

2.º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SUPERIOR

**“Roma há só uma, mas existem mil caminhos
para lá chegar”
(O lúdico como instrumento da didática no
Ensino da História)**

Francisco Valente Cabido Miranda Tuna da
Paixão

M

2024



Francisco Valente Cabido Miranda Tuna da Paixão

**“Roma há só uma, mas existem mil caminhos
para lá chegar”
(O lúdico como instrumento da didática no
Ensino da História)**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado de Ensino em História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Francisco Valente Cabido Miranda Tuna da Paixão

Roma há só uma, mas existem mil caminhos para lá chegar"

(O lúdico como instrumento da didática no Ensino da História)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado de Ensino em História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Índice

<i>Declaração de Honra</i>	4
<i>Agradecimentos</i>	5
<i>Resumo</i>	8
<i>Abstract</i>	9
<i>Índice de Gráficos</i>	10
<i>Índice de Tabelas</i>	11
<i>Índice de Figuras</i>	12
<i>Glossário</i>	14
<i>Lista de abreviaturas e siglas</i>	15
<i>Introdução</i>	16
<i>Primeira Carta</i>	21
<i>Enquadramento Teórico</i>	21
1. <i>Enquadramento Teórico</i>	21
1.1. <i>Conceitos – Lúdico, Jogo, Brincadeira e Gamificação</i>	23
1.1.1. <i>Lúdico</i>	23
1.1.2. <i>Brincadeira</i>	25
1.1.3. <i>Jogo</i>	27
1.1.3.1. <i>Tipologia de Jogos</i>	31
1.1.4. <i>Gamificação</i>	34
1.1.4.1. <i>Gamificação no Ensino</i>	35
2. <i>O Lúdico e a Educação</i>	39
2.1. <i>A Relação do Lúdico com os Documentos Normativos da Educação Portuguesa</i> ..	46
2.2. <i>O Lúdico no Ensino da História</i>	47
3. <i>Em guisa de conclusão teórica</i>	51

Segunda Carta.....	53
1. A Estagiar no Terreno.....	53
1.1. O Colégio.....	53
1.2. As Professoras Orientadora e Supervisora.....	54
2. Breve Diagnóstico das Turmas.....	55
2.1. 7.º Ano.....	55
2.2. 11.º Ano.....	58
3. Assistências e Regências.....	59
3.1. Assistências.....	59
3.2. Regências.....	59
3.3 Resumidamente.....	61
Terceira Carta.....	62
1. As Atividades Lúdicas aplicadas no PES.....	62
2. A Herança do Mediterrâneo Antigo.....	63
2.1. Atividades.....	63
2.1.1. Atividade Bilhete de Identidade.....	63
2.1.2. O Jogo Online “Grepólis”	67
2.1.3. Atividade “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque.....	68
2.1.4. Facebook Romano – Via Ápia do Conhecimento.....	69
3. A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica.....	72
3.1. Jogo Online “Tribos”	72
3.2. A Atividade “Cria o teu Brasão”	73
3.3. Atividade “A Caderneta de Cromos da Fundação de Portugal”	74
4. Em Síntese.....	78
Última Carta.....	82

<i>Referências Bibliográficas.....</i>	84
<i>Anexos.....</i>	87

Declaração de Honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Viseu, 21/06/2024

Francisco Paixão

Agradecimentos

Em nome da memória, da honra e da gratidão, dedico a elaboração deste Relatório de Estágio, e inerente conclusão de Mestrado, a: Deus Pai, pelo Seu amor providencial, a Virgem Santíssima e a São Padre Pio.

Ao meu país, Portugal. Às cidades de Viseu, Lisboa e Tomar.

À professora Cláudia Pinto Ribeiro, a minha professora orientadora, pela sua bondade compreensiva e alegre, cúmplice docilidade, renovado afeto académico e humanismo, sem a qual estaria perdido em incertezas e hesitações e à Professora Patrícia Costa, a minha coordenadora de estágio, pela disponibilidade ternurenta do seu ombro, aprendizagens e trato sorridente. Estendo este agradecimento a todos os professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que me avaliaram durante o Mestrado.

Aos meus pais, Rui Paixão e Dulce Paixão, pelas fadigas e esforços cicatrizados num amor sacrificial e constante, que suspirava pela dignidade do meu futuro, à minha irmã, Marta Paixão, pela amorosa fidelidade das suas carícias e regozijo nos triunfos, à minha tia Maria Alexandre Cabido, pela generosidade afetuosa e devoção às minhas necessidades.

À minha esposa Andreia Tuna Paixão, pela sua diligente sabedoria prática e fonte de ambição.

À saudosa memória dos meus avós Maria Alice Valente da Cruz e Alexandre Cabido, Fernando Paixão e Maria Miranda, pelos inesquecíveis aconchegos, ensinamentos e fortalezas emocionais, os meus tios e padrinho, Teresa Valente da Cruz e Artur Valente da Cruz, António José Paixão e Francisco Bordalo Henriques, pelos dons da gratuidade nunca negada. Pela memória do Tio Adalberto e da Tia Tininha. Aos meus sogros André Tuna, Isabel Tuna e aos meus cunhados Cátia Tuna e João. Ao primo Telmo, Sofia e Catarina Paixão.

Aos meus amigos de calçada e das epopeias de infância, Tiago Correia, Francisco Sá Correia, Paulo Oliveira, Ana Miguel Chaves.

Aos restantes amigos de infância, Rui Rodrigues, Rafael Sousa, Guilherme Pipa, Catarina Aguiar, Alexandra Campos, Francisca Figueiredo, Flávia Neto, Ricardo Ventura, Daniel Simões, Celso e Renato.

Aos meus grandes amigos André Vitorino, António Abreu, Daniel Peixoto, Rodrigo Campos, Rui Morais, João Madeira, Marco Lourenço, João Diogo Carvalho e Ricardo Lopes. A D. Alice e D. Fernanda. A Sara Albuquerque, Cátia Borges, Lara Oliveira, Carlos Mourão, Diogo Pedrosa, Miguel Lourenço, Manuel Lobato. A Alexandra Serra. A Igor Marques, Carlos Abreu e Filipe Araújo. A Sr. Loureiro e ao Sr. Pedro e à Família Rocha e ao Sr. Fernando. A Diogo Couto. Aos colegas da FLUP, Susana e Vitor.

Ao meu professor Aníbal Sousa, como vetor de entusiasmo e gosto pela História, aos professores Filipe Lima, Susana Marques, Maria de La Salle, Professora Magalhães, Ana Patrícia Melo, Elisabete Seabra, Samuel Costa e Bruno Pereira, Eva Moreira, Elsa Lemos, Paulo Costa, Professor Monteiro e a Educadora de Infância Sónia.

Às colegas Bárbara Martins e Silvina Silva, da Direção da Escola Profissional Profitecla, pela paciente e inesgotável compreensão, e ainda aos colegas docentes Elisabete Antunes, Ricardo Torrão, José Filipe e João Jerónimo.

A todos os alunos que, numa dócil pedagogia inversa, ensinaram-me a vocação, de modo particular a Susana Leal, Lara Oliveira, Bruna Pelina, Adriana Carmona, Mauro Sebastião e Rafael Paulo, Sofia Araújo, Cristiana Martins, Lara Gonçalves, Rodrigo Evangelista, Maria Beatriz, Anastácia Rocha, Carolina Cavaleiro, Cristiana Vieira, Joana Oliveira, Bruno Almeida, Margarida Botas, Érica Ricardo, Lúcia Gamba, André Lin e Diogo Ferreira.

Aos Senhores Padres José Freire, António Matos, Pedro Figueiredo e Pedro Coutinho, Milton Nascimento, Ricardo Figueiredo, Cónego Tito e o Pároco da Igreja São Francisco de Portela.

Ao Dr. António Norton e Dra. Joana Regala. Aos meus antigos chefes Bruno, Ferdinand e Dr. Vicente, e à tutora, Filipa Lourenço.

Às gatinhas Mia e Tasha.

Ao Infantário dos Olivais, o Bosque, e o Infantil de Vildemoinhos.

À Escola Secundária Alves Martins, à Escola João de Barros, à Escola Profissional Profitecla (Viseu e Lisboa), Sinedubio e Orfeão de Viseu.

À Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A todos os construtores anónimos e de contributo modesto, que não se descartaram, por caridade e excelência moral, de acalentar as minhas forças, num ano de conquistas, mas com severas tempestades.

Por último, agradeço à minha querida amiga e ex-aluna Lara Oliveira, que cresceu tanto em espírito, virtude e trabalho, esta mensagem:

“O Professor Francisco tornou-se um mentor muito rapidamente. Foi o único que viu potencial nas minhas ideias e as embelezou. Foi quem me acudiu quando todos os outros viravam as costas, quem viu potencial numa alma que julgava ter perdido a própria luz, pois foi ele quem me ajudou a recuperá-la e a seguir o meu caminho. Não só validou os meus pensamentos como também acrescentou ao meu conhecimento. Quem, numa sociedade de ignorância, me ajudou a crescer fora dela. Ao Professor Francisco, que me ensinou cultura e a arte de ser, que se tornou conselheiro e amigo, tenho muito a agradecer e desejo-lhe todo o sucesso que passou a vida a ajudar os outros a obter.”

Resumo

O lúdico, a gamificação, o jogo e a atividade podem, numa aplicação devotada a sustentáveis horizontes pedagógicos, constar entre os recursos de ensino à disposição dos docentes de História. O desinteresse manifesto pela História, hoje quase cristalizado num preconceito curricular, socialmente reconhecido, com reduções arbitrárias e depreciativas, como: “disciplina secante”, deve conduzir, responsáveis políticos, direções escolares e professores, a um grémio refletivo e analítico, que preconize a busca de novos modelos de aprendizagem que, sem prejuízo do rigor científico, garantam a consolidação de conhecimentos através de dinâmicas que aglutinem a participação, o interesse, a criatividade, a sensibilidade estética e a reflexão intelectual, conforme postulado em Escolaridade Obrigatória.

O presente Relatório de Estágio constitui um registo fidedigno de como converti a ideia flutuante em matéria concretizável, usando a sala-de-aula como um laboratório didático, no qual apliquei jogos e atividades, uns de tradição convencional, outros de génio digital, uns brotados do meu ânimo criativo, outros adaptados às exigências reclamadas por cada plano de aula, para que testemunhasse a eficácia desta proposta pedagógica.

Concluí que os resultados práticos de cada atividade e/ou jogo harmonizaram-se com as expectativas que antecederam cada aula, logrando alegria participativa, interesse na matéria estudada, dinamismo interativo e espaço para debate.

Palavras-Chave: Gamificação, Lúdico, Didática, Jogos, Atividades.

Abstract

Entertainment, gamification, games, and activities can be among the teaching resources available to History teachers in an application devoted to sustainable pedagogical horizons. The widespread lack of interest in History, which has almost become a socially recognized curricular prejudice today, often reduced arbitrarily and derogatorily, should prompt political leaders, school management, and teachers to adopt a reflective and analytical approach. This approach advocates for new learning models that, without compromising scientific rigor, ensure knowledge through dynamics that foster participation, interest, creativity, aesthetic sensitivity, and intellectual reflection, as postulated in Compulsory Schooling.

This internship report constitutes a reliable record of how I transformed the abstract idea into tangible material, using the classroom as a teaching laboratory. Here, I applied games and activities—some of conventional tradition, others of digital innovation—some sprouted from my creative spirit, others adapted to the requirements stipulated by each lesson plan. This was to testify to the effectiveness of this pedagogical proposal. concluded with my guiding teacher and internship coordinator that the practical results of each activity and/or game were in harmony with the expectations that preceded each class. We achieved shared joy, interest in the scientific subject, interactive dynamism, and space for debate.

Keywords: Gamification, Playfulness, Didactics, Games, Activities.

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- LÚDICO, JOGO, GAMIFICAÇÃO E BRINCADEIRA (FONTE PRÓPRIA)	23
GRÁFICO 2 - RELAÇÃO ENTRE JOGO E BRINCADEIRA (FONTE: ZIMMERMAN, ERIC (2003) – RULES OF PLAY, P. 2.)	28
GRÁFICO 3 - TIPOLOGIA DE JOGOS (FONTE PRÓPRIA)	33
GRÁFICO 4- OS QUATRO PASSOS DA GAMIFICAÇÃO APLICADA EM EMPRESAS (FONTE: FERREIRA, ANDRÉ (2015) - GAMIFICATION: UM NOVO PARADIGMA DE CRIAÇÃO DE VALOR NO MASS MARKET, P. 20).....	36
GRÁFICO 5 - FATORES EXTERNOS E INTERNOS DO DESINTERESSE E DESMOTIVAÇÃO DISCENTE (FONTE PRÓPRIA).....	37
GRÁFICO 6 - AUMENTO DO INTERESSE PELA PALAVRA GAMIFICAÇÃO, DE ACORDO COM O GOOGLE TRENDS (FONTE: CABRAL, MIGUEL (2022) - MAIS QUE UM SIMPLES JOGO: AS POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA, P.9)	39
GRÁFICO 7 - O TRIÂNGULO DIDÁTICO (FONTE: NOBRE, ANA (2018) - UM PERCURSO PELA EDUCAÇÃO: DIDÁTICA - PEDAGOGIA - DIDACTOLOGIA, P. 811).....	41
GRÁFICO 8 - CONEXÃO TRABALHO-ESTUDO-LUDICIDADE (FONTE: MARIA CONCEIÇÃO LOPES, NO SITE RESEARCHGATE).....	43
GRÁFICO 9 - RELAÇÃO DO LÚDICO E DA GAMIFICAÇÃO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS (FONTE PRÓPRIA)	47
GRÁFICO 10 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO NA TURMA DO 7.º (FONTE PRÓPRIA).....	55
GRÁFICO 11 - O QUE MAIS GOSTAS DE APRENDER EM HISTÓRIA? (FONTE PRÓPRIA)	56
GRÁFICO 12 - TENS INTERESSE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA? (FONTE PRÓPRIA).....	57
GRÁFICO 13 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO NA TURMA DO 11.º ANO (FONTE PRÓPRIA)	58
GRÁFICO 14 - PLANIFICAÇÃO DAS AULAS (FONTE PRÓPRIA)	60
GRÁFICO 15 - CONCLUSÕES DA ATIVIDADE BILHETE DE IDENTIDADE ATENIENSE (FONTE PRÓPRIA)	66
GRÁFICO 16 - INQUÉRITO ACERCA DA ATIVIDADE FAVORITA NA TURMA DO 7.º ANO (FONTE PRÓPRIA)	79
GRÁFICO 17 - INQUÉRITO ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O JOGO E O INTERESSE PELAS MATÉRIAS DE HISTÓRIA (FONTE PRÓPRIA)	80

Índice de Tabelas

TABELA 1 - FORÇAS E FRAQUEZAS DA TURMA DO 7.º ANO (FONTE PRÓPRIA).....	57
TABELA 2 - FORÇAS E FRAQUEZAS DA TURMA DO 11.º ANO (FONTE PRÓPRIA).....	59
TABELA 3 - TIPOLOGIA, FORÇAS E FRAQUEZAS DE TODAS AS ATIVIDADES.....	81

Índice de Figuras

FIGURA 1 - RPG ILUMINISTA (FONTE PRÓPRIA)	16
FIGURA 2- TABULEIRO ILUMINISTA (FONTE PRÓPRIA).....	17
FIGURA 3 - O BARALHO DO RELATÓRIO	20
FIGURA 4 - CARTA DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
FIGURA 5 - JOGO REAL DE UR (FONTE: WIKIPÉDIA).....	24
FIGURA 6 - A “ESCOLA LINHA DE MONTAGEM” (FONTE: NATIONAL EDUCATION POLICY CENTER)	52
FIGURA 7 - A ESTAGIAR NO TERRENO	53
FIGURA 8 - AS ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS NO PES.....	62
FIGURA 9 - BILHETE DE IDENTIDADE ATENIENSE (FONTE PRÓPRIA).....	64
FIGURA 10 – BILHETE DE IDENTIDADE ATENIENSE (FONTE PRÓPRIA).....	64
FIGURA 11 - BILHETE DE IDENTIDADE ATENIENSE (FONTE PRÓPRIA).....	65
FIGURA 12 - JOGO ONLINE GREPÓLIS (FONTE PRÓPRIA).....	67
FIGURA 13 - FACEBOOK ROMANO (FONTE PRÓPRIA)	70
FIGURA 14 - FACEBOOK ROMANO (II) (FONTE PRÓPRIA).....	71
FIGURA 15 - ILAÇÕES DA ATIVIDADE “FACEBOOK ROMANO” – VIA ÁPIA (CAMINHO DO CONHECIMENTO) (FONTE PRÓPRIA) 71	
FIGURA 16 - JOGO ONLINE “TRIBOS” (FONTE PRÓPRIA)	72
FIGURA 17 - ATIVIDADE BRASÃO FAMILIAR: EVOLUÇÃO DO SÍMBOLO DO CLUBE DE FUTEBOL GIL VICENTE FC (FONTE PRÓPRIA)	73
FIGURA 18 - AS RUAS DAS OBSERVAÇÕES (FONTE PRÓPRIA)	74
FIGURA 19 - ATIVIDADE CADERNETA DE CROMOS “COMO NASCEU PORTUGAL” (FONTE PRÓPRIA)	75
FIGURA 20 - ATIVIDADE CADERNETA DE CROMOS “COMO NASCEU PORTUGAL” (FONTE PRÓPRIA) (II)	76
FIGURA 21 - ATIVIDADE CADERNETA DE CROMOS “COMO NASCEU PORTUGAL” (FONTE PRÓPRIA) (III)	76
FIGURA 22 - ATIVIDADE CADERNETA DE CROMOS “COMO NASCEU PORTUGAL” (FONTE PRÓPRIA) (IV)	77
FIGURA 23 - ATIVIDADE CADERNETA DE CROMOS “COMO NASCEU PORTUGAL” (FONTE PRÓPRIA) (V)	78
FIGURA 24 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	82

Glossário

Facebook – Rede social norte americana.

TribalWars – Jogo online de estratégia medieval.

Grepólis – Jogo online de estratégia sobre a Grécia Antiga.

Don – Título de poder.

Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx – tipologia de jogos de acordo com Caillois.

Google – Empresa norte-americana de softwares.

Role-playing game – Jogo online narrativo.

Read Dead Redemption – Vídeojogo.

Assassin's Creed – Vídeojogo.

Emoji – Elementos visuais e digitais que transmitem emoções.

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PES PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA

RPG ROLE-PLAYING GAME

Introdução

Tempos idos antes de iniciar o PES, lecionei três anos numa escola profissional de Lisboa, na qual fui aluno, no passado, em Viseu. Um romance académico, que soltava, pacientemente, o novelo dos tempos, do namoro na verde Beira ao casamento na maturidade capital. Tinha no sangue o giz da docência, filho, neto e sobrinho de professores. A genética do conhecimento. Apesar de manter uma relação de afeto compreensivo pelos meus alunos, alguns dos quais reconheceram a influência decisiva que tivera nas suas vidas, numa reciprocidade de gratidão e memória, combatia os desafios do ensino profissional: o desinteresse e a indisciplina. Os debates, a exposição de filmes ou a interpretação de fontes iconográficas, que seriam vetores de inibição da aula expositiva e teórica, não geravam a serenidade participativa e interessada que se verificava, por exemplo, na minha geração.

Nesse dia de novembro, não vá o fio temático emaranhar-se, enquanto contemplava o Tejo a partir do comboio, desenvolvi, num golpe de improviso, a ideia do jogo aplicado em sala de aula, como um refrigério pedagógico e fomento de dinamismo e participação. Estudávamos o Liberalismo nos 3.º anos de Turismo (correspondente ao 12.º ano) e a separação de poderes de Montesquieu ou o primado da razão, do reconhecimento de direitos individuais contra o poder absoluto, a defesa da liberdade e igualdade proclamadas por Voltaire, secavam as fontes da atenção discente. Em alternativa, elaborei, com a colaboração dos alunos e apelando à sua participação, cartas de jogo inspiradas nos atributos de personagens RPG, nos quais os alunos deveriam atribuir, com coerência científica e de acordo com o que estudado nas aulas anteriores, uma classificação de 0-10 para cada atributo das figuras iluministas – por exemplo, Adam Smith – justificaria uma classificação maior em Economia do que em liderança.



Figura 1 - RPG Iluminista (fonte própria)

Criou-se um tabuleiro de cartolina, nos moldes convencionais do Monopólio e com um trajeto de vinte círculos. Para cada círculo, estavam preparadas cinco perguntas. Com recurso a um dado digital, a equipa devia mover o seu iluminista até ao círculo correspondente. Se, por exemplo, uma equipa chegasse ao círculo 6, deveria responder a uma das perguntas destinadas a esse número. Se o círculo fosse repetido, existiam perguntas alternativas. A cada acerto, a equipa avançava um círculo, a cada erro, recuava dois. Lograr-se-ia a vitória na chegada ao vigésimo e derradeiro círculo.

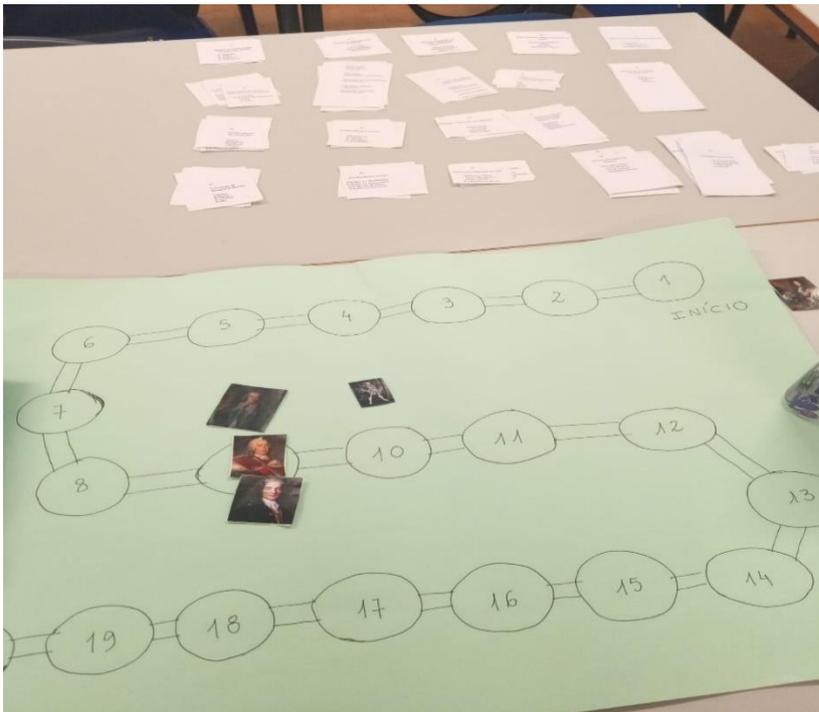


Figura 2- Tabuleiro iluminista (fonte própria)

O jogo galvanizou as turmas, acalentando uma vibrante competitividade, a estabilização do comportamento e o interesse na matéria em estudo. As conclusões extraídas dessa aula foram as seguintes:

- Aumento considerável da participação de todos os alunos;
- Fomento do dinamismo participativo;
- Adesão voluntária a debates e discussão da matéria;

- Apreensão mais eficaz de conceitos políticos e económicos;
- Relação entre competitividade e foco;
- Melhor processamento de informação;
- Memorização mais acurada;
- Desenvolvimento da criatividade, pensamento abstrato e iniciativa intelectual.

Além das conclusões pedagógicas, testemunhei a dimensão social resultante daquela aula fresca e ousada. O jogo humaniza o ensino e eu sonho com um ensino que exceda o recital de memorizações. Quantos alunos são hoje *hypocrites* (ao estilo grego) com teatrais conhecimentos encenados? Ciências do imediatismo triunfo académico, de logo entregues ao buraco negro da amnésia assim que cumprirmos os instintos básicos da sobrevivência. A escola não almeja algo maior? A ciência seria mero adorno de espírito se o indivíduo não possuísse a ciência de si mesmo. Primeiro a árvore, depois a floresta. “*Conhece-te a ti mesmo*”, exortou Sócrates. Entendo que o jogo, a atividade e a gamificação podem concorrer para a eliminação de inibições que distanciam o aluno das suas capacidades criativas, estéticas e intelectuais. Não constituem meios definitivos e estáticos e não atingem o subscrito fundamental do conhecimento, mas podem aplanar caminhos, criar pontes, fundar alianças entre o ânimo juvenil e o interesse escolar, cujos frutos serão, fatalmente, de boa colheita. O jogo convida, integra, apela, convoca, seduz.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Documento/parecer elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho – o qual foi homologado, através do Despacho 6478/2017, de 26 de Julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação e publicitado no Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 – lançou um olhar renovado sobre o ensino, definindo, como o título postula, a construção pedagógica ideal de um aluno, como um agente e obreiro da cidadania e protagonista, esclarecido e consciente, nas diversas áreas de atuação humana. Aos professores é delegado o múnus de se fazerem cumprir as metas plasmadas no documento referencial, pelo que se substanciam as suas virtudes

de adaptação às demandas do hoje. Compreende-se o ceticismo de alguns docentes sobre esta matéria. Afinal, o jogo parece, em teoria, diluir a seriedade na transmissão do conhecimento, como indutores de academicismo circense e tonto, mas o que se preconiza é a dialogante colaboração entre uma didática refrescante e uma exposição teórica rigorosa e cientificamente válida, jamais cedendo à tentação de omitir a primazia do cumprimento curricular de cada disciplina. Entre os documentos de ensino mais significativos, nacionais ou internacionais, estabelece-se o primado da democratização do ensino. A partir de uma simples cartolina improvisada e de recortes irregulares de homens iluministas, a timidez de alguns alunos, sempre cerrados em si mesmos, quase anónimos e passageiros, temerosos do erro e trémulos na voz, desvaneceu no meio de uma alegria comungada, participativa e democrática, acolhendo todos, todos, todos. O lúdico desperta a criança no adulto e confirma a criança na criança. Este episódio fixou-se na resina da minha memória, como um triunfo modesto da minha igualmente modesta carreira. Por essa razão, senti-me atraído a replicar este recurso didático no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), convertendo-a, também, na proposta conceptual do meu Relatório de Estágio. Pondo-me a caminho até à morada consumada dos meus planos de estágio, e suplicando pelos meus estros criativos, preparei atividades e jogos, ajustados às características da turma que me foi atribuída. Poderia elencar os objetivos fundamentais do meu Estágio e Relatório de Estágio, em diferentes estágios e da seguinte forma: Durante a assistência das aulas, e em diálogo permanente com a Professora Coordenadora, analisar a comunidade educativa, a matriz social do Colégio, os horários, a tipologia das turmas (indicadores comportamentais, índices qualitativos, funcionamento coletivo); Realizar diagnósticos das turmas e elaborar jogos e atividades, de acordo com as características, valências e fraquezas registadas, flutuando entre modelos tradicionais e modernos; Intervalar a aplicação dos jogos com planos de aulas teóricos, para distanciar os alunos dos extremos da didática e da exposição. Fomentar um equilíbrio ajustado às necessidades curriculares da disciplina e dos resultados do Relatório de Estágio; Inquirir os alunos no tocante às atividades e jogos realizados em sala de aula, recorrendo ao *Google Forms*, de modo a obter elementos estatísticos visuais. Verificar os resultados práticos dos jogos e

atividades nos elementos de avaliação, estabelecendo comparações qualitativas entre as avaliações que antecediam aulas didáticas ou aulas teóricas. Extrair conclusões empíricas da metodologia didática aplicada,

Não proponho o lúdico, o jogo, a atividade ou a gamificação como milagres da didática ou marcos transitórios de um antes e de um depois, uma vez que estes métodos já existem no espectro utilitário do mundo docente. Proponho, antes, uma revisão curricular e programática, onde se debata com critério a aposta na gamificação em contexto didático, para que exista uma aproximação estratégica entre as reclamações interativas das novas gerações e a eficácia do ensino. A disciplina de História, em particular, reveste-se de assinalável potencial criativa, pela riqueza dos seus conteúdos, de génio quase universal, de onde emerge o diálogo entre a arte, a política, a economia, a religião e a filosofia, que alarga os domínios didáticos e que contribui para a fertilidade inovadora das planificações de aula e das suas conduções.

Os dados estão lançados e espera-se que o aluno seja feliz ao jogo e feliz ao ensino. Apresento-vos o baralho de cartas do meu relatório!

O BARALHO DO RELATÓRIO



Figura 3 - O Baralho do Relatório

Primeira Carta

Enquadramento Teórico

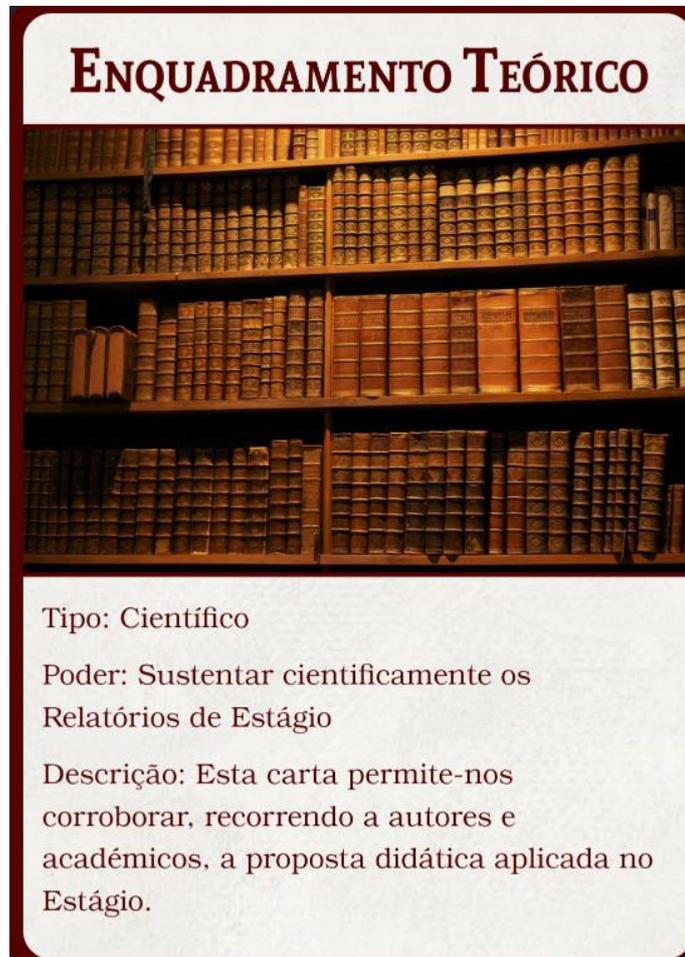


Figura 4 - Carta do enquadramento teórico

1. Enquadramento Teórico

No presente capítulo, preconizar-se-á a aplicação do cimento científico necessário à sustentação da validade e da eficácia na utilização de jogos didáticos e atividades em sala de aula, cruzando as informações com os dados obtidos na PES.

O mundo académico é hostil para eremitas, exige-se ao investigador um cosmopolitismo de ideias, fontes e informações variadas, condição vital para a

sustentação das suas propostas teóricas. Estudos ou *papers* precedentes vitaminam a problemática do estudioso, fortalecem a sua credibilidade, substanciam, por coerência intelectual ou evidência estatística, as afirmações que se pretendem postular. As fontes dançam com o investigador em avanços e recuos, em confirmações ou reformulações, em renovações ou descartes. Sabemos que a investigação não é um fenómeno estanque e paralisado. Move-se no folhear das fontes, nas mutações, nos desbravar de caminhos antes rejeitados. O isolacionismo académico provoca a claustrofobia das ideias e a anemia da fiabilidade.

Nem todas as fontes merecem os olhares dilatados de um apaixonado. Algumas fontes são datadas, superadas por pesquisas atualizadas, outras são imprecisas e débeis, arduamente hirtas por não suportarem a pobreza do seu conteúdo, outras, ainda, reféns de interpretações parciais. Cabe ao investigador valorizar o espírito crítico, mas também revestir-se de uma capa ética, recolhendo dados e informações com uma isenta sobriedade, à qual se deve somar o respeito pela propriedade intelectual, sob pena de se cometer um delito académico e um atentado à verdade.

Na pesquisa primária e na coleta de dados, os pesquisadores devem ser completamente transparentes sobre suas intenções para aqueles que podem participar de um estudo, e devem obter consentimento por escrito de todos os participantes quando necessário. (Pulver, 2020, p. 129)

Este capítulo é nutrido pela demanda da validade científica da problemática aventada, em consonância com os princípios éticos de investigação acima elencados, de modo que a questão medular possa fundar-se sobre esteios fortes e compactos, talhados com o mármore da coerência e do consenso aproximado. Lanço, então, para o tabuleiro deste relatório, a carta “enquadramento teórico”.

2.2. Conceitos – Lúdico, Jogo, Brincadeira e Gamificação

Entendo os conceitos como almas do abstrato. Ao não definirmos algo a que nos propomos estudar, incorremos num erro fundacional. A nossa intenção está fadada ao pó. Os conceitos revelam-nos a alma, isto é, o mais palpável das dimensões impalpáveis. Por imperativo de razão, devemos, então, interrogar-nos: o que é jogo, atividade e gamificação? Os conceitos “jogo” e “catividade” confundem-se na perceção popular. A pessoa comum seduz-se pelas familiaridades tangíveis e cede as técnicas de amálgama concetual ou, por outras palavras, sinónimos. No entanto, a descoberta destes conceitos motivou a saliência de muitos nervos encrostados na pele cerebral, enxaquecas mediativas, esgrimas filosóficas, sociológicas e antropológicas. Ainda hoje, não dispomos de definições consensuais no meio académico.

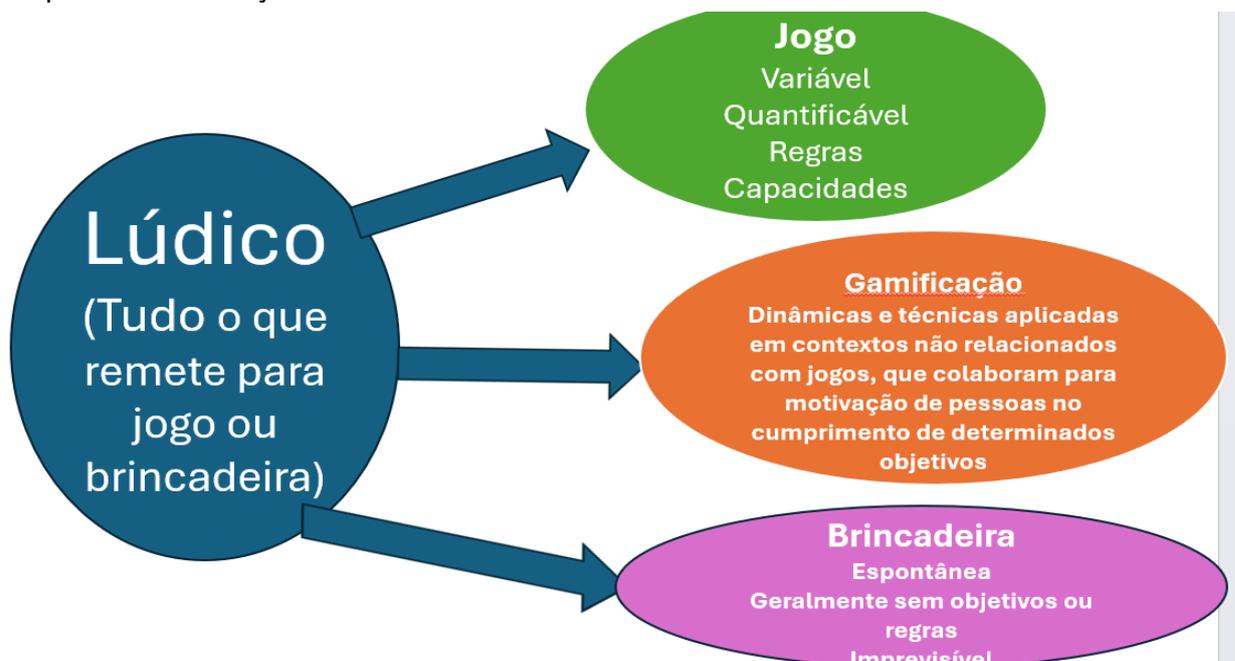


Gráfico 1- Lúdico, Jogo, Gamificação e Brincadeira (fonte própria)

1..1. Lúdico

O “lúdico” é árvore que tem em si todos os ramos concetuais que a me proponho explicar. A sua origem etimológica, do latim *ludus*, que significa “jogos e diversões”. Reconhece-se nisto, portanto, que o lúdico é a expressão mais ampla de tudo o que reporta para diversão e entretenimento.

Sabemos que as raízes desta árvore lúdica atingem os grãos mais secos e prolectos da terra histórica, habitando entre as cavernas primordiais do género humano. Podemos escutar, por exigência de exemplo, a descoberta do Jogo Real de Ur, um tabuleiro de estratégia jogado na Mesopotâmia, no início do terceiro milénio a.C., ou os Jogos Olímpicos, na Grécia, a partir de 776 a.C., a rouquidão ancestral dos ecos lúdicos. Na biblioteca civilizacional da antiga *Hélade*, onde está o tudo e o homem e o homem em tudo, encontramos a ludicidade. Para os gregos, a *Paideia*¹, na qual residia a relação entre jogo, diversão e criatividade, cooperava na formação física e cultural das crianças. Na Grécia, segundo aponta Cambi (1996), os jogos eram um veículo de desenvolvimento de predicados intelectuais e físicos, como a astúcia, a inteligência, a força, a coragem e a autonomia.



Figura 5 - Jogo Real de Ur (fonte: Wikipédia)

Para Sigman e Cronen (1995), o lúdico é consequência da própria alegria humana, que lhe é inerente por natureza, e que pode ser definido como uma qualidade

¹ O jogo como elemento formativo das crianças da Grécia Antiga.

ou estado transversal a todas as idades, géneros, culturas e sociedades. Mas o lúdico não é a alegria. A alegria é uma reação sentimental e espiritual, do Homem e uma resposta positiva a estímulos externos ou internos. O lúdico é, no entanto, o meio pelo qual se pretende alcançar a alegria. Estabelece-se, entre o lúdico e alegria, um vínculo de definição imutável, uma vez que entendo que o lúdico e a tristeza são conceitos auto excludentes. Não acompanho, por isso, o posicionamento de Vygotsky, que sugere, nas palavras de Kishimoto (1997) que o esforço intelectual inerente à necessidade de, por exemplo, vencer um jogo, ultrapassa as fronteiras da diversão plena.”.

Ainda que o homem procure no lúdico um opiáceo contra o tédio ou exija o esforço que Vygotsky enfatizou, mantém-se a necessidade de substituir um estado de espírito evidentemente negativo (como é o tédio) por um substrato de alegria e divertimento. No seu artigo *“Ludicity – a theoretical term”*, Conceição Lopes reporta a definição do lúdico para uma relação intrínseca do eu humano com a busca de provimentos externos que saciem a necessidade do entretenimento.

A essência da ludicidade pode estar localizada nos processos relacionais e interativos empreendidos pelo indivíduo ao longo de sua vida, e na qual ele investe suas ações com um significado lúdico. Emergindo do eu, a ludicidade é esse eu, na medida em que se revela numa variedade de comportamentos e objetos distintos, nomeadamente, brincar, recreação, lazer e a construção de artefactos (...) (Lopes, 2005, p. 8)

Em linhas mestras, podemos atribuir ao lúdico as seguintes qualidades: procura o divertimento e a alegria, preenche vazios humanos que reclamam sensações positivas, abrange o jogo e a brincadeira, fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento, sobretudo no estágio infantil. Nesta última qualidade, insere o húmus deste relatório: provar a utilidade do lúdico em contexto de aprendizagem.

1..2. Brincadeira

Situemo-nos, para já, no conceito de “brincadeira”. Esta palavra transporta-nos, quase por instinto cor-de-creme, para assomos de melancolias suspirantes por infâncias perdidas, sensações de um aconchego sossegado, um estado de espírito divertido, descontraído, alegre e criativo, sem antagonismos, competitividade ou seriedade (Gazizova, Liu, & Shaik, 2020, p. 54).

A importância da brincadeira é amplamente reconhecida por todos os estudiosos de psicologia comportamental, no desenvolvimento de capacidades motoras, saúde mental, valências sociais e evoluções ao nível cognitivo. (Borges, Temudo, & Pires, 2024, p. 320).

O aclamado psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), investigador profícuo do aprimoramento cognitivo das crianças mediante contextos culturais e interações sociais, alça a brincadeira como um fenómeno aglutinador dos estágios necessários ao desenvolvimento infantil, refere que: “(...) a brincadeira contém todas as tendências de desenvolvimento numa forma condensada (...)” (Vygotsky, 1967, p. 16). O autor russo situa a brincadeira como elemento primordial à estabilização da perceção do ambiente onde a criança se encontra inserida, além de constituir um motor de interações sociais, vetor de criatividade e imaginação e compreensão do simbólico. (Bodrova & Leong, 1996, p. 374).

A criança quando brinca cria uma situação imaginária onde existiam, sempre, regras nas brincadeiras, apenas pelo fato de mesmo existindo uma situação imaginária, existe regras e comportamentos representados na brincadeira. O conhecimento é construído por meio da interação com o outro e com o seu meio social e cultural. Ele explica que, os jogos têm um grande papel na vida da criança, porém não podem ser sempre o mesmo, é necessário que sejam jogos diferentes com diferentes propósitos, auxiliando em uma transformação criadora. (Vygotsky 2007, p. 12).

Também Jean Piaget (1896-1980) atribuiu à brincadeira qualidades indubitáveis no desenvolvimento cognitivo das crianças. Entre os três princípios-chave da teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo, assimilação, acomodação e equilíbrio, a brincadeira assume-se como uma esponja do mundo externo, inserindo-se, portanto, no primeiro estágio: o da assimilação. Assim, a brincadeira colabora nas alterações de

estruturas mentais das crianças. (Pellegrine, 2007, p. 19). Segundo Piaget “(...) a brincadeira construtiva é um estágio preliminar no desenvolvimento da habilidade e a habilidade precede a criatividade. (Hill & Forman, 2007, p. 2).

Em oposição ao jogo, que procuraremos definir no subcapítulo seguinte, a brincadeira ordena-se por uma espontaneidade interativa, com natureza incontestante, que pode despontar genuinamente, na qual podem não existir regras pré-determinadas, e com duração imprevisível. Duas crianças que, de forma espontânea, improvisam a brincadeira de adivinhar a profissão das pessoas que passam na rua, sem critérios ou regras, diferencia-se do jogo que é, por inerência, um fenómeno social mais rígido e determinado, como veremos no subcapítulo seguinte.

1.3. Jogo

Se a palavra brincadeira tem a boa reputação das hospitalidades emocionais, a palavra jogo, a sua gémea falsa, varia nos convidados que recebe. Têm feitios diferentes. Por graça, obtivemos um registo de uma conversa travada pelas duas irmãs:

Brincadeira – Hoje diverti-me todo o dia sem prestar contas a ninguém! Estive com crianças e com adultos com saudades de serem crianças.

Jogo – Não gostavas de variar um pouco? Eu relaciono-me com intelectuais, com estrategas, com apostadores...

Deixemo-nos de brincadeiras. O conceito sugere dificuldades conceptuais mais complexas do que aparenta. A sua definição já estive à mesa de filósofos, sociólogos, psicólogos e académicos. De acordo com Walther (2005), podemos definir os jogos a partir de cinco princípios:

- 1) Regras: Os jogos são baseados em regras.
- 2) Resultado variável e quantificável: os jogos têm resultados variáveis e quantificáveis.
- 3) Valor atribuído aos resultados possíveis: Que os diferentes resultados potenciais do jogo recebem valores diferentes, alguns sendo positivos, alguns sendo negativos.
- 4) Esforço do jogador: Que o jogador invista esforço para influenciar o resultado. (Ou

seja, os jogos são desafiadores.)

5) Jogador apegado ao resultado: Que os jogadores estão apegados aos resultados do jogo no sentido de que um jogador será o vencedor e "feliz" se um resultado positivo acontecer, e o perdedor e "infeliz" se um resultado negativo acontecer.

6) Consequências negociáveis: O mesmo jogo [conjunto de regras] pode ser jogado com ou sem consequências na vida. (Walther, 2005, p. 491).

Zimmerman (2003) corrobora a visão de Walther, enfatizando a necessidade das regras e dos objetivos como as colunas mestres que suportam o conceito de jogo. O referido autor entende a brincadeira como parte integrante do jogo, não na rejeição das regras que balizam este, mas na componente lúdica e divertida que deriva da brincadeira. Portanto, a brincadeira insere-se no jogo, ainda que como elemento complementar.



Relationship two: Play is a component of games.

Gráfico 2 - Relação entre jogo e brincadeira (Fonte: Zimmerman, Eric (2003) – Rules of Play, p. 2.)

Juul (2012), por sua vez, atribuiu ao jogo as seguintes características: possui regras fixas, resultados variáveis, resultados valorizados e os esforços dos jogadores. Caillois (1961), que teceu algumas críticas às propostas conceituais de Johan Huizinga (que citaremos a seguir), estruturou o jogo em três dimensões: é livre, separado, incerto, improdutivo, regulado e imaginativo. Kishimoto (1995) sintetiza o jogo em três partes: resultado de um sistema linguístico dentro de um contexto social, um sistema de regras, um objeto. Entre as propostas de Caillois, Walther, Zimmerman e Juul, é facilmente identificável uma convergência concetual sólida e, ousemos, homogénea, apesar de

algumas nuances. Acompanho as linhas definidoras dos autores. O jogo precede a interação social, uma vez que alguém, na sua individualidade, pode jogar, por exemplo, um *RPG*², ou, ironias das semânticas, o Solitário³. O que unifica o conceito de jogo é, antes de tudo, a necessidade de regras, objetivos e méritos dos jogadores.

Mas o jogo excede as suas regras. Alguns jogos reclamam a imaginação e capacidade de abstração. Socorremo-nos, por exemplo, do jogo Monopólio. Neste jogo de tabuleiro, os participantes, de forma quase inconscientemente, encenam personagens externas à sua realidade pessoal. De repente, as notas do jogo ganham valor económico objetivo e os jogadores ascendem ao estatuto de poderosos empresários e nababos capitalistas. Esta adesão imaginativa, voluntária ou não, estimula o divertimento e, por alguns minutos, transforma os jogadores em alter-egos lúdicos. O Monopólio é o jogo onde acreditamos ser ricos. Para Juul (2005), o jogador confunde-se com a própria personagem, numa cumplicidade metafísica e intangível, num universo complexo de interações simbólicas.

Assim como o amor é definido na escolástica católica como um ato da vontade, invariável, resistente às flutuações sentimentais, também o jogo é potencializado pela vontade, um compromisso de amor lúdico, uma serenata ao engenho tático, um poema dedicado aos adversários. A imposição de um jogo, antes de garantir a sua função primordial, a do entretenimento, diversão e interação social, reduzir-se-ia a um enfado cronometrado. Também não há dúvida de que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e atividade voluntária, fonte de alegria e diversão. Um jogo qual alguém seria forçado a jogar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma restrição, um trabalho penoso do qual se esforçaria para ser libertado. Como uma obrigação ou simplesmente uma ordem, perderia uma de suas características básicas: o fato de que o jogador se dedica espontaneamente ao jogo, de sua livre vontade e para seu prazer, cada vez com total liberdade para escolher retiro, silêncio, meditação, solidão ociosa ou atividade criativa. (Caillois, 1961, p. 6). Martinez (1972) estabelece uma curiosa relação

² – Role-playing game.

³ – Jogo de cartas individual.

entre jogadores e agentes económicos: Segundo Von Neumann (matemático) e Morgstern (economista) os sujeitos económicos seriam como jogadores.

As suas decisões dependeriam de uma pluralidade de possibilidades, sendo a escolha respetiva fixada umas vezes pelo acaso, como acontece no jogo de dados, outras vezes por uma previsão meditada, como no xadrez, outras ainda por combinação do acaso e previsão meditada, como no bridge" (Martinez, 1972, p. 16).

Mas poucos chegaram a águas tão profundas na busca da definição de jogo quanto o filósofo, linguista e historiador Johan Huizinga (1872-1945), na sua obra *Homo Ludens*. Huizinga reconhece a dificuldade de definir jogo, já que pertence à esfera da sacralidade abstrata, acima de tudo o que é tangível e material, mais difícil de definir o universo e toda a realidade material. No seu prisma, o jogo imita a realidade, à semelhança do que Aristóteles propõe na *Poética*, em relação à poesia.

Resumindo as características formais do jogo, poderíamos chamá-lo de atividade livre estando conscientemente fora da vida "comum" como sendo "não sério", mas ao mesmo tempo absorvendo o jogador intensa e completamente. É uma atividade não ligada a nenhum material juro, e nenhum lucro pode ser obtido com isso. Ele procede dentro de seu próprio limites adequados de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de maneira ordenada. Promove a formação de agrupamentos sociais que tendem a rodear-se de segredo e a sublinhar a sua diferença do mundo comum por disfarce. (Huizinga, 1950, p. 13).

Huizinga estende o conceito de jogo muito além de contratos lúdicos estabelecidos socialmente. Conforme sublinha, a essência fundacional do jogo está naquilo que não pode ser mensurável pelos engenhos sensíveis. O êxtase, a alegria, o júbilo e o divertimento não podem ser medidos num laboratório. Por essa razão "(...) reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista da conceção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo seria inteiramente supérfluo." (Huizinga, 1950, p. 7).

Para o filósofo, é impossível negar a existência do jogo, que é mais objetivo que abstrações como a justiça e o belo. Note-se como Huizinga estabelece relações entre o jogo e, por exemplo, o Direito, no qual o primado das ideias de vitória e derrota, superam o desejo da justiça e a condenação da injustiça. O filósofo não encarcera o conceito jogo nos padrões comuns das suas aceções. A sua interpretação divaga entre explicações mais óbvias e compreensíveis, a dissertações metafísicas, numa ambiguidade espiritual entre a matéria, a mente e a alma e a precedência do jogo às verdades absolutas estabelecidas, por herança religiosa ou social, como são os valores supremos da verdade e da justiça, que reduz a abstrações, enquanto o jogo, esse, é impossível de negar enquanto entidade existente.

1..3.1. Tipologia de Jogos

O supracitado Caillois (1961) divide os jogos em quatro dimensões: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. Por *Agôn*, entende-se o jogo competitivo, geralmente associado a práticas desportivas. *Alea* é o jogo passivo, que não exige dos participantes habilidades que visem a vitória, onde se incluem as catividades de jogo ou azar, como as apostas desportivas ou o bingo. A *Mimicry* remete para a imitação, quando os participantes encarnam personagens, muito presentes no lúdico infantil. Por fim, *a Iliix*, abarca os jogos com elevados graus de adrenalina, risco e percepção de dissociação do corpo humano, como são exemplo as atividades radicais.

After examining different possibilities, I am proposing a division into four main rubrics, depending upon whether, in the games under consideration, the role of competition, chanc, simulation, or vertigo is dominant. I call these *agon*, *alea*, *mimicry*, and *ilinx*, respectively. All four indeed belong to the domain of play. One plays football, billiards, or chess (*agon*); roulette or a lottery (*alea*) ; pirate, Nero, or Hamlet (*mimicry*) ; or one produces in oneself, by a rapid whirling or falling movement, a state of dizziness and disorder (*ilinx*). Even these designations do not cover the entire universe of play. (Caillois, 1961, pp. 12-13).

Piaget (1945), elenca os jogos em três grupos fundamentais: jogos de exercícios (0-2 anos, na fase sensório motora, desenvolvimento de capacidades motoras e na relação com objetos), jogos simbólicos (2-6 anos, na fase pré-operatória), nos quais as crianças fomentam a sua capacidade de memorização e imitação e jogos de regras (a partir dos 7 anos, na fase operatória concreta, fomento da socialização). Naturalmente, as tipologias propostas por Piaget, ainda que úteis numa perspetiva educacional eminentemente infantil, sofrem do mal da sua limitação etária, revelando-se, por isso, incompletos a partir do momento que se atingem outros estágios da vida humana.

Para Wallon (1965), os jogos são agrupados em: funcionais (a repetição através do prazer), ficção (imaginação), aquisição (desenvolvimento sensorial) e fabricação (criatividade). As teorias de Wallon e Piaget entram em consonância em alguns aspetos, nomeadamente nos âmbitos motores e imaginativos.

Se nos detivermos nas concetualizações de jogo à luz das teorias antecedentes à hodiernidade, incorremos na fatalidade do anacronismo. O passado é o alfabeto pelo qual o presente aprende a falar, mas o alfabeto-temporal recebe sempre novas letras. Portanto, não me parece razoável (e, mais do que isso, justo) condenar os jogos modernos (videojogos, de consola, computador ou telemóvel) ao ostracismo da omissão.

Videogames are now available in a variety of forms, being connected to TV game consoles, to desktop applications, website games portals or to specific servers on the Internet. They can be played on consoles, handhelds, tablets or mobile phones, either by a single player, or with a few partners (multiplayer) or at a large scale with many other players online (MMORPGMassively Multiplayer Online Role Play Games). (Cășvean, 2015, p. 1)

Como definimos um videojogo? Tavinor (2008), avança a hipótese de que os videojogos são histórias e narrativas interativas. Já Newman (2004), define videojogos como quebra-cabeças exploratórios, livres, abertos e baseado em regras. Grace (2005),

designer de videojogos, aponta para as seguintes categorias: ação, aventura, puzzle⁴, RPG, simulação e estratégia. Parece-me que o videojogo é um híbrido do *ilinux* levantado por Caillos e a imaginação, defendida por Piaget e Wallon. O videojogo exige do jogador uma dimensão projetiva do ser para uma personagem, através da imaginação. É comum testemunharmos a materialização sensorial, por exemplo, da sensação de fuga, quando a personagem tem de correr para que sobreviva. No popular jogo *The Sims*⁵, no qual se simula uma vida real, é possível que o jogador desenvolva sentimentos românticos pela sua “esposa” virtual.

Os videojogos caracterizam-se pela sua componente visual, interativa e imersiva, o que significa que tendo por base esta afirmação, as emoções podem ter influência no modo de jogabilidade do jogador ativo. Dependendo do tipo de imagem que lhe chega, de carácter positivo ou negativo, o comportamento é influenciado e determina a escolha da próxima ação. Isto conclui uma relação direta entre emoção, imagem e raciocínio, que pode ser aplicada no ato de jogar. (Santos, 2019, p. 29)

O jogo virtual é um exercício de identidade projetiva, sensorial, competitivo, mas não necessariamente interativo, dotado de regras, que demanda operações inteligentes e regulado por um sistema de recompensa (como se verifica na “subida de níveis”).



Gráfico 3 - Tipologia de jogos (fonte própria)

⁴ – Um quebra-cabeças visual a ser resolvido por um ou mais jogadores.

⁵ – Videojogo de simulação do quotidiano e da vida real.

1.4. Gamificação

O termo “*Gamification*” foi batizado por Nick Pelling, designer de jogos, em 2002. Em linhas mestras, a Gamificação é definida pela utilização de dinâmicas e técnicas aplicadas em contextos não relacionados com jogos, que colaboram para motivação de pessoas no cumprimento de determinados objetivos. Para Rodrigues, Rodrigues e Oliveira (2019) A Academia admitiu este conceito por duas razões) a progressiva adoção e institucionalização dos jogos sociais e a influência que os elementos dos jogos têm no nosso quotidiano nas diversas interações; 2) a indução de experiências desejáveis e a motivação dos usuários, para permanecerem focados na aplicação em uso. M.K. Kapp (2012) define Gamificação da seguinte maneira: “(...) gamification is using game-based mechanics, aesthetics, and game-thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (M.K.Kapp, 2012, p. 10).

Ainda que a aplicação prática da Gamificação seja um fenómeno do presente século, as suas origens remontam para o ano de 1896, quando a empresa americana do Alabama, Sperry and Hutchinson Co, fundada por Thomas Sperry e Shelley Hutchison, divulgou um catálogo a partir do qual os consumidores compravam produtos, não com dinheiro, mas S&H (Sperry e Hutchinson), Selos Verdes. Os selos eram adquiridos quando os clientes adquiriam produtos em lojas participantes do programa. (Christians, 2018, p. 11). O negócio cresceu consideravelmente através de um conceito de fidelidade e recompensa, na dicotomia da imitação (selos verdes) e realidade (dinheiro), como sucede, embora em âmbito distinto, com o Monopólio. No exórdio do novo milénio, a Gamificação dilatou a sua relevância, manifesta no surgimento de empresas como a Bunchball, destinadas à oferta de softwares com produtos de gamificação.

É importante distanciar os conceitos de jogo e gamificação. Conforme definido nos parágrafos precedentes, mas agora reforçado por Becker (2021), a gamificação é o uso de elementos de design de jogo em contextos não relacionados com jogo. O jogo sério, por sua vez, categoriza-se por uma categoria específica de jogo, com fins educativos ou complementos de entretenimento.

Serious games are games designed for a specific purpose related to training,

not just for fun. They possess all game elements, they look like games, but their objective is to achieve something that is predetermined. (Angelova, Yordanova, & Kiryakova, 2014, p. 1).

1.4.1. Gamificação no Ensino

No contexto da educação, no ano de 2009, num golpe de ousadia vanguardista, a escola pública de Nova Iorque, *Quest do Learn*, colocou sobre o jogo a sua base curricular, tornando-se no principal norteador de ensino daquela instituição de ensino.

Q2L is the result of this collaboration and is specific in its focus on connecting student learning to the demands of the twenty-first century and on supporting young people in their learning across digital networks, peer communities, content, careers, and media. The school is being designed to help students bridge old and new literacies through learning about the world as a set of interconnected systems. Design and innovation are two big ideas for the school, as is a commitment to deep content learning with a strong focus on learning in engaging, relevant ways. The school is a place where digital media meets books and where students learn to think like designers, inventors, mathematicians, and more. Q2L brings together teachers with a passion for content, a vision for helping kids to learn best, and a comitente to changing the way students will grow in the world. (Torres, Wolozin, Tepper, Salen, & Shapiro, 2011, p. 2).

Estes são, segundo o site da escola, os sete princípios fundamentais que guiam a instituição: todos são participantes, desafio, aprendizagem pela participação, feedback imediato e contínuo, fracasso reformulado como interação, tudo está ligado, como uma brincadeira. O conceito da escola terá produzido resultados retumbantes, no tocante à assiduidade, participação, aproveitamento e integração na comunidade educativa.

Após cinco anos de funcionamento a Q2L conseguiu as seguintes conquistas: 94% de frequência escolar, 90% dos professores que entram se mantêm na

escola, vitória na Olimpíada de Matemática de Nova Iorque durante três anos seguidos, 88% dos pais acreditam no sucesso do filho pós escola, 94% dos pais dizem que os filhos têm altas expectativas da escola, em exames educacionais se saiu 56% melhor que média da cidade e nos exames de ciência de 2013 se saiu 43% melhor que a média da cidade. O sucesso da Q2L incentivou a criação de outra escola, a CICS Chicago Quest. (Lemes & Sanches, 2016, p. 1240).

A escola *Quest do Learn* materializou a Gamificação em plenitude. Cada corredor constituía um parágrafo teórico de um qualquer artigo académico respeitante a essa matéria. Os dados obtidos participam de observações realizadas por académicos, num escopo de investigação mais empresarial que educativo, mas igualmente pertinente na busca de respostas. Jitendra Maan (2013) sintetizou as qualidades inatas à gamificação em contexto empresarial em quatro estágios, representados graficamente por André Ferreira (2015) da seguinte forma:

Gráfico 4 – Os quatro passos da gamificação aplicada em empresas



Gráfico 4- Os quatro passos da gamificação aplicada em empresas (Fonte: Ferreira, André (2015) - Gamification: Um Novo Paradigma de Criação de Valor no Mass Market, p. 20)

Como enfatizado, os efeitos positivos da gamificação constata-se no ramo empresarial e educacional. Burke (2015) considera que a gamificação deve à motivação e envolvimento emocional das pessoas, a eficácia manifesta nos seus resultados. De facto, a motivação constitui um néctar vital à sobrevivência das novas gerações no entorno educativo, justamente porque o seu antagonista, a desmotivação, surge como

uma das mais profundas raízes malignas do insucesso escolar. Kikuchi & Sakai (2009) identificaram seis causas para a desmotivação escolar: professores expositivos, aulas monótonas, experiência do fracasso, ambiente da aula, recursos utilizados e desinteresse. Por sua vez, Ahmed (2020), atribui ao desinteresse escolar a causa principal do fraco aproveitamento. Considero que as causas da desmotivação e desinteresse discente devem ser divididas em duas categorias: externas (problemas familiares, culturais e socioeconómicos) e internas (modelos curriculares ineficazes, professores avessos à inovação, tipologia das aulas, comunidades escolares obsoletas)

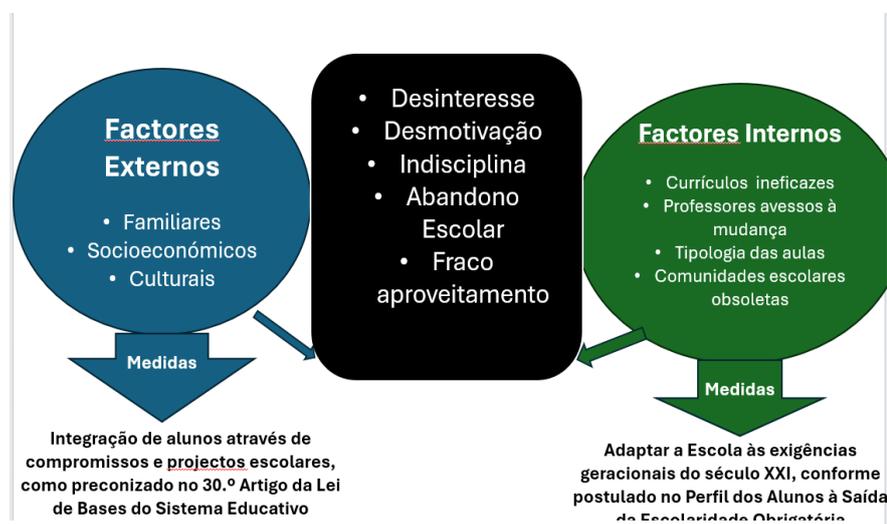


Gráfico 5 - Fatores externos e internos do desinteresse e desmotivação discente (fonte própria)

Os documentos normativos estruturantes e fundamentais do ensino no Portugal Democrático são, sem margem de dúvida, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017). O primeiro, porque define as principais linhas orientadoras da política educativa a implementar no sistema, que o Estado se propõe a levar a cabo, a concretizar. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação (...) afirma o n.º 2 do artigo 1.º do referido diploma legal; a qualidade da referida lei, no contexto das soluções de política

educativa preconizadas, tem mantido a sua vigência à quase 38 anos, sofrendo apenas alterações pontuais: o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade; a alteração ao sistema de graus no ensino superior, de acordo com o Processo de Bolonha, são os exemplos mais relevantes). É uma lei cujo vigor do aproveitamento das suas potencialidades a mantém perene, sem ruturas ou perturbações, assegurando uma pacífica continuidade. O segundo porque, ouvindo as palavras encerradas na exposição de motivos do Despacho ao qual não se pode ficar indiferente ou alheado ali se diz “ Esta resposta às necessidades resultantes da realidade social e este desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases, convocam o sistema educativo para a definição de um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo”. A comunidade destes dois normativos é nuclear, essencial, como domínios e centro de gravidade de todo o sistema educativo: a montante e a jusante.

Pela leitura dos referidos normativos os mesmos abrem campo (não vedam) a utilização de meios no universo da didática que logrem demonstrar aptidão para garantir o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. A garantia do sucesso das aprendizagens e das metas que o sistema de ensino se propõe alcançar é dotada de elasticidade bastante para que os meios justifiquem os fins, na base de abordagens criativas, inovadoras, pacificamente aceites e com comprovados resultados. Tal é o caso da projeção do lúdico na relação didática.

Em muitos casos, todavia, o romantismo teórico não conhece outros horizontes a não ser o papel onde foi escrito. Em oposição às realidades dissertadas, a gamificação parece provocar, junto dos alunos, fome de participação e interesse em sala de aula. Ao observamos o gráfico obtido por Cabral (2022), através dos grafismos produzidos pelo *Google Trends* (que estabelece relação entre palavras pesquisadas no Google com um curso de tempo definido), constatamos que, entre 2010 e 2022, o interesse pela gamificação aumentou consideravelmente.

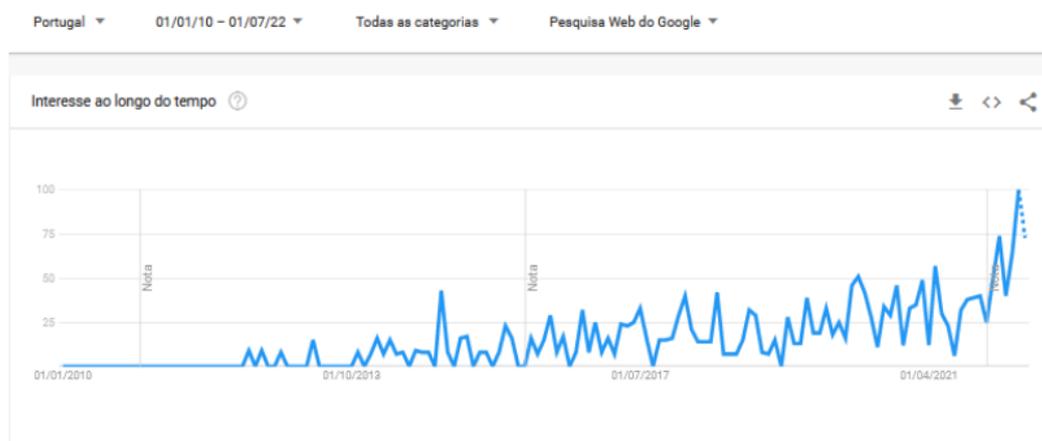


Gráfico 6 - Aumento do interesse pela palavra gamificação, de acordo com o Google Trends (Fonte: Cabral, Miguel (2022) - Mais que um simples jogo: as potencialidades da gamificação no ensino da História, p.9)

Estudos e pesquisas realizadas com diferentes amostras, tipos de jogo e níveis de escolaridade, apontam para notáveis aumentos de índices de participação e motivação em sala de aula.

In terms of the specific types of outcomes that were measured, across all 60 studies the highest measured outcomes were psychological states (25 studies; 41.6%), such as motivation and attitude towards the course content; and performance outcomes (38 studies, 63.3%), such as the level of academic performance, quality of work and level of participation in the course. (Smith, Legaki, & Hamari, 2022, p. 37).

2.0 Lúdico e a Educação

O conceito organiza o abstrato, a prática materializa-o. Como sustentar que os recursos lúdicos, como jogos didáticos ou atividades criativas, podem converter-se em fiéis aliados dos professores? Antes de escarmos o solo austero e profundo das grandes propostas teóricas, parece-me justificável apreendermos as noções de

aprender, ensinar e didática.

Reduzir a aprendizagem à memorização de dados seria condená-la a um cárcere poeirento e indigno. Se aprender fosse (apenas) memorizar, as palavras seriam reminiscências fonéticas ou visuais e os números meras expressões visuais. Memorizar apenas um evento histórico, como um papagaio bípede, conserva as palavras, mas não compreende o significado. Segundo Candy (1991), aprender exige a procura de significado. Na visão de Sugeng (1997), aprender reside na mudança de comportamento perante novas instruções. Hurlock (1942), considera que aprendizagem é o desenvolvimento que vem do exercício e do esforço. Por aprendizagem, podemos assumir um fenómeno recetor ativo, no qual as informações recebidas comportam a descoberta de novos significados e a mudança de comportamentos e atitudes derivada da transição do desconhecimento para o conhecimento.

Ensinar, por seu turno, é um processo transmissor de conhecimentos e informações, volátil e adaptativo às necessidades dos recetores, com avanços e recuos, com o objetivo essencial de garantir a aprendizagem de terceiros. O ensino estabelece relação entre a transmissão do conhecimento e a sua consolidação no próprio transmissor. “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.” (Freire, 1997, p. 19). Dentro da realidade ampla do Ensino, insere-se a Didática. De acordo com Chevallard (2003), a Didática define-se como a ciência que divulga conhecimentos, práticas e métodos inseridos num determinado grupo social, como uma sala de aula ou uma instituição. Para Libâneo (1998), a Didática é uma disciplina pedagógica que media a relação dos alunos com o saber sistémico e que valoriza processos de ensino e aprendizagem como instrumentos que alcancem finalidades educacionais educativas.

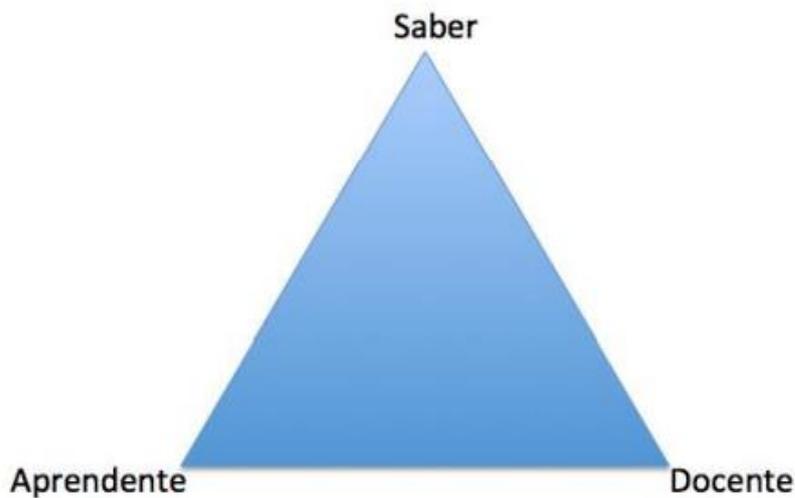


Gráfico 7 - O Triângulo Didático (Fonte: Nobre, Ana (2018) - Um percurso pela educação: Didática - Pedagogia - Didactologia, p. 811)

A Didática reúne, essencialmente, os instrumentos pedagógicos que permitam reduzir distância entre os três agentes do Ensino, conforme plasmado no esquema anteriormente exposto: saber, aprendente e docente. Pois bem. Assimilados que estão os conceitos, como uni-los em feliz matrimônio com o lúdico aplicado em sala de aula? Para esse efeito, demanda-se o aprofundamento das propostas teóricas mais relevantes nesta matéria. Piaget ressalta que as atividades lúdicas oferecem um contributo decisivo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e psicomotor das crianças. O lúdico consolida o processo de assimilação dos estímulos do mundo externo. Na visão de Piaget, o lúdico permite à criança aderir a um frutífero processo imaginativo, fomentando capacidades cognitivas, enquanto a manipulação de objetos e/ou brinquedos, promove o progresso sensório-motor. “A brincadeira acompanha o desenvolvimento do pensamento, desde o jogo simbólico, até ao jogo de regras e, desse modo, a assimilação domina a acomodação, em consonância com o processo teórico de Piaget” (Lillard, 2015, p. 429).

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil [...] corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança.

Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais [...]. É portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...]" (Piaget, 1945, pp. 56,57)

Wallon (2007), sugere que o lúdico é elemento inato à condição da criança. A criança, por espontaneidade anti programática, brinca por instinto. A brincadeira da criança oscila entre a ficção e as regras. No campo da imaginação, socorremo-nos, do seguinte exemplo: num dia de Carnaval, uma criança mascarou-se de pirata.

Estimulado pelo ânimo, a criança transforma um tronco de árvore num barco, usa pedrinhas para simular tubarões, cerra os olhos e escuta o canto gargalhado das gaivotas. Tanto na visão de Piaget como na de Wallon, nesta particularidade, a imaginação refina os predicados criativos, o engenho da abstração, a potência da imitação. Wallon e Piaget convergem no lúdico como auxílio do desenvolvimento sensório-motor e na necessidade do prazer, pelo que a aplicação dos jogos de regras deve obedecer a estágios de crescimento ajustados.

Vygotsky defende que o jogo agiganta a criatividade das crianças e acerca-as do mundo adulto, do ponto de vista social, intelectual e moral. O psicólogo, atribui aos jogos funções de desenvolvimento cognitivo e, por inerência, podem integrar-se no arsenal educativo dos docentes, como atalhos de compreensões teóricas. Vale lembrar, como notam Bodrova & Leong (2015), que as apreciações de Vygotsky acerca do jogo fundaram-se, exclusivamente, na tipologia socio dramática (que pertence ao jogo simbólico de Piaget), onde a criança adere a uma criação imaginária e representa papéis, importante na expressão e exploração de sentimento.

Vygotsky sees play as an acting-out of children's unrealizable through play, children become able to detach objects from their names and give them other names, thus learning to play with meaning and create imagined worlds. This makes play the highest level of preschool development. (Barrs &

Richmond, 2024, p.8).

Ainda que prevaleça um quase-consenso científico na relação do jogo/brincadeira no desenvolvimento das crianças, regista-se a predileção pelo estudo e aprofundamento da dimensão infantil, o que pode enfraquecer a capacidade analítica se, no contexto do ensino, aneamos compreender os efeitos do lúdico em alunos do básico e do secundário. Felgueiras (2007) esclarece que, em sala de aula, e quando aplicada a atividade lúdica, cabe ao docente conduzi-la, definindo o tempo necessário, o espaço, os materiais a composição dos grupos e os limites da autonomia dos alunos. “No processo de brincadeira da criança o adulto deve ser um mediador ou impulsionador da brincadeira.” (Pires, 2019, p. 24). Maria Conceição Lopes, da Universidade de Aveiro, sintetizou a relação do lúdico, do estudo e do trabalho, onde as três dimensões convergem e cooperam entre si, estendendo-se às esferas cognitivas, sensíveis, intelectuais e emocionais dos alunos, através da seguinte representação:



Gráfico 8 - Conexão trabalho-estudo-ludicidade (Fonte: Maria Conceição Lopes, no site ResearchGate)

De acordo com Rhalibi, Hanneghan & Tang (2009), a utilização do lúdico em cenário educativo pode gerar os seguintes benefícios:

Motivador e envolvente, mas não necessário divertido; exige a participação dos alunos; tem objetivos de aprendizagem claros definidos na jogabilidade e cenários apresentados enquanto que o conhecimento pode ser transmitido através da narração de histórias; os cenários definidos são reflexivos e transferíveis para a experiência do mundo real; proporciona liberdade para interagir no jogo mundo através de um conjunto de ações definidas; fornece feedback claramente definido para cada medida tomada; tanto a avaliação quanto a aula podem ocorrer durante o jogo; corresponde ao ritmo e à capacidade intelectual do aluno; altamente escalável, portanto pode ser usado para educação de um grande número de alunos simultaneamente. (Tang, Hanneghan, & Rhalibi, 2009, p. 3).

Acompanho o fio teórico de Kishimoto (2017), quando convida a escola a acolher o simbólico e a imaginação no seu seio pedagógico, a adesão ao jogo, às linguagens não-verbais e às dimensões estéticas e artísticas, para que os alunos expandam os domínios do intelecto e do espírito, assumindo as rédeas dos seus sentidos vocacionais, que podem estar escondidos no subsolo pobre da memorização e agrilhoados no despotismo das repetições e dos pleonasmos. O lúdico, se adequadamente materializado em jogos e atividades que integrem a estética, a cultura, a reflexão e o debate, podem substituir o biombo que oculta virtudes escondidas, por um espelho clarividente de qualidades inatas. Por exemplo, se um aluno taciturno e tímido, fechado em copas inseguras, com voz desconhecida, quase fantasmagórica ao professor, com resultados qualitativos no limiar do razoável, pode sentir-se motivado a participar numa atividade lúdica, pela sua seriedade descontraída, pode protagonizar um desempenho surpreendentemente superlativo em comparação aos alunos mais distintos, colaborando para uma confiança com músculo mais hirto. Iglesia, Monterrubio & Tena (2018) confrontaram alunos universitários com a hipótese do lúdico, da gamificação e do jogo aplicados no ensino superior, tendo os resultados demonstrado que, não

obstante a seriedade protocolar culturalmente vinculada a este grau de ensino, não se verifica uma rejeição percentualmente elevada no tocante à relação lúdico-acadêmica.

(...) playing is an activity reserved only for children” (87.4%) and that “playing is an unproductive activity” (77%). A smaller majority of participants completely disagree with the assumptions that “games detract prestige to higher education” (59.8%) and that “at university students should not play to board games” (57.5%). In fact, 55.2% of the sample highly or completely agrees with the statement that “Game-Based Learning methods could support regular master classes” and 29.8% of the participants reported that they were neutral about the statement. About the presumption that youngsters prefer videogames to board games, results of this study show the contrary. There is a slight preference for analogic games rather than digital ones as 41.4% of participants highly or completely agree with the assumption that “Game-Based Learning should use board games,” whereas 34.5% reported that they highly or completely agree with the statement that “Game-Based Learning should use videogames. (Iglesia, Monterrubio, & Tena, 2018, p. 56)

Mas os dedos críticos também ficaram em riste contra o lúdico no ensino, dando forma à eterna utopia do consenso. Através da sua pesquisa, Coelho (2014) elencou alguns efeitos negativos associados à aprendizagem pelo lúdico: forçar a participação de alunos mais complexados e tímidos; a necessidade de ajuste curricular às atividades; a sensação de descrédito das disciplinas. A estas desvantagens, podemos somar as apresentadas por Grando (2011): a percepção adulterada de que todas as matérias devem ser ensinadas pelo jogo; a perda da ludicidade por interferências exageradas do professor e eventuais explicações difusas sobre as atividades, promovendo a aleatoriedade em sala de aula.

2.2. A Relação do Lúdico com os Documentos Normativos da Educação Portuguesa

O Perfil dos Alunos à Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, 2017), elaborado como norteador do ensino português como resposta às demandas de uma modernidade ardente em mudança e transformação. Ouso afirmar que se tratou de um documento atualizado à luz do hoje, ligado ao sistema educativo e inerente aos programas curriculares, com olhar voltado para a formação de futuros agentes de cidadania, participantes da vida social, embaixadores de princípios humanistas, propulsores da igualdade e tolerância. O documento é dividido da seguinte forma: Princípios (base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade e adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade), Visão, Valores (responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade), Áreas de Competências (atitudes, conhecimentos e atitudes – consciência e domínio do corpo, linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística). Torna-se claro que a utilização do lúdico e a gamificação harmonizavam-se em alguns pressupostos manifestos no documento, como a inclusão, flexibilidade e ousadia, pensamento criativo, raciocínio e relacionamento interpessoal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986 nos seus artigos 5.º (educação pré-escolar, alínea a), artigo 7.º (ensino básico, alínea a) e artigo 9.º (ensino secundário, alínea a e b), sublinha a importância do incentivo ao espírito criativo dos alunos, ademais do alcance da plenitude das áreas da atuação humana. Na Constituição da República Portuguesa, no Artigo 74.º, referente à Educação, na alínea d), ressalta-se igualmente a valia da expressão artística e cultural. Em abono da verdade, nenhum destes documentos normativos referencia o jogo, o lúdico ou a gamificação para que se atinjam objetivos educativos, mas isso é consequência da necessidade de uma redação sintética e direta. A palavra “criatividade” é, por si e de forma isolada, difusa e vaga. Estou em crer que cabe aos professores, alunos,

comunidades educativas e o sistema de ensino limparem esse vidro baço, com um pano novinho em folha de prática e ação, fazendo das palavras, obras.

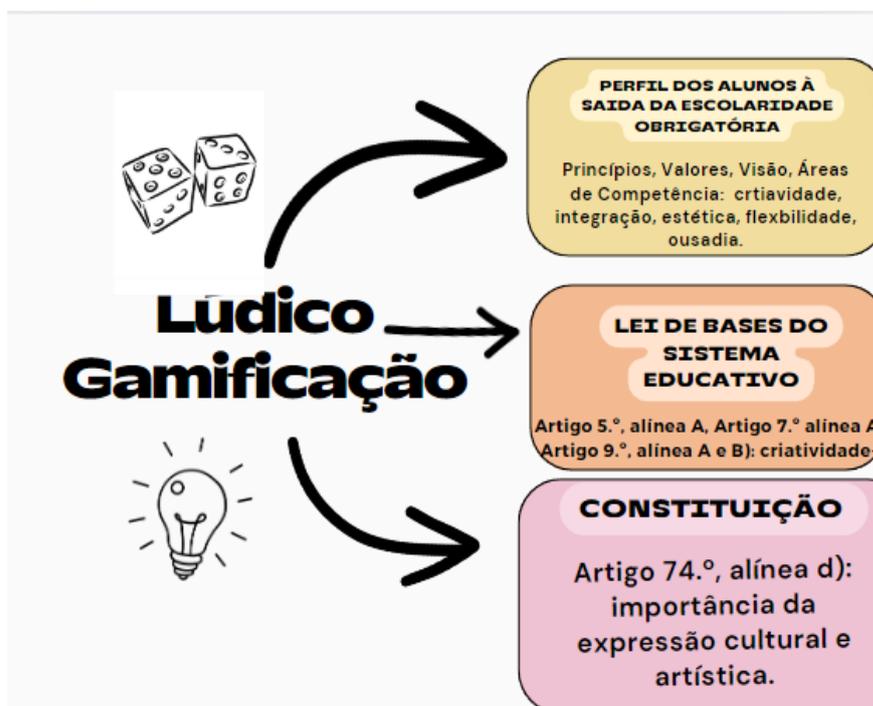


Gráfico 9 - Relação do Lúdico e da Gamificação com os Documentos Normativos (fonte própria)

2.2. O Lúdico no Ensino da História

Certo dia, lecionava, na minha escola profissional, o período Renascentista. Os slides, como museus de mármore gloriosos e pinturas inspiradas por querubins ou dos génios da época em estudo e só surgem homens brilhantes quando o génio tira férias do abstrato. Entretanto, a imagem cidade de Florença despertou um aluno da letargia e exclamou: “eu conheço essa cidade do *Assassins Creed*,⁶ professor!” O verniz dessa memória estava fresco na minha mente. No âmbito deste relatório, dediquei-me a uma breve pesquisa sobre jogos históricos que gozem de popularidade junto dos jovens.

⁶ – Videojogo de aventuras históricas

Encontrei jogos como Grepólis⁷, Tribalwars⁸, Runescape ⁹ e Assassins Creed ¹⁰ (que utilizei no decorrer do Estágio) ou Red Dead Redemption¹¹. Todos juntos, estes jogos narrativos, de estratégia e de aventura, abrangiam diversas épocas históricas. De facto, este tipo de jogo suscita, em muitos jovens, o interesse e a curiosidade histórica que, lamentavelmente, os livros, os documentários e os filmes não conseguem atingir. O jogo compete com as séries históricas e canais de Youtube com curiosidades históricas genéricas. Mas será aconselhável a aposta no videojogo como recurso didático no ensino da História? Schrier (2014) utiliza, como exemplo, o popular e já citado *Assassins Creed*, com narrativas reportadas para vários períodos da História, tendo sido culturalmente associado ao período do Renascimento, enquanto instrumento com elevado potencial na aprendizagem histórica. A pesquisadora norte-americana sustenta a sua convicção do seguinte modo:

(...) Este tipo de jogo permite ao jogador interagir com um jogo representação de um determinado momento histórico ou económico. Este momento é recriado no jogo e um aspeto deste momento é rerepresentado pelo jogador através do jogo. (...) Lida com estudos sociais de uma forma mais abstrata, onde o jogador pode trabalhar dentro de temas históricos, decisões ou deliberações de recursos (...)” (Schrier, 2014, pp. 74-75).

A autora sinaliza, conquanto, que, por muito que o professor veja nos videojogos um instrumento muito sedutor para atrair a motivação dos alunos, deve estudá-los e escrutiná-los previamente, através da leitura de críticas científicas e a própria jogabilidade. Como enfatiza, entre muitas informações historicamente válidas, pode existir a contaminação do fantasioso e do impreciso.

Citada por Jakubowicz & Radetich (2014), Inês Dussel apresenta argumentos abonatórios à utilização do videojogo na disciplina de História, já que estabelecem uma

⁷ – Jogo MMORTS de estratégia

⁸ – IBIDEM.

⁹ – IBIDEM.

¹⁰ – Videojogo de aventura.

¹¹ – IBIDEM.

aliança poderosa entre a aprendizagem e o perfil dos alunos das novas gerações:

Em primeiro lugar, há um que faz referência à importância da imagem na cultura contemporânea. Em segundo lugar, há outro argumento, não inconsistente com o primeiro, que as imagens são motivacionais e podem atrair o interesse de jovens – um interesse que está longe de ser garantido nas salas de aula de hoje. A implementação de telas e principalmente de videogames nas salas de aula tem como trunfos a empatia e a proximidade, a independência narrativa e a construção de sequências que servem como simulações do discurso histórico. O argumento didático mostra-se eficaz quando a motivação leva o jovem a propor análises alternativas e criar narrativas que desafiem e critiquem a História ensinada nas escolas. A narrativa dos videogames construída pelos alunos é contra factual, pois é a história que “poderia ter sido”. Dessa forma, os alunos tornam-se sujeitos e narradores de sua própria viagem e selecionam suas ações realizadas por um avatar.” (Radetich & Jakubowicz, 2014, p. 14).

Na parte respeitante à utilização dos jogos no PES, desenvolveremos este princípio tão argutamente explanado pela académica citada. O jogo virtual permite incorporar o conceito da empatia histórica, projetando-se num avatar, na imitação do real, como Huizinga dizia acerca do jogo e Aristóteles acerca da poesia. O aluno veste a pele dos agentes do antigamente, acercando-se das suas realidades, vidas, necessidades económicas, trabalhos, hábitos culturais e sociais. Uma sala de aula é um espaço de interação social e a História, no seu génio particular, é reduto de interpretações, análises e debates, podendo o jogo, se devidamente programado, ser recebido com hospitalidade, conforme alegam Pereira & Giacomani (2018). Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. Neste contexto e levando em conta o que nos ensina Johan Huizinga, “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação

própria (...) (Giacomani & Nilton, 2018, pp. 14-15)

Os autores não estão, com estas palavras, a guilhotinar a seriedade intelectual e acadêmica do ensino e da sala de aula, como sádicos “psicolúdicos”. Estão, no ato isolado do lúdico, a ressaltar a importância da abstração temporária do real. Sem a abstração do real, a incompreensão da História torna-se impossível, porque a História fugiu há séculos dos fios sensoriais dos alunos modernos. Para alunos de 15 anos, a abstração não é útil para que se compreenda o gol do Éder na vitória de Portugal no Europeu 2016, mas torna-se importante para o entendimento do ouro olímpico de Néelson Évora, em 2008. A necessidade de abstração ou, como os autores referem, de “deslocamento”, varia de acordo com os limites da memória de cada indivíduo. Ao dia de hoje, todas as pessoas do mundo careceriam da abstração do real para que se aproximem, ainda que imperfeitamente, à época de Napoleão Bonaparte. Todavia, este deslocamento ou abstração deve ser temperado pontualmente. Não se exige, nem se deseja, a aplicação da gamificação em todas as aulas de História.

Acompanho em concordância as análises citadas. A História é a mãe de todas as disciplinas. É um chafariz científico que jorra águas renovadas. É a disciplina com maior potencial lúdico, porque abraça o ser humano, a religião, a economia, a política, a arte, a filosofias. Estudam-se guerras, tratados, casamentos, personalidades, pensamentos, estéticas, curiosidades. Nenhuma outra disciplina possui tanta variedade à sua disposição. Como referi, o lúdico, se bem aplicado, potencia a empatia histórica, o debate, a interatividade, o amadurecimento de consciência política e religiosa. Acima de tudo, das teorias, das didáticas alternativas, do lúdico, está o conhecimento teórico, dono e senhor do pináculo da pirâmide. É hora de matar o borrego do estigma que a História carrega, como a “disciplina secante”. Se for secante, urge hidratá-la, mas sem deixá-la afogar, renová-la, mas preservando a sua raiz, açucará-la, mas sem produzir os diabetes de um ensino circense.

3. Em guisa de conclusão teórica

Parece-me claro que, à luz das informações reunidas, extraídas do punho de professores, cientistas, alunos, psicólogos, sociólogos, filósofos, investigadores académicos, legisladores e, também, dos nervos crepitantes do meu próprio punho, e pesando os prós e contras, constata-se que a utilização do lúdico (no sentido lato) e da gamificação (em particular), geram resultados amplamente positivos no processo da aprendizagem.

Robustecido com o conhecimento teórico desenvolvido no presente relatório e inspirado pelas experiências que vivi enquanto docente escola profissional onde trabalhara anteriormente e na qualidade professor estagiário no PES, concluí que o lúdico merecia uma maior atenção curricular, desde que inserido numa gestão equilibrada entre lúdico e expositivo (teórico). O lúdico, por si mesmo e isoladamente, tornar-se-ia, com o tempo, num objeto de relaxamento indesejável. Não é isso que se pretende. Pretende-se, isso sim, incluí-lo numa periódica serenidade, para que provoque nos alunos a sensação de que o ensino supera as ousadias alternativas e que deve manter, com flexibilidade e inovação, parte da sua tradição milenar.

A gamificação pode aguçar o interesse dos alunos, cobrindo as aulas, de vez em quando, com açúcar didático. Este modelo pode mitigar o desinteresse e a desmotivação dos alunos, apelar à sua participação e criatividade, inseri-los em momentos de integração, dirigi-los para vocações e talentos desconhecidos. Certo dia, o Beato Carlo Acutis, um jovem que partiu precocemente ainda neste século, chamado de “santo de jeans” (com processo de canonização em curso), afirmou: *“Todos nascemos originais, mas muitos morrem como fotocópias.”* Vivemos numa época de alienação tecnológica e de uma geração crescentemente desinteressante e desinteressada, com honrosas e meritórias exceções. Corremos o risco de uma homogeneidade cinzenta. As crianças crescerão com uma monotonia asseada. A sujidade era vestígio de alegria, dignificava e gritava a idade. Não rasgarão os joelhos em sangue no asfalto, por quedas de bicicleta ou rasteiras em disputas de bola, para marcarem golos anónimos aos ângulos do ar, mais importantes, naquelas tardes suadas de cansaço, que um golo decisivo na final do

Mundial. Não escreverão para paixonetas secretas, poemas toscos e ortograficamente risíveis, nem provocarão, nessas paixonetas secretas, sobrolhos de desdém ou sorrisos corados de correspondência. Não deixarão pegadas nas ruas dos bairros e serão desconhecidos para os merceiros, os padeiros e os velhotes. Não serão chamados das janelas quando o jantar estiver pronto e não sentirão a amizade das noites do cimento frio. Não serão intrinsecamente únicos e protagonistas de carismas irrepetíveis. Não acreditarão no eterno, em favor de cinzentos imediatismos. Serão almas em linhas de montagem, serão réplicas de sensibilidades, serão redundâncias de estéticas, serão iguais na fraqueza de não serem diferentes, serão pecados de vidas desperdiçadas. Partilharão memórias à mesa de amigos e todos reivindicarão a mesma memória, dizendo: “fui eu que vivi isso!”. Serão tão iguais quanto centenas de fios de uma teia de aranha. Não se distinguirão senão pela face”.

A missão da Escola é ensinar. Antes de tudo, ensinar. Mas a Escola, nos limites que lhe são traçados, deve representar um farol que indique caminhos, oportunidades, vocações e futuro. A Escola não pode ser uma linha de montagem de um pleonismo social, mas uma artesã que molda, embeleza e dignifica toda a comunidade educativa.

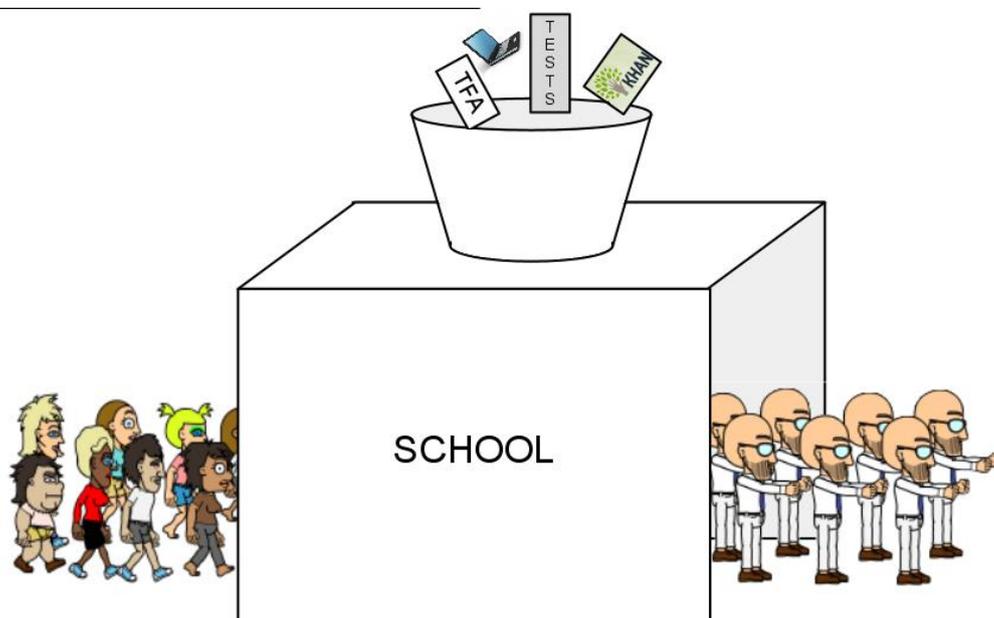


Figura 6 - A “Escola Linha de Montagem” (Fonte: National Education Policy Center)

Segunda Carta

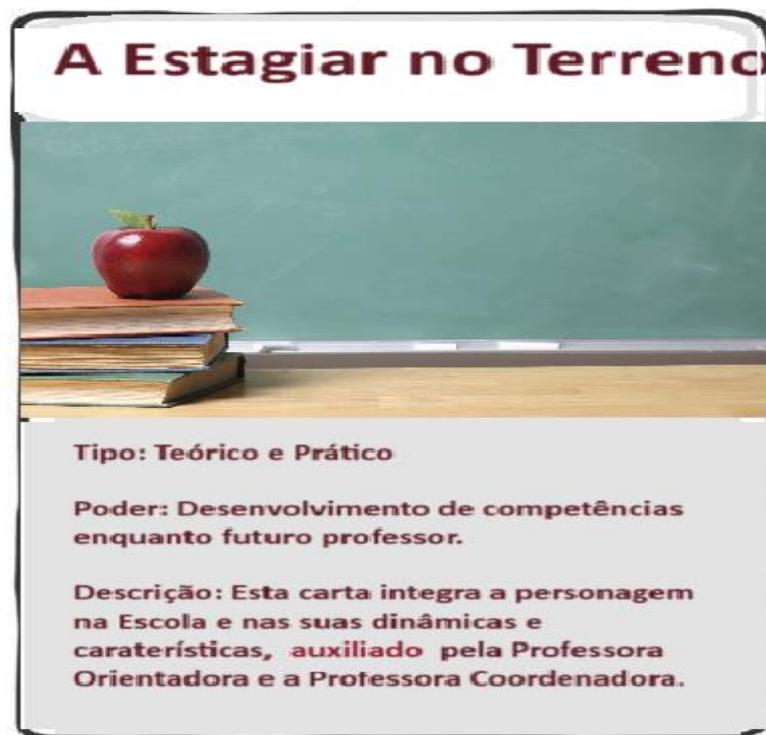


Figura 7 - A estagiar no Terreno

1. A Estagiar no Terreno

1.1 O Colégio

O Colégio no qual decorreu o PES, sito na Margem Sul, com longevidade meio-secular acolhe todos os graus de escolaridade, desde a pré-escola ao ensino secundário. Conta com, aproximadamente, 1100 alunos, 90 professores e 90 turmas.

O meu olhar analítico, que guarda os detalhes num relicário ocular, confirmou as minhas primeiras impressões. No primeiro dia de estágio, data do meu aniversário, celebrei a manhã com o júbilo da fome de conhecimento, conhecimento disciplinado e devoto a regras, com silêncio auditivo, que escuta e escuta bem. Existe respeito pela autoridade docente, respeito, parece-me, conquistado e não imposto. O Colégio tingido de um laranja vivo, quase juvenil, com a dignidade das suas paredes edificadas, com o perfume anestésico, mas brando dos pinhais, com formoso asseio, espaços de recreio,

desporto, reflexão e vida, honra as letras dos seus pergaminhos fundacionais. Essa honra molda-se por méritos discentes e docentes, em suma, por méritos humanos. Vi jovens que rejeitam as mocidades hedonistas, longe da escravatura do imediato e protegidos de estímulos banais e insípidos. Os seus olhos são os olhos da vocação. Havia neles ânsia de futuro, um futuro que estendido para lá do oriente presto do amanhã, um futuro de acerto, excelência e brio.

Com o tempo, a passo leve, acercava-me de porto-seguro. Os rostos dos funcionários, dos docentes e dos alunos são, agora, águas reconhecíveis, um pouco mais familiares. Um mar que se conhece é amável à navegação. No Colégio, as relações humanas florescem com a vitalidade de um sol social. Como? Os alunos não estão autorizados a utilizar telemóveis, pelo menos até ao básico. Os pulmões arejam, as veias dilatam e os alunos enriquecem-se com o maior tesouro: eles mesmos. Prevalece um sentido institucional. Os alunos, em contexto de sala de aula (pelo menos em História), pareceram-me disciplinados e diligentes, com um fabuloso oportunismo de participação, com intervenções pertinentes e assertivas. São alunos que acrescentam.

O Colégio parecia-me reunir condições de excelência para a formação intelectual, cultural e humana dos alunos. Testemunhei centenas de manifestações de afeto entre funcionários, professores e alunos, que denunciavam uma comunidade educativa sadia. Multiplicavam-se as atividades extracurriculares, visitas de estudo e... o jogo. Também motivado por essa circunstância, considerei o tema do lúdico e da gamificação como adequados e coerentes com vista à elaboração do meu Relatório de Estágio.

1.2 - As Professoras Orientadora e Supervisora

A minha Professora Orientadora revelou, desde o princípio, um insofismável humanismo, de sorriso radiante e compreensivo, sempre atenta às minhas necessidades e com correções fraternas. A relação entre nós desenvolvida foi da maior estima, respeito e apreço. Encontrámos espaços, fora do âmbito escolar, de convergência cultural e intelectual, o que proporciona uma feliz confraternização profissional. Fiquei a dever à Professora Orientadora, assim como à Professora Supervisora, um

agradecimento que cristalizar-se-á em todos os átomos do meu ser.

2. Breve Diagnóstico das Turmas

A atribuição das turmas foi, por parte da Professora Orientadora de Estágio, com o seu beneplácito e compreensiva bondade, considerou o meu estatuto de trabalhador-estudante. Era docente numa escola profissional e estagiário em simultâneo. Na nossa primeira reunião, no começo de setembro, definiu-se, em concordância, que lecionaria uma turma do 7.º ano (da Grécia Antiga até à Formação do Reino de Portugal) e uma do 11.º ano (Regeneração e Fontismo).

2.1 7.º Ano

Inicialmente composta por 20 alunos (um dos alunos abandonou o país no início do primeiro semestre), trabalhei, em conjunto com a Professora Orientadora, 19 alunos, um deles de origem ucraniana, que exigia acompanhamento especial, nomeadamente na comunicação em língua inglesa. No que diz respeito à distribuição por sexo, criei a seguinte demonstração gráfica.

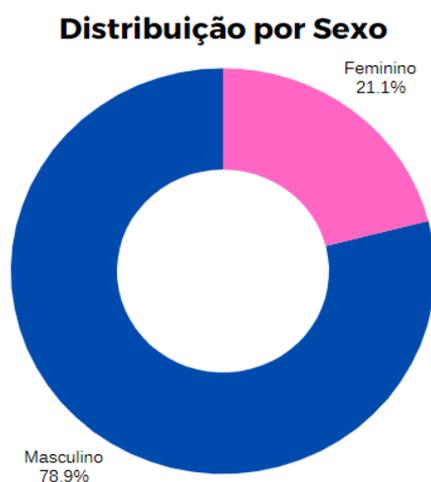


Gráfico 10 - Distribuição por sexo na turma do 7.º (fonte própria)

Como se verifica, a turma era esmagadoramente composta por alunos do sexo masculino. No decorrer das assistências, revelava bom comportamento, excelente assiduidade e pontualidade, com participação excessivamente concentrada em 4 alunos, tendo estes, na maioria das suas intervenções, demonstrarem precocidade intelectual e conhecimento prévio das matérias em estudo. Existia apenas 1 aluno com desvios comportamentais. A turma cumpria com prazos no que dizia respeito a trabalhos de casa e aderiu com entusiasmo às atividades lúdicas aplicadas. O aproveitamento desta turma situar-se-ia no Bom. No que concerne à disciplina de História, os alunos demonstravam interesse moderado. Os assuntos e conceitos político-económicos, de acordo com a opinião generalizada da turma, provocavam tédio e maiores dificuldades de compreensão. Em contraste, curiosidades históricas, a análise de fontes iconográficas, conflitos militares, costumes, religião e, sobretudo, a gamificação aplicada, suscitaram maior interesse e motivação em sala de aula, conforme atestado nos seguintes gráficos.



Gráfico 11 - O que mais gostas de aprender em História? (fonte própria)

A esmagadora predileção por assuntos bélicos reporta-se, por tradição cultural, pelo predominante sexo masculino nesta turma, ou, quem sabem, pelo período histórico vigente, no qual o assunto da guerra é diariamente mediatizado.

Tens interesse na disciplina de História?

17 respostas

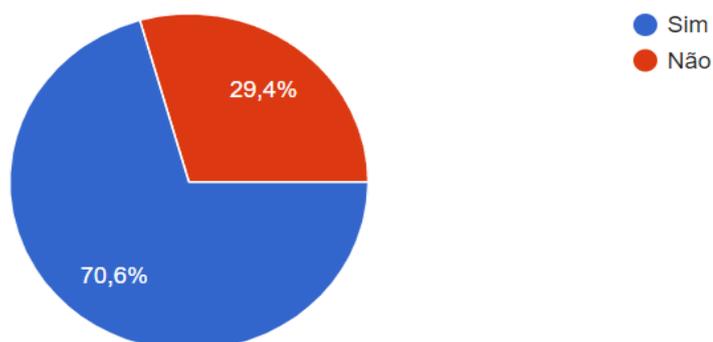


Gráfico 12 - Tens interesse na disciplina de História? (fonte própria)

A turma, que me tratava carinhosamente como “Professor Chiquinho”, era, em linhas muito sintéticas, decente, afável e inteligente, mas tímida na participação, sendo facilmente verificável o contraste dos olhares famintos de conhecimento e o silêncio fechado em si mesmos. De modo a sintetizar as forças e as fraquezas turma do 7.º que me foi atribuída, decidi formar a seguinte tabela:

Turma 7.º Ano

Forças	Fraquezas
Comportamento	Participação concentrada em 3 ou 4 alunos
Interesse – alunos que questionavam	Atenção deficitária e instável
Assiduidade	Dificuldade na leitura de documentos
Pontualidade	Aproveitamento mediano
Dinâmica participativa nas atividades lúdicas	Intervenções desadequadas

Tabela 1 - Forças e fraquezas da turma do 7.º Ano (fonte própria)

2.2 - 11.º Ano

A turma do 11.º Ano era manifestamente pequena, constituída apenas por 9 alunos (três de sexo masculino e seis do sexo feminino).

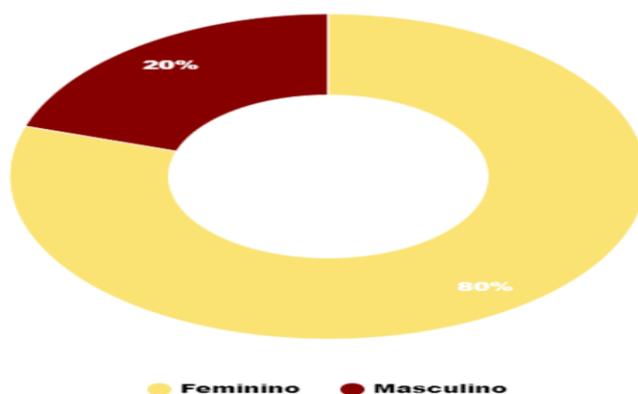


Gráfico 13 - Distribuição por sexo na turma do 11.º Ano (fonte própria)

Ao contrário da turma do 7.º Ano, a turma do 11.º Ano foi como um laboratório de assistências que preparavam as futuras regências. Como será desenvolvido no subcapítulo seguinte, o número de regências dadas a esta turma não justificou a utilização de recursos didáticos ou a elaboração de inquéritos.

De acordo com os dados fornecidos pela Professora Orientadora, a turma apresentava um aproveitamento entre o fraco e o satisfatório. Destacava-se uma aluna entre todos os outros, com elevada participação, desenvoltura retórica e pertinências nas intervenções e perguntas. Em sala de aula, a turma realizava os exercícios solicitados, mas com dificuldade, e nem sempre era cumpridora na entrega dos trabalhos de casa. Em matéria disciplinar, esta turma do 11.º Ano mostrou-se exemplar, silenciosa e respeitadora do trabalho docente. No entanto, revelava fraca participação e debilidades de comunicação.

À semelhança da turma 7.º Ano, ainda que disponha de menos elementos e dados, elaborei uma tabela que resuma as principais qualidades e as falhas mais

gritantes da turma do 11.º Ano.

Forças	Fraquezas
Comportamento	Participação
Assiduidade	Aproveitamento
Pontualidade	Comunicação e leitura
Flexibilidade	Interpretação de fontes

Tabela 2 - Forças e fraquezas da turma do 11.º Ano (fonte própria)

3 Assistências e Regências

3.1 Assistências

No decorrer das assistências, iniciadas a 19 de setembro, os alunos, tanto do 7.º como do 11.º, receberam-me educadamente, considerando o meu espaço. Foi um período de análise, notas e diagnósticos. Numa primeira fase, permanecia no fundo da sala, socorrido do portátil, onde elaborava apontamentos. À parte dos alunos acima destacados, também auscultava a gestão da aula por parte da Professora, no tocante aos tempos, à aplicação de disciplina, ao equilíbrio estabelecido entre o teórico e o prático. A partir de outubro, como que delegando um cetro de poder partilhado da Professora Supervisora, recebi instruções no sentido de transitar, gradualmente, do passivo para o ativo. Passei a sentar-me na cadeira de professor, símbolo de poder, como de um Papa, de um rei, de um pai ou de um *don* siciliano. Recebi ordens para conter momentos indisciplinados, distribuir folhas de exercícios, esclarecer dúvidas. A ideia passava por transmitir autoridade e fomentar os valores do exercício responsável a revelar, em contexto de sala de aula.

3.2 Regências

A planificação das aulas seguiu quatro critérios: a) recurso ao manual de História da Porto Editora, b) uso da Escola Virtual, c) *Aprendizagens Essenciais* e d) diálogo constante com a Professora Supervisora, que verificava, validava ou alterava os recursos de aula, a aplicação de recursos lúdicos com vista à elaboração do presente Relatório de Estágio. Por decisão da Professora Supervisora, não teria responsabilidades na elaboração ou correção de elementos de avaliação decisivos (testes ou questões aula), mas teria autonomia, ainda que supervisionada, na correção dos recursos que eu mesmo criei, que avalei mais qualitativamente do que quantitativamente.



Gráfico 14 - Planificação das Aulas (fonte própria)

As regências principiaram no mês de novembro, com a turma de 7.º ano, a partir do estudo da Grécia Antiga. Com a turma do 7.º, lecionei os seguintes subdomínios: Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas, O mundo romano no apogeu do império, Origem e difusão do Cristianismo, A Europa dos séculos VI a IX, O mundo muçulmano em expansão, A sociedade europeia nos séculos IX a XII e a Península Ibérica nos séculos IX a XII. No que diz respeito ao 11.º, lecionei o subdomínio “Portugal, uma sociedade capitalista periférica”. Todas as aulas foram conduzidas em formato de PowerPoint. As aulas do 7.º Ano decorriam, numa fase embrionária, com desejável serenidade. Conseguia cumprir a planificação definida. Todavia, a Professora Orientadora identificava e corrigia as lacunas mais prementes, a saber: tom de voz injustificadamente elevado; erros de concordância entre fontes iconográficas e época em estudo; linguagem demasiado elaborada para a idade dos alunos; o “esquecimento” dos

recursos virtuais da Escola Virtual e o pouco incentivo à participação dos alunos mais tímidos. Aprimorei as minhas fraquezas, recorrendo às fontes do manual e aos recursos e preparando aulas mais participativas e agregadoras. A aula dada ao 11.º Ano, acerca do Regeneração e do Fontismo desenrolou-se sem problemas a registar, com fluidez necessária ao pleno cumprimento da aula planificada, com recurso ao exame de variadas fontes e realização de exercícios, através do enunciado de pequenas proposições, para análise, discussão e conclusão. Foi uma aula com um nível de participação acanhado e, não obstante, pedagogicamente bem-sucedida.

4. Resumidamente

Em síntese, as regências sofreram, ao longo das semanas, mutações didáticas, resultantes das observações e correções da Professora Orientadora. Retifiquei a complexidade da língua, tornando-a mais acessível à compreensão dos alunos; recorri à partilha de curiosidades históricas, cadenciadas nos hiatos teóricos; apliquei as atividades lúdicas sob a supervisão e apoio da Professora Orientadora; investi no manual e na Escola Virtual. Compreendi que o meu perfil docente se adequava mais facilmente à turma do 11.º por três razões: liberdade retórica, a experiência como professor do ensino profissional e atmosfera disciplinar consentânea, com as boas e sãs regras. Com o 7.º ano, encontrei maiores dificuldades na contenção dos comportamentos desviantes, sendo por dever e obrigação, em casos muito isolados, a “lançar mão” da aplicação da medida disciplinar corretiva de “ordem de saída de sala de aula”, quando verificada qualquer infração decorrente do incumprimento dos deveres impostos aos alunos – por referência às normas e princípios que residem na Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro – sempre que a situação, pela sua gravidade ou reiteração, comprometesse o funcionamento normal e saudável, dentro da sala de aula. A Lei 51/2012 *“Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário.”* Destarte, a relação com as turmas e a Professora Orientadora foi esculpida a cinzel fraterno, amigável e profissional.

Terceira Carta

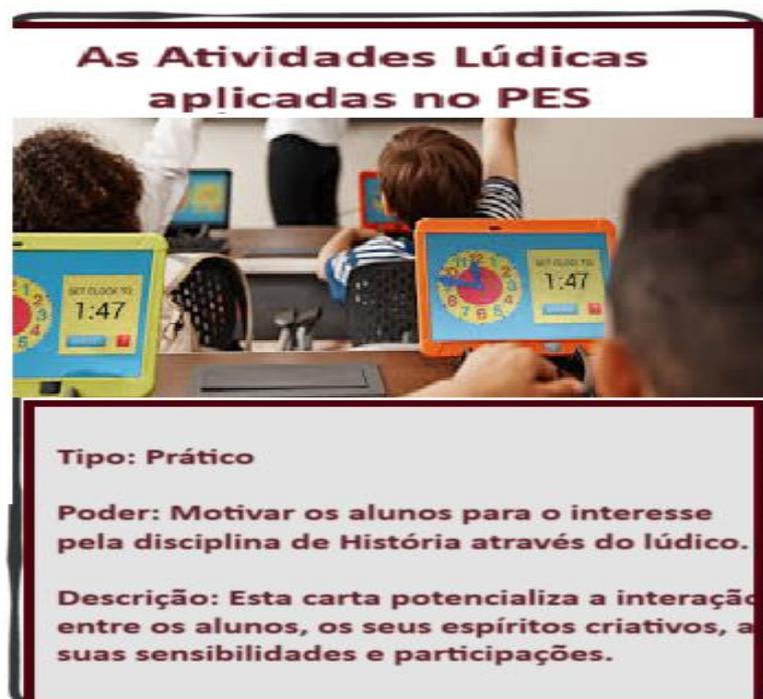


Figura 8 - As Atividades Lúdicas Aplicadas no PES

1. As Atividades Lúdicas aplicadas no PES

As aplicações das atividades lúdicas em sala de aula deveriam obedecer internos (por mim definidos) e externos (definidos pela Professora Orientadora). Os critérios internos passavam pela obediência a dois documentos essenciais: as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Impus a mim mesmo, como um franciscano monástico, rígidas normas: originalidade, rigor científico, harmonização com as planificações, valorizar, antes do lúdico, a matéria definida. Os critérios externos, por parte da Professora Orientadora, foram os seguintes: nenhuma atividade poderia exceder uma aula, deveriam ser previamente analisadas pela professora, seriam avaliadas nos critérios de participação, mas não como elementos de avaliação, as atividades deviam ser anunciadas aos alunos previamente. As atividades lúdicas foram, portanto, harmonizadas entre os critérios acima expostos, com acompanhamento vigilante da Professora Orientadora, com sugestões, correções e acertos científicos.

2. A Herança do Mediterrâneo Antigo

2.1. Atividades

2.1.1. Atividade Bilhete de Identidade

A categoria desta atividade é de jogo uma vez que: contém regras, objetivos pré-determinados e exige imaginação. Ao estudarmos a sociedade ateniense, os alunos foram confrontados com conceitos políticos e sociais complexos: cidadania, direitos, democracia, poder, desigualdade. A sociedade ateniense, estratificada em cidadãos, metecos e escravos ou, em linhas resumidas, cidadãos e não-cidadãos, obedecia a critérios de categorização. Cidadãos: Indivíduos do sexo masculino, livres, maiores de 20 anos, com serviço militar obrigatório cumprido; filhos de pai e mãe atenienses; *tinham* direitos políticos e possuíam terras. Metecos: estrangeiros que viviam em Atenas; livres, mas sem tinham direitos políticos ou cívicos; não podiam participar na vida pública e política da pólis; prestavam serviço militar e pagavam impostos; geralmente, dedicavam-se a atividades comerciais e artesanais; não possuíam terras. Mulheres: não podiam participar dos debates públicos e políticos e não tinham cidadania e encarregavam-se da educação dos filhos durante a infância e ocupavam-se de trabalhos domésticos, no Gineceu (parte da casa onde a mulher ficava). Escravos: Não tinham nenhum tipo de direito; não eram livres; trabalhavam em situações adversas e em tarefas difíceis, como a exploração de minas e construções de obras públicas; eram prisioneiros de guerra e era o grupo social mais numeroso de Atenas. Este foi o método de elaboração da atividade:

1 – Elaborei bilhetes de identidade que contivessem as seguintes informações: nome (se pertencesse a um grego, adaptaria o nome do aluno. Hector tornou-se, por exemplo, Hectorpoulos, se pertencesse a um meteco sírio ou egípcio, procurava sufixos típicos para acrescentar ao nome), sexo, idade, profissão, origem e origem dos pais. Metecos



BILHETE DE IDENTIDADE

NOME: VALAKÉS

IDADE: 20 ANOS

PROFISSÃO: ESCRAVO

ORIGEM: EGÍPCIA

PAIS: EGÍPCIAS

100

Figura 9 - Bilhete de Identidade Ateniense (fonte própria)

2– Uma vez apresentadas as informações, os alunos deveriam, de acordo com o que fora previamente estudado em sala de aula, responder corretamente às seguintes questões: “Tens direitos políticos? Sim__ Não__ Se sim, dá um exemplo de um órgão da democracia ateniense a que possas pertencer.”; “Podes possuir terras? Sim__ Não__ Justifica.”; “Qual a tua origem? Ateniense__ Estrangeira__”; “Prestas serviço militar? Sim__ Não__”.

TENS DIREITOS POLÍTICOS? SIM __ NÃO SE SIM, DÁ UM EXEMPLO DE ÓRGÃO DA DEMOCRACIA ATENIENSE POSSAS PERTENCER. ✓

PODES POSSUIR TERRAS? SIM__ NÃO JUSTIFICA. ✓

porque um escravo não tem direito a nada.

ÉS LIVRE? SIM__ NÃO JUSTIFICA. ✓

não porque eu sou um escravo.

QUAL A TUA ORIGEM? ATENIENSE __ ESTRANGEIRA ✓

PRESTAS SERVIÇO MILITAR? SIM__ NÃO ✓

Figura 10 – Bilhete de Identidade Ateniense (fonte própria)

3– A última parte da atividade correspondia ao desenvolvimento de duas perguntas que fomentassem o espírito criativo e crítico dos alunos, que abrangiam toda a matéria dada acerca da Grécia, a saber: “Indica, na Atenas que conheces e vives, quais as atividades que mais gostarias de participar (religiosas, políticas, artísticas ou militares)” e “Imaginando que tinhas poder, o que mudarias na sociedade ateniense?” Destaco uma das respostas: “gostaria que todos tivessem os mesmos direitos e igualdades na sociedade.

Figura 10 – Bilhete de Identidade Ateniense

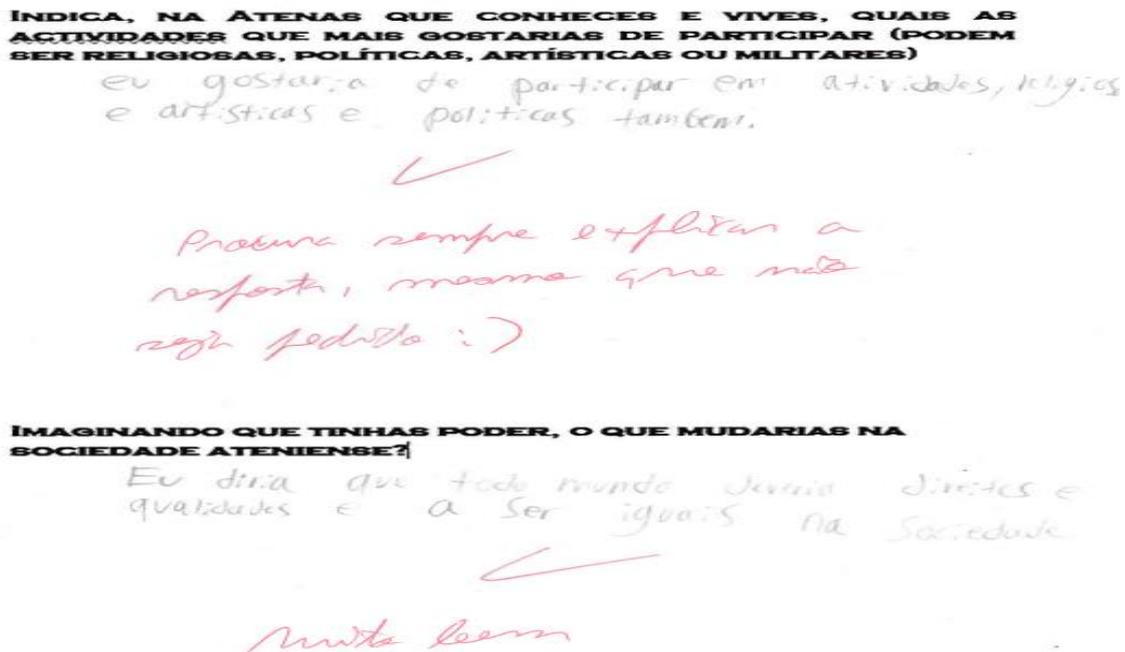


Figura 11 - Bilhete de Identidade Ateniense (fonte própria)

4 – Foram impressos 19 bilhetes de identidade, um para cada aluno. Ora, sabemos que os cidadãos ocupavam apenas 10% da população e que os escravos ocupam a maior fatia populacional. Por essa razão, em proporção, preparei 3 bilhetes de identidade para cidadãos, 6 para metecos e 10 para escravos.

5 – A atividade decorreu numa aula de 50 minutos, com apoio e acompanhamento da minha parte da Professora Orientadora.

6 – No final da atividade, pedi 3 voluntários para que expusessem as suas respostas, para corrigi-las e debatê-las. Desta atividade, retirei as seguintes conclusões:

- Melhor compreensão de conceitos;
- Motivação para debates e troca de impressões;
- Espaço para humor e criatividade;
- O mais importante: o alcance do conceito de empatia histórica (*“Historical empathy is the ability to recognize how the past differs from the present, to distinguish various perspectives of the past, the perspective of the author, and to defend it with historical evidence (...)”*) (Jensen, 2008, p. 55)



Gráfico 15 - Conclusões da Atividade Bilhete de Identidade Ateniense (fonte própria)

2.1.2. O Jogo Online “Grepólis”

O jogo *Grepólis* foi um dos três jogos MIMPORT¹² que utilizei durante o PES. E integrou-se na proposta da Gamificação. Este tipo de jogo projeta o utilizador para uma realidade virtual e, como desenvolvi no enquadramento teórico, fá-lo encarnar a personagem que criou. No *Grepólis*, os alunos construíram a sua própria *pólis*, atribuindo-lhe um nome e uma tipologia urbanística. Acumulavam recursos através de trabalho escravo ou saques de batalhas e, com os mesmos recursos, edificavam obras públicas como praças e templos. Tinham também de recrutar soldados e formar exércitos para defesa de ataques inimigos. Neste jogo, os alunos consolidaram conceitos arquitetónicos, militares, sociais e religiosos. A aplicação deste jogo, talvez pelo seu apelativo tecnológico, redundou num assinalável entusiasmo participativo sendo que alguns alunos garantiram que dariam continuidade à administração da sua *pólis* a partir de casa.



Figura 12 - Jogo Online Grepólis (fonte própria)

¹² Multiplayer Online Real-Time Strategy: jogos de estratégia online.

2.1.3. Atividade “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque

Para esta atividade, utilizei 15 minutos de aula. Naveguei até ao sotaque açucarado de Chico Buarque e pedi emprestado os seus estros poéticos. Na música “Mulher de Atenas” o artista brasileiro poetiza com langor e tristeza empática, a figura da mulher ateniense, confundidas com estátuas de carne, belíssimas peças decorativas, escravas do lar. “Elas não têm gosto ou vontade Nem defeito, nem qualidade. Têm medo apenas. (...)”. A ideia da atividade encontrou no meu espírito justificação por forma a fazer levar os alunos à Atenas estudada, levando-os a acompanhar e ganhar consciência do papel da Mulher na Polis Ateniense. E a partir do conhecimento desse estatuto político, social, familiar, melhor compreensão adquirirão sobre a comunidade, pela revelação da posição dos seus membros, da importância e poder de cada qual. O primeiro verso do poema revela, por si só o que se pretendia: “*Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas, vivem pros seus maridos orgulho e raça de Atenas*”. Em suma.: a Mulher de Atenas viva para os maridos, para os servir, para lhes proporcionar os futuros filhos de Atenas, para afirmar e glorificar a Polis e a democracia enraizada e cultivada, por via de uma submissão imposta pelas regras, e aceites pelo costume. Ao passar a música, esperava que a turma refletisse criticamente sobre o que era cantado e confrontar os versos com a matéria anteriormente estudada. Este recurso lúdico pertence ao campo da brincadeira, já que excluiu regras, criatividade e projeção imaginativa. Entre todos os recursos lúdicos empregues no PES, foi-me o mais difícil de definir. Acabo por render-me ao conceito da brincadeira, pela reação espontânea provocada, traduzida em gracejos, o seu estado mais passivo do que ativo e a sua natureza interpretativa.

Esta atividade em particular não surtiu os efeitos desejados. A música provocou nos alunos um profundo estado de alineação, com simulações de danças históricas, históricas, como mulheres enlouquecidas com as *rubber legs* de Elvis Presley, num qualquer concerto em Memphis, comentários jocosos e desligados de um sentido de ordem; com os alunos dominados por um espírito de rebelião pacífica, dócil, infantil, instintiva, ficou frustrado o objetivo de fazer “passar a mensagem” do poema, através da música. Apenas 3 alunos demonstraram interesse entusiasta e intervenções ajustadas, em conformidade com o

plano de aula. No final, mais calmos, lido o poema, este acabou por despertar alguma curiosidade e reflexão, tendo a finalidade ou propósito visados si alcançados, pelo menos em parte. Não se conseguiu vender toda a “mercadoria”, mas muitos acabaram por comprar. A causa: a vertiginosa alta do preço. Fui traído pela sobrevalorização das sensibilidades estéticas de um grupo de alunos ainda muito verdejante e tenro. Erro de avaliação meu, a não reincidir. Em certo sentido, a experiência correu bem; e com centelha de graça, recordo agora e à distância.

2.1.4. Facebook Romano – Via Ápia do Conhecimento

Sobre o barquinho sólido dos séculos, viajámos até Roma. Sobre a Cidade Eterna, entre outros, problematizámos conceitos como Romanização, Legionários ou Obras-públicas, elementos constituidores da unidade do Império Romano, através de aulas expositivas, recursos audiovisuais, debates e a atividade “Facebook Romano – Via Ápia do Conhecimento”. Esta atividade é, por mim, classificada como jogo, na medida em que possui regras, objetivos predeterminados e projeção imaginativa. O jogo consistia na criação de um perfil de *Facebook*¹³ de um soldado romano, que batizei como “Cícero Crassus”, que publicava as suas façanhas. Ainda que o Facebook, aos dias de hoje, seja uma rede social tida por obsoleta pelos jovens (os meus cabelos tingem-se de branco), foi reconhecida por todos os alunos. Um dos propósitos basilares nesta atividade consistia na aproximação do ensino às novas sensibilidades de uma geração vincadamente tecnológica. A atividade exigiu 30 minutos de aula.

Estes foram os passos da criação da atividade:

1 – Criação de um perfil de Facebook de um legionário romano com as seguintes informações: nome (Cícero Crassus), localidade onde vive (Galécia), profissão (Legionário).



Figura 13 - Facebook Romano (fonte própria)

Na contracapa constava uma publicação e as respetivas “reações” que hoje são visualmente representadas por “emojis”. O aluno, estabelecendo uma aliança entre sofisticação humorística e serenidade teórica. Neste exemplo, Cícero Crassus anuncia em júbilo a construção de uma estrada romana. Na primeira questão, o aluno deve desenvolver uma resposta breve, rigorosa e historicamente válida. Na questão seguinte, os alunos deveriam reagir à publicação como se de uma rede social tratasse, justificando a resposta. Um dos alunos assinalou a reação “coração”, com a seguinte explicação: “A estrada é útil para que os romanos consigam andar com mais facilidade.”



Figura 14 - Facebook Romano (II) (fonte própria)

Nesta atividade, onde a Via Ápia sentia o calor fremente dos passos dos alunos, extraí estas ilações essenciais:



Figura 15 - Ilações da atividade "Facebook Romano" – Via Ápia (Caminho do Conhecimento) (fonte própria)

3. A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica

3.1. Jogo Online "Tribos"

Uma vez chegados à Europa medieval, povoada por tribos germânicas e grandes senhores da guerra, aprofundamos conceitos necessários para se atingir a luz sapiencial da Idade Média. A importância decisiva do poder da coroa – de legitimidade divina hereditária – da nobreza territorial, da Igreja Católica do poder monástico, do povo; enfim das ordens e das relações de dependência e vassalagem na economia feudal, de base agrária.

A partir do último elemento referido, considerei pertinente a utilização de um novo MMORT, Tribalwars (em Portugal, designado Tribos), jogo virtual de estratégia muito semelhante ao acima citado Grepólis.

No jogo Tribos, o utilizador cria uma aldeia medieval, na qual pode formar exércitos, explorar recursos naturais nos muros e nas reservas, edificar um castelo, construir um mercado, uma praça ou uma igreja. O jogo motivou entusiasmo imediato, sobretudo entre os rapazes, que faziam correr cascatas de interrogações e interações. Por projeção imaginativa, tornavam-se poderosos senhores, dono de um feudo que clamava por crescimento. Os alunos geriam as suas aldeias medievais, nas quais faziam troca direta de produtos no mercado, atividades agrícolas e treino militar. O jogo sintetizava, divertidamente, a pirâmide social medieval: clero, nobreza e povo. Dediquei 30 minutos de aula para este efeito.



Figura 16 - Jogo online "Tribos" (fonte própria)

Tomei nota das seguintes observações:

O jogo facilitou o processo de memorização e apreensão de conteúdos;

Verificou-se a existência de gatilhos de memória de conceitos, através de associações visuais ao jogo Tribos;

Os alunos mostraram-se criativos, interessados e motivados;

3.2. A Atividade “Cria o teu Brasão”

Esta realizou-se num tempo de aula e enquadrar-se-á na tipologia de brincadeira lúdica. A esta atividade, acrescentei uma componente de investigação, de modo a desenvolver nos alunos essas competências. O objetivo consistia no seguinte: o aluno deveria investigar a história e as origens do seu apelido e descobrir o significado do seu brasão familiar. No entanto, apelei à ousadia dos alunos, devendo estes desenhar, em plataformas digitais, o seu brasão familiar, contendo, no entanto, os símbolos que caracterizavam o brasão original. Dei-lhes, como exemplo, a evolução de símbolos de clubes de futebol, para que compreendessem mais facilmente a essência da atividade.



Figura 17 - Atividade Brasão Familiar: Evolução do símbolo do clube de futebol Gil Vicente FC (fonte própria)

A atividade do brasão, organizou-se, da seguinte forma:

- 1 – O aluno deveria pesquisar as origens do seu apelido e brasão elaborar um pequeno resumo das suas características;
- 2– Depois, com recurso a plataformas digitais, deveriam criar o seu próprio brasão familiar, respeitando elementos originais (por exemplo: animais ou cores);
- 3– Uma vez concluído, o trabalho deveria ser remetido para mim e para a Professora Orientadora, via Teams.



Figura 18 - As ruas das Observações (fonte própria)

3.3. Atividade “A Caderneta de Cromos da Fundação de Portugal”

A planificação desta atividade exigiu uma aula completa de 50 minutos. Foi, entre todas, aquela que exigiu de mim maior labor criativo e investimento monetário. Mas se a carteira se entristecia, o meu espírito sorria numa janela metafórica, observando um além nostálgico. Esta atividade lúdica foi dócil para com tantos dos meus amores vocacionais: o nosso país, os nossos símbolos e a poesia. Além de memórias afetivas que viajavam até às cadernetas de cromos que preenchi em mundiais e europeus. A ideia

era esta: criar uma caderneta de cromos sobre figuras, episódios e símbolos da fundação do Reino de Portugal, a ser devidamente preenchida pelos alunos. Entre todas as atividades, esta foi a que mais gerou entusiasmo na Professora Orientadora.

Este foi o processo de criação:

1 – Criei um Word com uma capa apelativa, embelezada pelos tons azuis e brancos do berço do nosso reino, imagens de Conde D. Henrique, D. Afonso Henriques, D. Teresa e o selo de D. Afonso Henriques.

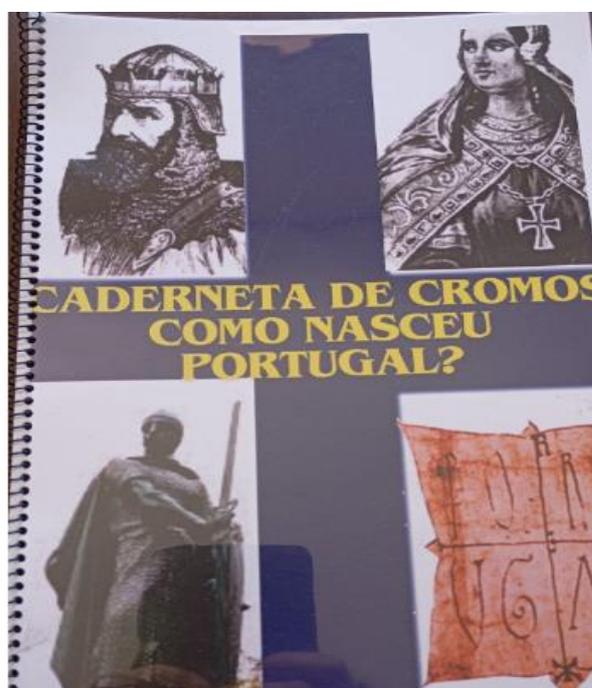


Figura 19 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (fonte própria)

2 – A primeira página continha uma explicação muito simples sobre o objetivo do jogo.

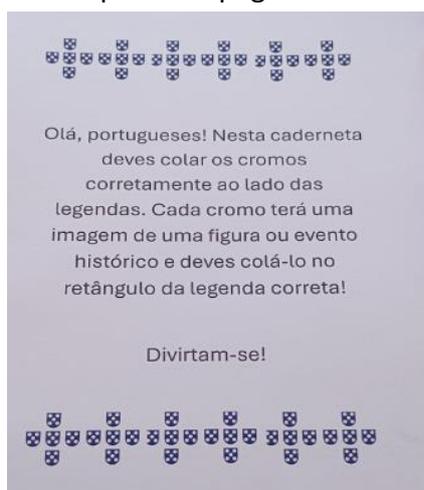


Figura 20 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (fonte própria) (II)

– Preparei 10 figurinhas, que corresponderiam aos cromos. Escolhi D. Henrique, D. Teresa, Batalha São Mamede, Castelo de Guimarães, Batalha de Ourique, Tratado de Zamora, Papa Alexandre III, Bula *Manifestis Probatum* e Muçulmanos.

4 – Movido pela minha paixão poética, com milhares de versos escritos desde a mocidade, decidi criar 10 quadras e 10 retângulos.

5 – Mande imprimir 50 cromos em papel autocolante, numa gráfica especializada e guardei 10 cromos em 5 envelopes pequeninos, que simulavam as saquetas. Na mesma gráfica, solicitei a impressão de 5 cadernetas de cromos. Lamentavelmente, não conseguiram fechá-las a cola quente, tendo de optar pela encadernação em argolas. Ficaram dignas e belas, o que me realizou, não obstante o avultado investimento.

6 – Já em sala de aula, os alunos, foram organizados por cinco grupos e receberam as instruções oralmente. Teriam de colocar o cromo no retângulo e quadra correspondente, que deveriam interpretar.



Figura 21 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (fonte própria) (III)



Sonhei com um novo reino
Livre, forte e triunfal,
Combati mouros e a minha mãe
Fundei o Reino de Portugal!

Mãe e filho defrontaram-se
Disputando o poder,
Afonso Henriques e as suas tropas
Acabaram por vencer!

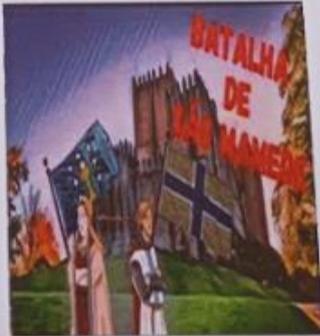


Figura 22 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (fonte própria) (IV)

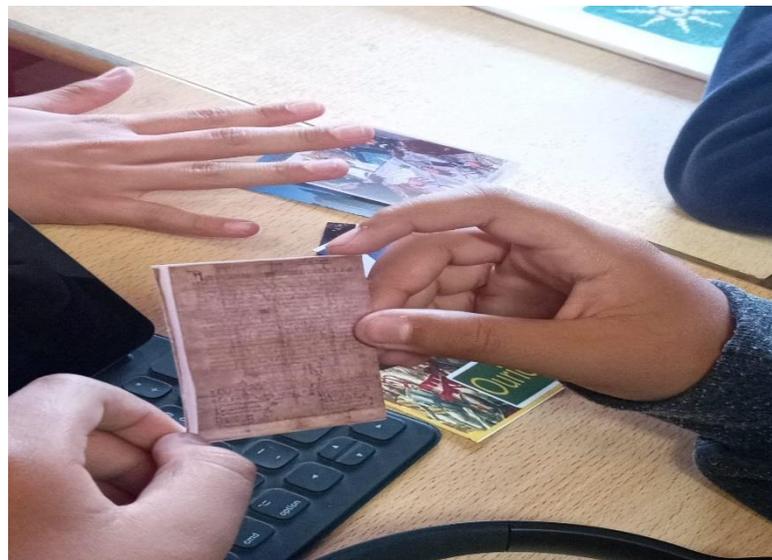


Figura 23 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (fonte própria) (V)

7 – Uma vez completa, o grupo deveria identificar os alunos e entregar-me a caderneta.

A Atividade Caderneta de Cromos “Como Nasceu Portugal” foi a gema reluzente de toda a cora lúdica do meu projeto de Relatório do Estágio. Foi amplamente reconhecida, por mim, enquanto Professor Estagiário, pela Professora Orientadora e pelos alunos, como uma das atividades prediletas, na qual se verificou uma participação integral, sem enfados, no encantador desabrochar dos sorrisos infantis. Os alunos extraíram prazer da aula e a sua alegria representava um troféu triunfante sobre as amarras tecnológicas. Venceu o lúdico espontâneo, tradicional, com forte potencial de socialização e de sensibilização patriótica dos nossos heróis, símbolos e história.

4. Em Síntese

As atividades lúdicas aplicadas em sala de aula à turma do 7.º, atentos e vigilantes às Aprendizagens Essenciais, o Manual Escolar e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homenagearam a minha intuição, nascida na experiência enquanto professor na escola profissional onde lecionei 3 anos letivos. O lúdico, no qual incluímos o jogo, a brincadeira e a gamificação, surtiu efeitos transformadores na turma, na sua relação com a sala de aula e interação com o professor. Vejamos algumas das conclusões que cheguei, em consonância com a Professora Orientadora de Estágio:

- As atividades lúdicas promoveram uma maior solidez social entre os alunos, isto é, aumentou os níveis de interação.
- Constatou-se uma alegria serena e séria, prazer comprometido com o trabalho;
- Verificou-se um aumento de participação, ousadia e motivação, incluindo os alunos mais isolados. Uma participação mais inclusiva;
- Estes recursos didáticos fomentaram sensibilidades humorísticas, criativas e

artísticas;

- Desenvolveram-se competências de autonomia de investigação;
- Promoveu-se a empatia histórica, através de debates resultantes de questões colocadas nas atividades;
- As atividades aproximaram os alunos e os professores no campo socioafetivo.

Realizei um inquérito acerca das atividades de eleição dos alunos. Num universo de 18 respostas, estes foram os resultados: um empate de 6 votos entre os Jogos Online (Grepólis, Tribos e Runescape) e a Caderneta de Cromos “Como Nasceu Portugal” e a Pesquisa dos Brasões completa o pódio com 4 de votos. As atividades Facebook Romano e Bilhete de Identidade Ateniense ficaram-se pela linha de água.

De todos os jogos e actividades que realizámos em sala de aula, qual foi o teu preferido?

 Copiar

18 respostas

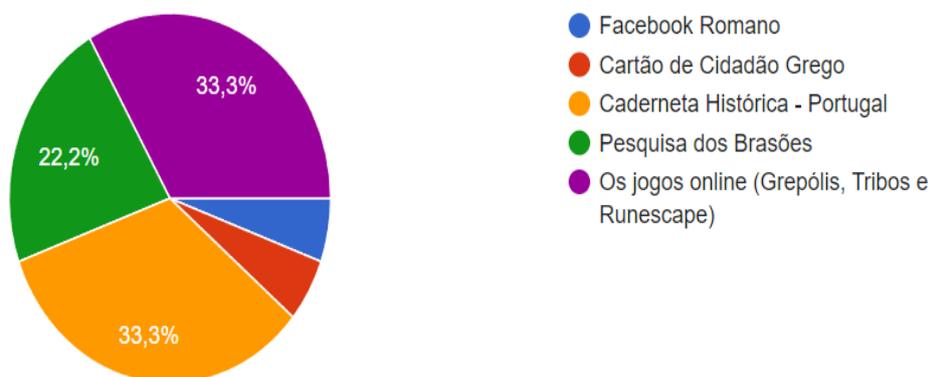


Gráfico 16 - Inquérito acerca da atividade favorita na turma do 7.º Ano (fonte própria)

Justifico estes resultados do seguinte modo: preferências pelas atividades digitais, a caderneta e os brasões: considerando o universo etário de uma turma de 7.ºAno, parece valorizar-se o trabalho em grupo, interativo e social (caterneta), o estímulo do jogo tecnológico (que apela aos interesses desta geração) e a criatividade autónoma, livre e artística (a criação dos brasões de família, em complemento com a pesquisa). O desabono sobre as atividades do Bilhete de identidade e do Facebook Romano , justificar-se da seguinte das virtudes lúdicas destas atividades, foram encaradas mais como um trabalho do que um jogo. Possuíam menos exuberância visual e arrojo e tratavam-se de trabalhos individuais.

Não obstante estas observações, perante o inquérito “*consideras que a utilização de jogos em sala de aula aumenta o teu interesse pela matéria de História*”, e numa proporção de 15 votos, os resultados são esclarecedores: 12 votaram sim, 3 votaram não.

Consideras que a utilização de jogos em sala de aula aumenta o teu interesse pela matéria de História?

15 respostas

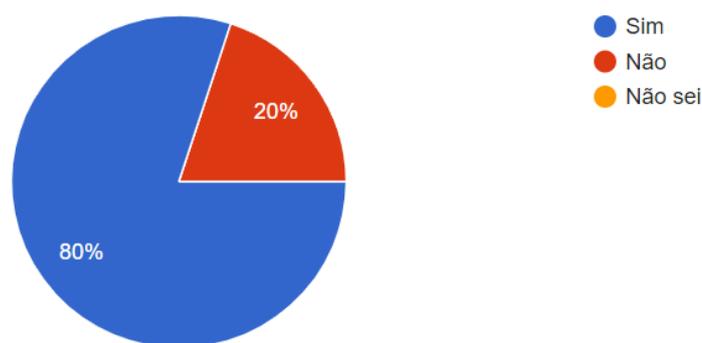


Gráfico 17 - Inquérito acerca da relação entre o jogo e o interesse pelas matérias de História (fonte própria)

De acordo com os dados fornecidos pela Professora Orientadora, os jogos,

estrategicamente utilizados nas proximidades dos momentos de avaliação, surtiram efeitos positivos, reconhecidos por um aluno em particular, que terá afirmado que o jogo da caderneta permitiu-lhe memorizar a distinção entre a Batalha de São Mamede e a Batalha de Ourique.

SALA DE AULA	Bilhete de Identidade Ateniense	Jogo Online Grepólis	“Mulheres de Atenas”	Facebook Romano	Jogo Online Tribos	Pesquisa de Brasões	Caderneta Cromos Como Nasceram Portugal
Tipologia	Jogo: <u>Regras</u> <u>Imitação do Real</u>	Jogo: <u>Estratégia</u> <u>Imitação do Real</u> <u>Divertimento</u>	Atividade lúdica: <u>Estética</u> <u>Passiva</u> <u>Arte</u>	Jogo: <u>Regras</u> <u>Imitação do Real</u>	Jogo: <u>Estratégia</u> <u>Imitação do Real</u> <u>Divertimento</u>	Atividade lúdica: Investigação <u>Criatividade</u> <u>Inovação</u>	Jogo: <u>Regras</u> Interpretação Divertimento
Maior Força	Empatia Histórica	Imitação do Real	Sensibilidade estética	Empatia Histórica	Imitação do Real	Criatividade	Interatividade
Maior Fraqueza	Solidão lúdica	Evolução dependente de mais do que uma	Efeito instantâneo	Solidão lúdica	Evolução dependente de mais do que uma aula	Solidão lúdica	A qualidade deste material exigiria investimentos avultados

Tabela 3 - Tipologia, Forças e Fraquezas de todas as Atividades

Última Carta

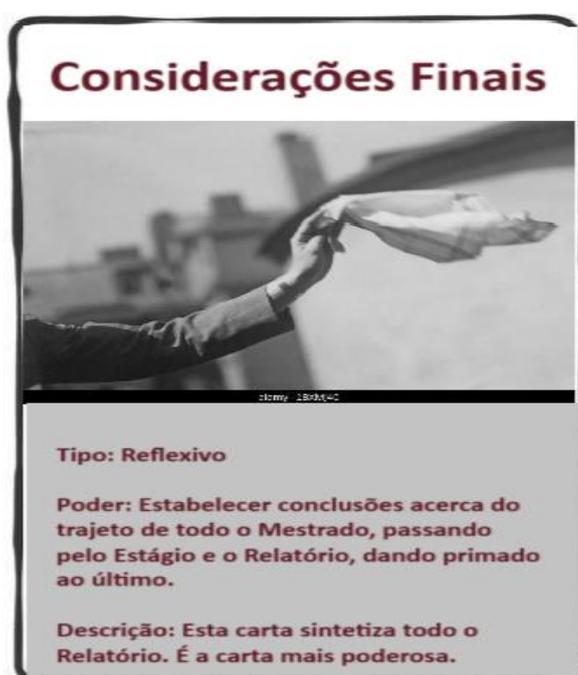


Figura 24 - Considerações Finais

As pedras deste trajeto sentem o calor febril dos meus passos. Vejo-me como Josué, que sofreu golpes ao fio da espada, cruzou a raiva dos desertos e gladiou inimigos. Tudo para pisar o solo sagrado da Terra Prometida. Eu, menos digno do que Josué, também cheguei à minha terra prometida, fundada sobre o mármore de um estágio concluído, rasgado em feridas, lágrimas e desconsolos, mas também polido com proezas e alegrias miúdas de um homem menor. Já escrevi os agradecimentos, mas ecoou, de modo particular, a Professora Orientadora do meu Estágio e a Professora Coordenadora Cláudia Ribeiro, que foram dois anjos intercessores da academia, que jamais esquecerei, porque o esquecimento é ingratidão por negligência.

Resignar-me-ei à perfeita vontade da Providência, se este Relatório fosse um

agitado lenço branco melancólico, no adeus ao Ensino, enquanto aluno. Do bibe, para a mochila, do antigo giz aos marcadores, da caligrafia ao tédio digital e, agora, da cadeira do aluno, para a cadeira de professor. Centenas de testemunhas, colegas, professores, alunos, funcionários, que assistiram à marcha acadêmica que hoje finda e à transição de estudante para professor, guardada na crisálida do meu ser, talvez ainda antes de nascer. À Escola, esse coração movido pelo sangue do futuro, agradeço a herança dos faróis docentes, das amizades que sugam a gravidade das ampulhetas, as conquistas asseadas a lágrimas felizes e dolorosas, os saberes edificantes, de álbuns de memórias inolvidáveis. Como esquecer? Esquecer é um suicídio vivo. As letras sentem-se, mas não sentem. Se estas letras sentissem, manchariam de lágrimas esta página, como a maquilhagem deslizante de uma mulher comovida, lágrimas de um adeus vivo e não-fúnebre, lágrimas que condensam tanto passado e, espero por Deus, tanto futuro. Ainda assim, a minha viagem de sonho não é nenhuma terra. A minha viagem de sonho chama-se Infância. E quanto escola houve nessa infância.

Querida Escola, eis que parto, mas voltarei. Aplana os meus caminhos e, quando voltar, cearei contigo e falaremos sobre Futuro.

Referências Bibliográficas

- Angelova, N., Yordanova, L., & Kiryakova, G. (2014). *Gamification on Education*. Stara Zagora, Bulgaria: Trakia University.
- Barrs, M., & Richmond, J. (2024). *The Vygotsky Anthology: A Selection from His Key Writings*. Taylor & Francis.
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of The Mind - The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Merrill/Prentice Hall.
- Borges, S., Temudo, T., & Pires, S. (2024). *The Importance of Play*. Lisboa: Editors & Publishers .
- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. Illinois, Estados Unidos da América: University of Illinois Press.
- Cășvean, T.-M. (2015). An Introduction to Videogame Genre Theory. *Athens Journal of Mass Media and Communications*, 1.
- Christians, G. (2018). *The Origins and Future of Gamification*. South Carolina Honors College: Carolina do Sul, Estados Unidos da América.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'água.
- Gazizova, F., Liu, Z., & Shaik, Z. (2020). *Using the Concept of Game-Based Learning in Education*. International Journal of Emerging Technology in Learning: Kassel, Alemanha.

- Giacomani, M., & Nilton, P. (2018). *Jogos e Ensino da História*. Rio Grande do Sul: UFRGS - Editora.
- Hill, F., & Forman, G. (2007). *Constructive Play*. Massachusetts, Estados Unidos da América: Addison-Wesley Publishing Company.
- Homo Ludus*. (1950). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Roy Publishers.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Roy Publishers.
- Iglesia, J., Monterrubio, N., & Tena, J. (Novembro de 2018). Noneducational board games in University Education. Perceptions of students experiencing Game-Based Learning methodologies. p. 56.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy Through Debate: An Action Research Study. *Developing Historical Empathy Through Debate: An Action Research Study*, pp. 55-67.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. The MIT Press.
- Kishimoto, T. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Lemes, D., & Sanches, M. (2016). *Gamificação e Educação: Estudo de caso da Escola Quest to Learn*. São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,.
- Lillard, A. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. John Wiley & Sons.
- Lopes, M. (2005). *"Ludicity – a theoretical term"*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- M.K.Kapp. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. São Francisco, Estados Unidos da América: CA Wiley.
- Martinez, P. S. (1972). *Economia Política*. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

- Pellegrine, M. (2007). *A Importância dos Jogos e das Brincadeiras na Educação Infantil*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Piaget, J. (1945). *Play, Dreams And Imitation In Childhood* .
- Pires, A. (2019). *A Brincar também se aprende: a importância de brincar na educação e na infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pulver, C. (2020). *Thinking Rhetorically: Writing for Professional and Public Audiences*. Rhode Island, Estados Unidos da América: Roger Williams University.
- Pulver, C. (2020). *Thinking Rhetorically: Writing for Professional and Public Audiences*. Rhode Island - Estados Unidos da América: Roger Williams University.
- Radetich, L., & Jakubowicz, E. (2014). Using Video Games for Teaching History. *Athens Journal of History*, 14.
- Santos, C. (2019). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação* –. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais - Universidade Nova.
- Schrier, K. (2014). *Using Digital Games to Teach*.
- Smith, A., Legaki, N., & Hamari, J. (2022). Games and gamification in flipped classrooms: A systematic. *GamiFIN 2022*, (p. 37).
- Tang, S., Hanneghan, M., & Rhalibi, A. (2009). *Introduction to Games-Based*. Education, Computer Science.
- Torres, R., Wolozin, L., Tepper, R., Salen, K., & Shapiro, A. (2011). *Quest to Learn - Developing The School for Digital Kids*. Massachusetts, Estados Unidos da América: Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. (1967). *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*.
- Walther, B. K. (2005). *Notes on the Methodology of Pervasive Gaming*. Japão: Fourth International Conference.

Anexos



BILHETE DE IDENTIDADE

NOME: VALAKÉS

IDADE: 20 ANOS

PROFISSÃO: ESCRAVO

ORIGEM: EGÍPCIA

PAIS: EGÍPCIAS



TENS DIREITOS POLÍTICOS? SIM __ NÃO SE SIM, DÁ UM EXEMPLO DE ÓRGÃO DA DEMOCRACIA ATENIENSE POSSAS PERTENCER. ✓

PODES POSSUIR TERRAS? SIM __ NÃO JUSTIFICA. ✓

Porque um escravo não tem direito a nada.

ÉS LIVRE? SIM __ NÃO JUSTIFICA. ✓

Não porque eu sou um escravo.

QUAL A TUA ORIGEM? ATENIENSE __ ESTRANGEIRA ✓

PRESTAS SERVIÇO MILITAR? SIM __ NÃO ✓

Anexo 2 - Bilhete de Identidade Ateniense (II)

INDICA, NA ATENAS QUE CONHECES E VIVES, QUAIS AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTARIAS DE PARTICIPAR (PODEM SER RELIGIOSAS, POLÍTICAS, ARTÍSTICAS OU MILITARES)

eu gostaria de participar em actividades, religiosas e artísticas e políticas também.

✓
Procura sempre explicar a resposta, mesmo que não seja pedida :)

IMAGINANDO QUE TINHAS PODER, O QUE MUDARIAS NA SOCIEDADE ATENIENSE?

Eu diria que todo mundo deveria direitos e qualidades e a ser iguais na sociedade.

Muito bem



Anexo 4 - Jogo Online Grepólis



Anexo 5 - Facebook Romano



Anexo 6 - Facebook Romano (Via-Ápia - Caminho do Conhecimento)



Anexo 7 - Jogo Online Tribos

Disciplina de História
Guião do Trabalho- 2º Semestre
Brasão de Família

Objetivos:

- Elaboração de uma apresentação multimédia sobre o brasão de família de cada aluno, no formato à escolha.
Ex: Powerpoint, Keynote, Canva, iMovie, etc.
- O trabalho será realizado em sala de aula.
- Cada aluno deverá pesquisar o brasão nobre associado ao seu apelido de família. Posteriormente, deve elaborar um texto descrevendo a imagem e significado dos elementos que o compõem, para poder realizar a sua apresentação.
- O aluno terá a tarefa final de elaborar o seu brasão pessoal, com todos os elementos que o caracterizam e explicando o seu conteúdo.
- Finalmente, o aluno deverá realizar a sua apresentação multimédia e enviá-la à professora da disciplina, via teams.

CrITÉrios de Avaliação:

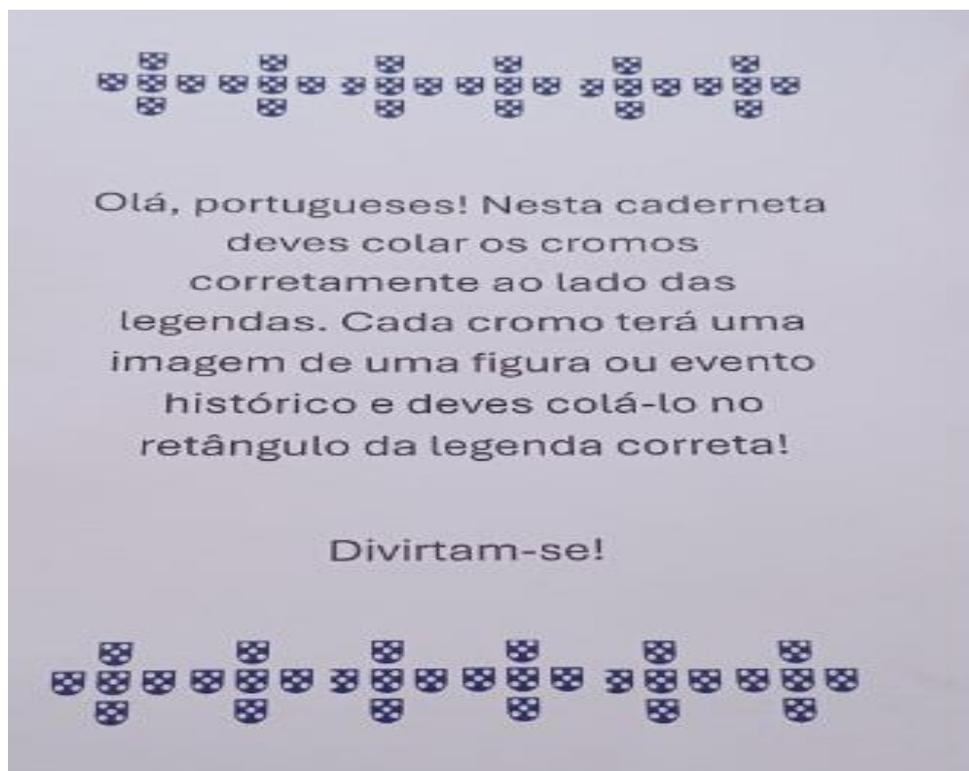
- prazo de conclusão do trabalho (14 de abril)
- pesquisa
- comunicação
- conteúdos

Domínio: A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica			
Subdomínio: A Península Ibérica nos séculos IX a XII			
Sumário: Realização da atividade "Caderneta de Cromos - Como Nasceu Portugal"		Tempo letivo:	50 minutos.
<p>Situação-problema: "Por isso, Nós, atendemos às qualidades de prudência, justiça e idoneidade de governo que ilustram a tua pessoa, tomamo-la sob a proteção de São Pedro e nossa, e concedemos e confirmamos por autoridade apostólica ao teu excelso domínio o reino de Portugal com inteiras honras de reino e a dignidade que aos reis pertence, bem como todos os lugares que com o auxílio da graça celeste conquistaste das mãos dos Sarracenos e nos quais não podem reivindicar direitos os vizinhos príncipes cristãos." – Papa Alexandre III</p>			
<p>Aprendizagens Essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância da Igreja enquanto fator de unidade numa realidade fragmentada. Descrever a formação do Reino de Portugal, nomeadamente a luta de D. Afonso Henriques pela independência. 		<p>Conceitos: Independência Política, Condado.</p>	
<p>Questões-orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que fatores colaboraram para a formação do Reino de Portugal. 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		<p>Motivação: A realização da atividade "Caderneta de Cromos - Como Nasceu Portugal".</p> <p>Consolidação e verificação de conhecimentos com recurso ao lúdico.</p>	<p>Orientar os grupos de trabalho, tomando nota das suas participações, empenho e eficiência na atividade</p>

Anexo 9 - Planificação da aula da Atividade "Caderneta de Cromos - Como Nasceu Portugal"



Anexo 10 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal"



Anexo 11 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (II)



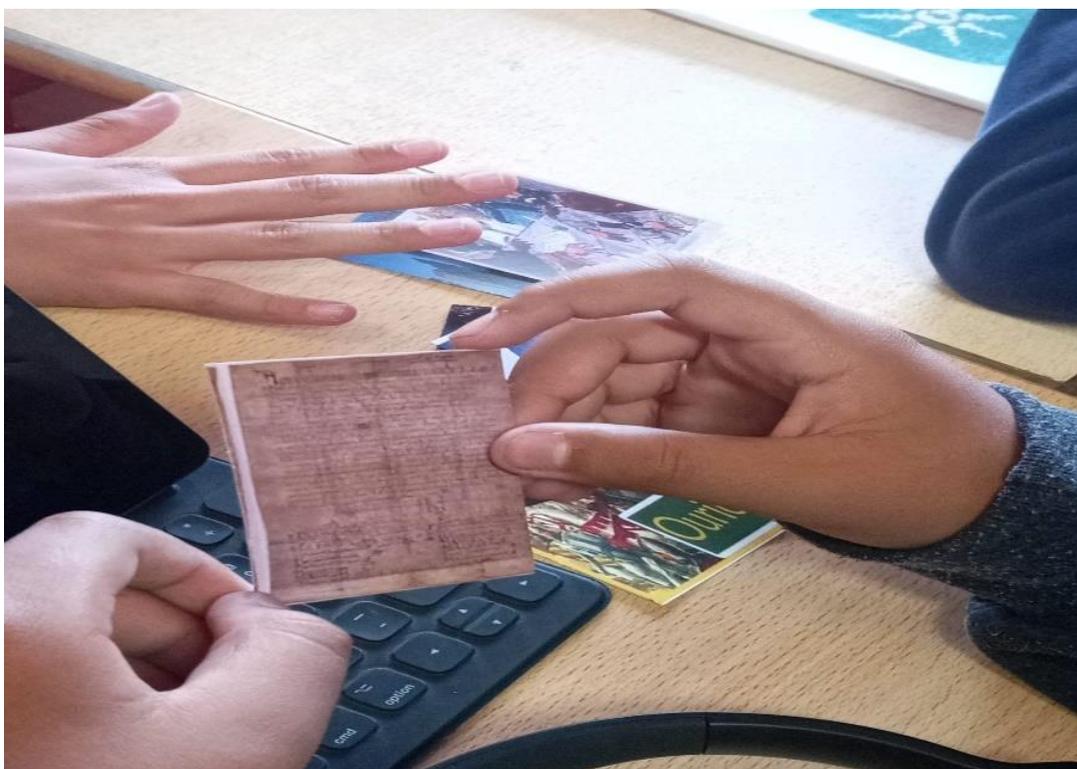
Anexo 12 - Atividade Caderneta de Cromos “Como Nasceu Portugal” (III)



Sonhei com um novo reino
Livre, forte e triunfal,
Combati mouros e a minha mãe
Fundei o Reino de Portugal!

Mãe e filho defrontaram-se
Disputando o poder,
). Afonso Henriques e as suas tropas
Acabaram por vencer!





Anexo 14 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (V)



Anexo 15 - Atividade Caderneta de Cromos "Como Nasceu Portugal" (VI)