

Atividades de competição como fator de aprendizagem em Geografia

Aplicação de jogos no 9º e 11º anos de escolaridade

Estagiária: Marta Gomes Maia

Orientador: Professor Doutor Fernando Ribeiro Martins

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada elaborado no âmbito do cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Fernando Ribeiro Martins, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão da prática de ensino da responsabilidade do Professor Doutor Miguel Inez Soares, docente de Geografia na Escola Básica e Secundária de Alvide.

AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui foi trabalhoso sendo fruto da minha dedicação e esforço em todos os momentos. Apesar das contrariedades que existiram no caminho, consigo aferir que realmente fui capaz e venci, porém este não foi um caminho solitário e tive o apoio de algumas pessoas que nunca desistiram de dizer que eu seria capaz e, é desse modo que quero expressar a minha gratidão para com eles.

Ao Professor Doutor Fernando Ribeiro Martins pela orientação fundamental, por me ter acompanhado nesta etapa bem de perto, estando sempre disponível para ajudar em qualquer instante e circunstância.

Uma palavra especial ao Professor Doutor Miguel Inez Soares, por me ter acolhido na Escola onde realizei o estágio, pelas suas palavras encorajadoras, por ter acreditado em mim e pela confiança que depositou para que eu conseguisse ser sempre melhor. Foi um gosto aprender consigo e jamais irei esquecer todos os ensinamentos e conversas partilhadas.

Ao meu colega do núcleo de estágio Thiago Xavier, pelo trabalho que juntos realizámos, pelas horas de conversa, os conselhos dados, os vários ensinamentos e por ser um exemplo que eu quero seguir na minha carreira como professora. Como te disse várias vezes, nunca tive um colega como tu. Obrigada.

Aos meus colegas do colégio que sempre apoiaram este meu caminho, ajudando em todas as etapas e mostrando-se sempre disponíveis com o seu ombro amigo. Um agradecimento especial à diretora da escola que ajudou, em tudo o que conseguia, neste processo. À minha coordenadora, professora Anabela Val, pelo auxílio nas fontes bibliográficas, revisão de texto e por todas as palavras amigas transmitidas.

Aos meus amigos de sempre, Maria, Joana, Paula e André, pela paciência que tiveram comigo ao longo de todo este caminho, por terem aturado todas as fases menos boas e terem comemorado comigo todos os momentos vitoriosos, acreditando sempre que eu não iria desistir.

À minha avó Bia, que apesar de não assistir a esta vitória fisicamente, onde quer que esteja, está orgulhosa do meu percurso.

Por último, mas não menos importante, um obrigado gigante à minha família (mãe, avô e tia) por serem os meus pilares e pelo apoio, não só nesta fase, mas em todos os momentos da minha vida.

ATIVIDADES DE COMPETIÇÃO COMO FATOR DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

APLICAÇÃO DE JOGOS NO 9º E 11º ANOS DE ESCOLARIDADE

MARTA GOMES MAIA

RESUMO

Este relatório é o resultado da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito do Mestrado de Ensino da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de mestre.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se no ano letivo 2017/2018 na Escola Básica e Secundária de Alvide, sob a orientação do professor Doutor Miguel Inez Soares.

O tema aplicado no decorrer do ano letivo, e exposto neste relatório, diz respeito à utilização de atividades de competição como fator de aprendizagem na disciplina de Geografia, ou seja, com este tema pretendia aferir-se se os jogos aplicados em sala de aula constituem um fator acrescido de motivação.

A evolução tecnológica que tem marcado o mundo nos últimos anos, tem, inconscientemente, influenciado os alunos na sua postura em sala de aula, ou seja, pensa-se que quando utilizadas ferramentas tecnológicas o aluno ficará mais envolvido e motivado; no entanto, neste relatório, serão abordadas outras estratégias motivadoras, para além da utilização da tecnologia, que pretendem demonstrar que o aluno também se pode motivar e integrar com jogos não digitais. Esta foi uma ferramenta bastante utilizada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Refletindo sobre a motivação de um aluno no contexto de sala de aula, criaram-se estratégias alternativas para que os alunos ficassem motivados com os conteúdos de aprendizagem de Geografia e, dessa forma, foram utilizados como recursos: jogos digitais, jogos não digitais, atividades de competição e cooperação em turma.

Palavras-chave: atividades de competição; jogo digital; jogo não digital; trabalho colaborativo; motivação

COMPETITION ACTIVITIES AS A TEACHING STRATEGY IN THE DISCIPLINE OF GEOGRAPHY.

APPLICATION OF GAMES IN THE 9TH AND 11TH GRADES OF SCHOOLMARTA GOMES MAIA

ABSTRACT

This report refers to the Supervised Teaching Practice (STP) carried out under the Master's Degree in Geography Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, of the Faculty of Social and Human Sciences - Universidade Nova de Lisboa.

The Supervised Teaching Practice (STP) was held in the 2017/2018 school year at the Alvide Elementary and Secondary School under the supervision of Professor Miguel Inez Soares.

The field of study approached during the school year and exposed in this report concerns the use of competition activities as a teaching strategy in the discipline of Geography. By using this strategy, it was intended to understand the correlation between playing games in the classroom and higher motivation.

The technological development that has marked the world in recent years has unconsciously influenced students' behaviour in the classroom. It is thought that when technological tools are used, students will be more involved and motivated. However, in this report, some motivating strategies, other than technological ones, will be addressed to, so that it can be illustrated that students are also motivated and integrated. Non-digital games were widely used during the Supervised Teaching Practice (STP).

Reflecting on students' motivation in the classroom, alternative strategies were created so that the students were motivated to learn Geography, having been used as resources: digital games, non-digital games, competition activities and collaborative class work.

Keywords: competition activities; digital game; non-digital game; collaborative work; motivation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1. Conceitos.	9
2. Contextos de motivação.	15
3. Competição em contexto de sala de aula.	18
3.1- <i>Teoria e importância do jogo.</i>	19
3.2. <i>Trabalho colaborativo e cooperativo.</i>	22
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	25
1.1- Enquadramento da escola	26
1.2- Caracterização das turmas e dos alunos	28
2. Aprofundamento Estratégias implementadas nas aulas	30
2.1- Utilização de jogos não digitais	31
2.2 – Utilização de jogos digitais	39
3. Análise de inquéritos	41
REFLEXÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS.....	54

INTRODUÇÃO

Este relatório é o resultado da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre.

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Básica e Secundária de Alvide, sob a orientação do Professor Miguel Soares, docente de Geografia nesta escola. A lecionação das aulas foi desenvolvida em duas turmas: uma de 3º ciclo do Ensino Básico – 9º ano e numa outra turma do Ensino Secundário - 11º ano. Pontualmente, lecionaram-se algumas aulas na disciplina de Cidadania e Mundo Atual (CMA) numa turma do Curso de Educação e Formação de nível II de Instaladores e Operadores de Sistemas Informáticos (IOSI).

O trabalho foi dividido em duas partes: uma teórica e outra prática. Na primeira parte pretende justificar-se o tema que foi desenvolvido no decorrer deste relatório, seguido da contextualização teórica do tema, sustentada por vários autores. Na segunda parte, será abordado o enquadramento da escola, a caracterização das turmas, as metodologias adotadas, as estratégias que foram desenvolvidas na sala de aula com os alunos, a análise de resultados e, por fim, será realizada uma reflexão final onde será mencionado o que foi realizado em contexto de sala de aula, em inter-relação com a temática deste relatório.

Para a realização deste trabalho foram propostos os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a importância das atividades de competição na motivação e na aprendizagem dos alunos na disciplina de Geografia.
- Desenvolver exercícios de competição em contexto de sala de aula.
- Avaliar os resultados dos exercícios de competição através da aplicação de jogos: digitais e não digitais.
- Associar a aplicação de atividades de competição, nomeadamente jogos, a outras metodologias de aprendizagem, como por exemplo o trabalho colaborativo.

Vivemos num mundo cada vez mais global; tal facto deve-se ao desenvolvimento da tecnologia e ao consequente acesso, célere e facilitado, que os alunos têm a uma panóplia de dispositivos tecnológicos. Tendo em conta que os jovens vivem permanentemente rodeados pela tecnologia, principalmente motivados pelos jogos ou por outras atividades que realizam nos tempos livres, considerou-se pertinente desenvolver a temática da competição como fator de aprendizagem no contexto da sala de aula, em específico no âmbito da Geografia.

Se os jovens já se encontram familiarizados com os jogos e com a tecnologia, porque não fomentar o uso de ferramentas que potenciem a competição e a aprendizagem pelo jogo em contexto de sala de aula? Os jogos permitem ao jogador estimular a sua competição, uma vez que, o principal objetivo de quem joga é ganhar. Assim, quando esse objetivo não é cumprido o jogador volta a tentar, aumentando o seu espírito de competição, até atingir aquele que é o seu objetivo.

Acreditamos e há autores que fundamentam isto, sendo que serão devidamente mencionados no decorrer deste relatório, que a competição poderá ser a chave para a motivação e para a aprendizagem dos alunos, pois, do nosso ponto de vista, a competição estimula a motivação.

Outra razão que nos leva a querer aprofundar este assunto, deve-se ao facto de em Portugal, não existirem muitos trabalhos de investigação sobre a competição em contexto de sala de aula, exceto nas áreas de Educação Física e de Expressão Físico-Motora, áreas em que pelo facto de a competição estar na base da aprendizagem, o tema tem sido bastante abordado.

Convém mencionar que relativamente a este tema, foi desenvolvida uma tese pela doutora Emília Sande Lemos, que será focada no desenvolver deste relatório, cujo tema é: “A utilização de simulações na educação geográfica”, sendo que, na mesma é abordada a temática do jogo.

Segundo António Nóvoa (2003:1), “vivemos uma sociedade da competição. Em sociedades definidas pela concorrência, pela disputa entre pessoas, entre empresas, entre instituições. A competição deixou de ser um “resultado” para passar a ser um processo que determina as nossas vidas.” A visão de Nóvoa traz, indubitavelmente, associações ao espaço educativo e, sobretudo, para o trabalho que deve ser implementado e desenvolvido pelos professores no contexto da sala de aula.

Vários estudos e diferentes autores, nomeadamente Zambelli, R, L (2013), têm mostrado que não são apenas a inteligência, as habilidades do aluno ou a sua capacidade intelectual que definem o seu desempenho em sala de aula, sendo que a motivação tem sido vista com um fator relevante neste contexto.

Assim sendo, este trabalho procura abordar algumas estratégias que fomentem a competição dos alunos em contexto da sala de aula e os motivem no processo de aprendizagem, utilizando com frequência recursos tecnológicos com os quais estão familiarizados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na primeira parte deste relatório será abordada a componente teórica. Pretende-se clarificar alguns conceitos relacionados com o tema do jogo, sendo este que sustenta este trabalho. Posteriormente, serão abordados vários contextos de motivação, possivelmente utilizados em sala de aula e também o jogo no contexto de uma aula, nomeadamente nas aulas de Geografia, onde será mencionada a teoria e a importância do jogo, bem como o trabalho colaborativo e cooperativo, apresentando os seus pontos comuns e as suas principais diferenças.

1. Conceitos.

Os processos de ensino e de aprendizagem têm evoluído, ao longo dos tempos, sendo que aprender pode ser encarado como um processo de transformação e, acima de tudo, de evolução, não só para os que aprendem enquanto alunos, mas para todos os que, por estarem envolvidos nestes processos aprendem enquanto atores e agentes educativos, sejam eles professores, pais, psicólogos ou outros elementos da comunidade educativa.

No presente relatório serão abordados conceitos, cuja aceção pretendemos clarificar, de forma a tornar a sua leitura e inteligibilidade mais perceptível, tendo em conta que para um mesmo conceito podem existir várias conceções, segundo diferentes autores. Os conceitos que abordaremos nesta primeira fase são os de: **competição, colaboração e motivação.**

Antes de analisarmos o conceito de competição começámos por realizar uma pesquisa em alguns dicionários certificados de Língua Portuguesa. Segundo o dicionário da língua portuguesa contemporânea¹ a competição é “ato de competir; busca simultânea, por duas ou mais pessoas, de um dado resultado, de uma dada vantagem; luta entre duas ou mais entidades pela obtenção de alguma coisa.”

A competição pode ser vista, como uma comparação existente entre um indivíduo ou um grupo de indivíduos, na obtenção de determinados objetivos e fins. Esta tese é sustentada pela opinião de alguns autores, nomeadamente Júnior, D. R. (2002), Martens (1976; APUD Júnior, 2002). Assim sendo, para alguns autores, a competição é vista como uma possível comparação existente entre um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Para Júnior (2002:69) “a

¹ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa: Verbo, 2001.

competição é uma situação na qual é feita a comparação de uma pessoa a um padrão já existente, com outra pessoa ou com um grupo de pessoas”. Também, Martens (1976:74; APUD Júnior, 2002) defende que a competição é um processo onde existe comparação entre o indivíduo e determinado padrão em questão, acrescentado que, posteriormente à realização da comparação, é necessário que exista uma avaliação. Nesta perspectiva, a competição é vista também como uma situação de realização social, assente em quatro componentes, que interagem com qualidades individuais, tais como personalidade, atitudes, capacidades e habilidades.

A teoria de Martens (1976:74-75 APUD Júnior, 2002) aborda quatro componentes importantes que sustentam a sua teoria:

1. **Situação Objetiva de Competição (SOC):** esta componente representa o incentivo que existe num ambiente competitivo, na qual são proporcionadas situações em que o indivíduo tem de apresentar um resultado favorável quando comparado com um padrão; neste processo são importantes a avaliação e a comparação encaradas como um conjunto de condições para que ocorra competição.
2. **Situação Competitiva Subjetiva (SCS):** este parâmetro surge da junção do parâmetro anterior, com os fatores intrapessoais, em que é realizada uma interpretação, por parte do indivíduo, relativamente à primeira fase de competição. Nesta situação, existe uma grande influência dos atributos individuais de cada um e são importantes a percepção, a interpretação e a avaliação.
3. **Respostas:** surgem das duas situações anteriores (Situação Objetiva de Competição e da Situação Competitiva Subjetiva). É, assim, a maneira como o indivíduo expressa a forma como encara a competição, atendendo a parâmetros fisiológicos, psicológicos (de índole cognitiva e emocional), comportamentais, psicomotores e sociais.
4. **Consequências:** são o resultado das respostas e dos fatores interpessoais; sendo que, o mais óbvio é a vitória ou a derrota; o que se pretende é orientar para a modificação ou determinação de novos comportamentos.

Assim, de acordo com esta teoria, em todos os parâmetros se destaca a importância dos fatores intrapessoais, nomeadamente a personalidade, as atitudes e as habilidades. Para além disso, o autor defende que sejam exigidos ao indivíduo os requisitos necessários para alcançar sucesso, nomeadamente, persistência e crenças.

Contrapondo a teoria mencionada, Sherif (1976:74) defende que “a presença de uma outra pessoa não é necessária para que ocorra competição, visto que o indivíduo pode competir

consigo mesmo”. Para além disso, Gerson (1977:74) afirma também que “não se pode observar apenas a situação objetiva de competição e determinar seus efeitos no indivíduo. É preciso verificar a percepção que o indivíduo tem de todo o processo de competição”.

Atendendo às perspetivas mencionadas, podemos distinguir duas visões de competição: a competição interna ou intraindivíduo e a competição externa ou interindivíduo.

A área da Biologia também apresenta uma conceção de competição, igualmente presente nos dicionários de língua portuguesa²: “interação de indivíduos da mesma espécie ou de espécies diferentes que disputam algo”. A disputa mencionada está relacionada com o objetivo traçado por indivíduos da mesma espécie ou de espécies diferentes, a saber: o alimento, o território, o parceiro, a luminosidade, entre outros fatores. Nesta perspetiva, a competição pode apresentar duas visões: a intraespecífica e a interespecífica. A primeira defende que todos os organismos que estão a competir pertencem à mesma espécie; a segunda é apologista de que a competição se dá entre indivíduos de espécies diferentes.

A competição é um processo composto por características individuais tais como: personalidade, atitudes, motivos, capacidades e habilidades. O termo competição está muito associado ao desporto pois ela é a chave para o sucesso e, para além disso, envolve o confronto, a demonstração, a comparação e avaliação dos atletas.

Qualquer tipo de desporto tem intrinsecamente associado o conceito de competição. Nesta perspetiva e segundo Júnior (2002:20) “o termo competição refere-se à ocasião na qual o atleta tem a oportunidade de demonstrar seus atributos, seja em um jogo, uma prova ou um confronto entre dois ou mais competidores”. No mundo desportivo, existem inúmeras modalidades desportivas cada uma delas tem a sua especificidade apresentando métodos de preparação diferentes, nomeadamente ao nível: físico, técnico e psicológico – contudo, todas as modalidades têm na sua génese a competição, uma vez que o grande objetivo é a vitória. Existe confronto entre indivíduos ou equipas que perseguem em busca de um objetivo – a vitória – para isso, existem fatores que fazem parte do processo competitivo.

Também os psicólogos desenvolveram algumas teses relativamente à competição. Tentando focar os seus estudos segundo a perspetiva académica, ou seja, tentado mostrar de que forma a competição pode ser uma mais-valia no processo educativo, nomeadamente nos ambientes escolares. Estanqueiro (2010:19) afirma que a “competição é vista como um estímulo que desenvolve a autoafirmação e o desejo de ser superior aos outros que estão envolvidos no processo competitivo”. Em muitas circunstâncias, os melhores resultados surgem envolvidos em situações de competição, já que os alunos têm de estar preparados para a disputa, em vários

² Dicionário Escolar de Português 3º ciclo (1ª edição), Lisboa: Texto Editora, 2011.

momentos das suas vidas, por exemplo, quando tentam entrar na Universidade e, posteriormente, para ingressarem no mercado de trabalho.

Estanqueiro (2010:19) defende igualmente que, embora possa ser motivadora para alguns alunos, o excesso de competição em sala de aula apresenta diversas limitações, nomeadamente:

- destrói os principais fins da educação, pois são valorizados os resultados do aluno em vez da componente do saber, que é colocada em segundo plano;
- favorece somente alguns alunos, nomeadamente, aqueles que apresentam melhores resultados;
- desanima os alunos mais fracos; quando existe competição há um grupo de vencedores e um grupo de derrotados, não existindo meio-termo;
- enfraquece as relações interpessoais dos alunos, valorizando-se o individualismo por oposição à cooperação que se espera existir nas escolas.

Atendendo a esta dicotomia no conceito de competição é, pois, necessário incluir o de **colaboração**. A colaboração é encarada como o “acção de colaborar ou de trabalhar em conjunto numa mesma obra, tarefa; ato ou efeito de colaborar; conjunto de pessoas que cooperam ou participam num trabalho”³.

Vários são os estudos em torno deste conceito bastante utilizado em vários exemplos do dia a dia. No contexto pedagógico tem existido uma grande aposta no fomento e recurso à colaboração no quadro do ensino, sendo esta defendida por muitos especialistas como uma mais-valia. Fernandes (1997:563) assume que “a colaboração faz uma valorização das relações interpessoais no desenvolvimento cognitivo do aluno”, estando dessa forma relacionada com as suas características pessoais.

Devemos olhar para a colaboração em contexto de sala de aula e, retirar proveito deste método de trabalho, muitas escolas têm apostado no desenvolvimento desta competência tornando-se uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Para Dess (1990; APUD Fernandes, 1997) os alunos que trabalham juntos, com os mesmos objetivos de aprendizagem, apresentam um resultado final comum, existindo aprendizagem, mesmo que seja uma aprendizagem distinta daquela a que normalmente se está habituado.

É ainda necessário estabelecer uma diferença entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo, já que muitos o definem como sendo a mesma coisa. Damon e Phelps (1989:564;

³ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa: Verbo, 2001

APUD Fernandes, 1997) estabelecem essas diferenças. Por um lado, no trabalho colaborativo os alunos trabalham sempre juntos para a resolução da mesma tarefa, enquanto no trabalho cooperativo, os alunos assumem papéis distintos quando realizam a tarefa que lhes é proposta. Nesta forma de trabalhar, existe trabalho individual e isolado, que numa segunda fase do trabalho tem de ser compilado e analisado com vista à consecução de um objetivo comum: o resultado positivo no trabalho.

Nesta perspetiva é igualmente necessário abordar o conceito de **motivação** para o qual também não existe uma só definição. Segundo o dicionário de língua portuguesa contemporânea, motivação é “ação, processo ou resultado de estimular, de despertar o interesse, a vontade, o desejo; ato ou efeito de motivar; causa, motivo;”.⁴

Em educação, acredita-se que a motivação dos alunos influencia o processo de ensino e de aprendizagem, estando dessa forma na base para o sucesso. Alcará e Guimarães (2007) defendem que um aluno que esteja motivado procura novos conhecimentos, neste caso existe um envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, tornando-se um agente participativo no decorrer da aula, participando nas tarefas com mais entusiasmo e mostrando-se disposto a novos desafios que daí advenham. Também Ribeiro (2001:1) defende que a motivação é usada no contexto dos professores e agentes envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, usando o termo com o intuito de justificar o insucesso (desmotivação) ou o sucesso do aluno, não somente no ensino, mas também em todo o restante processo que envolva a aprendizagem e mais concretamente, a escola.

Segundo Murray (1986:20; APUD Menezes, 2012) a competição representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”; também Garrido (1990:21; APUD Menezes, 2012) assume “que a motivação é um processo psicológico, que tem origem no interior do sujeito e que impulsiona determinada ação”. Estas duas visões defendem assim que a motivação pode ser vista com um fator interno, que pode ou não influir sobre as decisões dos indivíduos.

E. Boruchovitch (2009:21; APUD Menezes, 2012) considera a motivação como a chave para a criatividade e operacionalização. Seguindo esta linha de pensamento, para Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (1996:21; APUD Menezes, 2012) a motivação é um processo, e assim desperta, dirige e condiciona a conduta. Através da motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, rentabilizando as suas capacidades. Neste sentido entende-se o que disse Einstein: “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”.

⁴ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa: Verbo, 2001

Aubert (1996) assume que a motivação deve ser analisada segundo duas perspectivas: a da organização e a do trabalhador. Em primeira instância, segundo a organização, a motivação é vista como um estímulo ou uma satisfação, enquanto, do ponto de vista do trabalhador, a motivação é encarada como a satisfação de algo que se deseja, o desejado.

Existem várias correntes teóricas relativamente à motivação, com base nas suas diferentes perspectivas e segundo vários autores, identificadas por Menezes (2012):

- a) Teoria hierárquica das necessidades de Maslow (1954) – Maslow defende que a motivação se baseia numa hierarquia das necessidades nomeadamente: as necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de reconhecimento e de autorrealização, sendo que são essas necessidades que motivam as respostas aos estímulos;
- b) Teoria dos dois fatores de Herzberg – segundo o mesmo, a motivação depende de dois fatores: os intrínsecos (realização, reconhecimento, tarefa e responsabilidade) e os extrínsecos (são os que estão relacionados com o ambiente de trabalho);
- c) Modelo expectativa-valor da motivação – está relacionado com a expectativa e o valor que o indivíduo atribui à tarefa, estando centrado nas suas metas pessoais; sendo essas mesmas metas que motivam para um determinado objetivo final. Não existe distinção entre os fatores intrínsecos e extrínsecos, ou seja, não se sobrevaloriza qualquer uma das condicionantes;
- d) Teoria relacional de Nuttin - o sujeito desenvolve o seu comportamento para alcançar a sua meta final, estabelecendo ele próprio os seus critérios bem como os planos de ação e, são esses mesmos planos que lhe permitem alcançar o seu objetivo;
- e) Teoria da autoeficácia de Bandura - esta teoria pretende dar continuação ao modelo de expectativa-valor, uma vez que esta teoria visa a mudança comportamental do indivíduo, no entanto, difere em alguns aspetos, enquanto o modelo procura um bom desempenho esta teoria centra-se no resultado final fazendo com que o comportamento seja orientado para esse fim;
- f) Teoria da motivação intrínseca de Deci – o sujeito foca as suas tarefas tendo por base a satisfação que as mesmas lhes transmitem, ou seja, por motivação intrínseca. Segundo Jesus (1996:116-117) “o sujeito tem a necessidade de se sentir competente e autodeterminado, isso é o que o motiva e fazendo-o procurar situações que lhe permitam usar as suas capacidades”;
- g) Teoria de Clayton Alderfer – esta teoria segue a linha de pensamento de Maslow, contudo apresenta algumas distinções tais como criar três grupos de necessidades essenciais: o da Existência (que é igual à teoria de Maslow, referindo as três primeiras necessidades), o da Relação (está relacionado com as relações sociais e fatores externo

que fazem aumentar a auto-estima) e, por fim, o do Crescimento (que é o desejo intrínseco de desenvolvimento pessoal);

- h) Teoria de McClelland – para o autor a motivação baseia-se em três necessidades: necessidade de realização, de poder e de afiliação. Esta teoria pode ser abordada na perspectiva da sala de aula e, mais concretamente, do aluno. A motivação neste caso, está muito associado ao sucesso pessoal em obter bons resultado e, principalmente a comunicação e o destaque perante o grupo, ou seja, a turma, querendo tornar-se um elemento influente.

Na opinião de Gutiérrez (1986:2; APUD Ribeiro, 2001), a motivação escolar permite prever, explicar e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. Por outro lado, Weiner (1979), Bzuneck (2002) e Cavenaghi (2009) afirmam que a forma como os indivíduos explicam os seus sucessos e/ou fracassos está relacionada com a sua motivação. Para Nieto (1985; APUD Ribeiro, 2001) grande parte dos psicólogos definem a motivação, como um processo que tenta explicar os fatores da conduta, face ao objetivo a que se propõem.

Depois desta breve abordagem aos três conceitos - competição, colaboração e motivação – é importante clarificar que os entendemos na sua perspectiva agregadora e que os três coexistem. O sucesso e a aprendizagem advêm do trabalho em equipa, no qual pode e deve estar incluso o fator competição entre os diferentes elementos de um grupo como forma de motivação para a melhor colaboração entre todos.

2. Contextos de motivação.

Quando se abordam os contextos de motivação é necessário clarificar dois termos distintos *motivação extrínseca e motivação intrínseca*, tal como Ribeiro (2001:1) fez.

A motivação extrínseca é influenciada pelo meio exterior e os fatores motivacionais não são inerentes ao sujeito nem à tarefa realizada, mas simplesmente é a interação entre ambos.

Por outro lado, a motivação intrínseca é exatamente o contrário, ou seja, o controlo da conduta depende sobretudo do sujeito, dos seus interesses e das suas disposições.

Para além disso, Tapia (1997:14; APUD Ribeiro, 2001) defende que a motivação extrínseca se relaciona com as metas externas, enquanto a motivação intrínseca está relacionada com as metas internas. Arias (2004:2; APUD Ribeiro, 2001) estabelece as metas externas como metas de rendimento e as metas internas como metas de aprendizagem.

Norman e Sprinthall (1993:27; APUD Menezes, 2012) reforçam a teoria, enumerando reforços internos para a motivação intrínseca e reforços externos para a motivação extrínseca.

Desta feita, a motivação intrínseca é influenciada por reforços internos, sendo eles: a) Instinto – o indivíduo responde pelo impulso, inconscientemente às suas ações com o intuito de atingir algo que lhe dê prazer; b) Hábitos – refletem as aprendizagens sociais e educacionais de determinado indivíduo condicionando a sua forma de conduta; c) Atitude mental – relaciona-se com a afirmação do eu, de modo que exista uma afirmação da sua autoestima; d) Ideais – que representam um determinado padrão que se pretende que exista; e) Prazer – considerado um reflexo automático inconsciente, que procura atingir situações agradáveis.

Por outro lado, a motivação extrínseca está relacionada com reforços externos, sendo eles: a) Personalidade do professor – influencia em grande parte as aprendizagens dos alunos, uma vez que, as relações de afetividade e de empatia favorecem a aquisição de conhecimentos. Assim sendo, se existir empatia professor-aluno, a aprendizagem poderá ser mais rentável, enquanto que, pelo contrário, se não existir empatia professor-aluno, a aprendizagem poderá não ser a mais correta; b) Influência do meio – o ambiente familiar e o ambiente social que influenciam o aluno fazem com que os mesmos desenvolvam o seu carácter e desenvolvam o gosto de aprender; c) Influência do momento – a instabilidade emocional do aluno influencia a sua aprendizagem, podendo ter atitudes diferentes consoante o trabalho a realizar.

Segundo os mesmos autores, existem vários tipos de abordagem para diferentes tipos de motivação. Assim, os tipos de motivação podem ser avaliados segundo o aluno, o objetivo e natureza ou modo de atuação.

O tipo de motivação segundo o aluno pode ser visto segundo duas perspetivas: automotivação e heteromotivação; por um lado, o aluno atinge o objetivo que se propõe e tenta alcançá-lo pelos seus próprios meios (automotivação), enquanto na heteromotivação o aluno não apresenta nenhum motivo interior para a realização das mais diversas tarefas, desse modo, o professor assume um papel fulcral, fornecendo estímulos que facilitem a aprendizagem.

A motivação intrínseca diz respeito ao próprio sujeito, depende da sua curiosidade, dos seus interesses e das suas respetivas necessidades; simultaneamente, a motivação extrínseca está relacionada com o que é introduzido através de incentivos a alcançar, prémios e/ ou recompensas.

Relativamente à natureza ou modo de atuação, esta motivação pode ser positiva ou negativa. Segundo Norman e Richard Sprinthall (1993:28; APUD Menezes, 2012): “a motivação positiva, através do incentivo, da persuasão, do exemplo e do elogio, é mais eficaz e proveitosa do que a motivação negativa, feita por ameaças, gritos, repreensões ou castigos.”

Os mesmos autores refletem sobre o perfil do aluno, de acordo com os efeitos de motivação no seu desenvolvimento e é necessário mencionar que em contexto de sala de aula, são muitos os fatores que estão na origem da motivação dos alunos, nomeadamente: idade, sexo, aptidão intelectual, situação económica, social e familiar e traços individuais da personalidade.

Para além disso, Norman e Sprinthall (1993:30; APUD Menezes, 2012) apresentam três tipos de alunos:

- aluno automotivado - não necessita de estímulos extrínsecos para se motivar; a sua aprendizagem é apoiada em fatores que lhe são fornecidos fora do recinto escolar;
- aluno médio - necessita constantemente de estímulos fornecidos pelo professor para conseguir aprender; não é considerado um aluno desmotivado, no entanto, necessita de estímulos extra;
- aluno desmotivado - é o que revela ser um grande desafio na educação, nomeadamente para os agentes educativos. O que revela ser um grande estímulo para os outros alunos, a estes provoca-lhes indiferença;

Cada vez mais, a desmotivação é vista como um problema e uma preocupação nas escolas; deste modo, têm sido implementadas estratégias que visam fazer da escola um lugar em que os alunos gostem de estar, para conseguir ter alunos mais motivados, com o objetivo de alcançar melhores resultados. Zambelli (2013) defende que a realidade das organizações educacionais de hoje em dia, de uma maneira geral, denota que os alunos não se sentem motivados para irem à escola. Sustentando esta tese, Wernicke (2012; APUD Zambelli, 2013) defende que tal facto acontece porque muitos professores não se sentem motivados para lecionar as aulas, devido a vários fatores, entre eles, Pereira (2011; APUD Zambelli, 2013) destaca: a carga curricular excessiva e a carga horária tanto de professores como de alunos.

Taipa (1997:14; APUD Zambelli, 2013) afirma que “não é possível que alguém pense adequadamente se não estiver motivado”, assumindo assim que a motivação tem um papel fulcral no mundo educativo, uma vez que não são somente a inteligência, as habilidades e as capacidades do aluno que demonstram o potencial de desempenho. Em contexto de sala de aula, esse desempenho está relacionado com a motivação e, nesse sentido, é necessário que se criem estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de cada indivíduo com os quais se está a trabalhar.

O psicólogo Bruner (1996:25) “associa fortemente a teoria cognitiva ao contexto cultural dos alunos, considerando que a aprendizagem é mais duradoura quando é sustentada

pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada com o reforço externo que pode existir, no entanto, a motivação extrínseca influencia o processo pelo impulso transitório do reforço externo. Porém, admite que a motivação extrínseca pode ser necessária para obrigar o aluno a iniciar certas atividades ou para ativar o processo de aprendizagem”.

Por fim, Vieira (2009; APUD Zambelli, 2013) defende que os professores, ao estarem motivados, utilizarão diferentes ferramentas pedagógicas, transformando-as e adaptando-as à realidade já existente, contribuindo dessa forma para uma melhoria e avanço na educação, que poderão ter resultados futuros na sociedade.

A motivação é uma das bases para o sucesso pedagógico dos alunos. Contudo, o professor também tem um papel fulcral neste tema, uma vez que a motivação do aluno pode depender, ou não, do seu professor. Mas será isso suficiente? A motivação de um aluno estará dependente do grau de motivação do professor? Cremos que seja necessário pensar na motivação de um modo genérico e, neste sentido, é necessário que toda a comunidade educativa esteja envolvida.

3. Competição em contexto de sala de aula.

Nas escolas da atualidade é possível verificar que a falta de motivação dos alunos é um problema com o qual muitos agentes educativos têm dificuldade em lidar. Neste sentido e acreditando que um dos fatores que leva à falta de motivação é o desinteresse dos alunos face aos conteúdos que estão a ser abordados, defendemos que é necessário adaptar as estratégias a utilizar em contexto educativo à realidade em que se vive. Por exemplo, visto que os jogos são uma constante na vida dos alunos então por que não trazer para o contexto de sala de aula, os jogos que eles utilizam diariamente ou fomentar o uso da tecnologia nas aulas? Estes dois exemplos de estratégias podem fazer com que o aluno se sinta mais motivado. A este propósito Fialho (2007) defende que é necessário verificar as estratégias do ensino, sempre em busca de se resgatar o interesse e o gosto dos alunos em aprender.

Com o intuito de elevar a motivação dos alunos abordar-se-á a questão da competição como estratégia de desenvolvimento motivacional e colaborativo. Assim, as atividades a desenvolver com os alunos vão ao encontro das questões associadas ao papel das tecnologias e do jogo na sociedade, comprovando a importância da sua implementação em contexto educativo.

Atualmente, o professor depara-se diariamente com inúmeros problemas no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que Baranita (2012:12) apresenta uma solução simples para

contrariar esta tendência que se tem denotado: a introdução do jogo no ato de ensinar. Acredita mesmo que ao inserir o jogo é possível abordar com estratégias diferentes os conteúdos pedagógicos, e assim, assistir-se a um desenvolvimento cognitivo, social e moral. À utilização do jogo está subjacente a competição.

3.1-Teoria e importância do jogo.

O jogo é “o ato ou efeito de jogar; atividade recreativa que se pratica por diversão; exercício competitivo ou passatempo que tem regras”. Contudo existem alguns autores que tentam, de alguma forma clarificar este conceito.

Quando se fala do jogo é necessário ter em consideração a opinião de Baranita (2012:37), a qual foca a importância das regras, pois, apesar da existência dessas regras, o jogo é visto como uma atividade prazerosa. Também Schwartz (2003:12; APUD Baranita, 2012) afirma que o “jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras”. Tanto Baranita como Schwartz defendem a importância das regras, sendo que, *à priori*, elas têm de ser bem estabelecidas para não existirem equívocos no decorrer do processo.

Também Huizinga (1938; APUD Fortuna, 2000) descreve o jogo como uma atividade voluntária, onde é preciso ter em consideração o tempo e o espaço nos quais se realiza; para além disso as regras são consideradas livres e consentidas, mas obrigatórias.

Ainda neste contexto, é necessário mencionar dois psicólogos que dedicaram grande parte das suas investigações e das suas teorias ao jogo.

Vygotsky (1989; APUD Tessaro & Jordão, 2007) estabelece uma teoria relativamente ao jogo, defendendo que existe uma relação linear entre o jogo e a aprendizagem contribuindo dessa forma para o desenvolvimento social, intelectual e moral e, assim sendo, contribui para o desenvolvimento da criança. Para além disso, com a utilização do jogo, é possível definir conceitos e criar situações que lhes permitem atuar no contexto real. O jogo e o ato de jogar permitem que exista um resultado de ação social, sendo ainda importante mencionar que as principais características do jogo são a imaginação; a imitação; e a existência das regras.

Por outro lado, Wallon (1981) já havia estabelecido uma teoria relativamente ao jogo, começando por frisar que o jogo é uma atividade espontânea e livre. Aprender a jogar com os outros faz com que exista desenvolvimento da personalidade, sendo importante ter em consideração a sensibilidade, a afetividade e a componente emocional, que são consideradas partes integrantes no decorrer do jogo. Para este psicólogo existem quatro tipos de jogos: 1) jogos funcionais; 2) jogos de ficção; 3) jogos de aquisição; 4) jogos de fabricação.

Retondar (2007:48; APUD Baranita, 2012) afirma que foi a partir do movimento da Escola Nova que se difundiu a ideia de se aplicar o jogo em contexto de sala de aula. Para além disso Haigh (2010) defende que o jogo é visto como uma ferramenta educacional.

Com o desenvolvimento das técnicas pedagógicas, os métodos de ensinar sofreram algumas transformações; se antes o ensino era visto como a transmissão simples, onde o aluno era um agente passivo, onde existia pouca interação no decorrer das aulas, com o passar do tempo surgiu uma nova forma de ensinar alterando-se a postura do aluno, ou seja, este começa a ter um papel mais ativo, característica introduzida através de atividades lúdicas, nomeadamente jogos. A utilização do jogo permite adquirir novos conhecimentos. A nova técnica, a utilização dos jogos, apresenta segundo Baranita (2012:52) uma nova postura do professor perante o ensino, deixando de ser um simples orador para passar a ser encarado como um mediador, que deve fazer com que os alunos cheguem por eles autonomamente à aprendizagem.

Assim sendo, é possível aferir a importância que o jogo tem no desenvolvimento do aluno, principalmente no processo de ensino e de aprendizagem. Tal como defende Baranita (2012:62), o jogo apresenta uma grande importância na educação, pois através desta estratégia, o aluno adquire competências, desenvolvendo-se a vários níveis, nomeadamente: social, cognitivo, afetivo e motor. A utilização do jogo concorre igualmente para que se crie um ambiente atrativo que promova o desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Fialho (2007), defende que é pelas atividades lúdicas que o docente consegue elaborar conceitos, reforçar conteúdos, promover a sociabilidade entre os alunos, reforçar o espírito de competição e, por conseguinte, a colaboração. Também é preciso mencionar que a utilização destas metodologias permite “fugir” às aulas “rotineiras” utilizadas maioritariamente, pois como Fialho (2007:12299) refere:

“O homem busca inovações sempre, e a cada dia que passa, vemos o quanto isso contribuiu para a evolução da humanidade. No universo de nossas salas de aulas, nos defrontamos com diferenças relacionadas a níveis sociais, cultura, raça, religião, etc. E diante de tanta tecnologia, acessível à maioria da população, muitas vezes um quadro de giz e “saliva”, não conseguem atrair a atenção de nossos alunos. É necessário, então, diversificarmos nossas metodologias de ensino, sempre em busca de resgatarmos o interesse e o gosto de nossos alunos pelo aprender”.

O jogo tem de apresentar uma finalidade pedagógica, na medida que pode ser utilizado como motivação de conteúdos, para novas aprendizagens ou no reforço das aprendizagens. Para além disso, deve existir um maior envolvimento tanto do professor como dos alunos, no

processo de ensino e de aprendizagem e, assim o jogo pode ser tido como uma ferramenta de apoio ao ensino.

Contudo, esta opinião não é linear para os especialistas, ou seja, existem professores que não veem no jogo a utilidade referida e defendida no decorrer deste trabalho. O jogo não é utilizado em mais circunstâncias pelos professores, porque para muitos, os jogos não apresentam finalidades educativas, por não terem um caráter “sério”. No entanto, segundo Kishimoto (2003) quando jogam, os alunos, demonstram seriedade e concentração.

Depois de abordados os jogos na sua generalidade é necessário mencionar a importância dos jogos eletrônicos.

Num mundo cada vez mais global e rodeado de tecnologia, faz todo o sentido a utilização dos jogos eletrônicos, sendo esta uma forma de utilizar a tecnologia em contexto de sala de aula. Segundo Munguba (et. al, 2003; APUD Neto, Santos, Souza & Santos, 2013) o jogo eletrônico já apresenta um efeito motivador para os alunos. Para além disso, Balasubramanian e Wilson (2006; APUD Neto, Santos, Souza & Santos, 2013) continuam defendendo que: “Os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades”.

Savi e Ubriche (2008; APUD Neto, Santos, Souza & Santos, 2013) enumeram os benefícios dos jogos no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que:

- é visto como um efeito motivador, pois para além da componente lúdica tem o intuito de incentivar o aluno;
- facilita as aprendizagens seja no contexto de sala de aula, bem como no estudo autónomo;
- desenvolve habilidades, nomeadamente as cognitivas, uma vez que promove o desenvolvimento intelectual, pois é necessário elaborar estratégias;
- a utilização dos jogos desenvolve outras capacidades nos alunos, nomeadamente a ideia de explorar, experimentar e colaborar com o outro;
- permite que surjam novas experiências noutras realidades;
- desenvolve a componente social, uma vez que aproximam os alunos (jogadores) competitivamente ou por outro lado, cooperativamente;

A utilização dos jogos em contexto de sala de aula é, geralmente, vista como uma ferramenta útil no contexto de aprendizagem, no entanto, é necessário ter em consideração se,

esses mesmos jogos apresentam objetivos pedagógicos, visto que só dessa forma os jogos são considerados uma mais-valia.

O jogo, tal como temos verificado ao longo deste relatório, torna-se um elemento essencial na aprendizagem no contexto das salas de aulas, colaborando em todo o processo, sendo visto como uma ferramenta diferenciada, dinâmica e atrativa para os alunos.

Dessa forma, os jogos surgem no contexto de cooperar na aprendizagem, sendo mais uma componente em todo o processo.

As TIC - tecnologias de informação e comunicação – têm ganho mais importância no mundo, sendo uma das grandes responsáveis pelas mudanças sociais. Nas escolas, já é possível verificar esse facto. Segundo Menezes (2012:58) “As TIC são, assim, vistas como novo desafio das escolas, em particular, do professor, que procuram integrar estes novos recursos didáticos na tentativa de dar necessidade de uma escola moderna”.

É possível verificar que algumas escolas têm investido, gradualmente, na componente tecnológica apostando dessa forma em equipamentos tecnológicos, tais como computadores e projetores nas salas de aulas. Assim sendo a utilização de jogos digitais traduz a utilização da tecnologia em contexto de sala de aula.

Cada vez mais, tem sido um recurso utilizado pelos professores de modo a motivar os seus alunos. Mas a questão que se coloca é: serão os jogos digitais mais importantes que os jogos não digitais?

De facto, os jogos digitais têm ganho uma grande importância, contudo na nossa opinião, os jogos não digitais não devem apresentar menos destaque no contexto de uma sala de aula. Já que os alunos utilizam diariamente a tecnologia, os jogos não digitais também servem de motivação, uma vez que os alunos realizam tarefas de forma que habitualmente não fazem.

3.2. Trabalho colaborativo e cooperativo.

Muitas vezes, a colaboração e a cooperação podem ser encaradas com o mesmo significado, sendo interpretado como possíveis sinónimos. No entanto, esta interpretação não é completamente correta, visto estes dois termos apresentarem concepções distintas.

Colaborar é mais genérico quando comparado com cooperar e, dessa forma, cooperação pode estar incluída dentro da colaboração. No entanto, os dois conceitos permitem a interação entre os alunos fomentando a interação social, este facto permite que exista um

desenvolvimento importante por parte dos alunos, nomeadamente a componente cognitiva, sendo esta fundamental na aprendizagem do aluno.

Tentando dissipar as dúvidas que existem relativamente aos dois termos, Damon (1989) e Phelps (1989) (APUD Fernandes, 1991) estabelecem diferenças entre colaboração e cooperação: por um lado, na colaboração os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa, existindo desse modo divisão de tarefas; enquanto, na cooperação os alunos trabalham sempre em conjunto para um único objetivo, nesse contexto, o ambiente torna-se mais rico, uma vez que existe partilha entre os elementos do grupo.

Apesar de semelhantes os conceitos de colaboração e cooperação, os autores Henri e Lundgreen - Cayol (2001) estipulam quatro parâmetros para os distinguir: 1) controlo e autonomia; 2) objetivo a atingir; 3) tarefas; 4) Interdependência, tal como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1 – Distinções entre colaboração e cooperação, segundo Henri e Lundgreen-Cayol (2001)

	Cooperação	Colaboração
Grau de autonomia	Existe maior controlo por parte do professor e um menor controlo pelos alunos	Maior autonomia por parte dos alunos
Objetivos a atingir	Distribuição das tarefas e responsabilidades dos elementos do grupo para atingir o objetivo	Existe um objetivo comum e os grupos de trabalham funcionam segundo o consenso; para além disso existe uma definição coletiva de objetivos.
Tarefas	Tarefa distribuída entre os vários elementos do grupo	Realização da tarefa pelo grupo estipulando tarefas para cada elemento do grupo
Interdependência	Existe interdependência nos grupos de trabalho, uma vez que, a contribuição de uns só existe com a contribuição de todos os elementos do grupo.	Existe interações no grupo, onde se partilha as descobertas e negocia-se o sentido a dar ao trabalho.

Os psicólogos também fomentam teses relativamente a estes termos. Estanqueiro (2010:12) assume que não existe um aluno padrão, ou seja, todos os alunos são diferentes e, é

necessário que os professores respeitem a diferença dos seus alunos, tirando proveito das mais-valias de cada um e, nesse sentido, é necessário que surjam diversificadas estratégias no método de ensino. É neste contexto que se justifica a importância do trabalho colaborativo e cooperativo. Para o mesmo autor, utilizar o método cooperativo é uma forma de equilibrar a competição que existe e, através do trabalho de grupo ou em pares, os alunos são obrigados a trabalhar com diferentes competências e estilos de aprendizagem. Dessa forma, a cooperação é vista “como um sinal de qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010: 21), pois para além de se preocupar com os conteúdos programáticos, também desenvolve a formação pessoal e social do aluno.

Trabalhar cooperativamente é trabalhar para o futuro, não só a nível académico, mas também ao nível pessoal, é pensar nos desafios que os alunos irão enfrentar mais tarde no decorrer da sua vida. Para além disso, Estanqueiro (2010:22) defende: “A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social”.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Nesta segunda parte, relativa à prática de ensino supervisionada, será apresentado o um quadro síntese, que menciona todo o trabalho desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, posteriormente, achou-se importante fazer um enquadramento da escola, bem como dos alunos com quem se trabalhou, fazendo uma caracterização das turmas acompanhadas ao longo do ano letivo; também neste capítulo abordar-se-ão as estratégias implementadas, bem como os resultados obtidos, tendo em conta a grande temática analisada.

Antes de iniciar a abordagem da componente prática deste relatório, relativamente à Prática de Ensino Supervisionada no decorrer do ano letivo 2016/2017, achou-se importante enquadrar o que foi realizado em contexto de escola, e dessa forma, foi construído um quadro síntese que sumaria, de uma maneira geral, o trabalho realizado.

Tabela 2 - quadro síntese da Prática de Ensino Supervisionada

Aulas lecionadas no 9º ano	<i>22 aulas de 45 minutos</i>
Aulas lecionadas no 11º ano	<i>20 aulas de 90 minutos</i>
Aulas lecionadas no Curso de Educação e Formação	<i>8 aulas de 90 minutos</i>
Reuniões com o orientador	<i>71</i>
Aulas assistidas no 9º ano	<i>48 aulas de 45 minutos</i>
Aulas assistidas no 11º ano	<i>46 aulas de 90 minutos</i>

Foram lecionadas 22 aulas de tempos de 45 minutos aos alunos da turma do 9º ano e 20 aulas de tempos de 90 minutos à turma de 11º ano. Pontualmente, lecionaram-se oito aulas à turma do CEF. Importa frisar que, na turma do 11º ano foi lançado por parte do orientador um desafio aos estagiários, lecionarem duas aulas conjuntamente, uma vez que foi defendido no decorrer do ano letivo, que o trabalho conjunto era uma ferramenta muito importante e, o resultado dessas aulas tornou-se uma mais-valia de enriquecimento para ambos os estagiários, na medida em que, sendo pessoas diferentes e com percursos bastante diferenciados, em certos momentos, nessas mesmas aulas, existiu complementaridade e o resultado final foi bastante positivo.

Nas turmas do 9º e 11º ano, também se assistiu às aulas do colega do mesmo núcleo de estágio.

Todas as aulas lecionadas pelos estagiários foram assistidas pelo orientador, na medida que era importante a existência de uma avaliação no final da aula, com vista à melhoria da postura em contexto de aula.

No decorrer da PES existiu um acompanhamento do professor orientador Miguel Soares, sendo que foram realizadas reuniões todas as semanas; em algumas semanas foi realizada mais do que uma reunião, sendo que era obrigatória e necessária uma reflexão posterior à aula lecionada pelos estagiários, para realizar a avaliação da aula, aferindo pontos fracos, pontos fortes, aspetos a melhorar e aspetos a valorizar.

Para além do que se encontra mencionado no quadro síntese, acima apresentado, os estagiários participaram em todos os conselhos de turma existentes nas respetivas turmas que lhes foram atribuídas no início do ano letivo, turmas cujo docente titular era o orientador.

Não se encontra mencionado no quadro síntese, no entanto, os estagiários participaram em atividades extracurriculares, nomeadamente os projetos Eco-Escolas, Missão Oleão e no Orçamento Participativo Jovem, sendo que este último foi uma iniciativa da Câmara Municipal de Cascais.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste ponto do relatório, será feita uma contextualização da prática de ensino supervisionada. Pretende-se caracterizar, sumariamente, a escola onde se realizou a PES no decorrer do ano letivo, para além disso serão discriminadas as turmas com as quais trabalhamos, quais as suas principais características para que seja mais perceptível o trabalho desenvolvido. Por fim, neste ponto do relatório, focar-nos-emos nas estratégias adotadas.

1.1- Enquadramento da escola

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se na Escola Básica e Secundária de Alvide sob a orientação do Professor Miguel Soares, docente de Geografia nesta escola, sede do Agrupamento de Escolas de Alvide. A escola foi criada em 1986 e, desde então, foi registado um crescimento gradual em termos de espaço ocupado e também quanto ao número de alunos. Em 2006, criou-se então o Agrupamento de Escolas de Alvide.

O Agrupamento de Escolas de Alvide⁵ está localizado no concelho de Cascais, mais especificamente na freguesia de Alcabideche. É importante mencionar que, nos últimos anos, desenvolveram-se em Alcabideche novos núcleos urbanos onde se verificam problemas de pobreza e de marginalização sociocultural. Estes aspetos são refletidos na comunidade escolar, mais concretamente no seio dos alunos. É ainda de referir a existência de uma grande comunidade estrangeira a frequentar esta escola, evidenciado nas trinta diferentes nacionalidades dos alunos, fazendo da escola Básica e Secundária de Alvide uma escola multicultural.

A escola é composta por oito pavilhões e por uma vasta área verde, onde são desenvolvidas algumas atividades no decorrer de todo o ano, quer em tempo letivo, quer em tempo não letivo. Cada sala de aula tem, pelo menos, um computador com ligação à internet e um projetor. Para além disto, em cada pavilhão da escola existe um quadro interativo.

Em termos de oferta educativa, a Escola Básica e Secundária de Alvide dispõe de:

- Ensino Básico: 2º e 3º ciclos do regime normal;
- Curso de Educação e Formação (CEF): nível II de Instaladores e Operadores de Sistemas Informáticos;
- Ensino Secundário: cursos gerais de Ciências e Tecnologias, e Línguas e Humanidades;
- Cursos profissionais equivalentes ao ensino secundário;

Para além da oferta educativa, a escola apresenta vários projetos nos quais os alunos puderam ingressar no decorrer da PES. Os estagiários participaram em algumas atividades extracurriculares existentes na escola, nomeadamente no projeto Eco-Escolas, na divulgação da “Missão Oleão”, no projeto Escola Embaixadora da União Europeia e nas conferências no âmbito do projeto Orçamento Participativo Jovem.

Ainda neste contexto, é importante mencionar o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) que tem como lema *Motivar, inovar e educar*. O principal objetivo deste projeto é promover a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas onde o agrupamento deve incidir prioritariamente.

No âmbito deste projeto foram criadas as seguintes ações a serem desenvolvidas no horizonte temporal de 2014/2017:

⁵ O Agrupamento de Escolas de Alvide é constituído por quatro estabelecimentos: Escola Básica e Secundária de Alvide (escola-sede); Escola Básica do 1º ciclo com Jardim-de-infância (EB1/JI de Alvide); Escola Básica do 1º ciclo nº 4 de Cascais (EB1 nº4 de Cascais); Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de infância Professor Manuel Gaião (EB1/JI Prof. Manuel Gaião).

- Promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar;
- Reforço da articulação entre os diversos ciclos de estudo;
- Adequação das atividades educativas e de ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos;
- Fomento da participação da escola na comunidade educativa e na sociedade local, proporcionando um melhor (re)conhecimento público de qualidade do trabalho realizado nas escolas do agrupamento;
- Adoção de um modelo integrado de avaliação institucional do agrupamento.

Com a experiência vivida no decorrer deste ano letivo, conseguiu-se aferir que a escola funciona muito bem. Os recursos tecnológicos existentes nas salas de aula fazem com que as aulas possam tornar-se mais dinâmicas e que seja viável aplicar estratégias diferentes. A área de influência onde a escola está inserida, reflete-se nas turmas acompanhadas no decorrer do ano letivo.

1.2- Caracterização das turmas e dos alunos

A prática pedagógica realizou-se na disciplina de Geografia, mais concretamente em duas turmas: uma de 3º ciclo do Ensino Básico (9º ano) e uma do Ensino Secundário (11º ano). Pontualmente, existiu contacto com outra turma na disciplina de Cidadania e Mundo Atual, cujo professor titular é o Professor Doutor Miguel Inez Soares. Esta última pertence ao Curso de Educação e Formação (CEF) de nível II, que corresponde ao 9º ano de Instaladores e Operadores de Sistemas Informáticos (IOSI).

A turma de 9º ano é composta por vinte e dois alunos, sendo dezasseis rapazes e seis raparigas⁶. Os alunos tinham idades compreendidas entre os catorze e dezassete anos. Na turma, dois alunos estavam a repetir o ano de escolaridade e seis tinham nacionalidade estrangeira, apesar de o português ser a sua língua materna. Tal facto, revelou-se uma mais-valia uma vez que, consoante os temas lecionados, foram tidas em consideração a opinião e principalmente a visão destes alunos segundo a sua própria experiência de vida e o seu país de origem.

Esta turma foi acompanhada durante todo o ano letivo, sendo que assistimos a quarenta e oito aulas de 45 minutos e 22 aulas foram lecionadas no âmbito da PES.

Foi uma turma muito formatada para um determinado tipo de aula, por exemplo, pela utilização do *software* de apresentação (PowerPoint) e a transcrição de conteúdos programáticos

⁶ No decorrer do ano letivo, uma das alunas foi transferida de escola, dando entrada a outra aluna para o seu lugar.

Para além disso, existiu um aluno que entrou a meio do ano mas, ainda assim, não terminou o ano letivo, uma vez que foi também transferido.

para o caderno, este facto foi denotado pelas experiências relatadas pelos alunos nas outras disciplinas. Assim sendo, tendo em consideração as características da turma, apostou-se em algo diferente, de forma a fugir da rotina a que os estudantes estão habituados. Para além disso, era uma turma participativa, mas apenas quando estimulada e reflexo disso foi o facto de poucos alunos participarem autonomamente no decorrer da aula. Era uma turma barulhenta e irrequieta, no entanto, funcionava muito bem com a metodologia do trabalho de grupo. Os alunos foram repreendidos algumas vezes pela sua falta de pontualidade e somente no final do ano letivo é que conseguiram cumprir os horários estabelecidos. Em Conselho de Turma, o seu comportamento foi avaliado como Não Satisfaz, exceto na disciplina de Geografia, onde foram avaliados com Satisfaz.

A turma do 11º ano era composta por treze alunos, no entanto, somente onze frequentaram a disciplina de Geografia, cinco eram raparigas e seis eram rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos de idade. Dois desses alunos eram repetentes.

Esta turma, à semelhança da turma do 9º ano, também foi acompanhada durante todo o ano letivo, sendo que mais de metade das aulas lecionadas pelo professor-orientador foram assistidas pelos estagiários, quarenta e seis aulas de 90 minutos, e vinte aulas foram lecionadas pela estagiária.

A turma era muito pacífica, sendo, porém, difícil motivá-la para a realização de uma determinada tarefa; muitas vezes os alunos revelavam-se apáticos quando tinham de exprimir algo perante os outros. Nos Conselhos de Turma, o comportamento deste grupo de alunos foi avaliado como Bom, contudo esta avaliação é questionável pela sua forma apática de estar: Será isso benéfico para a aprendizagem dos alunos? Querem os professores alunos assim? Sem reação e completamente indiferentes à sala de aula? Posto isto, o comportamento dos alunos do 9º3º na disciplina de Geografia foi classificado como sendo satisfatório.

Para além do comportamento, é importante mencionar que os alunos eram empenhados nas suas tarefas quando estimulados para o efeito, ou seja, quando estavam envolvidos nas tarefas, os alunos tornavam-se participativos fazendo com que as aulas se tornassem mais ricas.

Na turma do CEF só foram lecionadas oito aulas de 45 minutos. A turma do CEF tem como disciplina Cidadania e Mundo Atual (CMA), apresentando um currículo próprio e adaptado, ou seja, cabe ao professor da disciplina (o orientador) decidir o que se irá abordar de acordo com os objetivos previamente estabelecidos.

Esta turma era composta por dezassete alunos, sendo que doze eram rapazes e cinco eram raparigas, com idades compreendidas entre os quinze e dezassete anos. Treze eram portugueses, dois brasileiros, um angolano e um cabo-verdiano.

Tendo em consideração a especificidade da turma, foram observadas duas aulas do professor orientador com o objetivo de entender o seu funcionamento, para de seguida prepararmos e lecionarmos oito aulas sobre a temática da reciclagem.

Percebemos que estes alunos necessitam de tarefas que sejam adequadas às suas competências, com o intuito de os motivar no processo de aprendizagem. Em aula são pouco dinâmicos, dispersando-se com muita facilidade. O fator chave para o sucesso destas aulas é a motivação dos alunos, tornando-se um enorme desafio a lecionação de aulas nesta turma.

Os autores Normam e Sprinthall (1993:30) defendem que “O aluno desmotivado é o que revela ser um grande desafio na educação, nomeadamente para os agentes educativos. O que revela ser um grande estímulo para os outros alunos, para este tipo de alunos provoca-lhes indiferença.”. É possível concluir que esta afirmação se adequa perfeitamente na turma de Cidadania e Mundo Atual, pois a generalidade dos alunos apresentava-se desmotivada. A proposta colocada pelo orientador de motivar este tipo de alunos, mostrando-lhes a importância da escola para o seu futuro e ajudando-os a gostar de aprender, revelou-se assim um grande desafio.

2. Aprofundamento Estratégias implementadas nas aulas

No decorrer da PES, foram implementadas várias atividades com acesso a recursos tecnológicos, uma vez que estes são meios com que os alunos estão familiarizados. Foi necessário que as respetivas atividades utilizadas se tornassem diferenciadoras, ou seja, tinham que ser algo que os alunos não fizessem com regularidade em contexto de aula, para assim se tornarem inovadoras neste panorama.

Para além disso, focou-se a importância do jogo suportado por aplicações de telemóvel e foram desenvolvidos, em contexto de sala de aula, jogos tanto com recursos tecnológicos, como com outro tipo de recursos.

Com estas atividades pretendemos demonstrar que a competição pode estar relacionada com o trabalho colaborativo e, dessa forma, este tipo de aprendizagem ser também uma ferramenta essencial no decorrer de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Neste ponto do trabalho, pretende dar-se a conhecer o que foi realmente executado em contexto de sala de aula, bem como explicar a forma como implementámos algumas estratégias no decorrer da PES na Escola Básica e Secundária de Alvide.

Todas as aulas lecionadas no decorrer da PES foram moldadas segundo as características de cada uma das turmas e dos alunos, de modo a que eles se tornassem agentes participativos do contexto de sala de aula e para que fosse possível adquirir as competências previamente estabelecidas.

2.1- Utilização de jogos não digitais

No decorrer da PES foram aplicados dois tipos de jogos: os digitais e os não digitais.

Para a concretização dos jogos não digitais foi utilizado como recurso o “papel”, criando-se materiais diversificados que conseguissem atrair a atenção da turma e, assim, promover um melhor ambiente de sala de aula, fomentando o espírito motivacional da turma.

Fialho (2007:12299) afirma que “diante de tanta tecnologia, acessível à maioria da população, muitas vezes um quadro de giz e “saliva”, não conseguem atrair a atenção dos nossos alunos”. Tal facto não se verificou no contexto das aulas planeadas, uma vez que se notou envolvimento da parte dos alunos nas tarefas solicitadas, mostrando-se empenhados, mesmo sem a utilização de recursos tecnológicos. Uma das soluções que Fialho (2012) menciona para colmatar este problema ao nível do ensino é fomentar no professor a capacidade de criar recursos criativos que cativem os alunos para as aulas. Assim sendo, ao longo das aulas pretendeu-se criar estratégias que tornassem os alunos envolvidos no processo de aprendizagem, nomeadamente através da sua participação oral nos variados temas.

De acordo com o que foi referido, serão dados exemplos de estratégias implementadas na PES para a utilização de jogos não digitais, que funcionaram bem nas turmas, sendo dessa forma um bom exemplo para utilizar neste relatório.

- **Expansão urbana - 11º ano**

Foi aplicada na turma do 11º ano uma estratégia sobre a temática da expansão urbana, onde foi realizado um jogo não digital.

Para os dias 22 e 24 de novembro foi estruturada uma planificação tendo em consideração as características específicas e individuais de cada aluno e da turma na sua génese, uma vez que esta turma é muito apática e pouco participativa, criaram-se estratégias que fizessem desenvolver estas competências educacionais, fazendo com que eles participassem no decorrer da aula. A respetiva planificação de aulas encontra-se em anexo (**anexo 1**) a este relatório.

Esta sequência de aulas foi estruturada para dois tempos de 90 minutos, onde se abordou o tema: *As áreas urbanas: Dinâmicas internas*, mais concretamente o subtema da “*expansão urbana*”.

Pretendia-se que os alunos entendessem como cresce uma cidade e de que forma se expande, identificando possíveis fatores que estão na origem dessa expansão. Também se objetivava que distinguíssem diferentes momentos de expansão e que analisassem de que forma a expansão urbana está relacionada com o dinamismo demográfico e funcional dos centros urbanos.

Procurou-se que os alunos tivessem em consideração a sua própria realidade, recorrendo a casos concretos para que, a partir daí, surgisse a explicação dos conteúdos programáticos. Deste modo, foram os alunos que conduziram a aula com as suas experiências, partilhando-as com a turma para que fosse possível existir uma discussão e respetiva reflexão.

A sequência de aula foi dividida em três grandes momentos: motivação, aquisição de conhecimentos/novas aprendizagens e reforço/consolidação de aprendizagens.

Como forma de motivação, a aula iniciou-se com os alunos a observarem um filme⁷ que focava a evolução da cidade de Lisboa. Fez todo o sentido a utilização desta dinâmica para esta turma, uma vez que a proximidade geográfica dos alunos à capital facilitou a compreensão do tema apresentado no decorrer do filme.

Fazendo uma analogia à teoria de aprendizagem de Ausubel (1982) e à utilização de casos concretos da própria realidade do aluno, é possível afirmar que os conhecimentos prévios que os alunos têm servem de construção para a aquisição de novos conhecimentos quando devidamente relacionados e, dessa forma, a aprendizagem torna-se mais eficaz. Para além disso, o autor refere que a interação que existe entre a nova informação e a estrutura cognitiva de cada aluno é fundamental.

Recorrer-se a casos reais ou situações concretas que os alunos conheciam e relacionadas com o seu quotidiano foi uma estratégia favorável para a aprendizagem dos estudantes. Segundo Pinheiro (2012:20), ao relacionarem-se os conteúdos programáticos com as realidades sociais e culturais dos alunos, torna-se mais fácil a aquisição dos conhecimentos, fazendo com que os alunos se sintam integrados nos conteúdos programáticos e que lhes faça sentido o que aprendem em contexto de sala de aula.

Tendo em conta a temática do filme (evolução da cidade de Lisboa) e com base nos seus conhecimentos, os alunos tiveram de refletir, individualmente, sobre quais os fatores que

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=ZRboUfS68To>

contribuíram para esse crescimento. Os alunos tiveram facilidade em fazer esta analogia, uma vez que, é um caso real dos seus conhecimentos, tal facto tornou-se motivador na e para a aquisição de conhecimentos, tal como era pretendido.

Depois de uma atividade motivacional e introdutória da temática, os alunos começaram a adquirir conhecimentos através de outras estratégias, que serão enunciadas mais à frente no decorrer deste relatório.

Para o sucesso desta aula, foram utilizados como recursos o quadro da sala de aula e vários “papéis”. Os “papéis” foram-se colando no quadro, para que se criasse um esquema dos conteúdos programáticos.

A utilização do “papel” foi um desafio, uma vez que é uma estratégia que os alunos não estão habituados a utilizar e que poderia não correr como se esperava, já que este tipo de alunos está acostumado a utilizar o software *PowerPoint* e a transcrever os conteúdos programáticos no caderno e, neste âmbito projetou-se esta sequência de aulas, trazendo uma novidade para o contexto destes alunos.

Começou por se colocar o nome das duas fases de expansão de uma cidade: fase centrípeta e fase centrífuga. Foi-se fomentado um diálogo em turma e associando estes conceitos ao filme a que se havia assistido no início da aula. A conexão realizada entre a atividade motivacional (visionamento do filme) e a abordagem dos conteúdos tornou-se facilitadora para a compreensão dos conteúdos programáticos estabelecidos.

Tornar os alunos agentes participativos na sala de aula é considerada uma forma de motivação. Foi neste sentido, que foram colocadas questões obrigando os alunos a estimular o seu pensamento, para que, *à posteriori*, fossem partilhadas as suas conclusões e no final fosse tudo debatido em turma a fim de chegar a conclusões pertinentes.

Depois de distinguidas as duas fases de expansão, foi necessário refletir sobre os fatores que estiveram na origem de cada uma. Inicialmente, os alunos pensaram nesta questão e, posteriormente, partilharam as suas reflexões e foram sendo colocados no quadro outros “papéis” com as características de cada fase de expansão, com o intuito de tornar mais fácil a compreensão dos alunos, sistematizando as aprendizagens.

Numa fase posterior, no quadro da sala de aula estava presente um esquema sintético relativo aos conteúdos programáticos abordados. Assim, existiam dois círculos que representavam esquematicamente as duas fases de expansão da cidade: centrípeta e centrífuga. No centro do quadro encontravam-se os fatores enunciados pelos alunos com algumas imagens

que os ilustravam. Os papéis mais pequenos em torno dos dois grandes círculos evidenciavam as características destas duas fases que tinham sido pensadas, refletidas e discutidas em turma.

Depois de entender as duas fases de expansão de uma cidade, num segundo quadro da sala de aula desenhou-se um esquema circular relativo às novas fases urbanas, sendo elas: suburbanização, periurbanização e rurbanização. À medida que se foi completando o quadro, foi explicado aos alunos em que consistia cada uma destas novas fases que se tornaram consequências da expansão urbana. Não foi realizada uma exposição oral dos conteúdos, optou-se por colocar questões aos alunos, para que eles chegassem ao que era pretendido.

Nesta aula foi feita uma atividade motivacional para a temática que se iria abordar (visualização do filme). De seguida, procedeu-se à aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, através da dinâmica dos “papéis”. A dinâmica dos “papéis” consiste na explicação dos conteúdos através da verbalização oral dos alunos (através de questões feitas aos alunos) e na concretização de um esquema síntese no quadro com os respetivos papéis, com o intuito de tornar mais acessível a compreensão da temática.

Por fim, fez-se um reforço e aplicação de aprendizagens, através de um trabalho em grupo em forma de jogo para a turma. Os alunos da turma dividiram-se em três grupos de trabalho, onde cada grupo tinha algumas frases que diziam respeito às características das novas áreas urbanas e também alguns postais de vários locais pertencentes à área metropolitana de Lisboa, para que, com os conhecimentos apreendidos durante a aula e as suas experiências, pudessem fazer correspondência a cada uma das novas fases urbanas.

Este jogo consistia em colocar os “papéis” nos locais adequados, justificando de forma equilibrada e correta à restante turma. O jogo realizou-se em grupo e, nesse caso, era necessário que previamente existisse discussão entre os diferentes elementos.

Foi dado tempo aos alunos para refletirem nas suas opções e pensarem na justificação que iriam dar quando fossem apresentar à restante turma, tendo por base que esta atividade era um jogo e, como tal, teria de existir um vencedor.

A aula seguinte focou-se somente no trabalho de grupo que foi indicado na aula anterior, para que fosse possível partilharem as suas conclusões. Os discentes foram colocando os postais e as características que lhes tinham sido atribuídos nos locais específicos para o efeito no quadro da sala de aula. No decorrer das exposições orais, foram colocadas várias questões à turma relativamente às escolhas feitas pelos grupos de trabalho. Caso algum grupo de trabalho ou aluno, não concordasse com a opção tomada pelo determinado grupo, poderia intervir, sugerindo a sua alteração, mas justificando-a.

Os alunos mostraram-se interessados nesta aula, uma vez que foi uma novidade e nunca tinham utilizado esta estratégia. Apesar de arriscada, atendendo às características da turma, esta atividade revelou-se um sucesso.

Tornou-se mais fácil a compreensão dos conteúdos, pegando em casos reais para a respetiva explicação, conforme justifica a teoria de aprendizagem de Ausubel (1982), mencionada anteriormente.

Tendo em conta as características da turma, tais como, fraca participação e modo apático de estar em sala de aula, pode concluir-se que o balanço das aulas foi positivo, uma vez que os alunos participaram e estiveram envolvidos em toda a sequência de aulas. O sucesso desta sequência de aulas foi fruto da participação dos alunos, pois se não tivessem colaborado da forma como colaboraram, o resultado não teria sido tão proveitoso. Para além disso, tornar um simples trabalho de grupo numa dinâmica de competição fez com que os alunos ficassem ainda mais motivados, visto que todos queriam ser os vencedores e que as suas escolhas fossem as corretas, de forma a contribuir para a pontuação da sua equipa.

Tal como referido na caracterização da turma, em contexto de sala de aula o 11^º3 não era uma turma muito participativa, bem pelo contrário, revelava-se apática e muitas vezes sem reação. Assim sendo, esta dinâmica fez com que os alunos estivessem envolvidos nas tarefas, pois tinham de ter em consideração as suas experiências pessoais e utilizar o método de associação para que conseguissem resolver as tarefas que lhes tinham sido propostas.

Fialho (2012) defende que é importante distinguir os momentos lúdicos dos de estudo, uma vez que, para o autor, a sala de aula é para estudar, sendo difícil existir uma ligação lógica com a componente lúdica. No entanto, o sucesso verificado nestas aulas não justifica o que foi mencionado pelo autor, pois denotou-se uma forte conexão entre o lúdico e a aprendizagem, tal como defende Moyles (2002; p. 21): “a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são proporcionados pela situação lúdica.”,

Ainda relativamente a esta sequência de aulas, defendemos que é necessário abordar os critérios de avaliação utilizados e devidamente mencionados na planificação: avaliação da participação dos alunos na discussão dos vários temas discutidos em sala de aula e acompanhamento dos grupos de trabalho, tentando perceber o empenho, a autonomia e a cooperação individual dentro do grupo de trabalho.

Nesse sentido foi criada uma grelha avaliativa (**anexo 2**) desta sequência de aulas, na qual se aborda a participação dos alunos, a sua intervenção pessoal, autonomia, gestão de tempo e relação com os outros, esta grelha de avaliação, utilizada no decorrer desta PES, foi

preenchida tendo em conta os critérios avaliativos adaptados de Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006), (**anexo 3**).

- **Projeto Eco-Escolas**

O projeto Eco-Escolas foi uma atividade extracurricular realizada no decorrer da PES, contudo, incluiu-se esta temática nas aulas lecionadas pelos estagiários nas suas turmas, nomeadamente neste caso no 9º ano e na turma do CEF.

O Eco-Escolas nasceu em Portugal em 1996 e é um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, o grande objetivo deste programa é estimular ações e reconhecer os trabalhos que são desenvolvidos nas escolas no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. A escola onde foi realizada a PES participa regularmente no Eco-Escolas.

No âmbito deste projeto, e numa primeira fase, motivou-se os alunos das turmas para esta temática, para que posteriormente fosse idealizada e montada uma exposição dos trabalhos realizados com o objetivo de despertar a comunidade educativa para a prática da reciclagem.

Nesse sentido, como forma de sensibilização dos alunos, foi utilizado um jogo não digital, em formato de papel para as turmas do CEF e 9º ano sobre a reciclagem. Foram estabelecidos objetivos para o projeto em contexto de sala de aula, nomeadamente:

- Compreender e reconhecer o que é a reciclagem e qual a sua importância;
- Conhecer a importância do ato de reciclar e da preservação ambiental.

Esta sequência de aulas ocorreu na turma do 9º ano de 16 de abril a 28 de maio, enquanto na turma de CMA decorreu de 12 a 20 de abril. O número de aulas no 9º são mais comparativamente à outra turma, uma vez que no 9º ano foram implementadas mais estratégias, que serão devidamente explanadas neste relatório. As respetivas planificações encontram-se em anexo neste relatório: planificação 9º ano (**anexo 4**) e planificação de CMA (**anexo 5**).

O jogo mencionado consistia em colarem-se no quadro os vários recipientes existentes para depósito do lixo, selecionarem-se vários objetos que os alunos teriam de colar no respetivo local. Tendo em conta a dimensão das duas turmas, a dinâmica teve de ser adaptada. Enquanto os alunos do 9º ano jogaram em grupo, os alunos da turma do CEF jogaram individualmente.

Os alunos teriam de colar o objeto no local apropriado e, cada colocação correta ou corrigida por outro grupo de trabalho, valia um ponto para a classificação geral.

Colocaram-se os ecopontos no quadro e, em grupo ou individualmente, conforme a turma, os alunos tinham de associar o seu objeto ao local correto, conforme é possível verificar no **anexo 6**, onde é visível o resultado final deste mesmo jogo.

A utilização de um tema do quotidiano do aluno torna-se uma mais-valia na aquisição dos conhecimentos, daí ter-se optado por trabalhar o tema da reciclagem nestas duas turmas. Comprovou-se a tese defendida por Fialho (2012), que o interesse do aluno aumenta para a aprendizagem quando se aproxima da realidade, transformando os conteúdos programáticos apreendidos na sala de aula em vivências.

Este jogo revelou-se um sucesso para as duas turmas: todos os alunos estiveram envolvidos no jogo, querendo consagrar-se vencedores. Apesar do barulho de fundo presente durante as aulas, os alunos mostraram-se motivados, uma vez que foi uma temática do quotidiano e, assim, conseguiram entender e associar através das suas experiências pessoais. Por outro lado, o facto de ser um jogo facilitou a aprendizagem dos conteúdos, provando que de facto é possível conjugar o lúdico com o pedagógico. Os objetivos propostos foram, portanto, cumpridos com sucesso.

Para além deste jogo da reciclagem, foram criadas outras estratégias para utilizar com estas turmas sobre esta temática.

É importante mencionar que algumas das estratégias foram iguais, servindo de comparação entre as turmas.

Após a realização do jogo da reciclagem, já mencionado anteriormente neste relatório, os alunos jogaram um jogo digital – *Kahoot*. Para as duas turmas, o jogo do *Kahoot* não foi uma novidade, uma vez que os alunos já o tinham utilizado noutros contextos e, tal como se esperava, a postura dos alunos perante este jogo foi bastante semelhante. Apesar da seriedade existente em contexto de sala de aula, este provocou alguma agitação, fruto da motivação existente.

O jogo do *Kahoot* foi sobre a reciclagem e tinha como intuito inferir se os alunos tinham compreendido o que era a reciclagem e como se desenvolvia este projeto. Tendo em conta os objetivos pré-estabelecidos e os resultados obtidos neste jogo, foi possível concluir que este foi benéfico para os alunos, ou seja, eles compreenderam o que era pretendido. As questões feitas no jogo do *Kahoot*, serão colocadas em anexo neste relatório (**anexo 7**).

Para além disso, em ambas as turmas, foi realizado um trabalho de grupo, na turma de 9º ano na aula quatro e na turma do CEF nas aulas três e quatro, com o objetivo de construir um cartaz sobre a temática da poluição, pretendendo sensibilizar a comunidade educativa. Estes

trabalhos foram utilizados numa exposição realizada no departamento idealizado para o devido efeito.

Enquanto a turma de 9º ano formou grupos de trabalho de 3 a 4 elementos, a turma do CEF realizou este trabalho em pares. Esta diferenciação deveu-se à constituição das turmas ser distinta.

Para o cartaz pretendia-se que os alunos escolhessem duas imagens: uma que revelasse que a poluição é um problema e outra que demonstrasse uma possível solução para o combater. Para as duas imagens os alunos tinham de escolher dois *slogans* com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar para a prática da reciclagem.

No decorrer do trabalho de grupo, os alunos revelaram-se empenhados e motivados para a sua execução e o resultado final nas duas turmas foi bastante bom, fazendo com que todos os trabalhos fossem utilizados na exposição. Quando se idealizou esta atividade para realizar em grupo, achou-se que alguns trabalhos, principalmente os da turma do CEF, não fossem ficar como era pretendido e os objetivos não fossem alcançados, tendo em conta as especificidades dos alunos desta turma. No entanto, os alunos empenharam-se nas tarefas e surgiram bons trabalhos para se utilizar na exposição.

Ainda neste âmbito, foi lançado como desafio às duas turmas uma dinâmica do projeto Eco-Escolas (guião da dinâmica - **anexo 8**), ou seja, os alunos, em grupo, tinham de elaborar um compromisso de amizade com o ambiente, referindo os comportamentos que podiam alterar para fazer a diferença no planeta. Posteriormente, partilharam as suas opiniões e, por fim, elaboraram o compromisso de turma.

Neste ponto, o resultado obtido nas duas turmas foi bastante contraditório, principalmente em termos de postura de aula e nos trabalhos desenvolvidos. Por um lado, a turma do 9º ano envolveu-se nesta atividade e surgiram ideias bastante originais, criando-se um compromisso de turma interessante, estando anexado neste relatório (**anexo 9**).

Quanto à turma do CEF, os resultados não foram o que se esperava alcançar. Em primeiro lugar, esta atividade para estes alunos foi um risco, uma vez que é bastante teórica e de reflexão e estes alunos são extremamente práticos. Tentou-se que os alunos refletissem em pares para que depois partilhassem com a turma as suas ideias. O primeiro ponto do trabalho falhou, os alunos dispersaram bastante e não foi possível concluir a tarefa, devido ao comportamento impróprio que apresentaram. Assim sendo, foi necessário interromper a tarefa para refletir com os alunos sobre a sua postura em sala de aula, através de diálogo onde intervieram não só os estagiários, mas também o professor orientador.

A turma do 9º ano, na décima primeira e décima segunda aulas, desenvolveu ainda outro trabalho que durou quatro aulas, sendo que a última foi de apresentação. O trabalho consistia em criar uma infografia sobre um elemento (vidro, plástico, papel, entre outros), desde a sua produção até à reciclagem, percorrendo assim o seu “ciclo de vida”. Cada aluno, recebeu na primeira aula deste trabalho um guião que se encontra anexado neste relatório (**anexo 10**). Os alunos, apesar de algumas dificuldades, conseguiram realizar com sucesso a tarefa pretendida, tanto os estagiários como o professor orientador ajudaram na ultrapassagem das dificuldades, uma vez que, no decorrer do trabalho circulavam pelos grupos de trabalho.

Torna-se importante mencionar a postura dos alunos nesta sequência de aulas.

A turma do 9º ano gostou bastante que os conteúdos fossem abordados de uma forma lúdica e, apesar da agitação que se denotou, os objetivos foram cumpridos e os grupos de trabalho funcionaram muito bem.

Quanto à turma do CEF, e tal como referido na descrição das turmas, os alunos encontravam-se extremamente desmotivados com a escola, sendo isso reflexo no comportamento que apresentavam dentro da sala de aula. Esta estratégia implementada revelou-se um sucesso para estes alunos, alterando a postura que habitualmente apresentavam. Estiveram envolvidos em todo o processo de aprendizagem, não sendo isso refletido somente no jogo, mas também na participação ativa que tiveram no decorrer da exposição montada para a comunidade escolar. Apenas a dinâmica do projeto Eco-Escolas não correu como era previsto.

As grelhas avaliativas destas sequências de aulas encontram-se anexadas neste relatório, sendo que o **anexo 11** corresponde à turma de 9º ano e o **anexo 12** corresponde à turma do CEF.

2.2 – Utilização de jogos digitais

Com a evolução tecnológica que existe no mundo, também na aprendizagem em sala de aula com os alunos, se torna necessária a implicação desta evolução, integrando a tecnologia nas estratégias implementadas e executadas pelos professores com as suas turmas no contexto de sala de aula, pois tal como refere Munguba (2003:132), “o jogo digital é, por si só, motivador”.

Cada vez mais, os alunos estão familiarizados com as tecnologias, usando-as diariamente no seu quotidiano. Pensa-se, portanto, que trazer essa tecnologia para a sala de aula foi uma forma de motivar os alunos e de os envolver no processo de aprendizagem. Prieto (2005:10) afirma que a utilização de um jogo digital facilita a aprendizagem de um determinado conteúdo pedagógico.

Durante a PES tentou aplicar-se a utilização dos jogos digitais na sala de aula, tentando provar o que Savi e Ubriche (2008) defendem relativamente aos jogos digitais. Os alunos demonstraram mais motivação, quando utilizadas este tipo de estratégias.

- **Aplicação do jogo do *Kahoot***

O jogo do *Kahoot* é um serviço *web*, disponível *online* e de forma gratuita; é um jogo muito semelhante aos típicos *quizz*, ou seja, são feitas perguntas e dadas opções de resposta e os jogadores têm de escolher.

Esta aplicação é fácil de ser utilizada, sendo adaptada a qualquer faixa etária. Nesse sentido, esta estratégia foi aplicada às três turmas com as quais trabalhámos no decorrer da PES: a de 9º ano, a de 11º ano e a do CEF, sendo que cada uma reagiu a esta aplicação de maneira distinta. Com a utilização desta ferramenta pretendia-se cativar os alunos para os diversos temas⁸ a serem abordados na sala de aula, fomentando assim o espírito competitivo.

O *Kahoot* pode ser aplicado para qualquer temática (desde que o professor adapte as questões) de forma a cativar os alunos, podendo utilizar para essa estimulação uma imagem, gráfico, entre outros.

Como funciona o jogo?

São idealizadas pelo professor, previamente, várias questões e os alunos têm de escolher uma das quatro opções de resposta, o mais rapidamente que conseguirem. A cada pergunta é atribuída uma classificação (de 1000 pontos) e a pontuação é dada consoante o tempo de resposta de cada aluno, ou seja, quanto mais rápido responder à pergunta mais pontos ganha e, pelo contrário, se responder mais lentamente, a pontuação é mais reduzida.

No final de cada pergunta, é apresentando um gráfico que remete para os resultados daquela questão, ou seja, identifica os alunos mais rápidos que responderam corretamente, referindo também quantos alunos acertaram e erraram nessa questão.

Tal como já foi referido, estes jogos foram utilizados como estratégia nas três turmas, para que fosse possível aferir as diferenças comportamentais entre estes três grupos de alunos. Tal como era de esperar, os resultados relativamente à postura dos alunos não foram idênticos, bem pelo contrário: se, por um lado, o jogo foi um sucesso na turma do CEF e do 9º ano, na turma do 11º ano os alunos não acharam grande interesse, uma vez que já tinham realizado este

⁸ Este jogo pode abordar qualquer tipo de tema dos conteúdos programáticos dos diversos anos de escolaridade existentes.

tipo de jogo em anos anteriores na disciplina de Geografia com o professor titular (orientador da PES).

Para as outras turmas, esta estratégia revelou-se uma agradável novidade; não conheciam o jogo e, como tal, mostraram-se envolvidos e entusiasmados com a tarefa.

Na generalidade, os jogos digitais têm muito sucesso no mundo juvenil, ou seja, nas faixas etárias onde se incluem os alunos das turmas experimentadas. Deste modo, trazer este recurso é uma mais-valia principalmente em termos motivacionais. Porém, quando se excuta esta tarefa na sala de aula, é possível verificar uma certa agitação, fruto da entrega que os alunos têm perante o jogo.

Tentou diversificar-se a utilização deste recurso, percebendo onde se encaixava melhor. Foi possível concluir pela experiência obtida na PES, que este tipo de estratégia resulta muito bem como motivação, aquisição de competências e também reforço das aprendizagens.

Neste âmbito, encontra-se no **anexo 7** um exemplo do jogo do Kahoot utilizado numa das turmas no decorrer desta PES.

3. Análise de inquéritos

Ao aplicar os questionários (**anexo 13**) aos alunos com quem se trabalhou no decorrer do ano letivo, nomeadamente o 9º e o 11º ano, pretendia-se aferir de que forma os jogos são utilizados nos tempos livres dos alunos e se foi uma mais-valia a utilização desta ferramenta em contexto de sala de aula. Paralelamente, pretendeu-se refletir sobre a importância das atividades de competição na motivação e na aprendizagem dos alunos na disciplina de Geografia; avaliar os resultados dos exercícios de competição através da aplicação de jogos digitais; associar a aplicação de atividades de competição, nomeadamente os jogos, a outras metodologias de aprendizagem (objetivos que foram delineados no decorrer deste relatório).

Este questionário⁹ apesar de algumas falhas a nível formal, não está comprometido, indo ao encontro dos objetivos formais já mencionados anteriormente.

De seguida, será feita uma análise fazendo uma ligação com toda a temática abordada no relatório e trabalhada ao longo do ano letivo.

As primeiras questões deste questionário (questão um e dois) já foram analisadas anteriormente neste relatório.

⁹ Que deveria ter sido designado como questionário devido às suas características formais e, assim sendo, dessa forma, ao longo deste relatório será designado como um questionário contrapondo ao termo utilizado: “inquérito”

A questão “com que frequência jogas nos teus tempos livres?” (questão número 3) tem como finalidade aferir se o aluno joga *muito* ou *pouco* nos tempos livres. Dessa forma, depois de analisada a questão e respetivas respostas é possível diferenciar duas situações¹⁰:

- o segundo grupo de análise diz respeito aos alunos que jogam pouco, nomeadamente as respostas: *raramente ou mensalmente*. Numa amostra de 27 alunos, somente quatro alunos é que se incluem neste grupo. Assim é possível dizer que quatro dos alunos joga pouco;
- por fim, o terceiro grupo de análise diz respeito aos alunos que jogam muito. Perante a amostra que existe, o número de alunos que utiliza os tempos livres para jogar é bastante alto, quando comparado com os grupos mencionados acima. São vinte e dois alunos da totalidade da amostra, que ocupam os seus tempos-livres a jogar.

A questão “com que frequência jogas os seguintes tipos de jogos?” (questão número quatro) frisa os diferentes jogos, fazendo uma relação com a frequência que jogam.

Para se tornar mais fácil a compreensão desta questão, evitando equívocos de análise, optou por se dividir o conjunto de itens em dois grandes grupos: o primeiro, alberga os jogos digitais (incluindo os jogos no computador e jogos *online*), enquanto o segundo diz respeito aos jogos não digitais (incluindo os jogos de tabuleiro, desportivos coletivos e jogos de papel).

Autores como: Munguba (2003), Balasbramian e Wilson (2006), Savi e Ubriche (2008), Baranita (2012), defendem a importância do jogo e respetiva utilização em contexto de sala de aula, contrapondo com Wallom (1981) que se debate com a importância do jogo, mas não o relaciona diretamente com o processo de aprendizagem em sala de aula.

Relativamente aos jogos digitais utilizados pelos alunos nos seus tempos livres, é possível aferir que, ao contrário do que era esperado, nove alunos não jogam jogos digitais. Este é um valor surpreendente tendo em conta a evolução tecnológica, no entanto, contrapondo a estes resultados, um grupo elevado de alunos joga com muita frequência jogos digitais, efeito do desenvolvimento tecnológico que tem existido nos últimos tempos.

Quanto aos jogos não digitais, os alunos jogam com muita frequência, nos seus tempos livres, jogos desportivos coletivos. Desta maneira, é possível verificar a importância que o jogo tem no desporto, sendo que é através da prática desportiva que se fomenta o espírito de competição, e tal facto é comprovado nas aulas de Educação Física. Será possível transportar

¹⁰ Nesta questão, existe uma aluna do 9º de escolaridade que respondeu que não jogava justificando que o seu computador avariou, a aluna não se lembrou de outra tipologia de jogo. Neste sentido, não se justifica que seja inserida na análise.

essas práticas e componentes desportivas para a utilização do jogo no contexto de uma sala de aula?

De realçar que dezassete alunos, jogam com pouca frequência jogos de tabuleiro, este tipo de jogo tem caído em desuso, sendo o seu lugar muitas vezes ocupado pelos jogos digitais que tem sofrido um aumento.

Em suma, nesta questão os resultados não são conclusivos, no entanto, através da observação direta em sala de aula é possível concluir que os jogos são um passatempo frequente no quotidiano dos alunos, principalmente os jogos digitais utilizados nos *smartphones*.

A questão número 5 “Quais os temas que jogas?”, diz respeito aos temas que os alunos jogam; esta questão também é meramente consultiva, não sendo possível tirar grandes ilações. A principal conclusão que é possível extrair é que os jogos educativos não apresentam qualquer peso percentual nas escolhas dos alunos, uma vez que só cinco alunos (três do 11º ano e dois do 9º ano) é que responderam esta opção.

A questão número 6 remete-nos para a utilidade do jogo em sala de aula, sendo esta a principal temática deste trabalho, perguntámos aos alunos se consideram útil a utilização do jogo em sala de aula. É importante entender se os alunos consideram útil esta estratégia de aprendizagem. Pelas aulas lecionadas, é possível aferir que a utilidade desta mesma estratégia é uma mais-valia uma vez que foi claro o entusiasmo, motivação e entrega dos alunos nestas aulas.

Para a análise desta questão, considerámos pertinente analisar os dois anos de escolaridade em separado.

No 9º ano, onze alunos consideraram útil e cinco consideraram muito útil, sendo que, somente um aluno é que não respondeu/não sabia a esta questão. Quanto ao 11º ano, três alunos responderam que era útil esta utilização e, sete responderam que era muito útil.

Nenhum aluno respondeu que a utilização do jogo em sala de aula era nada útil ou pouco útil, ou seja, nenhum aluno revelou inutilidade para este tipo de estratégia. De certa forma, todos veem utilidade pedagógica na utilização desta ferramenta, pois como dissemos anteriormente, torna-se um plano motivacional e de inclusão dos alunos, independentemente das suas especificidades e/ ou características.

Quando questionados sobre o porquê de acharem útil utilizarem-se jogos no contexto da sala de aula, as respostas tornam-se interessantes de analisar, encontrando-se elencadas de seguida: ¹¹

- Forma de motivação;
- Envolvimento dos alunos;
- Aulas interessantes;
- Melhora a atenção do aluno;
- Interação entre professor e aluno;
- Mais interessantes;
- Interação em turma;
- Forma divertida de aprender;
- Aproxima as pessoas;
- Desenvolvimento e funcionamento da aula mais saudável;
- Aulas dinâmicas;
- Fácil aprendizagem.

Os alunos veem no jogo uma forma de motivação, fazendo com que estejam mais envolvidos e mais interessados no decorrer da aula e, assim torna-se mais fácil a aprendizagem. Tal como defendem Alcará e Guimarães (2007) um aluno motivado e interessado encontra-se envolvido no processo de aprendizagem, fazendo dele um agente participativo. Para além disso, Savi e Ubricht (2008) mencionam alguns benefícios para a utilização do jogo em sala de aula, apresentando um *efeito motivador*, ou seja, o jogo de facto diverte e entretém os alunos mas, ao mesmo tempo também consegue motivá-los para a aprendizagem que está a ser desenvolvida na aula; contêm um *efeito de socialização*, na medida que aproxima os alunos de duas formas distintas – cooperativamente e/ou competitivamente.

Também Fialho (2007) vê na utilização do jogo um instrumento motivador e um potencial de sociabilidade. Esta opinião foi confirmada no decorrer das respostas dadas pelos alunos no questionário, bem como na observação direta realizada em sala de aula.

Algumas das respostas dadas pelos alunos no questionário e mencionadas na tabela dois vão ao encontro da importância que existe na utilização de atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem, mencionadas por Tessaro (2007):

¹¹ Estas respostas foram individuais, não existindo oportunidade para realizar ou mencionar valores percentuais.

Tabela 3 - respostas dadas pelos alunos relativamente à questão: “porque consideras útil do jogo em sala de aula?”

1. Facilita a aprendizagem
2. Ajuda no desenvolvimento pessoal, social e cultural
3. Facilita o processo de socialização
4. Constrói conhecimento
5. Fomenta a aprendizagem espontânea

A utilização do jogo em sala de aula pode ser encarada segundo três etapas, sendo elas: para motivação, para novas aprendizagens ou no reforço de aprendizagens, sendo que este tema foi o que foi abordado na questão número sete “em que medida, consideras que os jogos explorados na disciplina de Geografia foram importantes para a tua aprendizagem?”.

Tabela 4 - resposta dos alunos à questão número “Em que medida, consideras que os jogos explorados na disciplina de Geografia foram importantes para a tua aprendizagem? – questão nº7

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Como motivação	0	0	12	15
Para novas aprendizagens	0	0	15	12
No reforço das aprendizagens	0	1	14	12

A utilização do jogo como motivação surge no início de cada grupo temático, ou seja, antes de se dar início a um novo tema, faz-se uma introdução e, nesse sentido, o jogo pode ser utilizado como ferramenta.

Outro meio de utilização é na aquisição de novas aprendizagens, ou seja, aprender jogando. À medida que se vão apresentando os conteúdos programáticos aos alunos, eles vão utilizando o jogo para essa aquisição de aprendizagens.

O reforço das aprendizagens surge, no final de determinada sequência de aulas, ou seja, no final da aprendizagem para inferir se existe alguma dúvida por parte dos alunos. Se for confirmado que, os alunos, apresentam alguma dúvida relativamente a algum tópico abordado, cabe ao professor criar estratégias que colmatem essas mesmas dúvidas, torna-se importante mencionar que no decorrer da PES não foram criadas estratégias adicionais, uma vez que

quando questionados os alunos não apresentaram dúvidas e, quando existiram foram rapidamente dissipadas com explicações verbais.

Em modo conclusivo, os questionários respondidos pelos alunos dão a entender que, de uma maneira geral, o jogo é bastante utilizado nos tempos livres, no entanto, é possível e vantajoso que se utilize esta estratégia em sala de aula, uma vez que conecta a componente lúdica com a aprendizagem trabalhando os níveis motivacionais dos alunos.

4. Avaliação

Em termos avaliativos, achou-se importante criar um grupo no contexto deste relatório para se abordar o que foi realizado na PES em termos avaliativos:

1- Avaliação das planificações

Em todas as planificações realizadas, no decorrer das aulas que foram realizadas pela estagiária, no final da planificação existe um breve resumo avaliativo desse conjunto de aulas, onde é abordado o cumprimento dos objetivos, a postura dos alunos e uma avaliação global de como correu a sequência de aulas. Tal afirmação pode ser verificada, por exemplo, no **Anexo 1** do presente relatório.

2- Avaliação dos trabalhos de grupo

Quando foram realizados trabalhos de grupo no decorrer da PES, foram criadas tabelas avaliativas, onde se focou o grupo de trabalho ou o trabalho individual de cada aluno. Para a realização desta grelha avaliativa seguiu-se uma tipologia adaptada de Galvão, Freire e Oliveira (2006) (**Anexo 3** do relatório).

3- Avaliação do desenvolvimento do Kahoot

Para a realização do jogo digital Kahoot, também foi criada uma tabela onde são abordados os resultados que cada aluno teve em cada questão, bem como uma avaliação geral da postura obtida pelos alunos nesta estratégia aplicada, onde se pretendeu demonstrar o comportamento das diversas turmas, tendo em conta o ano de escolaridade.

4- Testes e critérios de avaliação.

Os estagiários do núcleo de estágio, realizaram em parceria dois testes, um para o 9º ano e outro para o 11º ano, bem como os critérios de cada um, respetivamente, (**anexo 14 e 15**). Foi importante este trabalho realizado em parceria pelos dois estagiários, para além disso é importante mencionar o papel do orientador que se mostrou disponível para ajudar, tornando-se um trabalho colaborativo entre todos.

REFLEXÕES FINAIS

As atividades de competição realizadas em contexto de sala de aula com as turmas do 9º ano, 11º ano e turma do Curso de Educação e Formação, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, revelaram resultados finais bastante positivos que merecem uma atenção nas reflexões finais do presente relatório.

Com a PES pretendíamos desenvolver atividades e/ou exercícios de competição na prática pedagógica, principalmente na disciplina de Geografia, demonstrando que poderiam ser geradores motivacionais. Para a aplicação destas atividades de competição, foram aplicadas várias tipologias de jogos – digitais e não digitais – com o propósito de entender, de que forma estas atividades teriam impacto na aprendizagem dos alunos. Importa ainda mencionar que os objetivos propostos foram cumpridos.

Pretendia-se desenvolver a motivação dos alunos, em especial através da competição. Para isso foram desenvolvidas várias atividades, nomeadamente o jogo *Kahoot* (app e plataforma digital), jogo da reciclagem e ainda alguns trabalhos colaborativos/cooperativos.

A resposta dos alunos face aos recursos utilizados foi o que seria expectável na medida que foi ao encontro do perfil atual dos adolescentes e jovens adultos. Segundo Shinyashiki (2012) vivemos na atualidade na era do digital e, cada vez é mais visível o domínio da internet na escola. Encontramo-nos perante uma geração, designadas como a geração Z, ou ainda a geração dos nativos digitais. Os nossos estudantes utilizam cada vez mais a linguagem digital que observam no mundo da internet ou do mundo digital (Prensky, 2012). Se esta é uma realidade que eles conhecem do seu quotidiano torna-se assim necessário adaptar o funcionamento dos processos de aprendizagem.

Aulas expositivas que apelam à memorização com o tradicional processo de avaliação/classificação não se adaptam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Na Prática de Ensino Supervisionada tentámos criar condições para que os processos de aprendizagem fossem mais eficientes, como por exemplo:

- a) Utilização da tecnologia / atividades digitais – o *Kahoot* veio responder a estas necessidades dos alunos; sendo eles indivíduos que convivem diariamente com a tecnologia (Siqueira, 2012) permitem atrair a atenção. Tal como defende Cherubin, a tecnologia tornou-se a maior aliada dos professores no contexto de sala de aula. Também no documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é mencionado que: “O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global.” (DGE, 2017:7) É necessário agir em conformidade com o que foi

mencionado e foi no sentido de resposta a esta situação que se aplicou na Prática de Ensino Supervisionada.

b) Utilização de atividades não digitais – estas atividades, aparentemente, podem tornar-se um pouco contraditórias ao que foi mencionado anteriormente. No entanto, podem ser abordadas segundo outro ponto de vista, uma vez que foi demonstrada a importância da utilização de tecnologia, o que se pretende é demonstrar que também é possível utilizar atividades não digitais. De facto, se esta geração se encontra muito interligada com o mundo tecnológico e os processos lúdicos, a utilização de atividades não digitais lúdicas serve como uma novidade neste contexto. E, por ser algo com que os alunos não estão familiarizados e pelo cariz de novidade que apresentam, os alunos tendem a sentir-se integrados e motivados.

Conseguiu aferir-se que a motivação e o interesse do aluno são fatores-chave na aprendizagem. Se um aluno se encontrar motivado e interessado no contexto da sala de aula, a aprendizagem será mais eficiente; o sucesso das estratégias competitivas nas turmas fez com que fosse possível concluir que um aluno competitivo é de facto um aluno motivado.

É importante perspetivar o futuro no sentido em que “Os adolescentes de hoje, já nasceram com o Google e a internet” (Toledo,2013). A Geração Alpha (futuras gerações) surge neste contexto, onde é necessário adaptar as estratégias às características deste tipo de alunos. Para além disso Castells (1996) já havia refletido sobre uma nova sociedade onde se vive uma revolução baseada nas tecnologias de informação e se torna importante que a escola acompanhe estas mudanças com o intuito de formar jovens interessados e acima de tudo motivados. Assim os professores têm de se adaptar a estas sucessivas transformações.

A competição, nos dias de hoje, é fulcral e se for considerada corretamente é uma mais-valia aprofundá-la no contexto escolar. Contudo, consegue-se perceber que a competição tem as suas limitações e, cabe ao professor gerir determinados pontos num contexto de sala de aula para não ir ao encontro dos problemas que possam estar inerentes à competição.

Durante as aprendizagens ocorridas no Mestrado de Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, bem como na Prática de Ensino Supervisionada desenvolveram-se competências que serão essenciais numa futura carreira como professora. Tendo por base, uma vez mais, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*, pretendeu abordar-se os diversos conteúdos, associando-os ao quotidiano dos alunos, tendo em conta o meio sociocultural e geográfico onde se inserem, utilizando dessa forma recursos diversificados fomentando atividades de cooperação e de aprendizagem, onde existisse interação de conhecimentos.

É importante mencionar que a carreira de professor é um processo de aprendizagem constante, uma vez que se tem de ir adaptando as estratégias e as metodologias às características específicas dos alunos, das suas famílias e das próprias escolas.

Na PES um dos grandes temas base foi a motivação do aluno no contexto de aprendizagem, sendo criadas estratégias para este efeito. Acreditamos que este não seja o único fator de aprendizagem, no entanto, é algo que é necessário ter em consideração face às evoluções que se vivem no ensino do século XXI, pois vive-se um tempo de transição e de mudança, perante isto torna-se necessário perspetivar o futuro das aprendizagens dos alunos.

É importante que os alunos sejam agentes participativos e os principais atores nas salas de aula, para que a sua motivação aumente e no final, o resultado seja positivo não só a nível académico, mas principalmente na formação de futuros cidadãos participativos numa sociedade. E, na nossa opinião, este também é um importante papel na carreira do professor, ser ativo nesta mudança de mentalidades, logo, ser ator e agente de mudanças!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARÁ, A.R. E GUIMARÃES (2007). **A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional.** *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178
- AUBERT, N. (1996). Compreender o mecanismo da motivação, in AUBERT, N. (Dir.); *Diriger et Motiver – secrets et pratiques*; Paris; . Les Éditions D'Organisation.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982
- BARANITA, I. (2012). **A importância do jogo no desenvolvimento da criança.** Relatório de pesquisa bibliográfica para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação de ensino especial e no domínio cognitivo e motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Lisboa – p.79
- BRUNER, J. S. (1996). **The culture of education.** Cambridge: Harvard University Press
- BZUNECK, J.A. (2002). **A motivação do aluno: aspectos introdutórios.** Em: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J.A. (Orgs.). *Motivação do aluno* (p. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- CAVENAGHI, A. R. (2009). **Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar.** *Ciências & Cognição*, 14 (2), 248-261.

ESTANQUEIRO, A. (2010). **Boas práticas na educação: o papel dos professores.**

Editorial Presença

FERNANDES, E. (1997). **O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula.**

Instituto de Inovação Educacional.

FIALHO, N. (2007) **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino.** FACINTER,

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA

ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais.

Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6)

HAIGH, A.(2010) **A Arte de Ensinar.** Coleção Ciências da Educação. Editora.

Academia do Livro

HENRI, F E LUNDGREN-CAYOL, K.: **Apprentissage collaboratif à distance.** Pour

comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Presses de

l'Université du Québec. Sainte-Foy.(2001)

JUNIOR, D. (2002): **A competição como fonte de estresse no esporte.** Rev. Bras.

Ciên. E Mov. Brasília v.10, n.4, p.19-26

KISHIMOTO (2003). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 Ed. São Paulo: Cortez

LEMOS, E. S. (2001). A Utilização de Simulações na Educação Geográfica. Um Estudo de Caso. Lisboa: Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

MENEZES, N. (2012). **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique

NETO, M., SANTOS, H., SOUZA, A. & SANTOS, W. (2013). **Jogos Educacionais como ferramenta de auxílio em sala de aula**. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação, XIX Workshop de informática na escola.

NÓVOA, A. (2003). **Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação**. Conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil)

RIBEIRO, M.F. (2001). **O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento. Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7º ano de escolaridade**. Tese de Mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.

TESSARO, J.P. & JORDÃO, A.P. (2007). **Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula.** Disponível em: www.psicologia.com.pt

TOLEDO, P. (2012). O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. Simpósio de excelência em Gestão e Tecnologias: Gestão, Inovação e Tecnologia para a sustentabilidade.

WALLON, H. (1981) **A Evolução Psicológica da Criança.** Editora: edições 70

WEINER, B. (1979). **A theory of motivation for some classroom experiences.** Journal of Educational Psychology 71, 3-25

ZAMBELLI, R.L. (2013). **O que se espera da carreira de um professor?.** Revista Educação por Escrito – PUCRS. 71-73

ANEXOS

- **Anexo 1 – planificação da sequência de aulas de expansão urbana 9º ano**

Planificação de aulas - Geografia

→ Esta planificação está enquadrada num conjunto de quatro aulas sobre as áreas urbanas.

Domínio: As áreas urbanas: Dinâmicas internas

Subdomínio: Expansão urbana

1º e 2º Aula – Data: 22 de Novembro de 2017

Sumário: Expansão urbana

3º e 4º Aula: Data: 24 de Novembro de 2017

Sumário: Correção e análise da dinâmica de grupo

→ **Objetivos a atingir pelo aluno:**

- Explicar o processo de formação de uma cidade;
- Identificar fatores que originam a expansão urbana;
- Inferir relativamente aos distintos momentos de expansão urbana;
- Relacionar o crescimento das áreas suburbanas e periurbanas com o dinamismo demográfico e funcional dos centros urbanos;

Para além disso, pretende-se que o aluno:

- Adquirir capacidade para pensar nos factos e que, por ele próprio chegue às devidas conclusões adquirindo espírito crítico;
- Estimule a sua participação e por consequente a respetiva motivação em contexto de sala de aula;
- Seja um agente participativo no decorrer da aula;

→ **Avaliação:**

- Avaliação da participação dos alunos na discussão dos vários temas discutidos em sala de aula;

- Acompanhamento dos grupos de trabalho, tentando perceber o empenho, a autonomia e a cooperação dentro dos grupos de trabalho;

Data: 22 de Novembro de 2017

Sumário: Expansão urbana

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situação de aprendizagem	Observações
I Enquadramento da temática da expansão urbana	10'	Os alunos visualizam um filme sobre a expansão urbana e têm de retirar uma conclusão do filme que assistiram. Posteriormente são retiradas as principais conclusões sobre a expansão urbana.	Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ZRboUfS68To
II Abordagem das fases de expansão urbana	15'	Apresentação esquemática no quadro das duas fases de expansão urbana: fase centrípeta e fase centrífuga; Posteriormente à explicação, os alunos têm de fazer correspondência das características com as fases da expansão correspondente.	As características das duas fases de expansão são apresentadas em papéis e os alunos tem de identificar a que fases pertencem, sendo que o professor vai colando no quadro.
III Fatores evolutivos da expansão urbana: trabalho individual	5'	Os alunos respondem individualmente à questão: “Quais os fatores que estão na origem da evolução das duas fases?”	
IV Apresentação das respostas realizadas individualmente pelos alunos	10'	Os alunos partilham com a turma as suas respostas à questão feita anteriormente.	Depois de ouvidas as respostas dos alunos, vão se colando imagens ilustrativas que demonstram quais os fatores mencionados.
V Surgimento de novas áreas como consequência da expansão urbana	20'	Os alunos demonstram os seus conhecimentos na construção de um esquema no quadro sobre as novas áreas que surgem devido à expansão urbana.	Os alunos partilham os seus conhecimentos e, em turma é construído um esquema síntese.
VI Aplicação dos conhecimentos: dinâmica de grupo	30'	Os alunos dividem-se em grupos de trabalhos e, realizaram uma dinâmica sobre os temas trabalhados em sala de aula.	A dinâmica consiste em grupos de 3 a 4 elementos e, tem de fazer corresponder as características e imagens apresentadas às diversas áreas existentes (suburbanização, periurbanização e rurbanização)

Data: 24 de Novembro de 2017

Sumário: Correção e análise da dinâmica de grupo

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Correção e análise da dinâmica de grupo	90'	Os alunos fazem corresponder as imagens e características às diversas áreas estudadas, justificando as suas escolhas.	Para o sucesso desta aula, os alunos terão de participar ativamente nas discussões, ou seja depois de cada grupo ter feito a correspondência, a turma comenta se concorda ou discorda com as escolhas.

→ **Avaliação da sequência das aulas:**

As aulas planejadas cumpriram os objetivos que foram estabelecidos na respectiva planificação.

Os alunos estiveram envolvidos em toda a sequência de aulas, participando ativamente, respondendo quase sempre às solicitações feitas por parte do professor.

A sequência das aulas foi bastante dinâmica principalmente com a atividade realizada no quadro.

A utilização do “papel” como recurso foi um risco, uma vez que os alunos estão habituados a utilizar ferramentas tecnológicas (como por exemplo, a ferramenta PowerPoint). Ao utilizar-se o papel como recurso e construir-se um esquema no quadro tornou-se uma mais-valia pois os alunos, por ser uma novidade a estratégia utilizada, acharam interessante e participaram ativamente. Sendo que este foi o resultado final:



Ilustração 1 - esquema realizado em turma, no quadro, relativamente aos conteúdos da expansão urbana

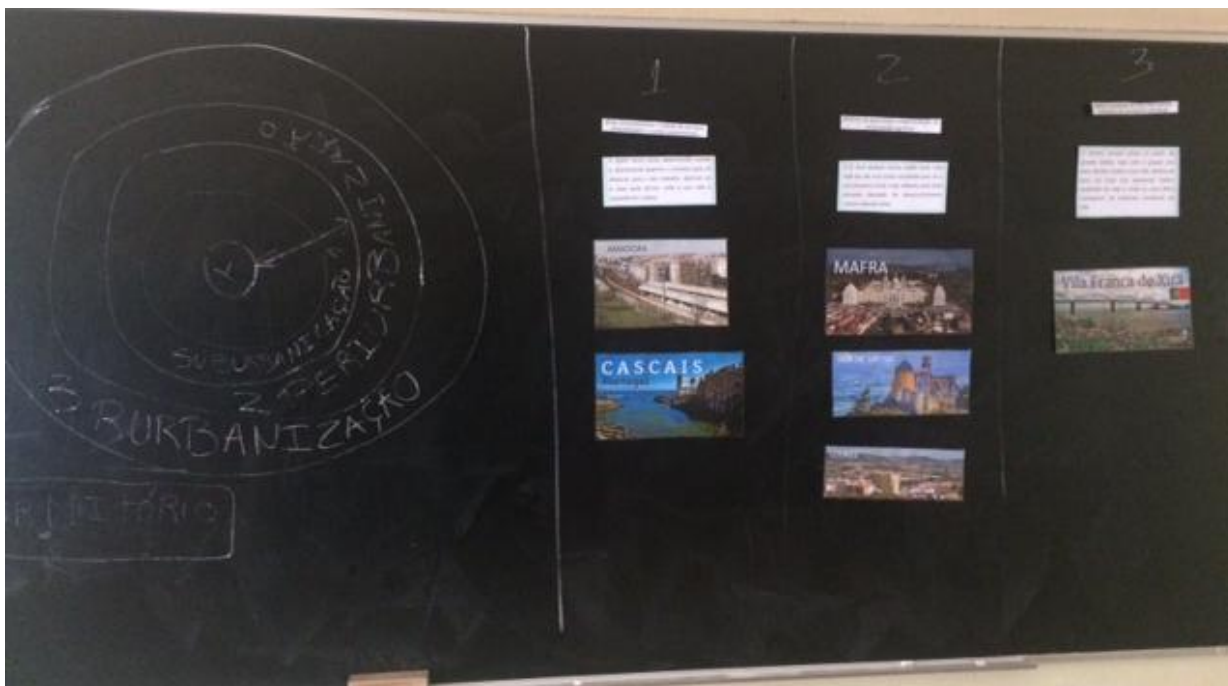


Ilustração 2 - atividade dos postais realizada em grupo na sala de aula

• Anexo 2 – grelha avaliativa de aulas da expansão urbana (9º ano)

Alunos	Participação	Intervenção pessoal	Autonomia	Gestão de tempo	Relação com os outros
1	4	4	4	4	4
2	4	4	3	3	4
3	3	1	2	3	1
4	4	3	3	3	3
5	4	3	4	4	3
6	2	1	2	3	3
7	2	1	2	3	3
8	4	3	3	3	3
9	4	2	3	3	3
10	4	3	4	4	3
11	3	3	3	3	3

- Anexo 3 – Critérios avaliativos

Quadro 1 - Grelha avaliativa do trabalho em sala de aula

	1	2	3	4	Total
Participação	Não demonstra iniciativa nem espírito de intervenção	Demonstra pouca iniciativa e espírito de intervenção	Mostra alguma iniciativa e espírito de intervenção	Mostra muita iniciativa e espírito de intervenção	
Intervenção pessoal	Raramente apresenta ideias válidas durante o trabalho em sala de aula	Colabora pontualmente para o trabalho em sala de aula distraíndo-se frequentemente nas tarefas	Colabora sendo responsável pelas tarefas que lhe são atribuídas	Colabora com todas as tarefas e estimula a participação dos seus colegas. Contribui decisivamente para a elaboração dos trabalhos	
Autonomia	Não revela organização e autonomia nas tarefas	Revela pouca organização e autonomia nas tarefas	Revela boa organização e autonomia nas tarefas	Revela muito boa organização e autonomia nas tarefas	
Gestão do tempo	Não conclui as tarefas solicitadas dentro do prazo estabelecido	Tende a adiar a conclusão das tarefas	Tende a adiar a conclusão das tarefas mas consegue cumprir os prazos	Gere bem o seu tempo e assegura a conclusão das suas tarefas dentro do prazo estabelecido	
Clareza e objetivos	Exposição pouco clara, poucos objetivos e sem evidenciar os aspetos fundamentais	Exposição clara mas pouco objetiva. São apresentados aspetos que saem fora do âmbito de estudo	Exposição clara mas com aspetos supérfluos	Exposição clara, objetiva e com evidenciação dos aspetos fundamentais	

Adaptado de Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006)

Quadro 2 - Grelha avaliativa do trabalho de grupo

	1	2	3	4	Total
Intervenção pessoal	Raramente apresenta ideias válidas durante o trabalho em sala de aula	Colabora pontualmente para o trabalho em sala de aula distraíndo-se frequentemente nas tarefas	Colabora sendo responsável pelas tarefas que lhe são atribuídas	Colabora com todas as tarefas e estimula a participação dos seus colegas. Contribui decisivamente para a elaboração do trabalho	
Autonomia	Não revela organização e autonomia nas tarefas	Revela pouca organização e autonomia nas tarefas	Revela boa organização e autonomia nas tarefas	Revela muito boa organização e autonomia nas tarefas	
Gestão do tempo	Não conclui as tarefas solicitadas dentro do prazo estabelecido	Tende a adiar a conclusão das tarefas	Tende a adiar a conclusão das tarefas mas consegue cumprir os prazos	Gere bem o seu tempo e assegura a conclusão das suas tarefas dentro do prazo estabelecido	
Relação com os outros	Demonstra apatia ou liderança autoritária, contribuindo negativamente para o grupo	Demonstra algum interesse, embora não interfira na dinâmica do grupo	Demonstra interesse pela dinâmica do grupo, contribuindo para o trabalho	Interage como os outros ou lidera de forma a valorizar o seu trabalho.	

Adaptado de Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006)

Cr terios de Avalia o para apresenta o de trabalhos

Abordagem dos conte dos:

- 0- N o aborda corretamente os conte dos pretendidos na realiza o deste trabalho de grupo;
- 1- Aborda o que   pretendido e solicitado;

Organiza o da apresenta o:

- 0- A apresenta o n o tem uma coer ncia e como tal n o est  bem organizada;
- 1- A apresenta o encontra-se bem organizada, seguindo todos par metros que s o solicitados;

Corre o cient fica:

- 0- Existem pelos menos um erro que comprometa a compreens o;
- 1- S o utilizados os termos corretos no decorrer de todo o trabalho;

Criatividade no PowerPoint/apresenta o:

- 0- O PowerPoint n o tem o devido cuidado na sua apresenta o e criatividade
- 1- O PowerPoint est  original e tem uma apresenta o cuidada;

Desenvolvimento do trabalho em sala de aula:

- 0- Os grupos de trabalho revelaram pouco trabalho em contexto de sala de aula e, nem todos os elementos trabalharam de igual forma;
- 1- Os grupos de trabalho na sequ ncia das aulas revelaram um trabalho coerente onde todos os elementos do grupo trabalharam de igual forma.

Apresenta o:

- 0- Os elementos dos grupos de trabalho apenas se limitaram a ler o PowerPoint, n o acrescentando nada de novo na apresenta o;
- 1- Os elementos do grupo de trabalho tiveram o cuidado de estudar o PowerPoint e apresentar de forma aut noma, ou seja, n o se limitaram a ler o que estava escrito;

- *Trabalho final:*

NS (N o Satisfaz) – 0 a 2 par metros 1

S (Satisfaz) – entre 3 ou 4 par metros 1

B (Bom) – 5 par metro 1

MB (Muito Bom) – todos os par metros obtiveram a classifica o de 1

- **Anexo 4 – Planificação da sequência de aulas sobre o projeto Eco-Escolas (9º ano)**

Planificação de aulas – 9º3ª

→ Esta planificação está enquadrada num conjunto de aulas sobre a reciclagem e o projeto Eco escolas. O projeto no 9º ano é possível que seja enquadrado dentro do currículo para este ano de escolaridade.

Domínio: Projeto Eco escolas

Subdomínio: Reciclagem e sensibilização dos alunos

1ª e 2ª aula – *Data:* 16 de abril de 2018

Sumário: A importância da reciclagem – lançamento do projeto Eco-Escolas

3ª aula: *Data:* 18 de abril de 2018

Sumário: Reciclagem – aplicação do jogo do *Kahoot*.

4ª e 5ª aula: *Data:* 23 de abril de 2018

Sumário: Planificação do trabalho de grupo

5ª e 6ª aula: *Data:* 30 de abril de 2018

Sumário: Continuação do trabalho de grupo.

7ª aula: *Data:* 2 de maio de 2018

Sumário: Apresentação dos trabalhos de grupo

8ª e 9ª aula: *Data:* 7 de maio de 2018

Sumário: Dinâmica do projeto Eco-Escolas

10ª aula: *Data:* 9 de maio de 2018

Sumário: Apresentação da dinâmica do projeto Eco-Escolas

11ª e 12ª aula: Data: 14 de maio de 2018

Sumário: Trabalho de grupo – processo de reciclagem.

13ª aula: Data: 16 de maio de 2018

Sumário: Trabalho de grupo – processo de reciclagem

14ª e 15ª aula: Data: 21 de maio de 2018

Sumário: Finalização do Trabalho de grupo – processo de reciclagem

16ª e 17ª aula : Data: 28 de maio de 2018

Sumário: apresentação das infografias

→ ***Objetivos a atingir pelo aluno:***

- Entender o que é a reciclagem e a sua importância;
- Conhecer a importância do ato de reciclar e a preservação ambiental;
- Participar ativamente no projeto Eco-Escolas da escola de Alvide;

Para além disso, pretende-se que o aluno:

- Participe ativamente na aula, demonstrando articulação entre os temas abordados;
- Desenvolva aptidões no trabalho de pares;
- Sensibilizar os alunos para estes temas;

→ ***Avaliação:***

- Acompanhamento dos grupos de trabalho, no decorrer das aulas, demonstrando o seu envolvimento no trabalho e no grupo e, assim avaliando o seu desempenho e motivação nas aulas;
- Dos trabalhos realizados;
- Da apresentação dos trabalhos de grupo realizados;

Data: 16 de abril de 2018

Sumário: Introdução da temática da reciclagem

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
I Introdução do tema da reciclagem	10'	Os alunos escutam o professor relativamente ao tema Eco Escolas	
II Jogo da reciclagem	70'	Os alunos participam no jogo da reciclagem	O jogo consiste em associar os materiais a cada ecoponto. Para este jogo são constituídos grupos de trabalho, cada grupo constituído por 4 elementos e um grupo de 5 elementos.
III Tarefa: "porquê reciclar?"	10'	Os alunos respondem, individualmente, à questão: "Porquê reciclar?"	Os alunos terão de responder a uma questão num papel próprio para o efeito

Data: 18 de abril de 2018

Sumário: Aplicação de conhecimentos: Jogo do Kahoot.

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Jogo do Kahoot	35'	Os alunos participam no jogo do Kahoot	Este jogo deve ser jogado individualmente
II Apresentação do trabalho de grupo	10'	Os alunos escutam as orientações do professor e esclarecem possíveis dúvidas relativamente ao trabalho de grupo que será desenvolvido em contexto de sala de aula.	O professor entrega a cada grupo de trabalho: um guião do trabalho de grupo I

Data: 23 de abril de 2018

Sumário: Planificação do trabalho de grupo

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Planificação do trabalho de grupo	90'	Os alunos planificam o trabalho de grupo que vão realizar.	Esta aula teve de sofrer alterações pois a sala de computadores não estava disponível, nesse sentido, foi utilizado o telemóvel como recurso.

Data: 30 de abril de 2018

Sumário: Continuação do trabalho de grupo

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Desenvolvimento do trabalho de grupo	90'	Os alunos continuam a desenvolver o trabalho de grupo	Esta aula foi lecionada na sala de computadores da escola

Data: 2 de maio de 2018

Sumário: Apresentação dos trabalhos de grupo

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Apresentação dos trabalhos de grupo	45'	Os alunos apresentam os seus trabalhos de grupo	

Data: 7 de maio de 2018

Sumário: Dinâmica do projeto Eco-Escolas.

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Desenvolvimento da dinâmica de grupo para o projeto Eco-escolas	90'	Os alunos desenvolvem a dinâmica do projeto "Eco-Escolas"	

Data: 9 de maio de 2018

Sumário: Continuação da dinâmica do projeto Eco-Escolas

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
II Apresentação da dinâmica pelos grupos de trabalho	45'	Os alunos apresentam as suas ideias do trabalho de grupo de forma a construir-se o compromisso de turma.	

Data: 14 de maio de 2018

Sumário: Trabalho de grupo – processo de reciclagem

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
I Explicação do trabalho a desenvolver em grupo	10'	Os alunos escutam os esclarecimentos do professor e esclarecem possíveis dúvidas que possam surgir relativamente ao trabalho de grupo que vão desenvolver no decorrer das aulas.	É entregue um guião por grupo.
II Desenvolvimento do trabalho de grupo	80'	Os alunos escutam o trabalho de grupo	Com impossibilidade de existir a sala dos computadores, os grupos de trabalho começaram a fazer as pesquisas e a planificar os trabalhos

Data: 16 de maio de 2018

Sumário: Trabalho de grupo – processo de reciclagem

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
I Continuação do trabalho de grupo	45'	Os alunos continuam a desenvolver os trabalhos de grupo.	

Data: 21 de maio de 2018

Sumário: Finalização do Trabalho de grupo – processo de reciclagem

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
I Finalização dos trabalhos de grupo	90'	Os alunos apresentam as infografias realizadas em grupo.	No final de cada apresentação, a professora faz um comentário relativamente às mesmas, tentando sugerir alguma coisa que seja necessário

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
I Finalização dos trabalhos de grupo	45'	Sumário: Apresentação das infografias Os alunos finalizam os trabalhos de grupo e entregam à professora.	

Avaliação das sequências de aulas:

Esta sequência de aulas cumpriu os objetivos que foram propostos. Os alunos mostraram interesse na temática e tornaram-se participativos no decorrer das aulas. Todos estiveram envolvidos no projeto Eco-Escolas, sendo um projeto de escola cujo objetivo é demonstrar à comunidade escolar os trabalhos realizados pelos respetivos grupos de trabalho, os quais funcionaram muito bem e, no final das tarefas o resultado final, foi na generalidade bom.

Nesta sequência de aulas foram realizados dois jogos.

O primeiro foi o da reciclagem onde teriam de associar os materiais ao ecoponto correspondente. Este jogo teve muito sucesso e participação, os alunos mostraram interesse na realização. Cada elemento, representando o grupo teria de ir ao quadro fazer a respetiva associação. A aula tornou-se agitada, mas o resultado final foi positivo.

O outro jogo realizado foi o *Kahoot*, numa visão de motivação para a temática, ou seja, realizar-se o jogo previamente à leção da matéria serviu de motivação.

A metodologia do trabalho de grupo funcionou bastante bem na turma de 9º ano. Ao trabalharem cooperativamente os alunos sentem-se mais motivados para a realização das tarefas. O professor acompanhou os trabalhos que foram realizados em contexto de sala de aula.

Esta sequência de aulas, fugiu à rotina que os alunos estão habituados a ter em contexto de sala de aula e, apesar de agitadas as aulas, as mesmas tornaram-se produtivas e, os alunos tiveram claramente envolvidos nas aulas.

- **Anexo 5 – Planificação da sequência de aulas do projeto eco-escolas (CMA)**

Planificação de aulas – Cidadania e Mundo Atual (CMA)

→ Esta planificação está enquadrada num conjunto de aulas sobre a reciclagem e o projeto Eco-Escolas.

Domínio: Projeto Eco-Escolas.

Subdomínio: Reciclagem e sensibilização dos alunos

1ª e 2ª Aula – Data: 12 de abril de 2018

Sumário: Introdução da temática da reciclagem.

3ª e 4ª aula: Data: 13 de abril de 2018

Sumário: Trabalho a pares.

5ª e 6ª aula: Data: 19 de abril de 2018

Sumário: Finalização do trabalho de pares e respetiva apresentação

7ª e 8ª aula: Data: 20 de abril de 2018

Sumário: Dinâmica do projeto Eco-Escolas

→ ***Objetivos a atingir pelo aluno:***

- Entender o que é a reciclagem e a sua importância;
- Saber como se faz a reciclagem;
- Conhecer a importância do ato de reciclar;
- Participar ativamente no projeto eco escolas da escola de Alvide

Para além disso, pretende-se que o aluno:

- Adquirir competências de observação e de argumentação relativamente ao que observa;
- Participe ativamente na aula, demonstrando articulação entre os temas abordados;
- Desenvolva aptidões no trabalho de pares;

- **Avaliação:** Grelha avaliativa dos trabalhos desenvolvidos bem como das apresentações realizadas; Participação dos alunos em contexto de sala de aula

Data: 12 de abril de 2018

Sumário: Introdução da temática da reciclagem

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Dinâmica de grupo de apresentação	20'	Os alunos apresentam-se à turma e à professora com o auxílio de postais onde tem de justificar a sua respetiva escolha.	São utilizados vários postais para esta dinâmica
IV Jogo da reciclagem	30'	Os alunos participam no jogo da reciclagem.	O jogo consiste em associar os materiais a cada ecoponto.
V Jogo do Kahoot	20'	Os alunos participam no jogo do Kahoot.	
VI Introdução do trabalho de pares	20'	Os alunos escutam a explicação do trabalho a pares e esclarecem possíveis dúvidas.	Entrega do guião do trabalho de pares

Data: 13 de abril de 2018

Sumário: Trabalho a pares

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Desenvolvimento do trabalho a pares	90'	Os alunos desenvolvem o trabalho a pares.	

Data: 19 de abril de 2018

Sumário: Finalização do trabalho a pares e respectiva apresentação

<i>Sequência da aula</i>	<i>Tempo</i>	<i>Operacionalização</i>	
		<i>Situações de aprendizagem</i>	<i>Observações</i>
I Finalização do trabalho a pares	45'	Os alunos finalizam os trabalhos a pares	
II Apresentação do trabalho de pares	80'	Os alunos apresentam os trabalhos de pares que desenvolveram na última aula.	

Data: 20 de abril de 2018

Sumário: Dinâmica do projeto eco-escolas

Sequência da aula	Tempo	Operacionalização	
		Situações de aprendizagem	Observações
I Explicação da dinâmica a desenvolver	10'	Os alunos escutam a explicação da dinâmica e esclarecem possíveis dúvidas	<i>É entregue um guião a cada grupo de trabalho</i>
II Desenvolvimento da dinâmica	80'	Os grupos de trabalho desenvolvem o trabalho proposto	

Avaliação da sequência das aulas:

A utilização do “jogo” como ferramenta educativa, nas aulas de CMA, dos CEF’S é uma forma de motivar os alunos tendo em conta a sua postura em contexto de sala de aula.

Os alunos revelaram interesse em todas as tarefas que foram propostas por parte do professor e os objetivos pré-definidos na planificação foram cumpridos.

Apesar do comportamento da turma, na generalidade, não ser o mais adequado em sala de aula, os alunos, participaram e responderam as solicitações sempre que as mesmas existiram, fazendo com que as aulas fossem sempre dinâmicas.

Nos trabalhos de grupo, estes alunos revelaram enormes aptidões nesta estratégia, demonstrando que sabem trabalhar em grupo, no entanto revelaram algumas dificuldades quando foram concretizados os trabalhos.


- Anexo 6 – Aplicação em sala de aula do jogo da reciclagem





- Anexo 7 – Aplicação do jogo do Kahoot

Q1: O que é a reciclagem?



30 sec

▲	Deitar fora o lixo produzido.	×
◆	Nome dado para todo o processo do lixo após deitar fora.	×
●	Colocar todo tipo de material existente em lixos recicláveis	×
■	Transformação de materiais usados em novos produtos	✓

Q2: Ao comprar um produto devemos optar por ...



▲ ... escolher o que tiver mais prazo de validade



◆ ... escolher o de melhor qualidade



● ... escolher o que tiver menor impacto ambiental



■ ... escolher o mais bonito que existir



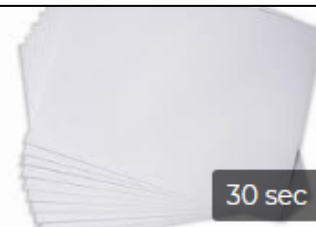
Q3: Um dos mais importantes objetivos da reciclagem é ...



30 sec

- ... ajudar as famílias no desenvolvimento económico ✗
- ... aumentar a esperança de vida ✗
- ... diminuir as doenças em todos os seres vivos ✗
- ... preservar o meio ambiente ✓

Q4: O papel pode ser obtido ...



▲ ... a partir das árvores



◆ ... a partir do lixo orgânico



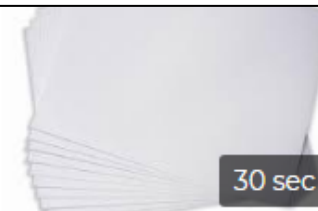
● ... a partir da terra



■ ... a partir dos metais



Q5: Em que ecoponto devemos colocar o papel?



▲ Verde

×

◆ Azul

✓

● Amarelo

×

■ Vermelho

×

Q6: Como podemos preservar as árvores e florestas?



- ▲ Atraindo pessoas para viver nas florestas ✗
- ◆ Reciclando papeis, jornais e revistas ✓
- Reutilizando os vidros ✗
- Frequentando as florestas ✗

Q7: A politica dos 3 R'S consiste em...



- | | | |
|---|--|---|
| ▲ | ... recuperar, restaurar e revenda | × |
| ◆ | ... reduzir, reutilizar e reciclar | ✓ |
| ● | ... renovar, reutilizar e rentabilizar | × |
| ■ | ... reduzir, restaurante e renovar | × |

Q8: Em que ecoponto devemos colocar os plásticos?



- | | |
|-----------------|---|
| ▲ Amarelo | ✓ |
| ◆ Azul | ✗ |
| ● Verde | ✗ |
| ■ Lixo orgânico | ✗ |

Q9: O que se faz às embalagens plásticas sujas antes de as colocar no ecoponto amarelo?



- | | | |
|---|----------------------------|---|
|  | Cortar em pedaços pequenos |  |
|  | Pisá-las |  |
|  | Lavá-las |  |
|  | Não se faz nada |  |

Q10: Os telemóveis que já não funcionam devem ser colocados no ecoponto vermelho?



▲ Sim



◆ Não



Q11: Como podes colaborar para a preservação do meio ambiente e reduzir a produção de resíduos?



- ▲ Optando pela compra de produtos com embalagens recicláveis. ✗
- ◆ Apoiando iniciativas de reciclagem. ✗
- Reutilizando os materiais e objetos sempre que possível. ✗
- Todas as mencionadas anteriormente ✓

Q12: Devemos colocar este objecto no ecoponto...



30 sec

▲ Verde



◆ Azul



● Amarelo



■ Vermelho



Q13: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



- | | |
|------------|---|
| ▲ Verde | × |
| ◆ Azul | × |
| ● Amarelo | ✓ |
| ■ vermelho | × |

Q14: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



▲ Verde



◆ Azul



● Amarelo



■ vermelho



Q15: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



▲ Verde



◆ Azul



● Amarelo




■ Vermelho



Q16: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



 Verde



 Azul



 Amarelo











 Vermelho



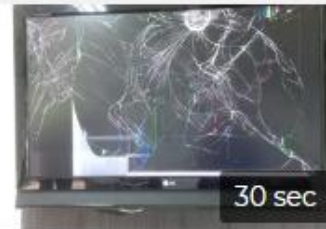
Q17: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



30 sec

- | | | |
|---|-----------------------|---|
|  | Verde |  |
|  | Azul |  |
|  | Amarelo |  |
|  | Nenhum dos anteriores |  |

Q18: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



▲ Verde



◆ Azul



● Amarelo



■ Nenhum dos anteriores



Q19: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



 Verde	
 Azul	
 Amarelo	
 Vermelho	

Nota: Em contexto de sala de aula, é referido aos alunos que, a imagem presente no jogo diz respeito somente ao frasco de iogurte, com o intuito de não existirem dúvidas no decorrer do jogo

Q20: Devemos colocar este objecto no ecoponto:



▲ Verde



◆ Azul



● Amarelo



■ Vermelho



- **Anexo 8 – guião da dinâmica do projeto** Eco-Escolas.



Dinâmica de grupo – projeto Eco-Escolas.

Este trabalho pretende sensibilizar a comunidade escolar para o projeto eco-escolas e para a ato de reciclar.

→ **Objetivo do trabalho:** Elaborar um compromisso de “amizade” com o ambiente, referindo os comportamentos que podes mudar para fazer a diferença no planeta.

Trabalho a realizar:

1. **Discute** com o teu grupo de trabalho a opinião de cada um relativamente a este tema;
2. **Elabora** o compromisso de amizade onde esteja presente a opinião de cada um.

Bom trabalho 😊

- Anexo 9 – compromisso de turma do 9º ano

COMPROMISSO DE AMIZADE COM O AMBIENTE

ECO-CÓDIGO - ECO-ESCOLAS

- 1 - Economizar água racionalizando o seu uso, como por exemplo:
 - Banhos reduzidos;
 - Fechar a torneira enquanto lavamos os dentes ou lavamos as mãos;
 - Reduzir a água utilizada na rega;
- 2 - Beber água canalizada. Poluímos menos reduzindo o plástico;
- 3 - Criar campanhas de sensibilização para a proteção do ambiente;
- 4 - Optar por comprar produtos amigos do ambiente;
- 5 - Plantar uma árvore em turma, no final do ano letivo;
- 6 - Separar o lixo nos respetivos ecopontos;
- 7 - Reduzir o lixo, Reciclar os materiais e Reutiliza-los;
- 8 - Aumentar o uso de bicicleta e reduzir o uso de transportes poluentes;
- 9 - Cumprir as regras de higiene das praias e das ruas;
- 10 - Participar em campanhas de voluntariado para prevenir a poluição;



ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA DE ALVIDE

- **Anexo 10- Guião do trabalho de grupo da turma do 9º ano**

Guião do trabalho de grupo - I

Este trabalho pretende sensibilizar a comunidade escolar para o projeto eco escolas, numa primeira fase pretende-se sensibilizar para a importância da reciclagem.

→ **Objetivo do trabalho:** construir um *cartaz* sobre a temática da poluição, pretendendo sensibilizar a comunidade escolar.

Trabalho a realizar:

3. **Selecionar** uma imagem que demonstre que a poluição é um problema do mundo atual;
4. **Editar** a imagem criando um slogan mencionando que é necessário alterar este problema, utilizando a reciclagem como uma possível solução;
5. **Selecionar** outra imagem que represente um local onde já existe a preocupação da reciclagem e, que assim, seja contraditória à primeira imagem;
6. **Criar** um slogan que motive a fazer a separação do lixo demonstrando a sua importância no planeta;
7. Depois de selecionadas as duas imagens e de criados os dois slogans, pretende-se que seja feito um **cartaz** (*no programa Publisher ou outro programa que achem apropriado*) que sensibilize a comunidade escolar a praticar a reciclagem, tendo cuidado com o problema que é a poluição.

Bom trabalho ☺

- **Anexo 11 – grelhas avaliativas da sequência de aulas da turma do 9º ano**

O Jogo Kahoot surge na sequência de aulas relativamente à reciclagem e ao projeto Eco escolas. O jogo surge como motivação para os trabalhos que serão desenvolvidos neste âmbito e no decorrer da sequência das aulas.

Este jogo do Kahoot conteve 20 questões, de 30 segundos, para 16 jogadores.

Na totalidade do jogo, 75,88% foram respostas certas, enquanto 24,12% foram respostas erradas.

Classificação dos alunos na aplicação do jogo do Kahoot¹²

Classificação dos alunos	Resposta certas	Respostas erradas
1	19	1
2	18	1
3	17	3
4	16	4
5	15	5
6	15	5
7	15	5
8	15	5
9	14	6
10	14	6
11	14	6
12	14	4
13	14	6
14	13	7

¹² Para além das respostas certas, neste jogo também é importante o tempo, principalmente em caso de empate; Quando o jogador não responde essa questão não é considerada.

15	12	8
16	8	3

GRUPOS DE TRABALHO	23/04/2018 Planificação	30/04/2018 Desenvolvimento	Apresentação	Nota final do trabalho de grupo
Grupo 1	Tiveram uma boa ideia para o desenvolvimento do trabalho, tiveram criatividade e utilizaram bons exemplos.	Apresentaram algumas dificuldades, pedindo ajuda à professora para as solicitar. Existiu um esforço por parte de todos os elementos do grupo.	Boa ligação das duas imagens; existiu pouca criatividade e originalidade; apesar das imagens e dos slogans serem bons, existiu pouco cuidado na apresentação;	SUFICIENTE
Grupo 2	Notou-se criatividade e cuidado nos slogans escolhidos.	Aceitaram as opiniões e comentários propostos. Bom trabalho desenvolvido.	Bom slogan; a apresentação correu bem, existindo um claro destaque para o Duarte; responderam a todas as questões;	BOM
Grupo 3	Desenvolveram bem o trabalho proposto, para além disso, já escolheram o slogan a utilizar.	Tiveram boas ideias, aceitaram as opiniões e todos trabalharam de forma igual.	Boa justificação das imagens e slogan; tiveram cuidado e criatividade no cartaz;	BOM
Grupo 4	Mostraram interesse no trabalho, colocando várias questões pertinentes, utilização correta do slogan, demonstrando criatividade e cuidado. Pretendem fazer algo diferente e original, boa estruturação do trabalho.	A planificação foi um sucesso e o cartaz estava terminado bom trabalho pelo grupo.	Cartaz muito criativo; boa justificação; cuidado na apresentação.	MUITO BOM

Grupo 5	Apesar de algumas vezes terem dispersado a concentração, o trabalho de planificação ficou terminado. Na generalidade, bom trabalho e boa organização.	Não ouviram as opiniões do professor e não alteraram nada. O trabalho não evoluiu	O cartaz esta bom, no entanto tinham alguma coisas para alterar e não mostraram interesse em fazê-lo.	BOM
Grupo 6	Bom desenvolvimento do trabalho.	Pouco desenvolvimento do trabalho	Não tiveram uma grande postura na apresentação, existindo um grande destaque para o aluno X que tentou justificar algumas coisas.	SUFICIENTE
Grupo 7	-	O aluno solicitou para fazer o trabalho sozinho, nesta aula, teve de trabalhar a dobrar e, de fato foi um sucesso, o aluno esteve bastante empenhado.	A apresentação foi boa. Existiu cuidado na justificação e escolha das imagens	BOM

GRUPOS DE TRABALHO	07/05/2018 Execução do trabalho de grupo
Grupo 1	Realizaram a primeira parte do trabalho com sucesso, existiu discussão no grupo de trabalho. O aluno A revelou pouca participação e destaque tendo em conta os outros elementos do grupo.
Grupo 2	O aluno B destacou-se no grupo, existiu pouca participação do aluno C e, a aluna D com as suas dificuldades tentou ajudar no que conseguiu.
Grupo 3	O trabalho está a ser desenvolvido, existindo bastante discussão no grupo.
Grupo 4	Trabalho eficaz, com troca de opiniões entre os elementos do grupo.
Grupo 5	A postura do grupo, na generalidade, não foi a mais correta.
Grupo 6	Pouco trabalho, destaque do aluno E que, tendo em conta a generalidade, tentou realizar o trabalho.

Avaliação do trabalho – processo de reciclagem

GRUPOS DE TRABALHO	Observação do trabalho desenvolvido no decorrer das aulas	AVALIAÇÃO DO TRABALHO FINAL
Grupo 1	Este grupo de trabalho funcionou muito bem, as alunas mostraram-se interessadas no trabalho desenvolvido, sendo traduzido na rapidez que tiveram durante todo o processo. Colocaram várias questões ao professor, demonstrando o seu interesse pela tarefa. Tal esforço foi reconhecido no resultado final.	MUITO BOM
Grupo 2	Apresentaram algumas dificuldades no decorrer do trabalho, não entendendo à primeira em que consistia o trabalho. A equipa funcionou bem, existindo um destaque no aluno X que motivou os alunos a desempenharem as tarefas.	SUFICIENTE
Grupo 3	Este grupo funcionou muito bem enquanto grupo, no entanto não aceitaram as sugestões dadas pelos professores para melhorar o trabalho. Apesar disso o trabalho ficou o que era esperado.	MUITO BOM
Grupo 4	O grupo trabalhou bem, existindo um destaque para o aluno Y com ideias muito fortes, conduziu todo o trabalho. Mostraram-se interessados na tarefa, colocando questões para melhorarem o seu trabalho.	BOM
Grupo 5	O grupo funcionou bem e o trabalho correu como era estimado, os alunos revelaram interesse, tentando pesquisar mais sobre esta temática	BOM
Grupo 6	O grupo não funcionou muito bem, muitos elementos do grupo não participaram como era esperado, existindo um destaque do aluno H, tal facto aconteceu devido ao número elevado de alunos, sendo que isso foi alertado, mas ainda assim, resolveram arriscar. Tiveram bastantes dificuldades na execução do trabalho.	SUFICIENTE

- **Grelhas avaliativas da sequência de aulas de CMA**

O Jogo Kahoot surge na sequência de aulas relativamente à reciclagem e ao projeto Eco escolas. O jogo surge como motivação para os trabalhos que serão desenvolvidos neste âmbito e no decorrer da sequência das aulas.

Este jogo do Kahoot apresentou 20 questões, de 30 segundos, para 15 jogadores.

Na totalidade do jogo, 63% foram respostas certas, enquanto 36% foram respostas erradas.

Classificação dos alunos na aplicação do jogo do Kahoot¹³

Classificação dos alunos	Resposta certas	Respostas erradas
1	17	3
2	16	4
3	15	5
4	14	5
5	13	7
6	14	6
7	13	7
8	13	7
9	12	8
10	11	9
11	11	9
12	11	9
13	10	10
14	10	10
15	7	8

¹³ Para além das respostas certas, neste jogo também é importante o tempo, principalmente em caso de empate; Quando o jogador não responde essa questão não é considerada.

Classificação dos alunos	Total de pontos	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
1	19737	619	905	930	1133	1287	1337	1277	1419	1384	0	0	943	1035	1128	1227	1316	1413	1442	0	942
2	18484	0	807	952	1068	1272	1284	1307	1451	1439	0	753	1033	1158	1256	1354	1447	0	951	0	952
3	16123	801	924	1049	1140	1348	1371	1335	1402	0	0	776	1038	1097	0	911	1042	0	940	0	949
4	14437	785	0	0	0	958	1011	0	940	940	0	786	1058	1120	1230	0	945	1017	1134	1161	1352
5	13398	0	830	1009	0	975	1037	1067	0	947	0	0	923	1023	1086	1232	1360	0	964	0	945
6	13376	746	917	1015	1170	0	801	928	0	824	1009	0	929	0	842	0	904	1026	1091	1174	0
7	12943	781	0	821	1061	1132	0	0	958	1026	1148	0	963	0	946	1037	1149	0	962	0	959
8	12649	0	651	954	1160	0	805	916	0	0	0	747	978	0	840	1051	1093	1216	1317	0	921
9	11773	852	0	0	902	0	895	1002	0	914	0	0	940	1008	1112	1245	0	954	1023	0	926
10	10529	779	903	0	936	1044	987	0	0	0	944	0	938	0	0	0	863	1052	1136	0	947
11	10350	783	0	891	1023	0	852	0	0	871	1064	0	0	902	0	0	908	986	1146	0	924
12	10250	0	0	793	972	994	955	0	0	812	0	0	0	880	887	1058	1195	0	871	0	833
13	10147	0	0	0	905	1030	1062	0	0	899	1060	0	0	0	0	864	1058	1120	1214	0	935
14	10010	0	843	973	1163	0	874	973	1138	1252	0	0	0	904	0	0	936	0	0	0	954
15	6814	0	690	878	1143	1126	1093	0	0	949	0	0	935	0	0	0	0	0	0	0	0

NOTA IMPORTANTE: A cor verde diz respeito às respostas corretas enquanto a cor vermelha, diz respeito ao contrário, ou seja, a questões erradas.

Os números que estão inseridos são as pontuações obtidas na questão, tendo em conta o tempo de resposta

Alunos	Participação	Intervenção pessoal	Autonomia	Gestão do tempo	Relação com os outros
1	4	2	4	4	3
2	3	4	2	1	1
3	3	2	3	3	3
4	2	4	3	3	3
5	3	2	3	3	3
6	3	2	3	3	3
7	1	2	3	3	3
8	1	4	2	3	1
9	2	4	2	1	1
10	3	3	4	4	3
11	3	2	3	3	3
12	3	2	3	3	3
13	4	2	3	3	3
14	4	2	3	3	3
15	4	4	4	3	3

• Anexo 13 - Inquérito



Inquérito – disciplina de Geografia

1) Idade: _____

2) Sexo: Feminino Masculino

3) Com que frequência jogas nos teus tempos livres?

Não Jogo Raramente Mensalmente Semanalmente Diariamente

2.1) Se não jogas, porquê?

4) Com que frequência jogas os seguintes tipos de jogo?

	1 Não Jogo	2 Jogo com pouca frequência	3 Jogo com alguma frequência	4 Jogo com muita frequência
Jogos no computador				
Jogos de tabuleiro				
Jogos online				
Jogos desportivos coletivos				
Jogos de papel (STOP, jogo do galo)				
Outro				

5) Quais os temas que jogas?

- Ficção científica
- Educativos
- Matemáticos
- Memória
- Estratégia

- Jogos de cartas
- Ação
- Raciocínio
- Corridas
- Desporto

• Outro: _____

6) Consideras útil a utilização do jogo em sala de aula?

Nada útil Pouco útil Útil Muito útil Não sei/não respondo

6.1) Porquê?

7) Em que medida, consideras que os jogos explorados na disciplina de Geografia foram importantes para a tua aprendizagem?

	1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante
Como motivação				
Para novas aprendizagens				
No reforço das aprendizagens				

Questão 1:

IDADES	Nº de alunos
14	4
15	9
16	5
17	6
18	2
19	1

Questão 2:

SEXO	Nº de alunos
Feminino	8
Masculino	19

Questão 3:

Com que frequências jogas nos teus tempos livres?	Nº de alunos
Não jogo	1
Raramente	3
Mensalmente	1
Semanalmente	7
Diariamente	15

Questão 4:

	Não jogo	Jogo com pouca frequência	Jogo com muita frequência	Jogo com alguma frequência
Jogos no computador	6	9	3	
Jogos de tabuleiros	6	17	2	1
Jogos online	3	3	6	14
Jogos desportivos coletivos	2	4	9	12
Jogos de papel	6	9	9	3
Outros (cartas e telemóveis)				2

Questão 5:

Quais os temas que jogas?	Nº de alunos
Ficção científica	10
Educativos	5
Matemáticos	0
Memória	6
Estratégia	21
Cartas	7
Ação	22
Raciocínio	9
Corrida	17
Desporto	19
Outros (tiros, terror e guerra)	6

Questão 6:

Consideras útil a utilização do jogo em sala de aula ?	Nº de alunos
Nada útil	0
Pouco útil	0
útil	14
Muito útil	12
Não sei/Não respondo	1

Questão 7 :

Em que medida consideras que os jogos explorados na disciplina de Geografia foram importantes para a tua aprendizagem	Nada importante	Pouco importante	importante	muito importante
Como motivação	0	0	12	15
Para novas aprendizagens	0	0	15	12
No reforço das aprendizagens	0	1	14	13

Anexo 14 – Ficha de avaliação e critérios de avaliação (9º ano)



Geografia



Class. _____

Prof. _____

Enc. Edu. _____

Nome _____ N.º _____ 9ºano

1- Lê o documento 1.

Documento 1-Degradação dos solos

O solo produz e acumula todos os elementos necessários à vida. É o suporte da vegetação natural, dos ecossistemas terrestres e da produção de recursos alimentares. Cerca de metade dos solos do planeta foi perdida nos últimos 150 anos.

Adaptado de www.unep.org, 16/11/2014

- 1.1- **Indica** uma causa para o problema do documento 1.
- 1.2- **Justifica** a causa enunciada na questão 1.1.
- 1.3- **Enumera** duas medidas que possam prevenir o problema identificado.

2- **Observa**, na figura 1, a fronteira entre o Haiti e a República Dominicana vista a partir de uma imagem de satélite.

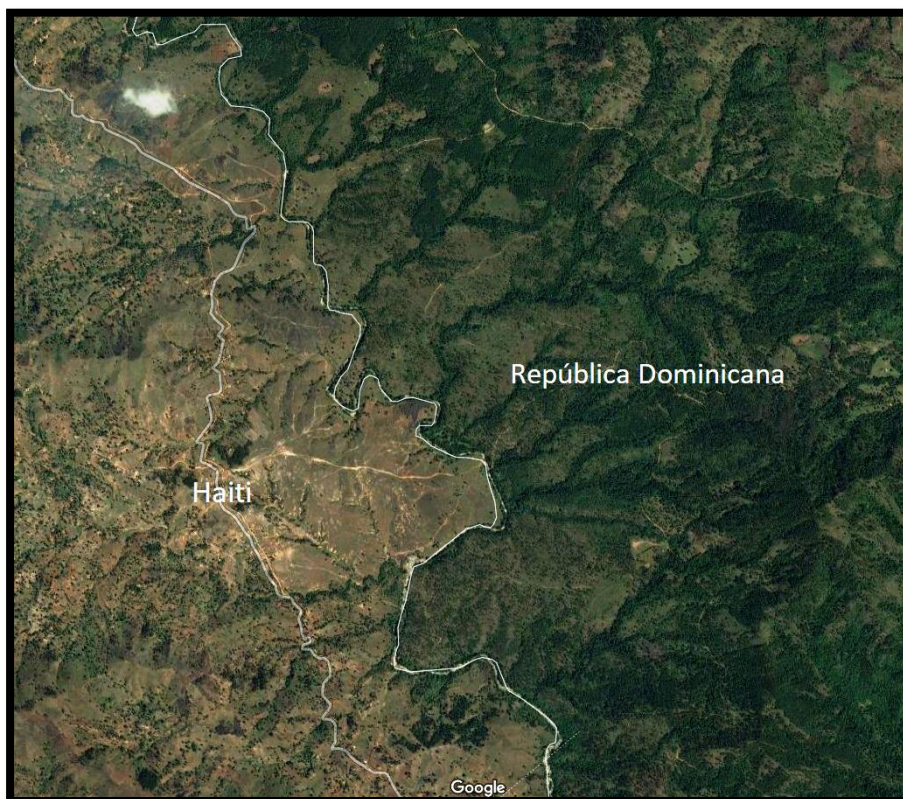


Figura 1- Fronteira entre Haiti e República Dominicana

- 2.1- **Compara** o Haiti e a República Dominicana, quanto à desflorestação.
- 2.2- **Apresenta** duas possíveis causas para as diferenças entre os dois países, no que diz respeito à desflorestação.
- 2.3- **Refere** duas consequências da destruição das florestas à escala regional e/ou local.

3- **Analisa** a figura 2.

Figura 2



Figura 2A- 19 de Novembro de 1983, Cascais



Figura 2B- Cidade de Coimbra, Rio Mondego

3.1- **Identifica** o risco que está associado às imagens:

A - _____

B- _____

3.2- **Refere** duas causas para o risco identificado na figura 2.A

3.3- **Indica** duas formas de prevenção e minimização do risco referido na questão 3.2.

4- **Observa** a figura 3.



New Delhi, India

Guangzhou, China



Cidade do México, México

Los Angeles, EUA



Figura 3 – Exemplos de países onde se forma SMOG

4.1- **Explica** como se forma o SMOG, indicando a sua principal causa.

4.2- **Apresenta** duas possíveis soluções para diminuir o risco de formação de SMOG.

4.3- **Relaciona** as características geográficas do terreno com a formação do SMOG.

Teste de Geografia – Soluções e Critérios de classificação – Turma: 9º3 – 3º Período	Professores: Marta Maia e Thiago Xavier Supervisão: Prof. Miguel Inez Soares Data: _____ de Maio de 2018
---	---

Critérios Gerais

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero. • Nos itens de construção fechados de resposta curta, caso a resposta contenha elementos que excedam o solicitado, só são considerados para efeito de classificação os elementos que satisfaçam o que é pedido. • Nos itens de construção abertos de respostas longas os critérios de classificação são organizados por descritores de desempenho. A cada descritor de desempenho corresponde uma dada pontuação. No caso de permanecerem dúvidas quanto à pontuação a atribuir, deve optar-se pela pontuação mais elevada de entre aquelas tidas em consideração. As respostas podem não apresentar exatamente os termos e/ou as expressões presentes na solução do teste, desde que o seu conteúdo seja cientificamente válido e adequado. • Os erros de sintaxe, pontuação e/ou ortografia somente são penalizados quando a sua gravidade implicar na perda de sentido da resposta. |
|---|

Soluções e critérios específicos

1.1. Degradação do solo (4 valores)

1.2. As principais causas que justificam degradação do solo são:

- A desflorestação;
- Algumas práticas na agricultura, que podem levar a contaminação, diminuição da matéria orgânica ou salinização os solos;
- O sobrepastoreio;

Descritores de desempenho	Pontuação
Justifica, de forma clara e precisa, a degradação dos solos, com uma das causas mencionadas acima ou outra que possa ser considerada cientificamente correta.	10
Justifica, com alguma imprecisão, a degradação dos solos, com uma das causas mencionadas acima ou outra que possa ser considerada cientificamente correta.	5

1.3. - Exemplos de tópicos para a resposta:

- Evitar o uso de maquinaria pesada, pesticidas e outros produtos químicos, que contribuem para a alteração da composição dos solos, compactando-os e contaminando-os;
- Evitar o uso intensivo dos pastos. As pastagens vão perdendo a capacidade de se renovar, ficando o solo mais desprotegido e sujeito à erosão;
- Não deixar os solos sem cobertura vegetal, que pode acelerar a erosão, pois as plantas agrícolas, que muitas vezes substituem as florestas, não sustentam o solo, que facilmente é erodido pela chuva e pela rega;

Descritores de desempenho	Pontuação
Enumera duas medidas que possam prevenir a degradação dos solos;	10
Enumera uma medida que possa prevenir a degradação dos solos; ou Enumera duas medidas que possam prevenir a degradação dos solos, de forma pouco clara e/ou imprecisa;	5

2.1. A imagem de satélite mostra que, ao comparar Haiti e República Dominicana, o primeiro país apresenta grandes áreas com desflorestação, ao contrário da República Dominicana que mantém grandes áreas de floresta. **(5 valores)**

2.2. Exemplos de tópicos para a resposta:

- Recolha excessiva de lenha no Haiti, devido a falta de outras fontes de energia naquele país;
- Abate de árvores para a venda de madeira, devido a falta de alternativas económicas no Haiti;
- A possível existência de políticas de preservação florestal na República Dominicana;
- Falta de qualquer política de reflorestação no Haiti;
- Uso de técnicas agrícolas pouco adequadas à conservação das florestas no Haiti.

Descritores de desempenho	Pontuação
Apresenta dois dos tópicos mencionados acima.	10
Apresenta apenas um dos tópicos mencionados acima.	5

2.3. Exemplos de tópicos para a resposta:

- Perda de biodiversidade e de património genético;
- Aumento da erosão dos solos, que pode até levar à desertificação;
- Aumento da poluição atmosférica;
- Aumento das inundações, por conta do maior escoamento superficial.

Descritores de desempenho	Pontuação
Refere dois dos tópicos mencionados acima, ou outros considerados relevantes.	10
Refere apenas um dos tópicos mencionados acima, ou outro considerado relevante.	5

3.1. A – Inundação; B – Cheia (6 valores – 3 por cada resposta)

3.2. Exemplos de tópicos para a resposta:

- Precipitações de grande intensidade, concentradas no tempo e no espaço;
- Entupimento de sarjetas e do sistema de esgotos pluviais;
- A excessiva impermeabilização dos solos, comum nas cidades.

Descritores de desempenho	Pontuação
Refere dois dos tópicos mencionados acima, ou outros considerados relevantes.	10
Refere apenas um dos tópicos mencionados acima, ou outro considerado relevante.	5

3.3. Exemplos de tópicos para a resposta:

- Construção de barragens;
- Ordenamento das áreas ribeirinhas;
- Limpeza dos leitos de cheia;
- Construção e manutenção de sistemas de escoamento;
- Reflorestação;
- Desassoreamento.

Descritores de desempenho	Pontuação
Indica dois dos tópicos mencionados acima, ou outros considerados relevantes.	10
Indica apenas um dos tópicos mencionados acima, ou outro considerado relevante.	5

4.1. Conceito que associa smoke (fumo) e fog (nevoeiro); ocorre principalmente nas cidades pois é nas áreas urbana que a poluição atmosférica é maior. Resulta da poluição provocada pelas indústrias e pelos transportes, que libertam fumos e outras partículas poluentes, formando em certas ocasiões neblina que cobre as cidades.

Descritores de desempenho	Pontuação
Explica, de forma clara e precisa, como se forma o <i>smog</i> , indicando	10

corretamente uma causa associada ao fenómeno.	
Explica, de forma clara e precisa, como se forma o <i>smog</i> , porém não indica corretamente uma causa associada a este fenómeno; ou Explica, de forma pouco clara ou imprecisa, a formação do <i>smog</i> e uma causa associada a este fenómeno.	5

4.2. Exemplos de tópicos a desenvolver na resposta:

- Redução do tráfego rodoviário;
- Deslocalização da indústria para fora das cidades;
- Melhoria do planeamento urbano;
- Maior rentabilização de combustíveis alternativos (veículos híbridos e elétricos, por exemplo);
- Criação de novas tecnologias no campo da eficiência energética;
- Sensibilização social incentivadora de mudança de comportamentos (preferir o uso do transporte público, por exemplo).

Descritores de desempenho	Pontuação
Apresenta dois dos tópicos mencionados acima, ou outros considerados relevantes.	10
Apresenta apenas um dos tópicos mencionados acima, ou outro considerado relevante; ou Apresenta dois dos tópicos mencionados acima, ou outros considerados relevantes, porém de forma pouco clara e/ou com alguma imprecisão.	5

4.3. A morfologia do terreno, como o facto da cidade estar localizada no fundo de um vale, rodeada por montanhas, pode impedir ou dificultar a dissipação das partículas poluentes na atmosfera, propiciando também a formação do *smog*. **(5 valores)**

1.1	1.2	1.3	2.1	2.1	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3
4	10	10	5	10	10	6	10	10	10	10	5

Tabela 5 - cotações de cada aluno respetivamente a cada questão presente na ficha de avaliação

Alunos	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	TOTAL
A	4	3	3	10	0	5	0	10	5	5	5	0	50
B	4	0	5	10	5	5	6	0	0	5	10	0	50
C	0	3	5	10	10	5	6	10	10	5	10	0	74
D	0	0	0	10	5	0	0	5	5	0	0	0	25
E	4	3	3	10	5	0	0	10	10	10	10	0	65
F	4	0	5	0	0	0	0	0	5	0	5	0	19
G	0	0	5	10	5	0	6	0	10	10	10	0	56
H	4	0	5	10	0	0	6	5	10	5	5	0	50
I	4	0	5	10	5	10	0	5	10	5	10	0	64
J	4	3	5	10	0	0	0	5	0	0	5	0	32
K	4	3	0	10	0	0	3	0	5	5	10	0	40
L	4	0	5	10	0	5	3	5	0	5	10	0	47
M	4	3	5	10	5	10	6	5	10	5	10	0	73
N	0	3	3	10	5	0	3	0	5	5	5	0	39
O	4	3	5	10	0	5	6	10	10	5	10	0	68
P	4	3	5	10	5	5	3	5	5	10	10	0	65
Q	4	5	5	10	0	0	3	0	5	0	0	0	32
R	5	5	10	0	0	0	0	5	5	10	10	0	50
S	4	0	5	10	0	5	6	5	5	5	5	0	50

Anexo 15 – Ficha de avaliação e critérios (11º ano)

FICHA DE AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA

Nome: _____ N: _____ 11º ano

Classificação: _____ Professor: _____ Enc. Edu. _____

Observações: _____

Lê com atenção todas as questões, se não tiveres espaço no teste para conseguires responder às questões solicitadas, podes utilizar a folha de teste, sendo que terás de identificar todas as questões para que se torne perceptível. Quando terminares o teste não te esqueças de rever todas as questões.

1- Lê com atenção o seguinte texto:

“O espaço urbano oferece uma grande diversidade de funções (comercial, cultural, administrativa, residencial, industrial, etc) que geralmente se encontram organizados no espaço, formando as chamadas áreas funcionais. A organização dessas áreas funcionais é condicionada pela renda locativa”.

1.1 - **Refere** como varia o preço do solo nos centros urbanos.

1.2- **Apresenta** duas características das áreas centrais.

2- **Observa** com atenção as figuras 1, 2 e 3.



Fig. 1: Bairro social do Pombal – Oeiras



Fig. 2: Residência em condomínio de luxo - Mafra



Fig. 3: Residências plurifamiliares - Cascais

2.1- **Carateriza** os três tipos de áreas residenciais apresentados na figura 1.

2.2- **Justifica** a sua localização dentro da cidade.

3- **Observa** com atenção a figura 4 correspondente às fases da expansão urbana.

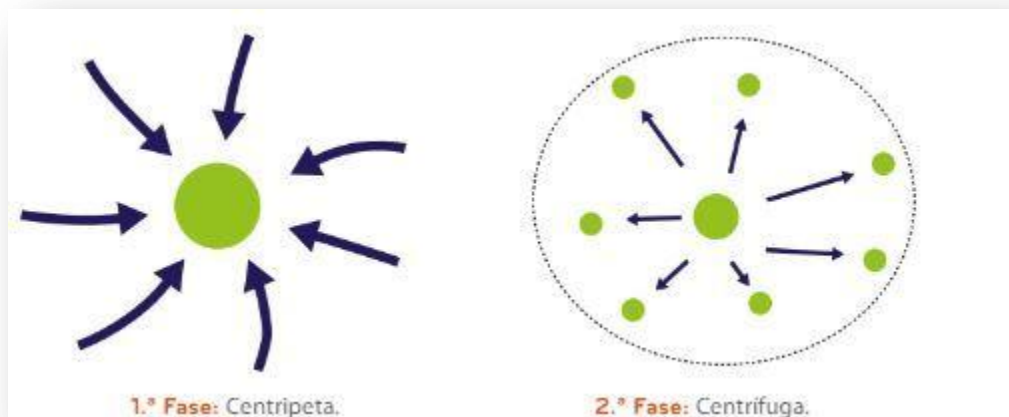


Figura 4 – Fases da expansão urbana

3.1- **Enumera** uma característica para cada fase representada.

3.2- **Explica** o desenvolvimento da expansão urbana tendo em consideração os seguintes tópicos:

- População
- Atividades económicas
- Infraestruturas e transportes

3.3- **Nomeia** o processo que está na origem da 2ª fase da expansão urbana.

3.4- **Explica** o processo mencionado com base num exemplo que conheças.

4- **Observa** com atenção as figuras A e B.



Figura A



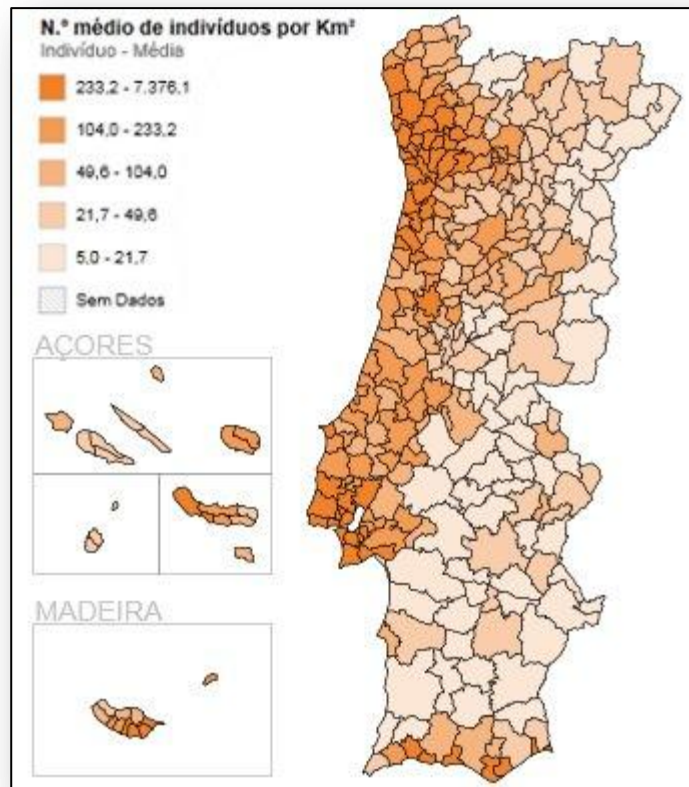
Figura B

4.1 – **Estabelece** uma relação entre a figura A e B e os problemas urbanos nelas associados.

4.2 – **Sugere** o problema que mais se relaciona com a área onde moras.

4.3 – **Justifica** a tua escolha.

5- **Analisa** o seguinte mapa.



5.1- **Identifica** as duas áreas metropolitanas **assinaladas** no mapa.

5.2- **Apresenta** duas características das áreas metropolitanas identificadas que justifiquem a sua importância no território nacional.

6- **Classifica** com Verdadeiro (V) e Falso (F) as seguintes questões:

1- O elevado preço do solo bem como o congestionamento das vias de transporte nas áreas centrais tem sido uma das consequências para a realocação do tecido industrial.

- 2- Os processos de requalificação, reabilitação e renovação urbana são instrumentos de Gestão do Território que pretendem revitalizar os espaços urbanos, contudo estes instrumentos tem alargado o seu campo de atuação e, muitos já se encontram em vigor nas áreas rurais.
- 3- A suburbanização conduziu à formação das áreas metropolitanas.
- 4- À medida que nos aproximamos do centro vão existindo mais serviços, mais indústrias e o preço das residências é mais baixo.
- 5- Muitas das indústrias, atualmente escolhem novos locais para se implementarem. Escolhem, normalmente, parques industriais devido em grande parte às suas infraestruturas, boas acessibilidades e podem usufruir da proximidade de outras atividades complementares.

7- Faz corresponder a cada item abaixo a localização mais adequada dentro da área urbana. Tens de indicar apenas uma letra para cada localização (Podes repetir letras e não tens de usá-las todas).

A. Condomínio de luxo

B. Parque de Ciência e Tecnologia

C. Comércio de bens raros, hotéis e serviços de restauração

D. Comércio a retalho de bens vulgares

E. Indústria de automóveis

1. Localiza-se na periferia da cidade, numa área em que há grandes espaços disponíveis e o preço do solo é relativamente baixo.
2. Localiza-se na área central da cidade, ou seja, na baixa ou CBD.
3. Localiza-se na área periurbana, num local com alta qualidade paisagística e boa acessibilidade, com automóvel.
4. Localiza-se no interior de um centro comercial ou até mesmo na área central da cidade.
5. Localiza-se na área suburbana da cidade, num local com boa acessibilidade, à beira de uma autoestrada.

BOA SORTE ☺

Teste de Geografia – Critérios de classificação	Professores: Marta Maia e Thiago Xavier Supervisão: Prof. Miguel Inez Soares Data: _____ de janeiro de 2018
--	--

1.1. O preço do solo urbano varia com a distância ao centro, diminuindo conforme o seu afastamento. **(15 valores)**

1.2. Características das áreas centrais: **(10 valores: 5 valores por cada característica)**

- Boas acessibilidades, para onde convergem os principais eixos de transporte;
- Apresenta densa concentração de atividades do setor terciário (comércio de bens vulgares e raros e serviços variados);
- Grande fluxo de pessoas, sobretudo durante o dia.
- Intenso tráfego de pessoas e de veículos.

2.1. A figura 1 mostra um bairro social, em que os edifícios são simples e semelhantes, oferecendo uma habitação de baixo custo aos moradores de classes sociais mais carenciadas. Na figura 2 há uma casa num condomínio de luxo destinado aos moradores de classe social mais alta. A figura 3 mostra um edifício plurifamiliar, destinado às famílias de classe média. **(10 valores)**

2.2. Os bairros sociais, geralmente, são construídos pelo poder autárquico ou central, portanto ocupam terrenos que pertencem ao Estado ou as áreas da cidade em que o preço do solo é mais baixo. Embora muitos bairros sociais estejam na periferia, há casos em que os mesmos se localizam em áreas relativamente próximas ao centro. Os condomínios de luxo, como o que está na figura 2, localizam-se em áreas da cidade que possuem alta qualidade ambiental e paisagística, com espaços de lazer e boa acessibilidade por automóvel. Estes condomínios têm surgido, cada vez mais, nas áreas periurbanas. As residências plurifamiliares destinadas à classe média espalham-se por toda a cidade, localizando-se, principalmente em áreas bem servidas de transportes públicos, comércio de proximidade e equipamentos sociais como escolas e centros de saúde. **(20 valores)**

3.1. Na fase centrípeta havia uma tendência de concentração da população e das atividades económicas no interior do perímetro urbano (1). A configuração urbana era compacta e com limites bem definidos (2). Na fase centrífuga há uma desconcentração urbana e a população desloca-se em direção à periferia (3). A cidade passa a ocupar uma maior extensão territorial e os limites são menos definidos (4). **(10 valores)**

3.2. O desenvolvimento da expansão urbana é resultado: do aumento populacional, ocorrido devido ao crescimento natural e/ou à migração de pessoas das áreas rurais para as cidades (tópico 1); da concentração das atividades terciárias no centro, que levou os residentes a se mudarem para a periferia / da dispersão ou realocização das atividades terciárias para a periferia que atrai a população (tópico 2); da melhoria da infraestrutura de transporte e do sistema de transporte público / da vulgarização do acesso ao transporte individual. **(20 valores)**

3.3. Suburbanização. **(10 valores)**

3.4. No exemplo, o aluno deve abordar os tópicos explicados na questão **3.2** procurando aplicar a noção de expansão urbana e suburbanização a um exemplo que conheça, preferencialmente na Área Metropolitana de Lisboa. **(20 valores)**

4.1. A figura A retrata o trânsito carregado, ou seja, a sobrelotação das vias de transporte na cidade. A figura B mostra o problema da degradação das áreas residenciais. **(15 valores)**

4.2. Escolha do aluno. **(5 valores)**

4.3. A justificativa deve conter ao menos um exemplo, do quotidiano do aluno, que retrate de forma clara e precisa o problema urbano escolhido na questão anterior. **(15 valores)**

5.1. Área Metropolitana do Porto e Área Metropolitana de Lisboa. **(10 valores)**

5.2. As características das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, que justificam a sua importância no território nacional, são (solicita-se apenas duas):

- A polarização que exercem sobre outros territórios, consequência do seu dinamismo económico;
- Os intensos fluxos de pessoas e de bens nestas áreas urbanas, que resultam do dinamismo económico, mas também da concentração de equipamentos sociais e de cultura;
- Concentração de empresas, a maioria do setor terciário (mas também do setor secundário, nos subúrbios), bem como a localização de sedes destas companhias;
- Concentração de mão-de-obra qualificada, centros de pesquisa e universidades, o que faz com que estas áreas sejam pólos de inovação;
- A presença de um vasto património cultural;
- O fato de serem centros de decisão política, principalmente no caso de Lisboa.

(10 valores: 5 por cada característica)

6. V ou F:

- 1. V

- 2. F
- 3. V
- 4. F
- 5. V

(15 valores: 3 valores por cada questão correta)

7. Associações corretas possíveis:

A: 3

B: 5 ou 1.

C: 2

D: 2 ou 4

E: 1

(15 valores: 3 valores por cada questão correta)

1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2
15	10	10	20	10	20	10	20	15	5

4.3	5.1	5.2	6	7
15	10	10	15	15

Ficha de avaliação de Geografia – 11º ano

→ *Cotações das questões:*

1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2
15	10	10	20	10	20	10	20	15	5
		4.3	5.1	5.2	6	7			
		15	10	10	15	15			

→ *Comentário à correção das fichas de avaliação dos alunos:*

No decorrer da correção das fichas de avaliação do 11º de escolaridade, foi criada uma tabela em Excel para ficarem registadas para cada questão a cotação que cada aluno teve. Também é preciso mencionar que cada questão tem associado um valor que está representado na tabela acima, cada cotação está ajustada ao tipo de questão referida.

Na generalidade, não houve grandes discrepâncias nas cotações, analisando questão a questão, no entanto existem algumas exceções que necessitam de ser mencionadas no decorrer desta avaliação.

Em primeira instância, na questão 5.1 todos os alunos obtiveram cotação máxima, isto aconteceu devido a uma opção por parte dos professores, uma vez que qualquer resposta que fosse obtida estaria correta, uma vez que se pretendia que a justificação valesse mais, ou seja, eles teriam de justificar corretamente a opção pretendida.

Nas questões 3.3 e 3.4 muitos dos alunos obtiveram cotação de 0, sendo que somente 5 e 6 alunos, respetivamente, acertaram na questão na sua totalidade, não existindo meios termos, ou seja, não existe metade da cotação para estas questões, só poderiam ser contabilizadas na totalidade da questão.

Na questão 2.2, somente um aluno é que acertou a cotação toda e, na questão 3.2 foi somente 2 alunos que obtiveram a questão toda.

Tabela 6 - cotações obtidas pelos alunos para cada questão presente na ficha de avaliação

	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	6	7	TOTAL	Nota final
1	15	5	10	20	10	17	10	20	15	0	0	10	0	15	0	147	14,7
2	5	10	0	0	5	14	0	0	15	0	0	10	0	9	6	74	7,4
3	5	5	5	9	5	18	10	0	15	5	15	10	5	15	9	131	13
4	15	5	10	12	10	17	10	0	15	5	15	10	10	15	15	164	16,4
5	5	10	5	0	5	3	0	0	15	5	15	10	5	12	12	102	10,2
6	0	5	10	11	5	3	0	15	15	5	15	10	10	9	9	122	12,2
7	5	10	0	0	10	20	0	0	0	5	15	10	10	9	15	109	10,9
8	15	10	10	14	5	20	0	0	15	5	15	10	10	9	15	153	15,3
9	15	10	10	11	10	6	10	15	15	5	15	10	0	15	6	153	15,3
10	15	10	10	6	5	20	0	0	0	5	15	10	5	9	15	125	12,5

Nesta turma de 11º ano a amostra é de 10 alunos, sendo necessário mencionar que a média das notas foi 12,75 valores.

Com a classificação máxima de 20 valores, a nota mais alta foi de 16,4 e, a nota mais baixa foi de 7,4.

