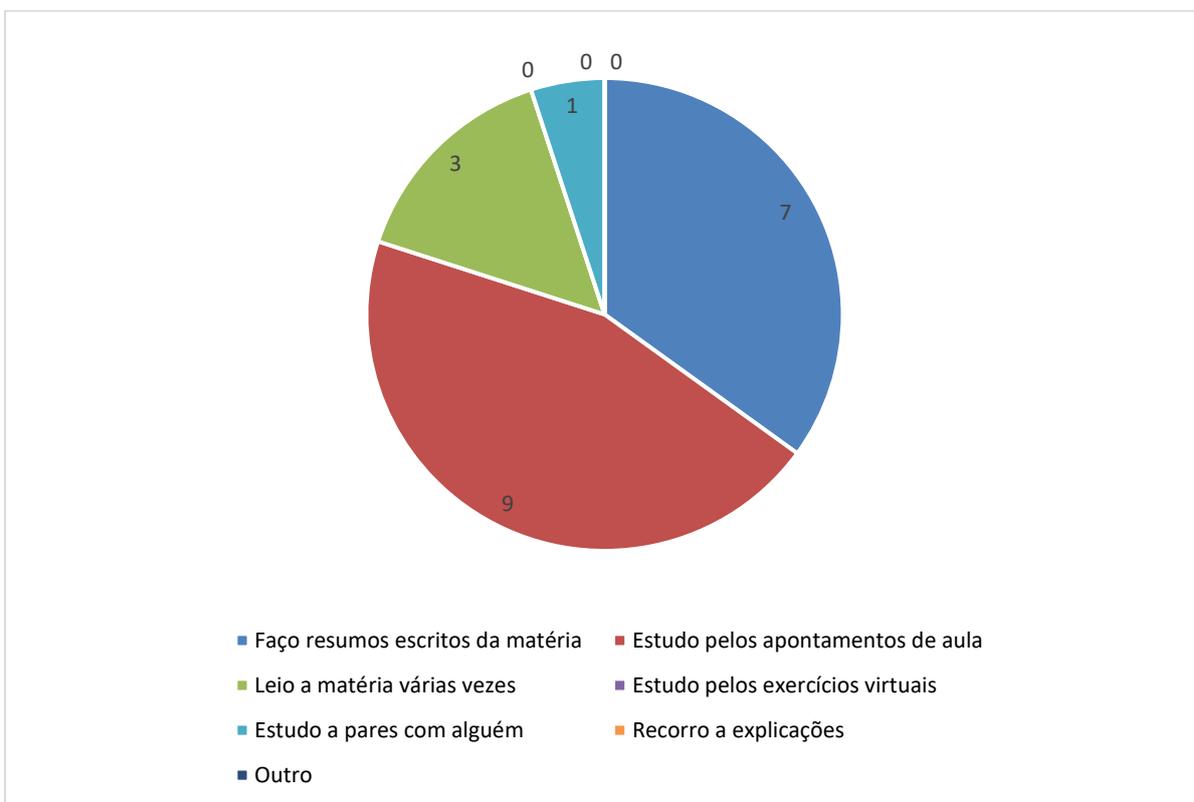


Figura 34 – “Que método de estudo utilizas na preparação das avaliações?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Sendo que o pilar basilar desta proposta pedagógico-didática é um jogo de tabuleiro, procurou-se entender a relação dos estudantes com o mundo dos jogos, quer em ambiente escolar como em contexto não letivo.

Para tal, questionou-se a turma, de modo a entender se estes jogam, seja que tipo de jogo for, no seu quotidiano (figura 35). A grande maioria dos estudantes da turma, 85% (o que corresponde a 17 elementos), afirmou que “sim”, podendo assim concluir através destes dados que os jogos fazem parte do quotidiano destes estudantes. Por outro lado, os restantes 3 estudantes não costumam jogar no seu dia-a-dia.

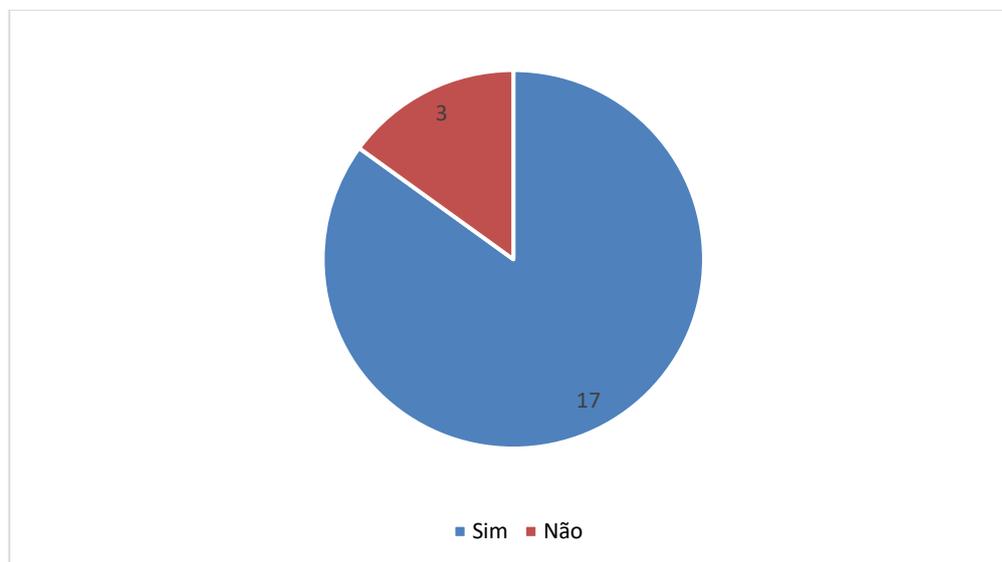


Figura 35 – “Os jogos fazem parte do teu quotidiano?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Procurando aprofundar esta questão, pediu-se, numa resposta breve, que os estudantes que colocaram “sim” à pergunta “os jogos fazem parte do teu quotidiano?” especificassem que tipos de jogos costumam jogar. Foi surpreendente observar que grande parte dos estudantes especificou que costumam jogar sobretudo jogos educativos, com o objetivo de aprofundar matérias e sobretudo línguas estrangeiras, como os quizzes e os jogos de tabuleiro. O que esperava era que (apesar de ter obtido algumas respostas indo ao encontro deste aspeto), os estudantes mencionassem mais os jogos online, que dominam atualmente a indústria dos jogos.

Indo ao encontro do contexto escolar, perguntou-se aos estudantes se os jogos costumam ser utilizados por parte dos professores das diversas disciplinas no momento da lecionação. Sendo a mesma turma, é perentório mencionar que isso não significa que não possam ter disciplinas diferentes, consoante a situação curricular de cada estudante. Posto isto, à pergunta

“E em contexto escolar, os jogos costumam ser utilizados por parte dos teus professores?” (figura 36), 75% da turma afirma que “sim” e os restantes 25% afirmam que “não”.

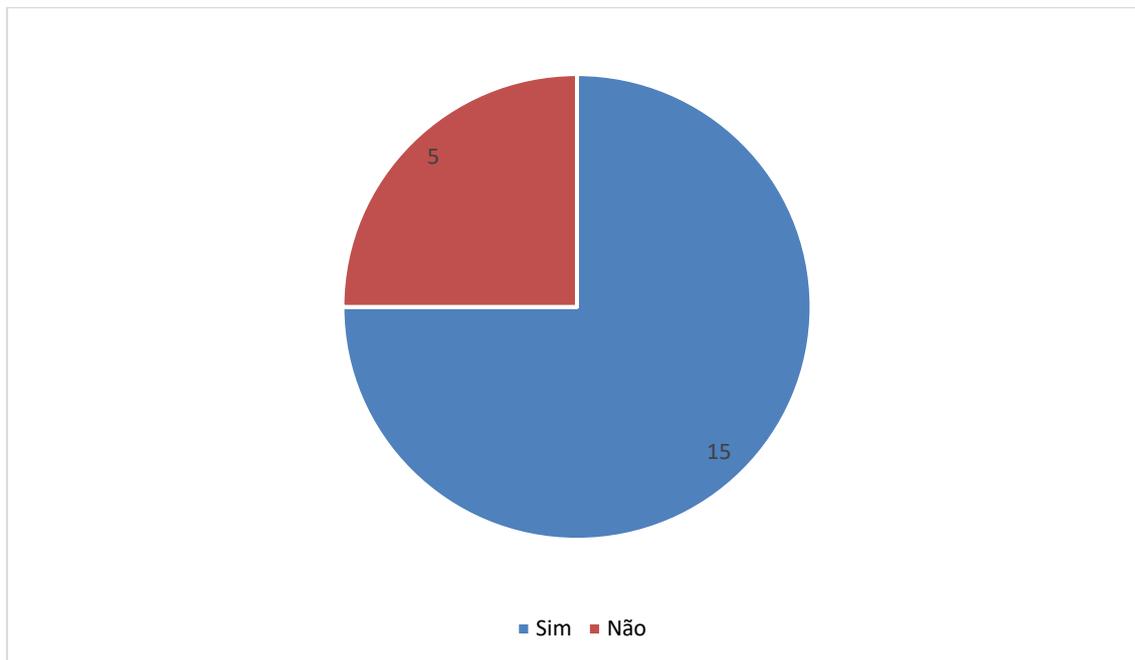


Figura 36 – “E em contexto escolar, os jogos costumam ser utilizados por parte dos teus professores?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

De forma concreta, os estudantes afirmam na sua grande maioria que os seus professores utilizam sobretudo “quizzes”, “quebra-cabeças” e “jogos digitais” nos momentos letivos. No entanto, e apesar de grande parte da turma ter mencionado que os jogos eram atualmente utilizados pelos seus professores, verificou-se que 100% dos estudantes gostariam que os jogos didáticos fossem ainda mais utilizados pelos seus professores.

Nota-se que os jogos didáticos se assumem nesta turma como uma estratégia que suscita o interesse dos estudantes, quer através dos dados evidenciados por este inquérito, como nos diversos momentos de lecionação que presenciei ao longo do estágio pedagógico. Inclusive, como se observa na figura 37, os estudantes consideram os jogos como uma boa estratégia para aprender (95% da turma respondeu “sim” à pergunta “consideras os jogos uma boa estratégia para aprender?”).

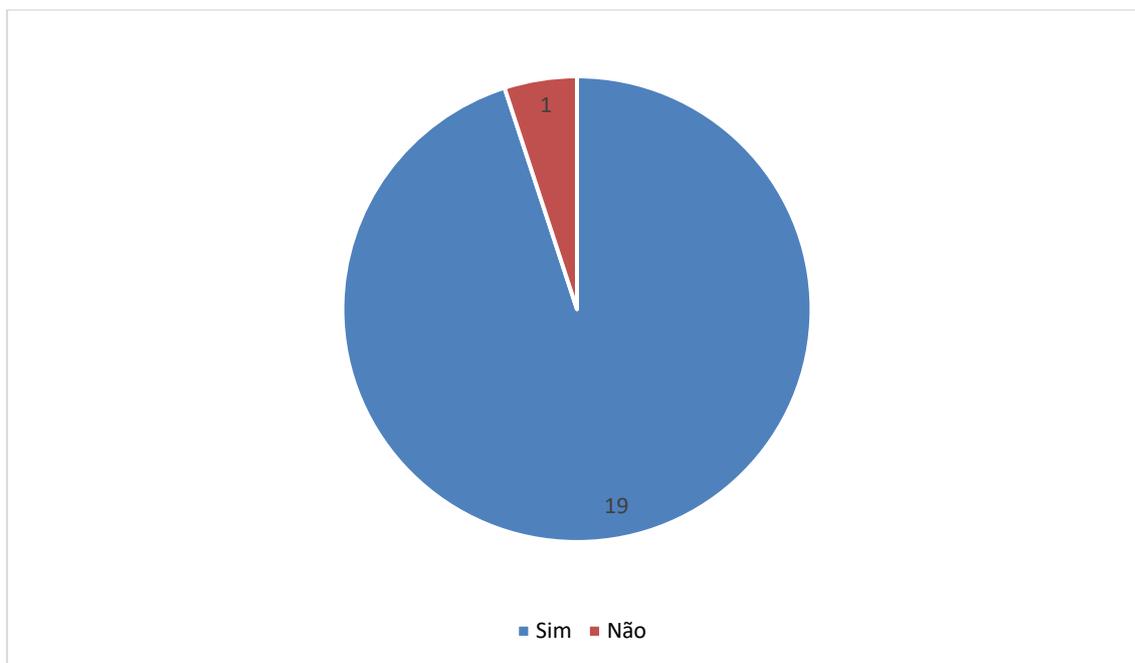


Figura 37 – “Consideras os jogos uma boa estratégia para aprender?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

É importante entender o porquê de os estudantes considerarem o jogo uma boa estratégia para aprender. Por isso, perguntou-se (a quem respondeu “sim”) os motivos que sustentavam a resposta anterior, verificando-se respostas muito semelhantes como, por exemplo: “tenho mais motivação”; “torna a aprendizagem mais fácil e interessante”; “são uma ferramenta entusiasmante”. Outra resposta, sem dúvida muito interessante foi que com os jogos “estamos a aprender, mas também a nos divertir”, algo que vai ao encontro da definição de jogo didático e do necessário equilíbrio entre a aprendizagem e o lazer.

Sendo que o jogo didático desenvolvido envolve o tema “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades”, pedi aos estudantes que avaliassem o seu interesse e domínio face aos conteúdos do mesmo (figura 38 e 39). Estas questões são fundamentais também naquele que foi o trabalho de avaliação do sucesso do jogo didático em relação à estratégia de revisão de conteúdos, com a realização de uma ficha que aconteceu antes e depois da realização deste jogo didático, e onde foi calculada, de forma percentual, a variação dos resultados dos estudantes antes e após estarem a jogar o jogo didático.

Por tudo o que fui assistindo da turma ao longo deste capítulo, previ algo semelhante aos resultados que obtive neste inquérito, com a grande maioria da turma a situar-se, do ponto de vista do interesse pelo capítulo, no valor satisfatório (nível 3).

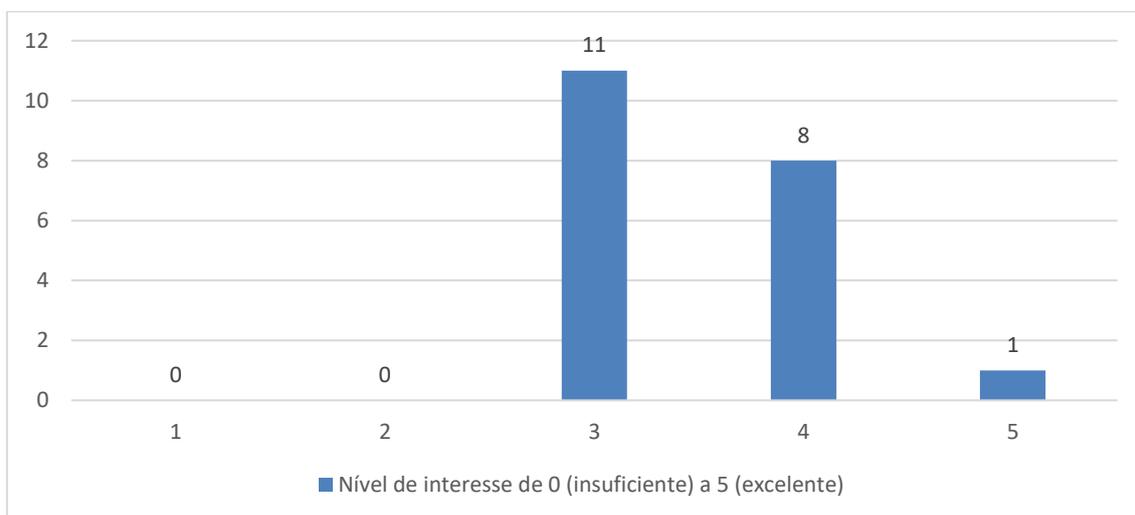


Figura 38 – “Como avalias o teu interesse pelo tema "Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades"?".

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Já em relação ao domínio face aos conteúdos do tema, o nível de interesse dominante foi o satisfatório (nível 3), surgindo, no entanto, valores negativos (nível 2), percebendo através deste gráfico que em relação ao domínio dos conteúdos os estudantes consideram ter algumas dificuldades.

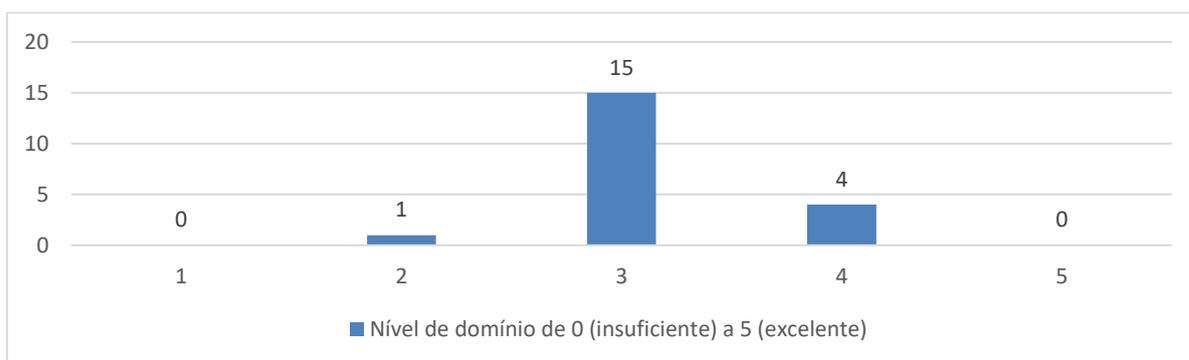


Figura 39 – “Como avalias o teu domínio pelo tema "Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades"?".

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

4.2.2 - Aplicação da proposta prática em sala de aula

No dia 24 de abril de 2023, entre as 8:30 e as 10:15 da manhã, coloquei em prática o jogo didático que desenvolvi ao longo dos últimos meses. De todos os momentos letivos lecionados por mim no âmbito do estágio pedagógico, esta aula foi muito importante para mim, tendo-me deixado bastante nervoso, quer no próprio dia, quer nos dias que antecederam esta aula. A construção do jogo didático foi desafiante, mas acima de tudo, muito gratificante, e, posto isto, senti a necessidade de contagiar os meus estudantes, de forma a estes se interessarem tanto pela dinâmica do jogo quanto eu. Mais complicado seria conseguir fazer isso nesta turma em específico, marcada na minha opinião (e como já referi anteriormente) por baixos níveis de produtividade e interesse.

Com o começo da aula, comecei por explicar no que consistia a tarefa que se iria realizar, dando ênfase na sequência “Ficha 1>Jogo>Ficha 2”, explicando que o objetivo seria, começar com uma ficha de trabalho, de questões de verdadeiros e falsos, passando depois para o jogo didático, que permitiria desenvolver e recordar os conteúdos presentes na ficha de trabalho, para assim, desenvolver de novo a mesma ficha. Expliquei aos estudantes que, esta sequência, iria procurar verificar se existiria uma melhoria nos resultados da primeira para a segunda ficha após terem estado a jogar. Após este momento, entreguei a ficha de trabalho, tendo estes tido 10 minutos para responderem à mesma. Logo de seguida, e por motivos da não presença de alguns elementos da turma, tive de readaptar os grupos de jogo que estavam definidos (a atividade seria para concretizar por 20 estudantes, através de 4 grupos de trabalho compostos por 5 elementos). Por isso, reuni dois grupos de cinco estudantes e dois grupos de três estudantes, pedindo aos mesmos que se organizassem nas secretárias de modo que, nos grupos de cinco, quatro estudantes tivessem frente a frente (2 contra 2) com um estudante de lado na secretária (um árbitro), e nos grupos de três, dois estudantes frente a frente (1 contra 1) com um estudante de lado na secretária (um árbitro). Este “acaso” até se tornou interessante, uma vez que permitiu que conseguisse verificar como é que o jogo flui consoante o número de participantes.

Após este momento, percorrendo os grupos, expliquei as regras do jogo e, posto isto, foi então que, durante cerca de 60 minutos, os estudantes jogaram o jogo didático (figura 40 e 41).

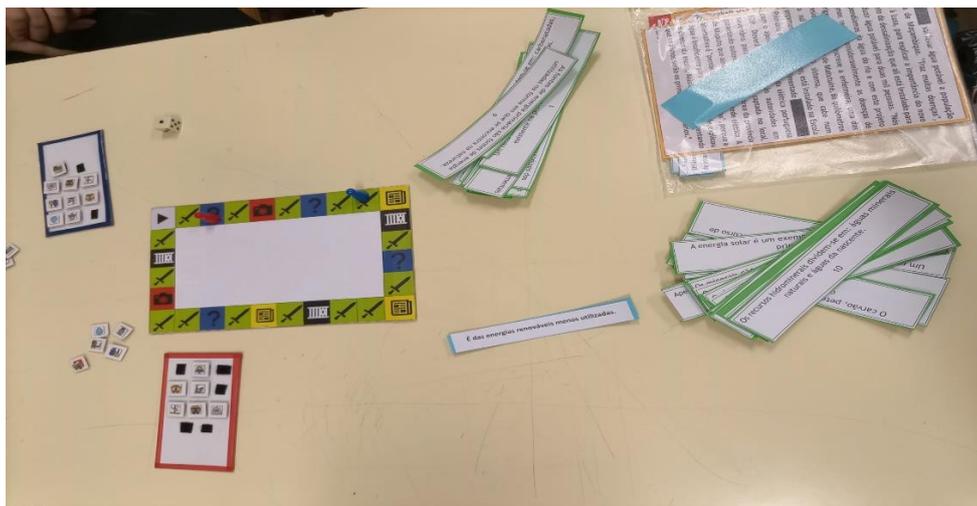


Figura 40 – Um grupo de estudantes a jogar.

Fonte: Elaboração própria (2023).

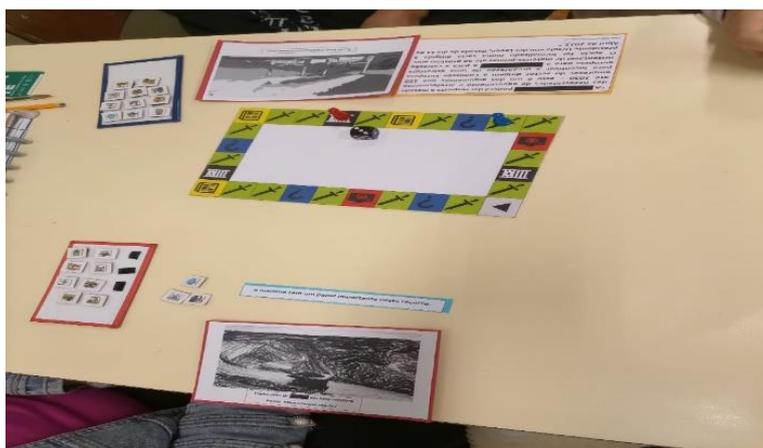


Figura 41 – Um grupo de estudantes a jogar.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Terminando a aplicação prática do jogo didático, os alunos desenvolveram novamente a ficha de trabalho e, logo após, responderam ao inquérito.

O fim desta aula preencheu-me de diversos sentimentos: uma enorme felicidade por ter posto em prática, pela primeira vez, algo que desenvolvi com tanto gosto ao longo dos últimos

meses, e, um intenso alívio, uma vez que o nervosismo e pressão que coloquei em mim e no trabalho que desenvolvi encontrava-se agora a desaparecer.

Após a aplicação em sala de aula do jogo que desenvolvi, e com todos os materiais para análise daí resultantes, foi então hora de voltar a centrar-me na questão-chave inerente ao desenvolvimento deste relatório: “é possível rever e desenvolver conteúdos letivos através de um jogo didático?”. Para tal, e focando-me nas fichas de trabalho que os estudantes desenvolveram, foi o momento de corrigir e avaliar todas as fichas desenvolvidas. Posto isto, inicialmente, organizei, por estudante, as fichas pré-atividade e pós-atividade, de modo a facilitar o trabalho seguinte. Logo depois, corriji e avalei as fichas de trabalho e criei a seguinte tabela, que contem a nota da ficha pré-atividade e pós-atividade, tendo também elaborado de forma percentual, a variação da nota obtida de ficha para ficha. Sempre que a nota obteve uma variação positiva da ficha pré-atividade para a ficha pós-atividade, o espaço da grelha foi preenchido a verde. Se o estudante obteve a mesma nota em ambas as fichas, o espaço da grelha foi preenchido a amarelo. Por último, se o estudante obteve uma variação negativa entre as suas notas, o espaço da grelha foi preenchido a vermelho.

Tendo finalizado a correção e avaliação de todos os estudantes, elaborei então a seguinte tabela, tendo diferenciado, através das cores, os diferentes grupos de trabalho (**Grupo 1 – 5 estudantes**; **Grupo 2 – 5 estudantes**; **Grupo 3 – 3 estudantes**, Grupo 4 - 3 estudantes):

Estudante	Nota Ficha pré-atividade	Nota Ficha pós-atividade	Variação % (≈)
1	11,25	10	-11.1%
2	15,625	18,125	16%
3	13,75	15,625	13.6%
4	16,875	18,125	7.4%
5	11,25	13,125	16.6%
6	11,25	15,625	38.8%
7	12,5	15	20%
8	15	16,875	12.5%
9	15	18,75	25%

10	15	19,375	29.1%
11	12,5	12,5	0%
12	17,5	18,125	3.5%
13	16,25	16,875	3.8%
14	16,875	16,875	0%

Tabela 7 – Tabela de resultados.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Observando aquela que foi a “composição” da tabela anterior, verifiquei que 11 dos 14 estudantes¹ obtiveram uma melhoria dos seus resultados da primeira para a segunda ficha, estando este valor representado nas “células” a verde na tabela. Analisando a variação percentual (apresentada de forma aproximada “≈”), em relação a estes 11 estudantes, verifica-se que estes valores variam entre 3.5% e 38.8%. É interessante inclusive elaborar esta análise por grupo, uma vez que se verifica algo que senti ao longo da atividade: o jogo fluiu muito melhor nos grupos de 3 estudantes do que nos grupos de 5 estudantes.

Olhando para a tabela, o **Grupo 3** e o **Grupo 4** evidenciam nos seus elementos os maiores aumentos percentuais de uma ficha para a outra. Tendo observado toda a dinâmica da aula do dia de aplicação desta atividade, fui verificando que nos grupos de 3 estudantes existia mais comunicação, mais concentração e uma menor distração. Em relação ao **Grupo 1**, o que se verificou foi o oposto: uma enorme distração e desconcentração, onde prevaleceu o lazer face à aprendizagem, algo que vai contra os “pilares de bom funcionamento” de um jogo didático, onde é necessário o equilíbrio destas duas variáveis. Inclusive, verificou-se neste grupo uma variação negativa, de cerca de 11.1%. Já em relação ao **Grupo 2**, verificaram-se duas variações nulas e uma variação ligeiramente positiva (3.8%). Os restantes dois elementos tiveram as suas fichas anuladas para esta análise. No grupo, apesar de ter existido vontade de aprender e realizar o jogo didático, o facto de estarem neste grupo dois estudantes ucranianos com dificuldade em falar português, assumiu-se como difícil para a inter-relação necessária para este tipo de atividade. Observei ao longo da aplicação prática que existia vontade e

¹ apesar da atividade ter tido 16 estudantes a jogar, foi anulado o teste a dois estudantes, uma vez que estes não preencheram a ficha de trabalho corretamente

interesse por parte dos elementos do grupo e acredito que, nas condições ideais, teriam obtido todos um crescimento relevante da sua classificação.

4.2.3 - Inquérito pós-jogo didático

Como referido anteriormente, foi elaborado um inquérito, no dia da aplicação do jogo em sala de aula, via Google Forms, que teve como objetivo obter o feedback dos estudantes em relação à proposta pedagógico-didática realizada.

Num primeiro momento, considerei fundamental entender qual tinha sido o interesse/motivação dos estudantes da turma em relação à atividade desenvolvida (figura 42). Como anteriormente referido, foi um enorme desafio criar interesse/motivação numa turma que considero ter baixos níveis de interesse pelas atividades letivas. Numa escala de 1 (“Desinteressante”) a 5 (“Muito Interessante”), 10 estudantes, ou seja 62,5% da turma, acharam a atividade “Muito Interessante”. Os restantes 6 elementos da turma, estão divididos de forma igual entre o nível 3 (“Relativamente Interessante”) e o nível 4 (“Interessante”) com 18,8% em cada um destes níveis.

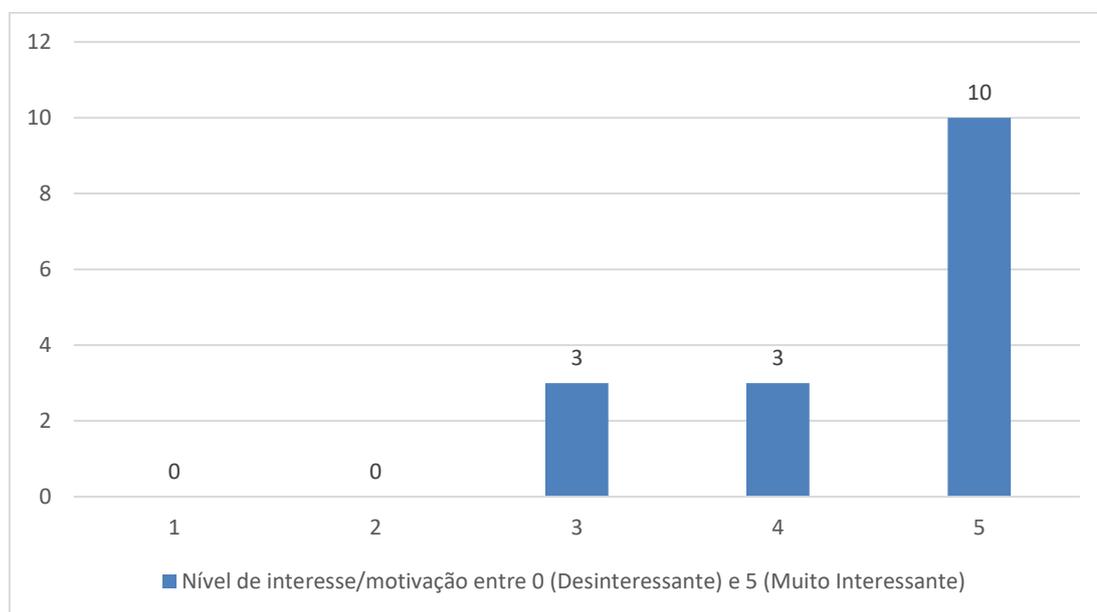


Figura 42 – “Como avalias o teu interesse/motivação em relação à atividade desenvolvida?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Noutro aspeto, sendo este jogo direcionado para a revisão de conteúdos, à pergunta “Consideras este jogo uma estratégia útil para rever conteúdos?” todos os participantes responderam “Sim”. Logo após, com a pergunta “Porquê?”, os estudantes mencionam que este jogo é útil para a revisão de conteúdos uma vez que, segundo os estudantes: o jogo possui na sua génese a matéria, e permite que de forma divertida e descontraída se reveja a mesma; como existe relação ativa entre os estudantes, a partilha de conhecimentos permite aos mesmos aprender; a sequência entre as fichas e o jogo permite que os estudantes recordem as perguntas de forma a corrigir algumas ideias que estavam, previamente à realização do jogo, erradas na cabeça dos mesmos.

Mais do que considerar este jogo uma boa estratégia para rever conteúdos, é importante entender se, na opinião dos estudantes, o domínio da matéria deste capítulo melhorou ou não após terem estado a jogar. Sendo assim, questionou-se os mesmos através da pergunta “Consideras que após o jogo o teu domínio face aos conteúdos deste tema melhorou?”. Novamente, todos os participantes responderam “Sim”. Após questionar os motivos que estavam na base da resposta selecionada, os estudantes mencionam que o jogo didático, através dos seus diversos elementos (como as perguntas), lhes permitiu recordar e compreender as questões que estavam presentes na primeira ficha de trabalho realizada, tendo estes recordado as respostas e tendo muitos destes mencionado que notaram diferença na realização da segunda ficha de trabalho (novamente mencionando, ambas as fichas de trabalho são iguais no que diz respeito às perguntas presentes).

Numa análise comparativa, foram elaboradas três questões com dois cenários (A e B), tendo os estudantes de selecionar o cenário que prefeririam. O primeiro “duelo” de cenários, perguntava aos estudantes o cenário preferido: A – estás a rever conteúdos através de uma ficha de trabalho escrita; B – estás a rever conteúdos através deste jogo. Observou-se nas respostas dos estudantes que todos (100%) prefeririam o cenário B “estás a rever conteúdos através deste jogo”.

O segundo “duelo” de cenários, opunha o cenário A “estás a rever conteúdos através de um resumo feito no quadro (pelo professor) que deverás passar para o caderno” e o cenário B “estás a rever conteúdos através deste jogo”, tendo 93,8% dos estudantes, ou seja, 15 participantes, escolhido o cenário B, tendo 1 (6,3%) selecionado o cenário A (figura 43).

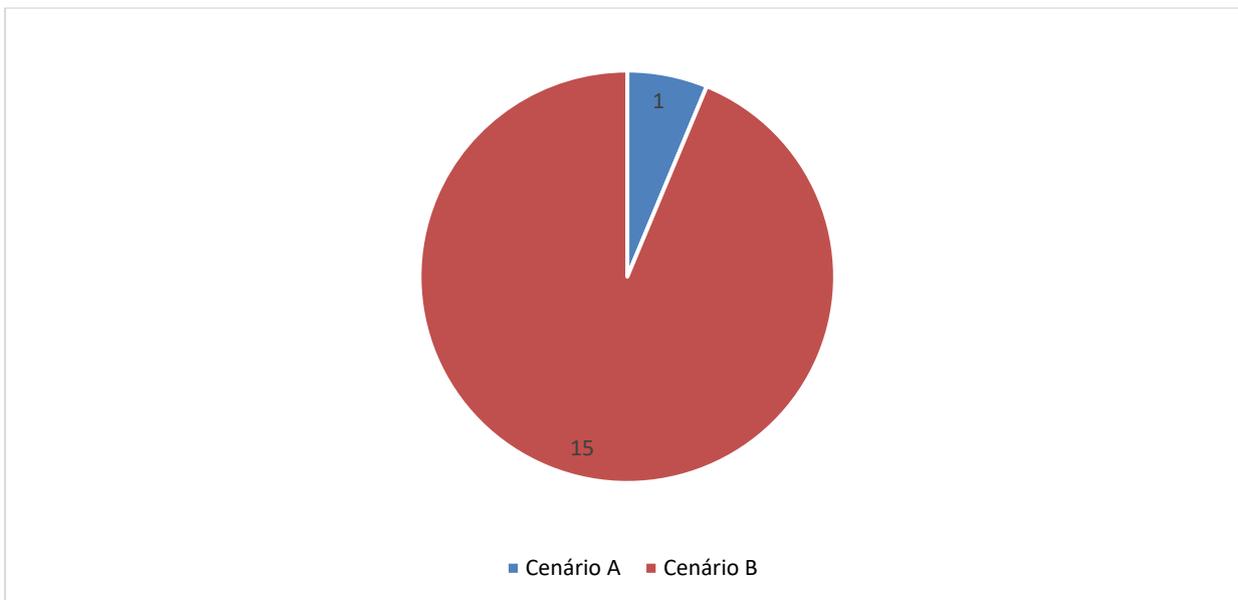


Figura 43 – “Que cenário preferias?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

No último cenário, a “disputa” foi entre o cenário A “estás a rever conteúdos através de estudo autónomo durante a aula” e o cenário B “estás a rever conteúdos através deste jogo” (figura 44). Novamente, o cenário B superiorizou-se com 81,3% (13 estudantes), face ao cenário A que, comparando aos outros cenários, obteve o maior número de estudantes (3, ou seja, 18,8%).

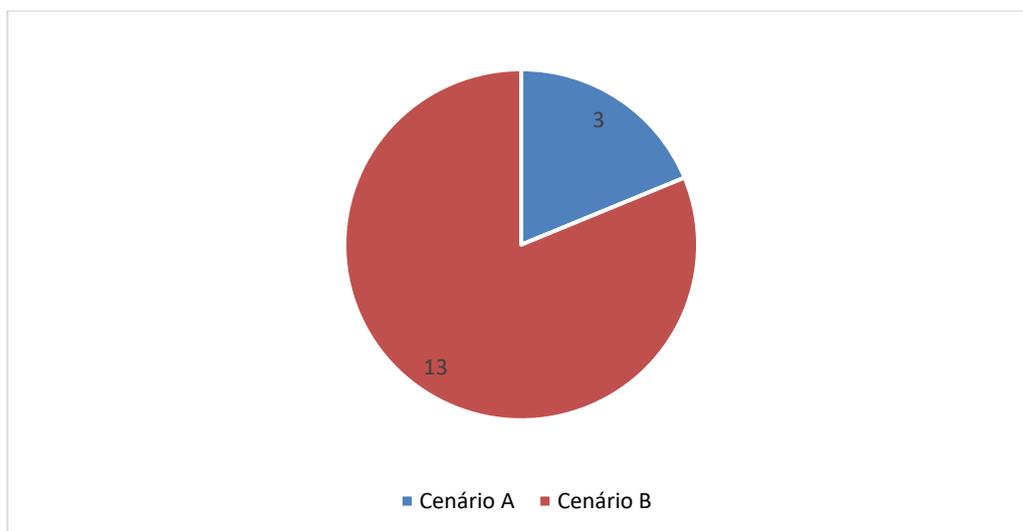


Figura 44 – “Que cenário preferias?”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos através de inquérito (2023).

Por fim, e como as perguntas anteriores acabam por “restringir” o campo de análise, pedi aos estudantes para, num parágrafo, se expressarem livremente em relação à atividade desenvolvida, mencionando em concreto que seria importante estes mencionarem aspetos positivos e aspetos negativos. Esta análise é muito importante para mim, uma vez que, como anteriormente referido, foi a primeira vez que coloquei em prática este jogo didático, que considero que tenha um enorme potencial em relação à revisão de conteúdos, e, sendo assim, obter feedback dos participantes é fundamental para corrigir eventuais falhas e tornar a realização do jogo 100% funcional. Em suma, não obtive qualquer feedback negativo por parte dos estudantes, tendo estes apenas mencionado aspetos positivos. A maioria das respostas referiram que tinham gostado muito da atividade, por ser divertida e produtiva, permitindo-lhes, e citando uma resposta, “rever matéria de uma maneira divertida”. Outros, destacaram bastante a motivação e a interajuda presente neste jogo, que envolve entre três e cinco estudantes por jogo, o que lhes permite obter ajuda dos colegas como forma de obter uma melhor aprendizagem.

4.2.4 - Conclusões retiradas da aplicação didática – Tabela de Vantagens e Desvantagens

Ao longo das últimas décadas, com a emergência da gamificação na sociedade e na sua progressiva implementação no processo de ensino-aprendizagem, os diversos teóricos que se debruçam sobre estas temáticas, explorados no capítulo III - Enquadramento Teórico foram unânimes: o docente, ao utilizar um jogo didático em contexto de sala de aula, irá se deparar com vantagens e desvantagens inerentes à utilização do mesmo. Posto isto, também eu ao longo do desenvolvimento deste jogo didático e da sua conseqüente aplicação letiva me deparei com vantagens e desvantagens, que considero que estiveram presentes de forma intensa no jogo de tabuleiro que desenvolvi, como também estariam presentes fosse qual fosse o jogo que implementasse em contexto de ensino-aprendizagem.

No processo de autocrescimento, guio-me muito pela famosa frase de um autor desconhecido, que menciona que “para alcançarmos algo que nunca tivemos, precisamos de fazer algo que nunca fizemos”. Este jogo de tabuleiro desenvolvido, surge na minha vida académica como este “marco”. O seu desenvolvimento foi uma verdadeira aventura. No entanto, inacabada. Isto porque, tendo sido este um jogo de tabuleiro criado recentemente, e uma vez que foi a primeira vez que o apliquei, considero existe uma grande margem para

aperfeiçoar as dinâmicas. Por isso, todo o processo de desenvolvimento e, principalmente, o momento de aplicação prática, assumiram-se como fulcrais para que, neste momento, conseguisse apontar as seguintes vantagens e desvantagens relativas ao jogo de tabuleiro que desenvolvi como estratégia de revisão de conteúdos (tabela 8):

Vantagens	Desvantagens
<p>Este é um jogo de fácil adaptação para todo o tipo de conteúdos letivos. Foi um jogo que teve como “protagonistas” os “Recursos Energéticos – Energias Renováveis e Não Renováveis” (do ponto de vista das imagens e dos “tablets” desenvolvidos através de cada recurso energético renovável ou não renovável presente neste jogo) e o tema “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades”, relacionando praticamente toda a matéria relativa a estes. No entanto, seria fácil adaptar este jogo a qualquer tipo de conteúdo presente nas Aprendizagens Essenciais, mudando por exemplo os ícones dos “tablets” por outro conteúdo definido, alterando as perguntas de verdadeiro e falso das quests, e definindo novos cartões (de cor azul, vermelha e amarela) indo ao encontro dos conteúdos dessa matéria.</p>	<p>Problema! Desequilibrar uma balança que deve estar equilibrada: aprendizagem e lazer. No decorrer da aplicação prática da atividade, alguns estudantes não conseguiram entender que, apesar de estarem a jogar um jogo, este não era um momento totalmente virado para a ludificação. É necessário que, para que o jogo flua corretamente, e para se ter um claro aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes entendam que é necessário existir diversão, mas também espírito letivo relacionado com a aprendizagem. Verificou-se no decorrer da atividade, sobretudo no Grupo 1, que os estudantes não souberam equilibrar esta balança, tendo estes priorizado a diversão.</p>
<p>Os resultados obtidos são muito positivos. Verificou-se através do processo definido para verificar que este jogo didático realmente tem na sua génese a capacidade de rever e desenvolver conteúdos (Ficha 1>Jogo de tabuleiro>Ficha 2). Os resultados obtidos, da ficha 1 para a ficha 2 após os estudantes terem jogado o jogo de tabuleiro são muito positivos, verificando-se em 11 dos 14 estudantes um aumento da nota obtida de uma ficha para a outra, tendo sido verificadas variações positivas entre 3.5% e 38.8%.</p>	<p>O jogo não estava desenvolvido em outras línguas, como o inglês ou o ucraniano. Este fator acabou por prejudicar a dinâmica do Grupo 2 uma vez que integravam este grupo de jogo os estudantes de origem ucraniana. Este aspeto dificultou a explicação das regras aos estudantes, quer por parte do docente como dos outros estudantes do grupo. No entanto, este fator por si só não se assumiu determinante para que este grupo não tenha tido um melhor aproveitamento, dado</p>

	<p>que apresentam geralmente algum desinteresse pelas atividades de aula. Podendo observar aqueles que foram os resultados obtidos, verifica-se que, por estes motivos mencionados, este tenha sido um dos grupos com as piores variações de classificação entre a ficha 1 e a ficha 2.</p>
<p>O jogo didático promove a socialização entre os estudantes e a partilha de conhecimento. Um dos principais aspetos verificados através dos inquéritos realizados foi que os estudantes entenderam que, por este ser um jogo com uma elevada dinâmica de grupo (apesar do seu carácter competitivo), isto acabou por lhes permitir comunicar e aprender uns com os outros.</p>	<p>O tempo despendido no desenvolvimento deste jogo. Este foi um jogo desenvolvido de novembro até abril. Posto isto, a sua criação ocupou-me grande parte do primeiro e segundo semestre. No processo de criação do jogo, recortei mais de 500 pedaços de papel, assim como as respetivas cartolinas bem como a plastificação e outro tipo de materiais desenvolvidos.</p>
<p>O processo de construção do jogo didático. A construção deste jogo didático assumiu-se como um dos momentos mais marcantes da minha vida académica. Apesar de ter sido demorado e trabalhoso, cada etapa de construção deste jogo foi divertida e também eu aprendi bastante. Numa apreciação global, a construção do jogo didático permitiu-me sentir a famosa frase: “quem corre por gosto não se cansa”.</p>	<p>A desorganização dos materiais. Ao longo da aplicação prática do jogo de tabuleiro em sala de aula tive alguma dificuldade na organização dos vários materiais pelos diversos grupos, uma vez que escolhi guardar e categorizar os materiais utilizando micas, o que se demonstrou pouco eficaz. Como tal, entendi logo após a aplicação prática que, para contrariar este aspeto, bastava ter utilizado por exemplo um dossiê com todos os materiais lá presentes e bem organizados.</p>
<p>A fluidez que o jogo apresenta, sobretudo quando aplicado nos grupos com três estudantes. Com as alterações à composição dos grupos no dia da aplicação prática (por estarem a faltar alguns estudantes), e acima de tudo pelos resultados que “recolhi” (diretos – através da tabela comparativa; indiretos – através da observação em sala de aula), observei que o jogo tende a fluir e a</p>	<p>O professor, para aplicar este jogo, precisa de se tornar numa espécie de polvo, com os seus vários tentáculos. Foi um pouco isto que senti ao longo da aplicação prática. A imensidade de materiais, aliada a alguma desorganização dos mesmos no decorrer da atividade (conforme mencionado anteriormente) fez com que eu terminasse esta aula</p>

<p>demonstrar-se mais eficaz com o número de participantes reduzido, ou seja, com três estudantes a jogar simultaneamente (um contra um com um árbitro).</p>	<p>muito cansado: entre distribuir materiais, explicar as regras, esclarecer dúvidas, entre outros, aplicar um jogo em contexto de sala de aula, em turmas relativamente grandes (por exemplo, mais de 15 estudantes) torna-se uma tarefa esgotante (mas... sempre gratificante).</p>
<p>O jogo possui uma alta vertente de competição saudável e de colaboração no processo de ensino-aprendizagem. Seja de que forma for aplicado, desde grupos de 3 estudantes até a grupos de 5 estudantes, o jogo, toda a sua dinâmica e regras que o sustentam, promove a competição saudável entre os participantes de modo a estes alcançarem a vitória. No entanto, mais importante que a “mera” vitória, o processo para alcançá-la, através da colaboração existente, seja na relação entre os oponentes, na interação com o árbitro, entre outros, permite que os estudantes, através da competição e da colaboração, estejam realmente a aprender, de uma forma divertida (como mencionado por alguns estudantes nos inquéritos).</p>	

Tabela 8 - Conclusões retiradas da aplicação didática (vantagens e desvantagens).

Fonte: Elaboração própria (2023).

V - Conclusão e recomendações

A elaboração deste relatório, que se enquadrou nas atividades letivas do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo e Ensino Secundário, assumiu-se como a derradeira etapa em ano de conclusão deste ciclo de estudos. Sendo assim, este relatório intitulado *O jogo didático como estratégia de revisão de conteúdos na disciplina de Geografia*, representa todo o trabalho desenvolvido por mim ao longo do ano letivo 2022/2023.

Em jeito de desabafo, sempre olhei para aquilo que eram os trabalhos finais de mestrado com uma grande ansiedade e apreensão. No entanto, é importante referir que, na prática, e ao longo dos meses de elaboração deste relatório, não senti nada disto. Se me questionarem em relação ao “porquê?”, é muito fácil explicar: graças ao apoio inesgotável da professora orientadora Fátima Velez de Castro assim como à estrutura curricular deste ano letivo, que serve de apoio no desenvolvimento do relatório. No que toca à professora orientadora, as reuniões que foram elaboradas, o seu apoio individual e a sua rápida resposta a qualquer dúvida encontrada, tornaram esta etapa um pouco mais “leve”. Em relação à estrutura curricular, é importante mencionar aqueles que foram os objetivos presentes de Seminário I e Seminário II. Numa primeira fase, neste caso ao longo do primeiro semestre, o Seminário I tornou-se muito claro no que foram os objetivos a atingir na primeira fase deste relatório, tendo sido elaborado nesta fase a revisão bibliográfica do trabalho. Numa segunda fase, com o caso do Seminário II, foi a vez de ser feito o enquadramento do estágio supervisionado, assim como a metodologia e resultados da aplicação prática da estratégia definida. Acima de tudo, penso que o mais importante foi terem sido definidos, de forma muito concreta, os prazos de entrega de todas as fases de elaboração deste relatório, o que, do meu ponto de vista pessoal, torna um pouco mais fácil a dinâmica de trabalho, atribuindo uma maior exigência e uma importantíssima pressão (positiva).

Como tudo na vida, e não sendo este relatório por isso diferente, refletir acerca deste relatório é entender a importância dos seus principais momentos: o princípio, o meio e o fim.

O “nascimento” da estratégia utilizada neste trabalho teve como principal motivo um dos meus principais gostos pessoais: os jogos. Quando estamos a trabalhar em algo que gostamos, o simples objetivo de terminar a nossa “obra” torna-se secundário, uma vez que é o processo de desenvolvimento o que nos dá maior gosto. Em suma, foi isso que senti ao longo do desenvolvimento deste relatório.

Em relação ao momento definido anteriormente como o “meio”, surgem dois momentos secundários. Em primeiro, com a elaboração da revisão bibliográfica, que procurou entender: os pilares e a conceção da ideia do “jogo”; de que modo a implementação do jogo didático em sala de aula deve ser realizada; a evolução do jogo enquanto ferramenta pedagógica; o jogo no ensino da Geografia; os diversos tipos de categoria de jogo, como os tradicionais, de tabuleiro e os jogos digitais. Em segundo, com a aplicação prática, que teve como objetivo implementar em sala de aula uma estratégia prática, que neste caso foi a implementação de um jogo de tabuleiro como estratégia de revisão de conteúdos. Para tal, foi elaborada uma metodologia e posto isto analisados e discutidos os resultados obtidos desta estratégia pedagógico-didática.

Como referido anteriormente, e como foi o principal elemento presente neste relatório, a construção deste jogo de tabuleiro assumiu-se como um importante momento na minha vida académica.

Foram diversos os momentos, de altos e baixos, inerentes à sua construção. A quantidade de materiais de recorte, os processos de colagem e de plastificação, entre outros aspetos, acabaram por tornar este um trabalho um verdadeiro desafio, uma vez que nunca fui grande apreciador de trabalhos manuais. Mas, creio que é pela existência de desafios na vida que, nós enquanto seres humanos, acabamos por evoluir.

Também a satisfação dos estudantes foi sempre uma das minhas prioridades, e os inquéritos realizados acabaram por refletir na minha necessidade em entender o que os estudantes consideravam em relação a estratégia que estava a ser desenvolvida. As suas honestas respostas também me deixaram muito satisfeito, uma vez que entendi que, grande parte da turma realmente apreciou o jogo didático realizado. É curioso observar os resultados obtidos por exemplo em relação ao “duelo de cenários” elaborado no inquérito pós-didático. Existem alguns estudantes que preferem outro tipo de estratégias no que diz respeito ao momento de revisão de conteúdos, algo que considero curioso e normal, uma vez que, até hoje, num momento em que sou professor estagiário e tendo percorrido vários ciclos de estudos, nunca tinha visto um docente elaborar um jogo didático como estratégia de revisão de conteúdos. Provavelmente, eu também iria estranhar.

Observar em contexto letivo os materiais e o jogo de tabuleiro a funcionar e a ser apreciado pelos estudantes deixou-me muito satisfeito e com um sentimento de enorme gratidão. Mas mais satisfeito fiquei quando, observei que, este jogo, apesar de funcionar em

sala de aula, também funciona para o objetivo que defini neste relatório (como estratégia de revisão de conteúdos). Os resultados obtidos da ficha pré-atividade para a ficha pós-atividade não deixam dúvidas: os estudantes, ao estarem a praticar as perguntas presentes no jogo didático, que envolviam praticamente a matéria do tema “Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades”, estavam realmente a desenvolver e a recordar conteúdos, uma vez que se verificou que praticamente todos os estudantes obtiveram variações positivas na sua classificação, o que demonstra que este jogo funciona como estratégia de revisão de conteúdos.

Por último, e observando todas as etapas presentes na elaboração deste relatório, considero que todas as partes se acabam por interligar. Por exemplo, e analisando aquelas que foram as considerações obtidas e refletidas pelos demais teóricos mencionados, observo que as principais ideias chave retiradas dos mesmos acabaram por se verificar no momento prático da implementação da proposta didática. A elaboração do enquadramento teórico assumiu-se fundamental para refletir e definir as etapas do jogo de tabuleiro que elaborei e, acima de tudo, entender que as principais vantagens e desvantagens mencionadas na “Tabela 8 - Conclusões retiradas da aplicação didática (vantagens e desvantagens)” não existem somente no jogo de tabuleiro que criei, mas em praticamente todas as tentativas de implementação de um jogo em sala de aula, seja este qual for, uma vez que uma implementação perfeita (seja isso o que for) de um jogo didático contexto letivo necessita da presença e equilíbrio das demais variáveis, como por exemplo, o equilíbrio didático-lúdico.

VI - Bibliografia/Fontes consultadas

Abreu, J. (2015). Ludus Edu: Ludificação como ferramenta para favorecer o balanceamento da avaliação de aprendizado do estudante pelo professor. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

AECC (2022). Projeto Educativo 2022-2025. Disponível em: <https://www.aecoimbracentro.pt/documento/1/337/projeto-educativo-2022-2025> (Acedido a 12/06/2023).

Anacleto, T., Silva, M. (2021). A gamificação no processo de ensino-aprendizagem de Geografia no contexto de ensino remoto. *Anais do 7º Encontro Regional de Ensino de Geografia*, págs. 327-336.

Andrade, M. (2018). Guia para pais: Mundo dos videojogos, riscos e benefícios. Federação Portuguesa do Desporto Eletrónico. Disponível em: https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/2019-12/GuiaPaisJogos_0.pdf (Acedido a 12/06/2023).

Antunes, C, C; Cordeiro, A, A; Vasconcelos, V, N (2019). O Lúdico como ferramenta didática e o seu uso no ensino de língua portuguesa. *Revista Inesul*, Instituto de Ensino Superior de Londrina.

Aprendizagens essenciais (2018). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_geografia_a.pdf (Acedido a 9/11/2022).

Araújo, E. (2017). A construção do jogo “explorando a paisagem”: contribuições para o ensino da Geografia. Dissertação de Mestrado, Centro de Ensino Superior do Seridó, UFRGN, Natal.

Barros, C. (2009). O videojogo como dispositivo de e-learning e as aprendizagens da matemática na educação pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.

Carvalho, R. (2020). Jogo cooperativo – Ensino e jogos de tabuleiro. *Anais VII CONEDU*, Campina Grande. ISSN: 2358-8829.

Castro, M. (2019). Formação de professores numa escola superior de educação portuguesa. Pré-escolar e 1º ciclo. Professores – a visão da Geografia. In Velez de Castro, F., Nunes, A., &

Nossa, P. Ensinar Geografia. Formação inicial de professores e propostas de aplicações didático-pedagógicas, p.23-53.

Coimbra, A. (2007). O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional. Universidade do Porto. Dissertação de Licenciatura, FDUP, Porto.

Commission Geographical Educational (1992). International Charter on Geographical Education. Disponível em: <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/1.-English.pdf> (Acedido a 03/01/2023).

Commission Geographical Educational (2016). International Charter on Geographical Education. Disponível em: https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf (Acedido a 03/01/2023).

Correia, A., Oliveira, L., Merrelho, A., Marques, A. (2009). Jogos digitais: possibilidades e limitações – o caso do jogo Spore. *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 727 – 740.

Costikyan, G. (1994). “I have no words and I must design” In: *Interactive Fantasy #2*.

Felgueiras, A. (2021). Prática de Ensino Supervisionada – O jogo como estratégia de ensino e aprendizagem. Relatório de Mestrado, ESE, IPB, Bragança.

Gehlen, S. (2013). O jogo de tabuleiro: uma forma lúdica de ensinar e aprender. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. *Cadernos PDE*, v.1, ISBN 978-85-8015-076-6.

Giroto, E, D., Santos, S, A. (2017). O uso de jogos e filmes no ensino de Geografia: um estudo de caso com estudantes do 3º ano do ensino médio. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 21(3), 98–109.

Gomes, E. (2012). O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas. Relatório de Mestrado, FLUP, Porto.

Gouveia, J. (2018). Project St[art]. O videojogo como forma de arte. Tese de Mestrado, UL, Lisboa.

Guimarães, F. (2019). A prática docente e os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem da criança incluída na educação infantil. Dissertação de Mestrado, UNOPAR, Londrina.

Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva.

Juul, J (2005). *Half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge MA: The MIT Press.

Lima, M. (2015). VIDEOGAME E ENSINO: A Geografia nos Games. *Giramundo*, v.2, nº3, p.79-86.

Lisboa, Y, C., Aresi, C., Copatti, C. (2020). O ensino da Climatologia na Geografia escolar: o jogo como possibilidade pedagógica. *Revista: ensino de geografia (recife)*, V.3, Nº3, p.107-125.

Lopes, D. (2013). Jogos de tabuleiro: estudo dos sistemas visuais. Dissertação de Mestrado, ESADME, Matosinhos.

Macedo, E. (2022). A gamificação como recurso didático no ensino de geografia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.9. ISSN: 2525-8761.

Martins, A. (2022). Aprendizagem sobre mobilidade sustentável com recurso á Ludificação. Experiência didática na Geografia ao 11º ano. Relatório de Estágio, IGOT, Lisboa.

Marques, A., Silva, B., Marques, N. (2011). A Influência dos Videojogos no Rendimento Escolar dos Estudantes: Uma Experiência no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. *Educação, Formação & Tecnologias*, v.4(1), p.17-27.

Oliveira, T, P., Lopes, C, S. (2019). Jogos no ensino de geografia: tipologias e possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. *Anais do XI EPCC Encontro Internacional de Produção Científica*, Paraná.

Pereira, A. (2013). A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de Mestrado, FLUP, Porto.

Perfil dos Estudantes à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Ministério da Educação. Disponível em:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_estudantes.pdf (Acedido a 20/11/2022)

Pinheiro, I, A., Santos, V, S., Ribeiro Filho, F, G. (2013). Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Equador (UFPI)*, Vol.2, Nº 2, p. 25- 41.

PRADO, L, L. (2018). Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 02, n. 02, p. 26-38.

Raposo, A. (2019). Prática de Jogos Tradicionais em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação, IPC, Coimbra.

Ribeiro, J. (2011). Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local. A complementaridade da embalagem face ao produto. Projeto em Cultura Visual, Comunicação e Multimédia, ESAD.

Santos, H, V, A. (2010). A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame. Tese de Doutorado, USP, São Paulo.

Santos, J. (2019). Ser professor(a) de geografia no Brasil, da graduação aos desafios da profissão: relatos de graduandos e docentes do Estado do Paraná. In Velez de Castro, F., Nunes, A., & Nossa, P. Ensinar Geografia. Formação inicial de professores e propostas de aplicações didático-pedagógicas, p.77-109.

Sawczuk, M, I, L., Moura, J, D, P. (2012). Jogos pedagógicos para o ensino da Geografia. *O professor pde e os desafios da escola pública paranaense*, V.1, Paraná.

Serra, A, C, F. (2022). “Aprendo os Recursos Hídricos a jogar”. O jogo didático como estratégia de ensino-aprendizagem na Geografia do 10º ano. Relatório de Mestrado, UL, Lisboa.

Stoner, J. (2019). May the Best Player Win: Geographical Board Games of the Past. Disponível em: <https://blogs.loc.gov/maps/2019/10/may-the-best-player-win-geographical-board-games-of-the-past> (Acedido a 23/12/2022)

Torres, M. (2020). A nova dependência do século XXI – Os videojogos: um estudo em contexto escolar. Tese de Mestrado, IPCB, Castelo Branco.

Travassos, L., Calaça, G., Gomes, G., De Souza, J. (2021). Proposta de ensino da Geografia Física pela adaptação do Monopoly ®. *Boletim Alfanense de Geografia*, V.1, p.98-109.

Velez de Castro, F., Nunes, A., & Nossa, P. (2019). Ensinar Geografia. Formação inicial de professores e propostas de aplicações didático-pedagógicas. Eumed, Universidade de Málaga.

Verri, J., Endlich, Â. (2009). A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. *Revista Percurso – NEMO*, Maringá, v.1, n.1 , p. 65-83.

Vila Nova, J. (2009). Os jogos tradicionais na construção dos mundos sociais da infância. Relatório de Mestrado, UA, Aveiro.

Xexéo, G. (2013). O que são jogos?. *LUDES - Ludologia, Engenharia e Simulação*. Rio de Janeiro.

Webliografia

Site do Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro. Disponível em: <https://www.aecoimbracentro.pt/> (Acedido a 12/11/2022).

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola Secundária Jaime Cortesão	3
Figura 2 – Enquadramento da Escola Secundária Jaime Cortesão	7
Figura 3 – Evolução da população residente no município de Coimbra entre 2011 e 2021	7
Figura 4 – Evolução da população residente no município de Coimbra (grupos etários)	8
Figura 5 – Idade do corpo discente do 10º ano	9
Figura 6 - Género do corpo discente do 10º ano	10
Figura 7 – Nacionalidades do corpo discente do 10º ano	11
Figura 8 – Forma de deslocação para a escola do corpo discente do 10º ano	11
Figura 9 – “Até quando pensas estudar?”	12
Figura 10 – “Qual a tua disciplina favorita?”	13
Figura 11 – “Qual a disciplina que menos gostas?”	13
Figura 12 – “Idade do corpo discente do 11º ano	14
Figura 13 – “Género do corpo discente do 11º ano”	15
Figura 14 – Forma de deslocação do corpo discente do 11º ano	15
Figura 15 – “Até quando pensas estudar?”	16
Figura 16 – “Qual a tua disciplina favorita?”	17
Figura 17 – “Qual a disciplina que menos gostas?”	17
Figura 18 – Habilitação literária dos E.E	18
Figura 19 – Setor de atividade dos E.E	19
Figura 20 – Cartaz oficial da Feira de Informação Escolar e Profissional	24

Figura 21 – Participação do núcleo de estágio no Dia do Agrupamento	25
Figura 22 – Panfleto da sessão “Desmistificação da inclusão escolar”	26
Figura 23 – “Os 83 Departamentos Criados Pelo Governo Revolucionário”	38
Figura 24 – O tabuleiro	51
Figura 25 – Exemplo de uma Quest sobre todo o capítulo da matéria	52
Figura 26 – Exemplo de uma Curiosidade sobre o recurso energético “Energia Eólica”	52
Figura 27 – Exemplo de uma Breaking News sobre o recurso energético “Energia Eólica”	53
Figura 28 – Exemplo de Uma Imagem, Mil Palavras	53
Figura 29 – O tablet	54
Figura 30 – O tablet	55
Figura 31 – Cenário de vitória da equipa A face à equipa B	55
Figura 32 – Ficha de trabalho, página 1	57
Figura 33 – Ficha de trabalho, página 2	58
Figura 34 – “Que método de estudo utilizadas na preparação das avaliações”	60
Figura 35 – “Os jogos fazem parte do teu quotidiano?”	61
Figura 36 – “E em contexto escolar, os jogos costumam ser utilizados por parte dos teus professores?”	62
Figura 37 – “Consideras os jogos uma boa estratégia para aprender?”	63
Figura 38 – “Como avalias o teu interesse pelo tema?”	64
Figura 39 – “Como avalias o domínio pelo tema?”	64
Figura 40 – Um grupo de estudantes a jogar	66
Figura 41 – Um grupo de estudantes a jogar	66

Figura 42 – “Como avalias o teu interesse/motivação em relação à atividade desenvolvida?”	69
Figura 43 – “Que cenário preferias?”	71
Figura 44 – “Que cenário preferias?”	71

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Vantagens da utilização do jogo tradicional em contexto socioeducativo	41
Tabela 2 - Desvantagens da utilização do jogo tradicional em contexto socioeducativo	41
Tabela 3 – Vantagens da utilização do jogo de tabuleiro em contexto socioeducativo	44
Tabela 4 – Desvantagens da utilização do jogo de tabuleiro em contexto socioeducativo	44
Tabela 5 – Vantagens da utilização do jogo digital em contexto socioeducativo	47
Tabela 6 – Desvantagens da utilização do jogo digital em contexto socioeducativo	47
Tabela 7 – Tabela de resultados	68
Tabela 8 – Conclusões retiradas da aplicação didática (vantagens e desvantagens)	75

VII - Anexos

Índice de Anexos

Anexo I - Aula assistida – nº1 (09/01/2023)	90
Anexo II - Os cenários da aula assistida nº1 (09/01/2023)	93
Anexo III - Aula assistida – nº2 (05/05/2023)	96
Anexo IV - O jornal fictício “GreenEuroSpace” - dupla página	99
Anexo V – “GreenEuroSpace” - visão pormenorizada	100

Anexo I - Aula assistida – nº1 (09/01/2023)



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



Plano de Aula de Geografia	
<p>Escola: Escola Secundária Jaime Cortesão Disciplina: Geografia Tipo de plano: Plano de aula Docente: João Filipe Neves Gonçalves</p>	<p>Data: 09/01/2023 Hora: 11:25 Sala: 9 Duração: 50 minutos Turma: 11.2º</p>
<p style="text-align: center;">Aprendizagens essenciais</p> <p>Domínio: Tema 3 – Os espaços organizados pela população</p> <p>Subtema: As áreas urbanas: dinâmicas internas</p> <p>Objetivos/Descritores: Investigar as principais componentes da paisagem urbana, nomeadamente social, que condicionam o bem-estar e a qualidade de vida nas cidades portuguesas.</p>	<p style="text-align: center;">PASEO</p> <p>Contributo da aula planificada para os princípios do PASEO segundo o documento das “Aprendizagens essenciais”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e textos • Informação e comunicação • Raciocínio e resolução de problemas • Pensamento crítico e pensamento criativo • Relacionamento interpessoal • Desenvolvimento pessoal e autonomia • Sensibilidade estética e artística • Saber científico, técnico e tecnológico



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974

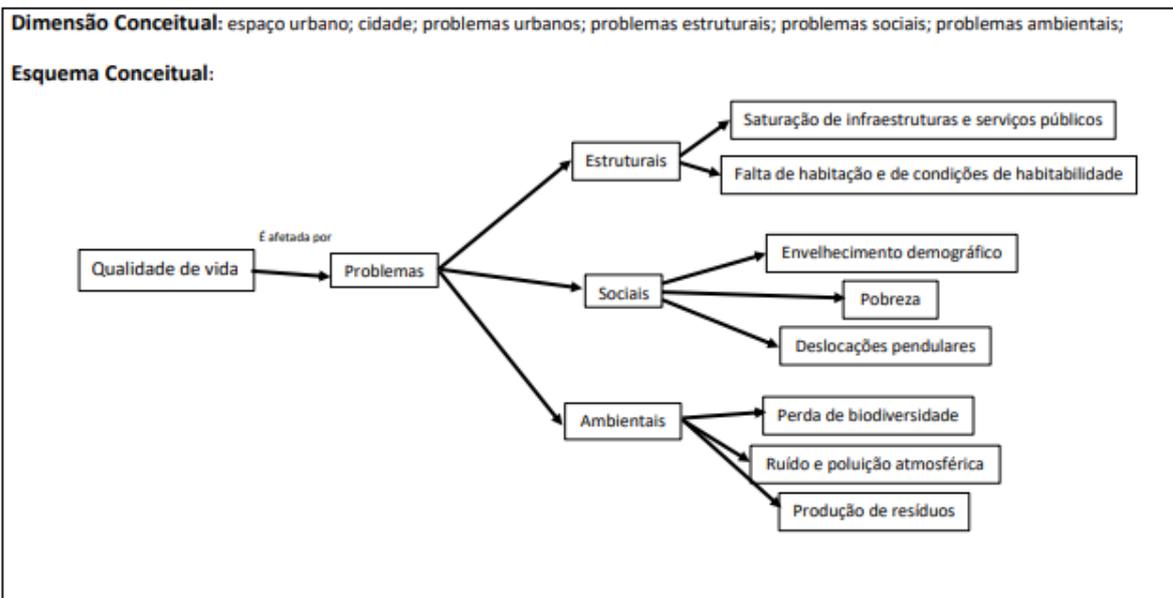


<p>Objetivo Geral:</p> <p>Identificar os problemas que interferem na qualidade de vida urbana.</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a atividade: o problema da “desinformação” e a necessidade de, no momento certo, a refutar. • Elaborar uma atividade prática de contra-argumentação.
<p>Sumário:</p> <p><i>Lição número 82</i> <i>Coimbra, 9 de janeiro de 2023</i></p> <p><i>Atividade prática de contra-argumentação – “Os problemas no espaço urbano”</i></p>	
<p>Questão-aula: Que tipo de problemas afetam a qualidade de vida urbana?</p>	





Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



Sequência de aula:	Estratégias Pedagógicas:	Recursos:
<p>Início de aula</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aula iniciará com a marcação de presenças. 2. Abertura do powerpoint por parte do docente. 3. Serão exibidos diversos exemplos visuais de como a desinformação é uma parte integrante da “sociedade informada” da atualidade e a importância que nós (professores e estudantes, cidadãos do futuro) temos em contrariar este evidente crescimento da desinformação. 4. O docente irá dividir a turma em três grupos. 5. Por grupo, o docente irá entregar um cenário (um problema que afeta a qualidade urbana, que pode ser estrutural, social ou ambiental). Para cada cenário, serão entregues imagens, notícias e gráficos referentes a todos os cenários. Num primeiro momento, o objetivo dos alunos é, através do cenário evidenciado no texto, definir as imagens, notícias e gráficos que se enquadram naquele problema. Isto para, concluírem o principal objetivo da atividade, que é, contra-argumentarem refutando a ideia errada presente no cenário. Também, os alunos deverão “anexar” (através da colagem com velcro), algumas notícias e imagens que sustentem o argumento utilizado. 6. No fim, cada grupo irá apresentar de forma breve aos restantes grupos, o cenário que inicialmente encontraram e o argumento utilizado para o contrariar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso aos meios audiovisuais • Diálogo vertical e horizontal 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Powerpoint • Manual • Caderno • Ficha de trabalho





Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
 Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
 3000-303 COIMBRA
 Cod. 161974



<p>7. O docente irá recolher os materiais utilizados.</p> <p>8. A aula terminará com a redação do sumário.</p> <p>Fim da aula</p>		
--	--	--

<p>Avaliação das aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Grelha de avaliação com os seguintes elementos (assiduidade, pontualidade, empenho na realização da atividade e resultados obtidos). 	<p>Observação e análise crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comportamento e postura Empenho Assiduidade e pontualidade
---	--



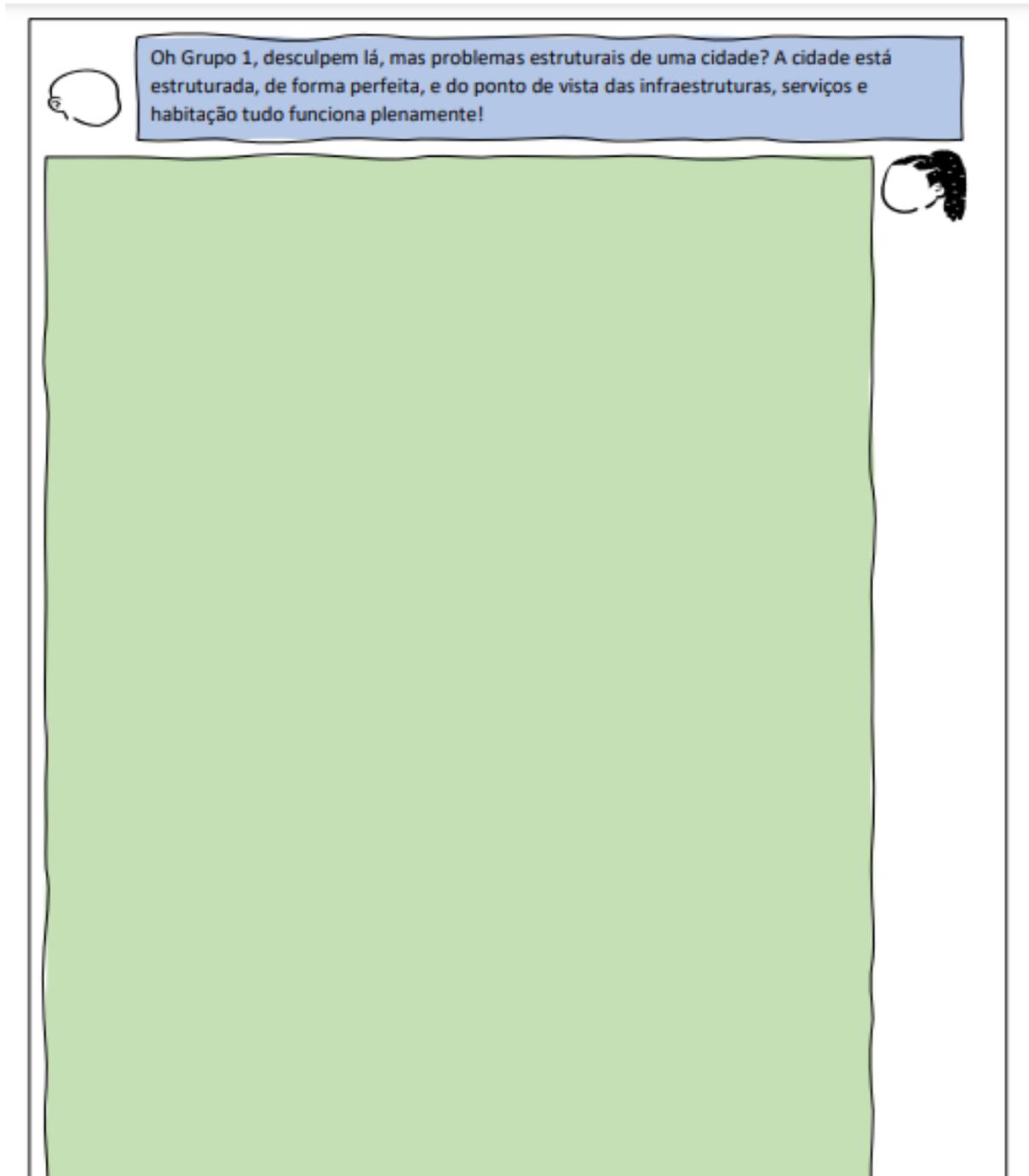
Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
 Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
 3000-303 COIMBRA
 Cod. 161974



<p>Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gallo, Douglas; Bessa, Eliane. (2016). Qualidade de Vida Urbana como Política Pública: o movimento cidades saudáveis. Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades, v.4, nº27, pp. 14-23. Goettems, Arno. (2006). Problemas ambientais urbanos: desafios e possibilidades para a escola pública. Lirio, Romilson et al. (2018). PROBLEMAS AMBIENTAIS URBANOS: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELO DESCARTE IRREGULAR DE RESÍDUOS SÓLIDOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES. Pereira, Sofia. (2017). Problemas urbanos: contributos da geografia escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Universidade de Lisboa. Sousa e Silva, Lucia et al. (2008). Problemas ambientais urbanos: desafios para a elaboração de políticas públicas integradas. Cadernos metrópole 19, pp. 27-47. Santos, Luís et al (2002). A qualidade de vida urbana: o caso da cidade do Porto. Universidade do Porto. Santos, Luis Delfim; Martins, Isabel; Brito, Paula. (2005). O conceito de qualidade de vida urbana na perspetiva dos residentes da cidade do Porto.



Anexo II - Os cenários da aula assistida nº1 (09/01/2023)





Comentários



User_grupo2:





Bem... eles chamam-lhes "Problemas ambientais" e dizem que afetam a qualidade de vida urbana... que raio, eu não acredito nisso. Eu acho e afirmo que este tipo de problema não existe nos espaços urbanos!



Anexo III - Aula assistida – nº2 (05/05/2023)



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



Plano de Aula de Geografia	
<p>Escola: Escola Secundária Jaime Cortesão</p> <p>Disciplina: Geografia</p> <p>Tipo de plano: Plano de aula</p> <p>Docente: João Filipe Neves Gonçalves</p>	<p>Data: 05/05/2023</p> <p>Hora: 14:30</p> <p>Sala: 9</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Turma: 11.2º</p>
<p>Aprendizagens essenciais</p> <p>Domínio: Tema 5 – A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades</p> <p>Subtema: A valorização ambiental em Portugal e a política ambiental comunitária</p> <p>Objetivos/Descritores: Analisar a evolução das políticas nacionais e as ações da União Europeia, entre outras entidades não europeias, em matéria ambiental.</p>	<p>PASEO</p> <p>Contributo da aula planificada para os princípios do PASEO segundo o documento das "Aprendizagens essenciais":</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e textos • Informação e comunicação • Raciocínio e resolução de problemas • Pensamento crítico e pensamento criativo • Relacionamento interpessoal • Desenvolvimento pessoal e autonomia • Sensibilidade estética e artística • Saber científico, técnico e tecnológico



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974

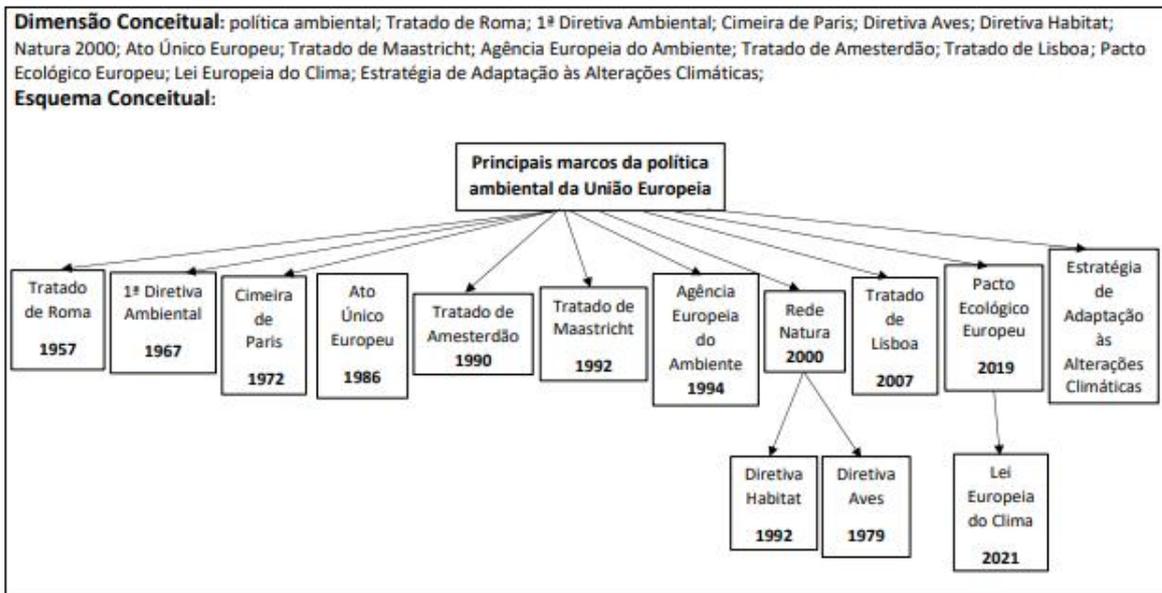


<p>Objetivo Geral:</p> <p>Analisar os principais marcos na política ambiental da União Europeia.</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar, através de um jornal elaborado pelo docente, os principais marcos na política ambiental da União Europeia, desde o Tratado de Roma até à atualidade.
<p>Sumário:</p> <p><i>Lição número</i> <i>Coimbra, 05 de maio de 2023</i></p> <p><i>Os principais marcos na política ambiental da União Europeia – recurso ao jornal fictício "GreenEuroSpace".</i></p>	
<p>Questão-aula: Quais foram os principais marcos na política ambiental da União Europeia ao longo da sua história?</p>	





Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 COIMBRA
Cod. 161974



Sequência de aula:	Estratégias Pedagógicas:	Recursos:
<p>Início de aula</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aula iniciará com a marcação de presenças. 2. O docente irá contextualizar aquele que será o desenvolvimento da aula: para tal, o docente irá exibir o jornal fictício elaborado para esta aula, o "GreenEuroSpace", mencionando que, por vezes, na leitura diária de jornais e de notícias no espaço digital, é fulcral termos curiosidade e o apetite para procurarmos aprofundar o nosso conhecimento, e entender a raiz das temáticas presentes nos conteúdos noticiosos, que por vezes são apresentados apenas de forma superficial e talvez, por vezes, enganosa. 3. Irão ser distribuídos, pelos alunos, a Edição #1 do jornal fictício "GreenEuroSpace". 4. A aula irá ser desenvolvida a partir do jornal. Posto isto, o docente irá pedir, de forma aleatória, a um estudante para ler a notícia, existindo uma sequência a ser seguida: 1. Tratado de Roma; 2. 1ª Diretiva Ambiental; 3. Cimeira de Paris (1972); 4. Diretiva Aves, Diretiva Habitat e Rede Natura 2000; 5. Ato Único Europeu; 6. Tratado de Maastricht; 7. Agência Europeia do Ambiente; 8. Tratado de Amesterdão; 9. Tratado de Lisboa; 10. Pacto Ecológico Europeu e Lei Europeia do Clima; 11. Estratégia de Adaptação às Alterações Climáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso aos meios audiovisuais • Diálogo vertical e horizontal 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal fictício "GreenEuroSpace" • Computador • Caderno





Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
 Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
 3000-303 COIMBRA
 Cod. 161974



<p>Por exemplo, após a leitura da notícia referente ao Tratado de Roma (a primeira notícia do jornal fictício), o docente irá desenvolver, no quadro, através de esquemas e de tópicos, informações extras acerca do marco presente na notícia lida. Isto acontecerá para todos os pontos anteriormente mencionados (referentes a cada uma das notícias do jornal).</p> <p>5. O docente irá recolher os materiais utilizados.</p> <p>6. A aula terminará com a redação do sumário.</p> <p>Fim da aula</p>		
--	--	--

<p>Avaliação das aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de avaliação com os seguintes elementos (assiduidade, pontualidade, participação). 	<p>Observação e análise crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento e postura • Empenho • Assiduidade e pontualidade
--	--



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
 Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
 3000-303 COIMBRA
 Cod. 161974



<p>Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aicher, C., Diesel, V (2004). Políticas ambientais na Europa: Leitura a partir da perspectiva do "Advocacy Coalition Framework". Revista Extensão Rural, DEAER/CPGExR – CCR – UFSM, Ano XI, Jan. • Dalla Libera Damacena, F (2014). A PROTEÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA UNIÃO EUROPEIA. Revista Eletrônica Direito e Política, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 76–100. • Gama, S (2019). A EU como Actor Global no Combate às Alterações Climáticas. • Parlamento Europeu (2019). Proteção do ambiente: Políticas da UE – Ao serviço dos cidadãos. EPRS. • Peralta, T (2012). PODER NORMATIVO, A UNIÃO EUROPEIA E A POLÍTICA AMBIENTAL. Universidade Católica Portuguesa. • Schmidt, L., et al (2011). O AMBIENTE EM 25 ANOS DE EUROBARÓMETRO. ICSUL.
--

Anexo IV - O jornal fictício “GreenEuroSpace” criado para a aula assistida nº2 – dupla página

GreenEuroSpace
1.º de maio de 2023

GreenEuroSpace

Os principais marcos na política ambiental da União Europeia

Edição 01

João Gonçalves

“Roma” e o ambiente
Uma não relação

A Comunidade Europeia do Carvão e do Aço foi uma organização fundada para que ambos os países deixassem de ser produtores de carvão e aço. Hoje, a sua principal função é a de assegurar a estabilidade financeira da Comunidade Económica Europeia em caso de falha de um dos membros. Tratado de Roma, que “bater” o espírito Romano.



17.º Tratado de Roma, 1957. Foto: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023



A “Roma”, com “Roma”, impulsiona a Europa de Paris, de 1972. Foto: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023

João Gonçalves

Natura 2000
O poder da junção da Diretiva Aves e Diretiva Habitats

Esta é a primeira Diretiva da União Europeia que estabelece um sistema de áreas protegidas. A Diretiva Aves (79/609/CEE) e a Diretiva Habitats (92/43/CEE) são instrumentos de proteção e de conservação da natureza.

Estabelece uma lista de espécies e de habitats de interesse comunitário, e estabelece um sistema de áreas protegidas, a ser desenvolvido pelos Estados-membros.



Diretiva Aves, Habitats e a Natura 2000. Foto: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023

João Gonçalves

A 1ª Dir. Ambiental
Os “princípios gerais” e o ambiente

Nesta primeira diretiva ambiental, a Comunidade Europeia estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.



Identificação de espécies protegidas. Base: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023

O Ato Único Europeu
A consagração europeia

João Gonçalves

A 1ª Diretiva Ambiental estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.

Página 17

Maastricht
A União dos três pilares

João Gonçalves

A União da União Europeia, com os seus três pilares: economia, ambiente e justiça.

Página 18

Agência Europeia do Ambiente
A “Joia” do ambiente

João Gonçalves

Esta agência da União Europeia é fundamental para a proteção do ambiente. Ela ajuda os Estados-membros a melhorar a qualidade do ambiente e a implementar a política ambiental.

Página 18

GreenEuroSpace
1.º de maio de 2023

GreenEuroSpace

Edição 01

João Gonçalves

Tratado de Amesterdão e de Lisboa
As novas alterações de antigos tratados

Esta é a primeira diretiva ambiental da Comunidade Europeia. Ela estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.

Estabelece uma lista de espécies e de habitats de interesse comunitário, e estabelece um sistema de áreas protegidas, a ser desenvolvido pelos Estados-membros.

Estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.



Tratado de Lisboa, 2007. Foto: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023



Tratado de Amesterdão, 1997. Foto: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023

João Gonçalves

Estratégia de Adaptação às Alterações Climáticas
É preciso agir, e agora!

Esta é a primeira diretiva ambiental da Comunidade Europeia. Ela estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.

Estabelece uma lista de espécies e de habitats de interesse comunitário, e estabelece um sistema de áreas protegidas, a ser desenvolvido pelos Estados-membros.



EUGreenDeal, um projeto. Base: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023

João Gonçalves

Pacto Ecológico Europeu e a Lei Europeia do Clima
Do compromisso para a obrigação jurídica

Esta é a primeira diretiva ambiental da Comunidade Europeia. Ela estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.

Estabelece uma lista de espécies e de habitats de interesse comunitário, e estabelece um sistema de áreas protegidas, a ser desenvolvido pelos Estados-membros.



Política ambiental. Base: https://www.foto.com.br/imagens/17-05-2023/17-05-2023-17-05-2023

O Ato Único Europeu
A consagração europeia

João Gonçalves

A 1ª Diretiva Ambiental estabelece os princípios gerais que orientarão a política ambiental da Comunidade. A Diretiva estabelece os princípios de prevenção, de precaução, de poluidor-pagador, de participação pública e de acesso à justiça ambiental.

Página 17

Maastricht
A União dos três pilares

João Gonçalves

A União da União Europeia, com os seus três pilares: economia, ambiente e justiça.

Página 18

Agência Europeia do Ambiente
A “Joia” do ambiente

João Gonçalves

Esta agência da União Europeia é fundamental para a proteção do ambiente. Ela ajuda os Estados-membros a melhorar a qualidade do ambiente e a implementar a política ambiental.

Página 18

99

Anexo V - O jornal fictício “GreenEuroSpace” criado para a aula assistida nº2 – visão pormenorizada

Sexta-feira
5 de maio de
2023

GreenEuroSpace

Os principais marcos na política ambiental da União Europeia

Edição #1

João Gonçalves

“Roma” e o ambiente

Uma não relação

A Comunidade Europeia do Carvão e Aço foi uma organização fundamental para que muitos anos depois surgisse a União Europeia. Antes disso, a sua criação serviu como base para o surgimento da Comunidade Económica Europeia, no ano de 1957, no denominado Tratado de Roma, que “fugiu” a questões ambientais.



O Tratado de Roma, 1957. Fonte: <https://www.sabado.pt/mundo/detalhe/tratado-de-roma-pensado-por-estalinista-assinado-em-branco, acessado a 17/04/2023.>



A “pouco”, mas “muito” importante Cimeira de Paris, de 1972. Fonte: <http://portal.iphaa.gov.br/cuart/noticias/detalhes/5821/acao-do-iphan-e-apontada-como-exemplo-de-bom-pratica-em-reuniao-da-unesco, acessado a 17/04/2023.>

João Gonçalves

A 1ª Dir. Ambiental

Os “golden sixties” e o ambiente

Nem tudo no desenvolvimento económico pode correr bem, e os “golden sixties” foram

João Gonçalves

Natura 2000

O poder da junção da Diretiva Aves e Diretiva Habitat

Com a importante Diretiva Aves (Decreto 79/409/CEE) os Estados-Membros do CEE passaram a olhar para a fauna com outros olhos, atribuindo-lhe uma enorme importância. Anos mais tarde, surge a Diretiva Habitat (Decreto 92/43/CEE), que introduz a necessidade de proteger a flora selvagem no território europeu.



100

<https://www.santana.pt/ambiente/vesante/natureza-de-roma-pensado-por-estalinista-assinado-em-branco>, acessido a 17/04/2023.

João Gonçalves

A 1ª Dir. Ambiental

Os “golden sixties” e o ambiente

Nem tudo no desenvolvimento económico pode correr bem, e os “golden sixties” foram esse exemplo. Do ponto de vista económico, não, mas do ambiental, não tanto... por exemplo, o derrame de petróleo na costa sudoeste de Inglaterra no final da década de 60 (mais de 119 mil toneladas de petróleo bruto para o mar). Posto isto, existia a necessidade de se repensar algumas questões políticas e isso fez com que até surgisse a 1ª Diretiva Ambiental.



Identificação de matéria perigosa. Fonte: <https://shre.ink/kzTg>, acessido a 17/04/2023.

Natura 2000

O poder da junção da Diretiva Aves e Diretiva Habitat

Com a importante Diretiva Aves (Decreto 79/409/CEE) os Estados-Membros do CEE passaram a olhar para a fauna com outros olhos, atribuindo-lhe uma enorme importância. Anos mais tarde, surge a Diretiva Habitat (Decreto 92/43/CEE), que introduz a necessidade de proteger a flora selvagem no território europeu.

Unindo estas duas Diretivas, surgiu a rede europeia de sítios protegidos, a denominada Rede Natura 2000.

É interessante refletir sobre estas questões, e como são colocadas em prática pelos Estados-Membros da atual União Europeia, e os nossos colegas da Revista Visão noticiaram no ano transato, no dia 28 de janeiro, que a associação ambientalista Zero avançou com uma queixa à Comissão Europeia contra o nosso país, uma vez que segundo estes estavam a ser cometidas irregularidades, em concreto o decréscimo de algumas espécies protegidas por lei ao longo dos últimos anos, como por exemplo a abetarda.



Diretiva Aves, Habitat e a Natura 2000. Fonte: https://visao.sapo.pt/visao_verde/ambiente/2022-01-28-associacao-zero-queixa-se-a-bruxelas-de-ma-gestao-de-fundos-e-violacao-da-diretiva-aves/, acessido a 17/04/2023.

O Ato Único Europeu A consagração europeia

João Gonçalves

Se é para mencionar algo que realmente mudou a CEE, o Ato Único Europeu surge na “pole position”. Reformulou e introduziu o princípio da “integração das questões ambientais”, surgindo por exemplo o princípio da prevenção.

Página 17

Maastricht A União dos três pilares

João Gonçalves

A criação da União Europeia, com os seus três pilares basilares, introduziu no contexto europeu novas dinâmicas que para a União Europeia têm de estar de mão dada com a proteção do ambiente.

Página 26

Agência Europeia do Ambiente A “boss” do ambiente

João Gonçalves

Esta agência da União Europeia é fundamental para os Estados-Membros. Ela ajuda na elaboração, adoção, aplicação e avaliação de políticas ambientais a implementar. Pode ou deve-se pedir mais?

Página 34

João Gonçalves

Tratado de Amesterdão e de Lisboa

As novas alterações de antigos tratados

Com a normal evolução socioeconómica por parte da comunidade europeia, ao longo dos anos foram elaborados diferentes tratados que serviram para retificar alguns aspetos de antigos tratados, introduzindo novas ambições e necessidades como o ambiente.

Dois dos principais tratados de alteração de antigos tratados foram o de Amesterdão (1999) e o de Lisboa (2007).

No caso do tratado de Amesterdão, este foi assinado nos Países Baixos no dia 2 de outubro de 1997, tendo entrado em vigor no ano de 1999. Os principais objetivos deste tratado, para além da retificação de diversas alíneas de outras Diretivas, foi, segundo o EUR-Lex, "afirmar a identidade da União Europeia na cena internacional; manter e desenvolver a União Europeia enquanto espaço de liberdade".

Posso avançar que foi um dia muito importante para a política ambiental europeia, com a introdução de novos objetivos políticos e económicos em matéria da proteção do ambiente.

Em relação ao Tratado de Lisboa, aprovado nos dias 18 e 19 de outubro de 2007, e tendo entrado em vigor no último mês de 2009.

Este Tratado "ofereceu", numa série de domínios, um patamar de igualdade entre as diversas instâncias que sustentam a União Europeia, como por exemplo o Parlamento Europeu. No campo e no contexto da política ambiental, surgiram novas referências temáticas acerca deste tema em concreto, uma vez que, foi nesta altura que o mundo despertou para um problema que ameaça a vida humana no planeta Terra.



Tratado de Lisboa, 2007. Fonte: <https://www.europarl.europa.eu/>, acedido a 17/04/2023.



Tratado de Amesterdão, 1997. Fonte: <https://www.europarl.europa.eu/>, acedido a 17/04/2023.



João Gonçalves

Estratégia de Adaptação às Alterações Climáticas

É preciso agir, e agora!

Após os principais Tratados do século XXI, o combate, prevenção e adaptação às alterações climáticas tornou-se uma prioridade para a União Europeia. É preciso agir agora. Amanhã será tarde demais.



O #EUGreenDeal, ou em português, Pacto Ecológico Europeu. Fonte: https://coexlabae.pt/our_news/green-deal/, acessado a 22/04/2023.

João Gonçalves

Pacto Ecológico Europeu e a Lei Europeia do Clima

Do compromisso para a obrigação jurídica

A União Europeia introduziu objetivos concretos a atingir com o Pacto Ecológico Europeu, no decorrer do ano de 2019. Pois bem, estou de acordo com a União Europeia de que isso não chegaria para fazer com que os Estados-Membros tomassem consciência e acima de tudo compromisso para chegar às metas concretas estipuladas.

O surgimento da Lei Europeia do Clima, para mim, foi fundamental. E acima de tudo, um dos momentos mais importantes, que oferecem à União Europeia um importante estatuto na proteção do ambiente.

Noutro registo, fiquei feliz que o Trump acabasse por abandonar a presidência dos Estados Unidos da América. É fundamental para o mundo que os EUA estejam em sintonia com a Europa em matéria do ambiente.

Não pode ser só a União Europeia a puxar a corda, é necessário que todo o mundo respeite e entenda a necessidade de proteger o clima com medidas concretas, como aquelas que estão sustentadas no Pacto Ecológico Europeu.

É assim que se faz um mundo melhor!

João Gonçalves

Estratégia de Adaptação às Alterações Climáticas

É preciso agir, e agora!

Após os principais Tratados do século XXI, o combate, prevenção e adaptação às alterações climáticas tornou-se uma prioridade para a União Europeia. É preciso agir, e agora. Amanhã será tarde demais.

O relatório do programa Copernicus, desenvolvido anualmente, revela que a Europa, no ano passado, teve o Verão mais quente desde que há registo. Sejam incêndios, seca ou ondas de calor intensas, estes são dados que são absolutamente assustadores. Todos os dias, observamos desde pequenos a grandes efeitos daquelas que são as alterações climáticas.

O território europeu está a sofrer e muito com as questões das alterações climáticas. As temperaturas em solo europeu têm subido a um ritmo muito superior face a outros espaços territoriais do planeta.

Vamos continuar a ignorar este problema?



As alterações climáticas. Fonte: <https://www.revistasustentavel.pt/destaques/uniao-europeia-lanca-nova-estrategia-de-adaptacao-as-alteracoes-climaticas/>, acessado a 17/04/2023.