

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Gamificação na sala de aula de História

***Quizzes* Interativos enquanto mecanismos de consolidação das aprendizagens.**

Miguel Filipe Pereira Fernandes

M

2025



Miguel Filipe Pereira Fernandes

Gamificação na sala de aula de História

***Quizzes* Interativos enquanto mecanismos de consolidação das aprendizagens.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto,

2025.

Aos meus pais.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	10
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	12
Índice de Tabelas.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução.....	16
Capítulo I - Enquadramento Teórico	21
1.Gamificação – introdução e definição do conceito.....	22
2.Implementação da gamificação em contexto educativo	25
3.Gamificação na sala de aula de História	31
4. <i>Kahoot</i> , <i>Quizizz</i> e <i>Socrative</i> – viabilidade das plataformas em contexto letivo.....	35
4.1. <i>Kahoot</i>	35
4.2. <i>Quizizz</i>	39
4.3. <i>Socrative</i>	41
Capítulo II – Intervenção Pedagógica	43
1.Contextualização da intervenção	43
2.Metodologia, instrumentos de recolha de dados, apresentação e análise de resultados	46
2.1. Inquérito de Diagnóstico Inicial – experiência prévia dos alunos com o uso de ferramentas digitais em sala de aula	48
2.2. Os questionários <i>Kahoot</i>	51
2.3. Os questionários <i>Quizizz</i>	60
2.4. Os questionários <i>Socrative</i>	69
2.5. Inquérito Final – aferição das experiências dos alunos com a realização dos questionários digitais <i>Kahoot</i> , <i>Quizizz</i> e <i>Socrative</i>	77
2.6. Análise e discussão dos resultados.....	83
Conclusão ou Considerações Finais.....	86
Referências Bibliográficas	90
Anexos	95

Anexo 1 – Inquérito Inicial sobre a Experiência dos Discentes com Recursos Digitais de Aprendizagem	95
Anexo 2 – <i>Kahoot</i> : Grande Depressão dos Anos 30.....	97
Anexo 3 – <i>Kahoot</i> : Ascensão do Nazi-Fascismo	100
Anexo 4 – <i>Kahoot</i> : Instauração do Regime Salazarista	103
Anexo 5 – <i>Quizizz</i> : Estalinismo	106
Anexo 6 – <i>Quizizz</i> : Expansionismo das Ditaduras	108
Anexo 7 – <i>Quizizz</i> : II Guerra Mundial.....	110
Anexo 8 – <i>Socrative</i> : Propagação do Comunismo após a II Guerra Mundial.....	112
Anexo 9 – <i>Socrative</i> : Formação de Dois Blocos Antagónicos após a II Guerra Mundial	115
Anexo 10 – <i>Socrative</i> : A Guerra Fria	117
Anexo 11 – Inquérito Final sobre os Recursos Digitais de Aprendizagem: análise das experiências dos alunos com os questionários digitais <i>Kahoot</i> , <i>Quizizz</i> e <i>Socrative</i>	119

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report.

Porto, setembro de 2025,

Miguel Fernandes.

Agradecimentos

Ao longo dos anos (2018-2025) da minha vida que dediquei ao estudo de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, enfrentei desafios imensos, a nível pessoal e académico, além de ter realizado sacrifícios vários para alcançar o tão almejado desiderato de me tornar Professor de História.

Antes de mais, agradeço-me a mim próprio, pessoa que trabalhou mais do que qualquer outra pelo seu futuro. Digo também um enorme “obrigado” aos meus pais, que me permitiram as condições de estudar e conseguir realizar um Mestrado, tendo sempre acreditado em mim ao longo deste processo todo.

Dou também uma palavra de apreço à instituição da FLUP, a minha “casa académica” ao longo destes últimos sete anos, além de agradecer a todos os seus profissionais.

Expresso ainda à minha orientadora de relatório, a Professora Doutora Sara Dias Trindade, gratidão pelo seu apoio e conselhos na redação deste trabalho.

Um obrigado também ao meu orientador de estágio, o Professor Armando Oliveira, por todo o seu auxílio e conselhos ao longo deste ano académico e à minha colega de estágio, Ana Gomes, pelo seu apoio e espírito de entreatajuda durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Por fim, um agradecimento especial aos alunos, cuja colaboração foi fulcral para o desenvolvimento de uma Iniciação à Prática Profissional tão gratificante.

Resumo

Este trabalho incide sobre a aplicação de estratégias de aprendizagem gamificadas na sala de aula de História, nomeadamente o uso de questionários digitais das plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* que visaram a consolidação de aprendizagens na disciplina de História.

Optei pela escolha deste tema devido aos benefícios que a implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas trazem para a sala de aula: o aumento da motivação através da criação de um ambiente lúdico, o envolvimento e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e o fornecimento de *feedback* imediato que permite aos discentes verificarem o seu progresso no domínio da matéria e consolidar os conhecimentos científicos.

O projeto foi elaborado em duas turmas do nono ano de escolaridade, na Escola Básica Infanta D. Mafalda, durante o estágio profissional do ano letivo 2024/2025. Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso por ser a tipologia de investigação mais adequada ao contexto de estágio profissional encontrado.

O relatório procurou abordar academicamente o conceito de gamificação e enquadrar tecnicamente as plataformas digitais usadas, procurando responder à seguinte questão de investigação: qual a viabilidade dos questionários digitais enquanto recursos didáticos de consolidação de aprendizagens no ensino de História?

Como objetivos, este trabalho tem: averiguar qual a experiência prévia dos alunos com o uso de questionários digitais na aula de História, analisar ao longo do ano o impacto dos questionários digitais na dinâmica dos grupos-turma aquando da sua aplicação na aula de História e aferir no final do ano a experiência dos estudantes com os questionários digitais aplicados na aula de História.

O estudo efetuado revela que a gamificação efetivamente consegue, através da aplicação de elementos de *design* de jogos em contextos educativos, motivar, engajar e promover a aprendizagem dos alunos na sala de aula de História. Os questionários digitais *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* manifestaram-se ferramentas úteis que permitem a

consolidação dos conhecimentos científicos na sala de aula de História através do seu fornecimento de *feedback* imediato, sendo que a sua correção em contexto de sala de aula demonstrou ser um momento importante de avaliação formativa para os alunos.

Palavras-chave: Gamificação; Consolidação de aprendizagens em História; *Kahoot*; *Quizizz*; *Socrative*.

Abstract

This paper deals with the application of gamified learning strategies in the History classroom, mainly the use of digital questionnaires of the *Kahoot*, *Quizizz* and *Socrative* platforms with the goal of consolidating learning in the discipline of History.

I opted for this theme due to the benefits brought to the classroom from the implementation of gamified learning strategies: a rise in motivation through the creation of a playful environment, the active engagement and participation of the students in the learning process and the supply of immediate feedback which allows the students to verify their progress in the mastery of the subject matter and consolidate their scientific knowledge.

This project was elaborated in two 9th grade classes at the Escola Básica Infanta D. Mafalda, during the professional internship of the 2024/2025 school year. The development of a case study was the type of investigation chosen as it was more adequate to the context found during the professional internship.

The report sought to academically broach the concept of gamification and technically frame the used digital platforms.

This paper seeks to answer the following research question: are digital questionnaires viable teaching resources for the consolidation of learning in History?

This paper's research goals are: ascertain the students' previous experience with the use of digital questionnaires in the History classroom, analyse throughout the year the impact of digital questionnaires in the History classroom dynamic and assess at the end of the year the students' experience with the applied digital questionnaires in the History classroom.

The study reveals that gamification effectively can, through the application of game design elements in educational contexts, motivate, engage and promote learning by students in the History classroom. The digital questionnaires *Kahoot*, *Quizizz* and *Socrative* revealed themselves useful tools which allow the consolidation of scientific knowledge in the History classroom through their supply of immediate feedback, as

their correction in the context of the classroom revealed itself an important moment in the students' formative assessment.

Key-words: Gamification; Consolidation of learning in History; *Kahoot*; *Quizizz*; *Socrative*.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 - ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, DOCUMENTO DGE, PÁGINA 11.	16
FIGURA 2 - IMAGEM FRONTAL DA ESCOLA BÁSICA INFANTA D. MAFALDA.	44
FIGURA 3 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A GRANDE DEPRESSÃO.	52
FIGURA 4 – QUESTÃO MAIS ERRADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A GRANDE DEPRESSÃO. ..	53
FIGURA 5 - QUESTÃO MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º A NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A ASCENSÃO DO NAZI-FASCISMO.	54
FIGURA 6 - QUESTÃO MAIS ERRADA PELAS TURMA 9º A E 9º B NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A ASCENSÃO DO NAZI-FASCISMO.	55
FIGURA 7 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º B NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A ASCENSÃO DO NAZI-FASCISMO.	56
FIGURA 8 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A INSTAURAÇÃO DO SALAZARISMO.	57
FIGURA 9 - QUESTÃO MAIS ERRADA PELA TURMA 9º A E 9º B NO <i>KAHOOT</i> SOBRE A INSTAURAÇÃO DO SALAZARISMO.	58
FIGURA 10 - QUESTÃO (1) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º A NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.	61
FIGURA 11 - QUESTÃO (3) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º A NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.	61
FIGURA 12 – QUESTÃO (6) MAIS ERRADA PELA TURMA 9º A NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.....	61
FIGURA 13 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º B NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.....	63
FIGURA 14 – QUESTÃO MAIS ERRADA PELA TURMA 9º B NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.	63
FIGURA 15 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O EXPANSIONISMO DAS DITADURAS.....	65
FIGURA 16 - QUESTÃO MAIS ERRADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O EXPANSIONISMO DAS DITADURAS.....	65
FIGURA 17 – QUESTÃO (2) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º A NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	66
FIGURA 18 – QUESTÃO (4) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º A E 9º B NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	67
FIGURA 19 – QUESTÃO (5) MAIS ERRADA PELA TURMA 9º A E 9º B NO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	67

FIGURA 20 – QUESTÃO (1) MAIS ERRADA PELA TURMA 9º B NO <i>QUIZZ</i> SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	68
FIGURA 21 – QUESTÃO (4) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º A E 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À PROPAGAÇÃO DA IDEOLOGIA COMUNISTA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	70
FIGURA 22 - QUESTÃO MAIS ERRADA PELA TURMA 9º A NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À PROPAGAÇÃO DA IDEOLOGIA COMUNISTA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	70
FIGURA 23 – QUESTÃO (1) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À PROPAGAÇÃO DA IDEOLOGIA COMUNISTA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	71
FIGURA 24 - QUESTÃO (3) MAIS ACERTADA PELA TURMA 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À PROPAGAÇÃO DA IDEOLOGIA COMUNISTA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	72
FIGURA 25 - QUESTÃO (5) MAIS ERRADA PELA TURMA 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À PROPAGAÇÃO DA IDEOLOGIA COMUNISTA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	72
FIGURA 26 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À FORMAÇÃO DE DOIS BLOCOS GEOPOLÍTICOS ANTAGÓNICOS NA SEQUÊNCIA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	73
FIGURA 27 - QUESTÃO MAIS ERRADA PELA TURMA 9º A NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À FORMAÇÃO DE DOIS BLOCOS GEOPOLÍTICOS ANTAGÓNICOS NA SEQUÊNCIA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	74
FIGURA 28 – QUESTÃO MAIS ERRADA PELA TURMA 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À FORMAÇÃO DE DOIS BLOCOS GEOPOLÍTICOS ANTAGÓNICOS NA SEQUÊNCIA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	74
FIGURA 29 – QUESTÃO MAIS ACERTADA PELAS TURMAS 9º A E 9º B NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À GUERRA FRIA.	75
FIGURA 30 – QUESTÃO MAIS ERRADA PELA TURMA 9º A NO <i>SOCRATIVE</i> RELATIVO À GUERRA FRIA.	76

Índice de Tabelas

TABELA 1 – NÍVEIS CLASSIFICATIVOS MEDIANTE PERCENTAGENS DE ACERTO NOS QUESTIONÁRIOS.	47
TABELA 2 – RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS DA TURMA 9º A, QUESTÃO 7 DO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.	62
TABELA 3 - RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS DA TURMA 9º B, QUESTÃO 7 DO <i>QUIZIZZ</i> SOBRE O ESTALINISMO.	64

Lista de abreviaturas e siglas

PBL – *Points, Badges and Leaderboards*.

DGE – Direção-Geral da Educação.

ERIC – *Education Resources Information Center*.

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

GBL – *Game Based Learning*.

GSRS – *Game-based student response system*.

MIT - *Massachusetts Institute of Technology*.

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

SRS – *Student Response Systems*.

Introdução

O avanço tecnológico e a crescente digitalização do nosso mundo têm, ao longo das últimas décadas, impactado todos os quadrantes da sociedade, inclusivamente a educação e a escola.

No contexto nacional, o projeto existente de digitalização das Provas Finais de 3º Ciclo de Português e Matemática e das novas provas de monitorização das aprendizagens dos quarto e sexto anos de escolaridade, leva a que os discentes atualmente a frequentar a escola portuguesa tenham de desenvolver competências digitais que lhes permitam superar tais desafios no seu percurso académico. A utilização de estratégias de aprendizagem digitais e gamificadas permite desenvolver o conhecimento técnico e tecnológico dos alunos, conforme disposto nas Áreas de Competências do PASEO¹ (verificar figura 1).

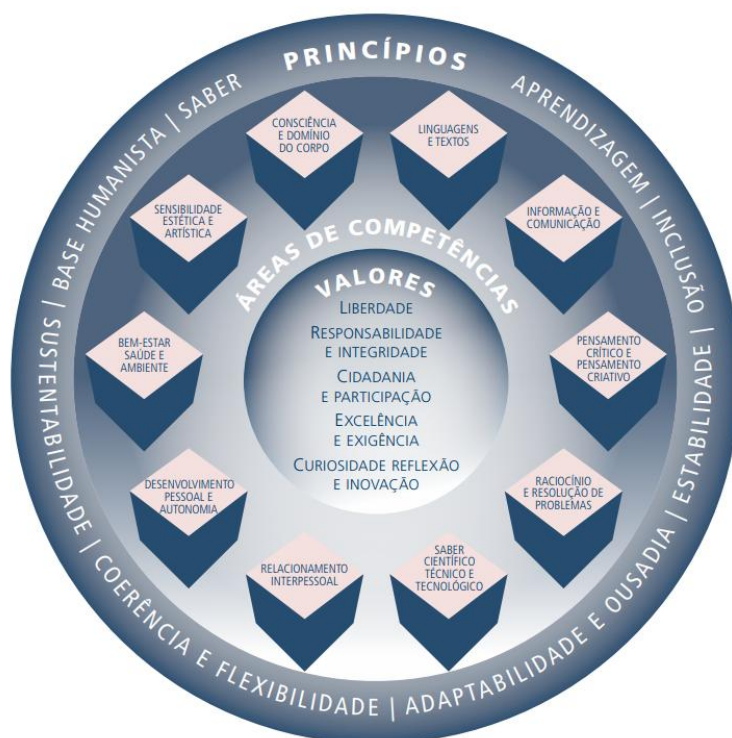


Figura 1 - Esquema Conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento DGE, página 11.

¹ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Somado a isto, os alunos na atualidade estão a ser socializados de um modo vastamente diferente das gerações precedentes, passando as suas vidas rodeados por e a utilizar computadores, videojogos, telemóveis e todas as ferramentas da era digital que radicalmente alteraram a sua forma de processar a informação (Prensky, 2001).

Face a esta realidade, Marc Prensky em 2001 lançou o termo de “nativos digitais” para caraterizar a nova geração de alunos que se encontravam, então, a frequentar o mundo escolar e universitário. Este termo, contudo, não implica um conhecimento inato sobre o uso da tecnologia em ambiente educacional da parte dos discentes. Naturalmente, nem todos os estudantes sabem tudo sobre tecnologia e alguns sabem surpreendentemente pouco, sendo a designação “nativo digital” uma distinção mais baseada na “atitude” face à tecnologia (por exemplo recorrendo à *Internet* para informação por oposição a um livro ou manual) em comparação aos “imigrantes digitais”, indivíduos que precedem o mundo digital mas que adotaram o uso das novas tecnologias nas suas vidas pessoais (Prensky, 2010). Daqui concluímos que a exposição dos “nativos digitais” à tecnologia não está automaticamente associada a uma aptidão para o seu uso num ambiente profissional e/ou educacional. Neste sentido, na sociedade contemporânea à medida que avançamos progressivamente no século XXI, perde sentido a utilização de termos como “nativo digital” ou “imigrante digital”, devendo serem utilizados antes termos como “sabedoria digital”, ou seja, a capacidade humana em desenvolver soluções práticas, criativas e éticas a problemas associados ao uso da tecnologia (Prensky, 2009).

Marc Prensky, quando escreveu o seu artigo “Digital Natives, Digital Immigrants”, em 2001, apontou registos que os licenciados universitários da época passavam, em média, menos de 5000 horas das suas vidas a ler, contudo mais de 10000 horas a jogar videojogos e 20000 horas a ver televisão. Como então motivar esta nova geração para o ensino? Funcionará o modelo escolar tradicional? Uma antiga estudante chega a

referir: “Frequentei um colégio altamente cotado onde todos os professores vinham do MIT², mas tudo o que eles faziam era ler os seus manuais. Desisti” (Prensky, 2001).

Efetivamente, a ideia de utilizar elementos inspirados no *design* de jogos em contextos extrajogo para motivar e aumentar a retenção dos utilizadores tem rapidamente ganho popularidade no *design* interativo e *marketing* digital (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

Diversos trabalhos já têm vindo a ser desenvolvidos sobre o uso dos jogos em contexto educacional. O jogo, quer analógico quer digital, fomenta a aprendizagem ativa, permite a personalização da aprendizagem, estimula a criatividade, permite acesso à informação, potencia a conexão ao mundo digital e a aquisição de competências tecnológicas relevantes, aumenta a motivação para a aprendizagem, pode potenciar a aprendizagem colaborativa em caso de jogos de grupo, potencia o desenvolvimento cognitivo (em termos de resolução de problemas e desenvolvimento de pensamento crítico) e permite uma aprendizagem lúdica e o desenvolvimento de competências sociais (Santos, 2023). No caso da disciplina de História, certos jogos baseados em factos históricos podem possibilitar o acesso ao conhecimento da disciplina e motivar a motivação para a aprendizagem em História, ao reduzir o teor expositivo das lições. Contudo, o jogo e os elementos associados ao seu *design* não podem ser apontados enquanto a “solução” para a educação. Limitações no uso de jogos em contexto educativo podem ser: incoerências históricas (simplificação ou exageração dos eventos históricos para se tornarem mais apelativos aos jogadores), falta de contexto histórico nos jogos utilizados, limitações técnicas nas escolas (relacionadas com *hardware* e *software*), falta de habilidades técnicas da parte dos estudantes para jogar jogos digitais e limitações no tempo uma vez que a duração do jogo pode ser demasiado demorada numa disciplina como História com um programa curricular tão vasto e com apenas dois tempos letivos semanais no 3º Ciclo do Ensino Básico (Santos, 2023).

² *Massachusetts Institute of Technology.*

Este trabalho prende-se, então, com o uso de estratégias de aprendizagem gamificadas, nomeadamente questionários digitais, enquanto mecanismos de motivação dos discentes e consolidação das aprendizagens na disciplina de História, analisando os efeitos das plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative*.

A escolha destas plataformas foi baseada no facto de que todas fornecem relatórios *Excel* detalhados com os resultados dos questionários após a sua aplicação, com o objetivo de avaliação formativa. As plataformas foram também escolhidas pelo seu *design* intuitivo e gratuidade, o que facilitou o seu uso da parte dos discentes. A plataforma *Kahoot* permitiu momentos de revisão de conteúdos programáticos marcados por um ambiente lúdico de maior descontração e com uma dinâmica em tempo real aquando da resolução dos questionários que fomentou a motivação dos discentes e o seu envolvimento na aula. Igualmente, as plataformas *Quizizz* e *Socrative* também permitiram momentos de revisão de conteúdos programáticos, sendo que com a característica particular de permitirem o avanço dos discentes ao seu próprio ritmo por oposição ao *Kahoot* (plataforma com tempos de resposta cronometrados), o que contribuiu para a redução da ansiedade dos alunos associada ao tempo de resposta às questões.

No capítulo I deste relatório irá ser apresentada a fundamentação teórica e científica deste projeto. Este capítulo é composto por um total de 4 subcapítulos que procuram definir o conceito de gamificação e distinguir o mesmo do conceito de aprendizagem baseada em jogos, abordar os efeitos da aplicação de estratégias de aprendizagem gamificadas em contexto educativo e na sala de aula de História e analisar os impactos em contexto letivo da aplicação de questionários *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* sobre a motivação e envolvimento dos alunos na sala de aula.

O capítulo II do relatório diz respeito à Intervenção Pedagógica propriamente dita, efetuada no âmbito da nossa questão de investigação e respetivos objetivos. A nossa questão de investigação é a seguinte: qual a viabilidade dos questionários digitais enquanto recursos didáticos de consolidação de aprendizagens no ensino de História? Com base nesta questão de investigação, elaboramos os seguintes objetivos: averiguar qual a experiência prévia dos alunos com o uso de questionários digitais na aula de

História, analisar ao longo do ano o impacto dos questionários digitais na dinâmica dos grupos-turma aquando da sua aplicação na aula de História e aferir no final do ano a experiência dos estudantes com os questionários digitais aplicados na aula de História.

Este capítulo é composto por um total de 8 subcapítulos que procuram contextualizar a escola onde decorreu a Iniciação à Prática Profissional, contextualizar a amostra das duas turmas que tomaram parte na investigação, descrever a metodologia empreendida na investigação e analisar os resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos alunos e nos questionários digitais.

Por fim, na Conclusão ou Considerações Finais, são registadas as principais ilações retiradas deste projeto de investigação, refletindo sobre a eficiência dos questionários digitais enquanto mecanismos de consolidação de aprendizagens na disciplina de História.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Neste capítulo irá ser apresentada a fundamentação teórica e científica desta investigação.

No subcapítulo 1 irá ser desenvolvida uma introdução e definição do conceito de gamificação, procurando caraterizar a gamificação enquanto estratégia pedagógica e traçar uma distinção para com a aprendizagem baseada em jogos.

No subcapítulo 2 irá ser abordada a implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas em contexto educativo, analisando o seu impacto sobre a motivação, envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

No subcapítulo 3 irão ser abordados os efeitos da implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas no contexto da sala de aula de História.

Por fim, no subcapítulo 4 irá ser abordada a viabilidade das plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* em contexto educativo, analisando os efeitos de aplicações passadas das plataformas em sala de aula.

1. Gamificação – introdução e definição do conceito

Certos autores sugerem que os cérebros dos nossos “nativos digitais” (alunos contemporâneos) são estruturalmente diferentes, resultado do impacto que sofreram do mundo digital aquando do seu processo de crescimento, sugerindo a aprendizagem via jogos digitais como uma maneira de “alcançar” os “nativos digitais” na sua linguagem nativa (Prensky, 2001).

Os académicos definem o conceito de gamificação enquanto a utilização de elementos de *design* de jogos em contextos extrajogo, associando a atividades de índole educativo elementos usualmente típicos de jogos, tais como: contexto narrativo, pressão temporal, competição sob regras explícitas e postas em prática e classificações (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Uma outra definição de gamificação pode ser a utilização de mecânicas de jogo e *design* de jogos de modo a digitalmente envolver e motivar as pessoas a alcançarem os seus objetivos, sendo que nesta definição: mecânicas de jogo descrevem os elementos principais que são comuns a muitos jogos, tais como pontuação e tabelas classificativas, *design* de jogos é uma expressão que descreve a experiência propriamente dita dos jogadores em termos de jogabilidade, tempo de jogo e narrativa/história e a gamificação em si é o método de analógica ou digitalmente envolver as pessoas por oposição a envolver pessoalmente, o que significa que os jogadores interagem com computadores, *smartphones* e outros dispositivos digitais. O objetivo da gamificação é motivar as pessoas a alterarem padrões comportamentais, desenvolverem aptidões ou potenciar a inovação. A gamificação foca-se, por conseguinte, em levar os jogadores a alcançarem os seus objetivos e os da organização/instituição da qual fazem parte (Burke, 2014).

Vários autores já tentaram, após observarem a quantidade de tempo que as crianças investem em jogar videojogos por oposição a estudar, definir quais as características e princípios de aprendizagem que os jogos digitais possuem que retêm a atenção dos seus utilizadores, de modo a aplicar tais características e princípios em contexto educacional. Os aspetos mais enfatizados por norma são: *feedback* imediato, possibilidade de repetição até concluir e ultrapassar um dado desafio, definição clara dos objetivos a

alcançar, fases de treino e progressão gradual e fomento da aprendizagem ativa (Gee, 2003). A gamificação prende-se, como dito anteriormente, em usar estas componentes associadas ao jogo (como o *feedback* imediato ou o fomento da aprendizagem ativa), por oposição ao jogo em si, para motivar e captar a atenção do seu público-alvo.

A gamificação pretende então que, por meio da sua aplicação, os seus utilizadores sintam um impulso de executar uma tarefa que de outro modo não estariam tão motivados em realizar, ou seja, realizar uma atividade sem grandes dificuldades e necessidade de motivação intrínseca, algo que os jogos por norma fazem muito bem dado que as pessoas tendem a jogar porque querem, devido à existência de uma satisfação inerente ao ato em si (Fava, Nesteriuk, & Santaella, 2018).

Devido a isto, até as próprias empresas têm adotado ao longo dos anos estratégias de gamificação para o aumento da motivação, envolvimento e produtividade dos seus colaboradores. Os estudos desenvolvidos sobre o impacto da gamificação no local de trabalho apontam que as empresas que recorrem a estratégias de gamificação na sua atividade alcançam incrementos de produtividade e aumentos nos índices de satisfação e motivação dos seus colaboradores. Além disto, a gamificação tende a promover a retenção de colaboradores e inspirar os mesmos a trabalharem melhor uma vez que, na sua esmagadora maioria, tendem a gostar do uso de sistemas gamificados no seu local de trabalho, aspeto que não pode ser dissociado do facto de, na atualidade, uma parte significativa da população ativa ser constituída pela Geração Y ou *millennials*, que cresceu sob forte influência da tecnologia e de ambientes de jogos (Queirós & Pinto, 2022).

Esta mesma satisfação inerente ao ato de jogar já tem vindo a ser estudada, nas suas origens, por vários autores. Johan Huizinga, historiador holandês, argumentou que o jogo antecede a própria civilização humana, sendo visível em animais e não dependendo de linguagem ou quaisquer instituições, constituindo-se uma função primária da vida e não um mero produto cultural. Aliás, Huizinga até argumenta que o impulso lúdico é parte constituinte da cultura humana em várias áreas do saber, como o Direito, Guerra e Poesia. Em relação ao Direito, área em que dificilmente se compreende como o jogo ou impulso lúdico impactou as suas origens, é referido o carácter competitivo associado

ao processo judicial, no qual dois “adversários” invocam a decisão de um “árbitro”, o juiz (Huizinga, 2000).

O fenómeno da gamificação não deve ser confundido, contudo, com o conceito de aprendizagem baseada em jogos ou *Game Based Learning*. Enquanto a GBL incorpora completamente o processo de aprendizagem em um cenário de jogo, a gamificação apenas procura implementar alguns elementos do *design* de jogos no processo de aprendizagem, tais como tabelas classificativas e sistemas de recompensa ou pontuação de modo a aumentar a motivação e envolvimento ativo dos discentes no contexto letivo (Queirós & Pinto, 2022). Logo, podemos concluir que a gamificação é um processo de aplicação mais fácil e intuitivo, pois implica frequentemente a adição de elementos de jogos sobre métodos e recursos didáticos já existentes, enquanto a GBL é mais complexa e difícil de preparar, uma vez que exige a existência de um jogo cuja estrutura e mecânica estejam diretamente associados aos objetivos de aprendizagem existentes, proporcionando aos discentes um ensino através da participação e interação ativa com o ambiente do jogo (Cabral M. , 2022).

A gamificação, enquanto tema no meio académico, começou a sobressair em popularidade a partir de 2018, sendo que a pandemia da Covid-19 e o surgimento do ensino a distância, em 2020, explicam o aumento notável do número de estudos sobre a gamificação entre 2019 e 2020 (Cabral M. , 2022).

Em síntese, a gamificação utiliza elementos do *design* de jogos em contextos extrajogo com o propósito de motivar e envolver indivíduos na execução de tarefas sem grande necessidade de motivação intrínseca da sua parte, algo alcançado com sucesso no ambiente empresarial.

Analisemos, então, os impactos da implementação da gamificação em contexto educativo.

2. Implementação da gamificação em contexto educativo

No sistema educativo atual, a evolução dos alunos no âmbito de um curso é frequentemente enfraquecida pelas metodologias de ensino tradicionais aplicadas pelos professores e pela inexistência de *feedback* atempado por parte dos mesmos que, face às numerosas turmas que possuem, têm pouca capacidade de definir estratégias de avaliação formativa de acordo com o perfil de cada aluno. Neste sentido, a gamificação da aprendizagem tem como objetivo envolver e motivar os alunos através da inclusão de elementos presentes no *design* de jogos no ambiente de aprendizagem, o que permite premiar alunos com sucesso nas suas tarefas diárias, dar *feedback* imediato e personalizado, apresentar o seu progresso no percurso educativo e fomentar a cooperação e competição saudável entre alunos (Queirós & Pinto, 2022).

A promoção de condições para que o processo de ensino-aprendizagem seja algo motivador e prazeroso para todos os envolvidos é um dos grandes desafios da educação. Neste sentido a inserção de jogos no contexto educacional e a utilização dos seus elementos de mecânica, estética e pensamento coletivo pode propiciar a possibilidade de produzir experiências motivadoras para os discentes (Gazotti-Vallim, Gomes, & Fischer, 2017).

No ambiente educacional, a gamificação permite que o estudante se divirta enquanto aprende, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, motivador e atraente para professores e alunos. Por conseguinte, os educadores reconhecem que o *design* de jogos pode estimular ganhos de produtividade e criatividade entre os alunos, proporcionando-lhes um sistema que permite visualizar o efeito das suas ações e aprendizagem (Gasparini, Klock, Magalhães, & Ogawa, 2015).

A gamificação tem um efeito emocional e social positivo sobre os alunos, uma vez que os seus sistemas de recompensa e competição social aumentam a motivação dos estudantes em contexto letivo. Neste sentido, as tabelas de classificação são uma forma de monitorização constante e em tempo real pois permitem aos alunos observarem o seu trabalho em sala de aula e o mesmo ser imediatamente reconhecido, além de

permitir aos estudantes compararem o seu progresso com outros colegas de turma (de-Marcos, et al., 2013).

Entre os vários elementos de *design* de jogos existentes, o *feedback* imediato fornecido pelos questionários digitais será eventualmente o mais importante em contexto educativo. Afinal de contas, este é um elemento crítico na aprendizagem e quanto mais frequente é, mais eficaz poderá ser para a aprendizagem (Neustaedter & Stott, 2013).

Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, uma vez que na mesma encontram-se alunos que levam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os jogos. Encontra-se na educação formal uma área que necessita de novas estratégias para lecionar indivíduos que cada vez mais estão inseridos no contexto das tecnologias digitais e se mostram desinteressados por um método passivo de ensino e aprendizagem que é usado na maioria das escolas (Fardo, 2013).

Com a bem sucedida aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem gamificadas, a transmissão da informação pode-se transformar de uma tarefa simples ou mundana num processo de aprendizagem viciante para os estudantes (Huang & Soman, 2013).

São vários os benefícios apontados pelos autores para o uso da gamificação na educação, nomeadamente: promover o envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem com a inclusão de elementos e mecânicas dos jogos (exemplo de sistemas de recompensas baseados em pontos), diminuição do abandono escolar ao tornar as atividades letivas mais estimulantes e divertidas, aumento da produtividade com alunos mais diretamente envolvidos e motivados no processo de aprendizagem, aumento da retenção da aprendizagem devido aos alunos se identificarem com o conteúdo educacional apresentado de um modo gamificado, por oposição a uma simples leitura ou assistência de aula e fomento da resiliência ao fracasso, permitindo aos alunos refazerem certas tarefas letivas gamificadas (como por exemplo os questionários digitais que este relatório trabalha) até atingirem o sucesso (Queirós & Pinto, 2022).

No caso específico dos questionários digitais, que o presente relatório trabalha, elementos presentes nos mesmos tais como como tabelas classificativas e limites de tempo permitem captar a atenção dos alunos, através da criação de competitividade entre os mesmos que, se quiserem ter sucesso na tarefa (na competição), irão prestar uma maior atenção ao que é abordado em sala de aula, podendo tal resultar também num aumento da sua motivação em contexto letivo (Cabral D. , 2021).

Efetivamente, o aumento da motivação e do envolvimento discente nas tarefas de aprendizagem são os principais impulsionadores para a adoção de técnicas de gamificação numa época em que grande parte dos jovens que hoje passam pelas salas de aula encontra-se desmotivada perante as tradicionais práticas de ensino (Ott & Tavella, 2009). A somar a isto, podemos apontar a recuperação da parte dos discentes do prazer em aprender, fruto do carácter envolvente e lúdico destas estratégias de ensino-aprendizagem, que têm um grande potencial em tornar a escola mais atrativa uma vez que, por via do emprego de elementos de jogos, o processo de aprendizagem torna-se mais divertido e agradável, o que leva os discentes a sentirem um estado de alegria e satisfação ao longo da lição que possibilita que tenham um melhor desempenho no desenvolvimento das atividades e que dificilmente esqueçam o conteúdo aprendido (Silva J. , 2023).

Apesar dos potenciais acima mencionados que a implementação de uma estratégia de gamificação na sala de aula engloba, existem também um conjunto de limitações relativamente à implementação destas estratégias. Exemplos de potenciais limitações que são mais evidenciadas nas investigações são: a sua má projeção e aplicação, não ser apropriada para toda a turma, não ser adequada em todos os contextos educacionais e poder eventualmente gerar a desvalorização da disciplina ou até conduzir à distração (Silva J. , 2023).

Outra potencial limitação prende-se pelo facto desta estratégia não depender de si mesma, mas da maneira como é interpretada e aplicada pelo docente (Cabral M. , 2022), correndo o risco de ser meramente renegada à simples instrumentalização de pontuações, crachás e tabelas de classificação, os *Points, Badges and Leaderboards*, o que pode levar a uma perspetiva superficial desta estratégia e implementações erróneas

(Queirós & Pinto, 2022). Também temos de ter em conta que o aspeto competitivo associado às estratégias de aprendizagem gamificadas nem sempre resulta num aumento da motivação dos discentes durante as atividades letivas, uma vez que diferentes alunos têm distintos perfis humanos, sendo que, conseqüentemente, os adeptos destas estratégias de ensino podem sobrevalorizar a competição como condutora da motivação do aluno, podendo até ser um fator de desmotivação para o jogador que se observe consistentemente no fundo da tabela classificativa (Cabral D. , 2021).

Os autores Ricardo Queirós e Mário Pinto (2022) desenvolvem com maior profundidade sobre um conjunto de parâmetros limitadores na aplicação da gamificação e que devem ser evitados: a obrigatoriedade, o custo de implementação, a distração, o vício e a *pointsification*.

A obrigatoriedade faz referência à correlação da estratégia gamificada com outras estratégias de ensino devido à existência de diferentes perfis de jogador, o que leva a que nem todos os discentes tenham as mesmas reações ou formas de interagir com as atividades propostas. Mais, a gamificação deve ser incorporada com outras técnicas, sendo aplicada conjuntamente com ferramentas de ensino tradicionais tais como o quadro ou caderno diário dos alunos (Cabral M. , 2022).

O aspeto do custo de implementação tem em consideração o facto de que as atividades gamificadas nem sempre se constituem como estratégias de fácil aplicação, mesmo que não impliquem o mesmo nível de dificuldade quanto à sua aplicação que a aprendizagem baseada em jogos implica. Neste sentido, a gamificação para ser implementada em sala de aula normalmente implica recorrer a plataformas especializadas (Cabral M. , 2022) como as utilizadas no presente relatório, como foi o caso das plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative*. Ainda em relação ao custo de implementação, o docente que tiver o objetivo de implementar uma estratégia de aprendizagem gamificada em ambiente digital tem de estar atento aos recursos e ferramentas disponíveis da parte dos alunos e das salas de aulas, sobretudo quanto ao aspeto do acesso à *Internet* e a posse de dispositivos eletrónicos como *smartphones* que permitam aos alunos participar nas atividades gamificadas.

Uma má aplicação da gamificação pode levar ainda a que o jogador se distraia excessivamente com o jogo e não consiga alcançar devidamente as aprendizagens ou a que o excesso de ânimo existente na turma aquando da aplicação de um questionário digital, devido ao fator competitivo, resulte na criação de um ambiente barulhento em contexto letivo, não propício à aprendizagem (Cabral M. , 2022).

O risco de vício também é apontado como uma limitação da gamificação, uma vez que esta pode, por ocorrer sobretudo pelo meio digital e *online*, desenvolver uma dependência excessiva do meio digital pelo aluno em contexto educativo (Cabral M. , 2022).

A *pointsification*, ou seja, a predominância dos PBL (*Points, Badges and Leaderboards*) como mecanismos de base da gamificação, também acarreta riscos em termos da sua implementação na sala de aula (Cabral M. , 2022), tais como: superficialidade na aprendizagem e um foco excessivo em acumular pontos ou ganhar medalhas que pode deslocar a atenção do aluno para tais recompensas por oposição a procurar um conhecimento profundo e domínio real do conteúdo em questão, uma competição excessiva por via das tabelas de classificação que potenciem eventuais comparações entre colegas de turma e vinquem hierarquias dentro de um grupo-turma até levando à desmotivação e desistência progressiva dos discentes que reiteradamente fiquem posicionados inferiormente na tabela classificativa e eventualmente o risco dos alunos sentirem um efeito “sancionador” associado ao sistema de pontuação, sentindo vergonha aquando da atualização das classificações da parte do professor, apercebendo-se que foram incapazes de pontuar.

Existem também outros estudos, inclusivamente dissertações de mestrado (Portugal, 2021) que procuram determinar, através de uma revisão sistemática de literatura, os potenciais efeitos negativos verificados por consequência de aplicações incorretas de gamificação no contexto educacional. O autor Marc-Antoine Portugal (2021) estabelece enquanto grandes efeitos negativos a redução do desempenho, a indesejabilidade comportamental, o desinteresse e a desmotivação. Podemos concluir que uma má aplicação da gamificação em contexto letivo pode levar à criação de distrações que desviam a atenção dos alunos dos objetivos de aprendizagem e levam os

mesmos a priorizar a pontuação e competição em detrimento da consolidação efetiva de conceitos, conhecimentos e competências. Por sua vez, tal leva a uma redução do desempenho efetivo dos alunos em sala de aula e potencia um comportamento e postura indesejados, manifestados por via do desinteresse e da desmotivação.

Logo, de modo a evitar estas potenciais limitações e problemas resultantes de uma má aplicação da gamificação, o professor que desenvolva uma estratégia de aprendizagem gamificada deve dar atenção aos seguintes aspetos (Araújo & Carvalho, 2018): a narrativa enquanto meio de dar significado ao contexto que se proporciona e que pode acompanhar todo um sistema criado, quer dure um dia ou um ano letivo completo, recorrer sempre que possível ao *feedback* positivo que valoriza o sentimento de confiança dos alunos, usar tecnologias que fazem parte do quotidiano dos alunos, favorecendo o sentimento de pertença do discente ao contexto (algo realizado neste projeto uma vez que todos os alunos utilizaram os seus telemóveis para responder aos questionários digitais), incluir ritmos diferentes nas atividades letivas, recorrendo a ferramentas digitais que permitem criar conteúdos ou materiais de estudo mais envolventes, como aplicações que simulam jogos ou mecanismos de jogo que o Professor poderá adequar às suas necessidades e ao conteúdo a lecionar (algo também realizado no âmbito deste projeto ao recorrer a plataformas digitais gamificadas como o *Quizizz* e *Kahoot*).

Concluindo, a gamificação no contexto educativo apresenta-se como uma estratégia inovadora para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais motivador, dinâmico e eficaz através da incorporação de elementos dos jogos digitais, tais como a competição saudável e o *feedback* imediato. No entanto, a sua aplicação também exige um planeamento cuidadoso e consciente, sendo integrada com métodos de ensino tradicionais (como o caderno diário) de modo a evitar riscos potenciais como a desmotivação, distração e aprendizagem superficial.

Analisemos agora como a gamificação pode contribuir para um maior dinamismo na sala de aula de História.

3. Gamificação na sala de aula de História

Em um passado recente, o estudo da História resumia-se a decorar os acontecimentos e os factos considerados importantes pela sociedade, estando a disciplina associada a um processo de transmissão expositivo de informações históricas pelo professor aos estudantes (Silva J. , 2023).

Contudo, a partir de 1991, assistiu-se a uma introdução de profundas mudanças de nível metodológico e das práticas de ensino na História, mais associadas a uma abordagem de ensino construtivista como preconizado por Piaget que procurava ultrapassar a tradicional metodologia expositiva e dotar os discentes de competências e conhecimentos que lhes permitem tornarem-se cidadãos autónomos e críticos, conforme ficou materializado no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) que preconiza que a construção do saber histórico não se limita aos conhecimentos históricos *per si* (memorizações de eventos e datas), mas ao desenvolvimento de competências específicas em História como: o tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica e a comunicação em História. Esta mudança na metodologia de ensino é evidenciada, em termos pedagógicos, em todos os programas das várias Universidades do país que formam professores de História, denotando-se nos mesmos uma efetiva preocupação com a planificação de aulas, seleção de conteúdos, discursos de sala de aula, questionamentos históricos e conceção/construção de recursos didático-pedagógicos diversos (Solé, 2021).

Compreendemos então, à luz disto, o modo como competências e construtivismo se interligam, uma vez que o estudante deve participar ativamente na sua aprendizagem para que ocorra uma compreensão significativa do conhecimento que lhe será útil na vida prática, perante as mais diversas ou complexas situações (Silva J. , 2023).

No entanto, a prática de ensino tradicional em Portugal continua a ser um dos métodos mais utilizados pelos Professores, o que leva a que grande parte do corpo discente revele desinteresse pela generalidade das disciplinas, o que não é diferente no caso das Ciências Sociais em geral e da História em particular (Castillo, 2015).

Logo, existe a necessidade de criação de um tipo de ensino diferente e mais apelativo, numa atualidade em que os jovens são confrontados com meios cada vez mais diversos de fornecimento de informação. Aliás, hoje em dia a *Internet*, os jogos e o conteúdo multimédia no geral podem contribuir para a criação de aprendizagens inovadoras uma vez que, com talvez demasiada frequência, os nossos alunos atualmente demonstram grande interesse por jogos, filmes ou livros históricos, porém revelam quando questionados que não gostam das aulas de História uma vez que não perspetivam a informação transmitida por via de uma metodologia de ensino tradicional da mesma maneira que fazem quando jogam ou visualizam conteúdos históricos (Trindade, 2011).

Daqui se depreende a utilidade que estratégias de aprendizagem gamificadas podem ter no processo de ensino na disciplina de História. A gamificação estrutural, aplicada no âmbito deste relatório, caracteriza-se pela aplicação de elementos de jogos para conduzir o aluno pelo processo de ensino-aprendizagem sem que haja transformações significativas no conteúdo. Tal tipo de gamificação é empregue com o objetivo de envolver os alunos no processo de ensino e motivá-los face à aprendizagem. Neste caso, elementos como regras, estruturas de recompensas, tabelas de classificação, sistemas de pontuação, desafios e *feedbacks* imediatos são usados para aumentar os índices de motivação (Kapp, Blair, & Mesch, 2014).

O *feedback* imediato em particular é fulcral para auxiliar os alunos, no contexto da disciplina de História, na assimilação do seu conteúdo científico, memorizando os saberes dos conteúdos históricos lecionados, sendo que a consolidação dos conhecimentos com recurso às tecnologias digitais permite a passagem das informações da memória de trabalho para a memória a longo prazo (Pestana, 2019).

Existem já vários relatórios de estágio profissional em ensino de História que trabalharam o tema da gamificação e versaram sobre a implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas no contexto da disciplina de História, abordando as potencialidades e limitações das mesmas.

Diogo Cabral (2021) conclui no seu relatório de estágio que a implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas podem revelar-se bastante positivas para os jovens, sobretudo devido ao aumento do seu nível motivacional que, por sua vez, leva a maiores índices de concentração durante a aula. No entanto, faz uma ressalva em relação ao potencial excesso de competitividade entre os alunos que pode advir da realização de questionários digitais (*Kahoot* e *Quizizz*) com demasiada frequência, o que pode levar os alunos a não encararem este género de atividades enquanto complementos à sua formação e aquisição de conteúdos científicos, mas antes como uma competição preocupando-se apenas com a sua vitória no questionário.

Jéssica Silva (2023) compreende ser inegável que a implementação de estratégias de aprendizagem de teor lúdico, como a gamificação, tem um grande potencial educacional uma vez que aproximam o ensino do mundo dos discentes (digital), levando a que os mesmos se divirtam, fiquem mais motivados para a aprendizagem e a realizem de um modo mais eficiente devido ao reforço da sua atenção e participação ativa no processo de ensino.

Miguel Cabral (2022) conclui no seu estudo que a aplicação da gamificação permite ao aluno interiorizar as aprendizagens realizadas na disciplina de História, levando a que os discentes tenham um maior envolvimento no processo de aprendizagem devido ao incremento dos seus níveis de motivação. Além disto, destaca ainda o baixo custo de implementação da estratégia para o professor, podendo o mesmo aproveitar várias ferramentas digitais disponíveis até gratuitamente como as plataformas *Kahoot* e *Quizizz*, por exemplo.

Miguel Pestana (2019) advoga que a utilização de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de História permite aumentar os índices de motivação dos alunos, destacando particularmente o *feedback* imediato fornecido pelas plataformas digitais às respostas dadas pelos alunos em questionários, permitindo a consolidação dos conteúdos numa lógica formativa e levando a que o professor possa ganhar tempo no esclarecimento de dúvidas, uma vez que não necessita de corrigir manualmente as respostas dos alunos.

Em suma, o ensino da História tem evoluído de um modelo tradicional, centrado na memorização de factos e transmissão expositiva, para uma abordagem construtivista que valoriza a participação ativa do aluno, o desenvolvimento de competências críticas e o uso de metodologias inovadoras. A gamificação surge neste contexto como uma estratégia de aprendizagem promissora pois pode aproximar o ensino do universo digital dos estudantes e aumentar a sua motivação e foco em contexto letivo. Associado ao seu baixo custo de implementação por oposição à GBL, a gamificação também pode potenciar uma melhor consolidação dos conteúdos na disciplina de História.

Analisemos agora o impacto e a viabilidade das plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* em contexto letivo.

4. Kahoot, Quizizz e Socrative – viabilidade das plataformas em contexto letivo

Estes subcapítulos utilizam uma panóplia de estudos internacionais no âmbito do ensino relacionados com a aplicação de questionários *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative*. A consulta destes estudos foi efetuada no sentido de compreender tendências globais e analisar o impacto destas metodologias em contextos diversificados. Neste sentido, a análise de bibliografia internacional revela que as ferramentas digitais *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative*, aplicadas em contextos variados, conseguiram consistentemente evidenciar benefícios no envolvimento dos alunos, na motivação e na consolidação de conhecimentos através de *feedback* imediato.

4.1. Kahoot

O questionário digital *Kahoot* é claramente um recurso pedagógico associado à gamificação, uma vez que facilita a introdução de elementos dos jogos: *feedback* imediato, regras claras, diversão, inclusão do erro, prazer e motivação (Silva, Andrade, Oliveira, Sales, & Alves, 2018). A utilização destes elementos, não para jogar, mas para motivar, engajar, aumentar a atividade, promover a aprendizagem, resolver problemas e motivar a ação para alcançar objetivos educativos específicos pode claramente ser compreendida como gamificação (Silva & Sales, 2017).

O *Kahoot* foi criado por professores na Noruega em parceria com a Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia e encontra-se disponível para uso desde 2013. A fim de facilitar acesso aos professores, oferece um conjunto de ferramentas quer gratuitas quer pagas (Almeida, et al., 2023). Para propósitos deste trabalho, foi escolhido utilizar a ferramenta “Gerador de *Kahoots*” básica para a criação de questionários digitais enquanto mecanismos de consolidação de aprendizagens, aplicados nos finais das lições de História.

A plataforma *Kahoot* efetivamente distingue-se dos demais SRS, *student response systems* ou sistemas de resposta dos estudantes por ter sido concebida enquanto uma

plataforma de resposta gamificada. Daí o *Kahoot* ser definido pelos académicos enquanto um GSRS, um *game-based student response system* ou sistema de resposta dos estudantes gamificado ou baseado em jogos (Wang, 2015).

Tais sistemas fornecem uma fonte imediata de *feedback* ao estudante, permitindo ao mesmo rapidamente identificar as áreas nas quais tem maior dificuldade. Existem, através do uso destes sistemas, potenciais melhorias na aprendizagem, a par de aumentos entre os discentes dos seus níveis de interação, aprendizagem ativa e participação em contexto letivo. Apesar dos seus aspetos positivos, existem fatores no uso destes sistemas que podem contribuir para a insatisfação discente, tais como: uma perceção da parte dos alunos que os professores estão mais focados na tecnologia do que no processo de ensino-aprendizagem, falta de experiência da parte do professor ou problemas técnicos que possam surgir (Dervan, 2014).

Múltiplos estudos têm vindo a ser realizados desde a popularização do fenómeno de introdução dos GSRS em contexto letivo sobre os efeitos dos mesmos na assiduidade, motivação e aproveitamento dos discentes.

Um estudo da Universidade de Bangkok resolveu comparar a taxa de sucesso e a motivação dos estudantes no ensino do Inglês. Para tal, estabeleceu um grupo de controlo que seria ensinado segundo uma metodologia convencional e um grupo experimental que seria ensinado com a utilização do questionário digital *Kahoot*. As conclusões deste estudo apontaram que os estudantes do grupo experimental (gamificado) obtiveram classificações mais altas nos instrumentos de avaliação e evidenciaram uma maior motivação para a aprendizagem (Wichadee & Pattanapichet, 2018).

Tal demonstra claramente que uma abordagem digitalizada e gamificada em contexto de sala de aula tem claramente futuro no Ensino Contemporâneo e deverá ser algo a replicar pelos Professores. Afinal de contas, quando a motivação do estudante aumenta, é mais provável o mesmo comparecer na sala de aula e a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem é componente fulcral para o mesmo adquirir eficazmente as aprendizagens essenciais (Wichadee & Pattanapichet, 2018).

Outro estudo desenvolvido por investigadores tailandeses em 2017 (Chaiyo & Nokham, 2017), que viu os seus achados discutidos na ICDAMT³, procurou analisar os efeitos da utilização do *Kahoot*, *Quizizz* e *Google Forms* enquanto questionários digitais em contexto letivo quanto à concentração, envolvimento, motivação e satisfação dos discentes de um curso de enfermagem. Novamente os resultados são, a todo o nível, favoráveis à plataforma *Kahoot*, com os estudantes a referirem que, de todas as plataformas, o *Kahoot* foi a que mais contribuiu para a manutenção dos níveis de concentração durante a aula, para o envolvimento/participação nas atividades, grau de diversão durante o processo de ensino-aprendizagem, aquisição efetiva de aprendizagens, motivação e satisfação.

Apesar do seu *design* simples, gamificado e até algo infantilizado, o *Kahoot* inclusivamente já chegou a ser utilizado no Ensino Superior enquanto instrumento de avaliação formativa em cursos de Medicina na Malásia (Ismail & Mohammad, 2017), havendo sido concluído após investigação que apesar do *Kahoot* ser, na ótica dos estudantes, uma excelente plataforma de envolvimento dos discentes no processo de ensino, de motivar os alunos para a aprendizagem e ser um meio hábil de fornecimento de *feedback* aos discentes, não é uma plataforma adequada à simplificação de conceitos e/ou matérias complexas, como é natural comporem o programa formativo de um curso de Medicina, apresentando então esta limitação na sua aplicação.

Existem inclusivamente estudos desenvolvidos sobre a utilização da plataforma *Kahoot* enquanto estratégia ativa para a motivação e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. Foi concluído que através da implementação da plataforma *Kahoot* em contexto letivo e, com a incorporação de elementos de jogos como a competição promovida pelo questionário digital, houve um “despertar” bem sucedido dos alunos para o interesse pelo conteúdo histórico, fomentando a aprendizagem ativa e permitindo ainda, através de uma maneira lúdica e mais divertida, avaliar os conhecimentos dos alunos numa perspetiva de avaliação

³ International Conference Digital Arts, Media and Technology.

formativa, retificando falhas de aprendizagem que são detetadas no término da lição (Lima, Rodrigues, Siqueira, Araújo, & França, 2023). Os alunos que participaram neste estudo, na sua maioria, ainda não haviam utilizado jogos ou questionários digitais no processo de ensino-aprendizagem ao longo do seu percurso escolar, mas no entanto consideraram as aulas que continham uma estratégia de aprendizagem gamificada (questionário digital *Kahoot*) mais divertidas e envolventes do que as aulas de estilo “tradicional”. Os discentes foram ainda maioritariamente da opinião que a utilização das atividades de gamificação levaram a uma melhor aquisição das aprendizagens, além de permitirem uma maior motivação e envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Uma maioria dos estudantes referiu ainda que gostaria a utilização dos questionários digitais nas suas lições de História enquanto instrumento de avaliação.

Concluindo, gostaria efetivamente de destacar o papel do *Kahoot* enquanto um instrumento de avaliação formativa e indicador de aprendizagem: através dos seus relatórios que podem ser descarregados na plataforma na sequência da realização de cada questionário, um docente pode verificar com relativa facilidade o desempenho geral da turma e aferir se a sua estratégia de aprendizagem de cada lição foi bem sucedida ou se necessita de fazer os devidos ajustes. Através da análise dos desempenhos individuais, pode-se ainda verificar os alunos que sistematicamente atingem o pódio na realização dos questionários e destacar o seu desempenho com recorrência ao reforço positivo, procurando desta forma motivar os mesmos ainda mais para a realização de atividades futuras e para a sua vida académica. Os desempenhos individuais permitem também, com igual importância, identificar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e na aquisição dos conteúdos, podendo o docente redobrar os seus esforços junto destes estudantes de modo a permitir a sua recuperação das aprendizagens. O *Kahoot* revela-se então um GSRS eficaz na promoção da motivação e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Analisemos agora os impactos que a plataforma *Quizizz* tem em contexto letivo.

4.2. Quizizz

A plataforma *Quizizz* foi criada em 2015 por dois professores indianos, Ankit e Deepak, que elaboraram o *design* do sistema tendo em conta o seu *background* no ensino da Matemática numa escola em Bangalore, na Índia. Atualmente, o *Quizizz* é uma aplicação educacional gamificada, que permite a realização de atividades por múltiplos jogadores em simultâneo e converte exercícios de sala de aula numa experiência interativa e divertida. Quando usam o *Quizizz*, os alunos conseguem aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula, recorrendo aos seus aparelhos eletrónicos (Junior, 2020).

O *Quizizz* possui características gamificadas, tais como: avatares, ambientes temáticos, *memes* e música que ajudam a tornar o processo de aprendizagem mais divertido. A aplicação permite aos estudantes competirem entre si e motiva os mesmos a estudar, uma vez que realizam questionários na sala de aula em simultâneo enquanto têm a possibilidade de visualizar a sua classificação projetada em tempo real. Por outro lado, o próprio professor pode monitorizar o processo de aplicação do questionário digital e efetuar a transferência do relatório estatístico dos resultados de cada estudante, de modo a avaliar os resultados individuais de cada aluno e realizar o processo de avaliação formativa (Junior, 2020).

A atenção dos estudantes é captada pelo uso desta aplicação uma vez que transforma o seu papel em sala de aula de meros espetadores para protagonistas durante o processo de aprendizagem, através da realização dos questionários digitais. A maioria dos alunos já é familiar com o mundo dos jogos digitais, pelo que a combinação de conteúdo didático com algo que os alunos já conhecem da sua vida diária é um trunfo valioso na educação (Junior, 2020).

Diferentes estudos têm sido conduzidos numa tentativa de aferir a perspetiva dos professores na utilização de ferramentas como o *Quizizz* no processo de ensino-aprendizagem. Thomas Lim e Melor Yunus realizaram, neste sentido, uma revisão bibliográfica sistemática, quanto à posição de professores da língua inglesa em relação ao uso do *Quizizz* enquanto plataforma digital gamificada no processo de ensino-

aprendizagem da sua disciplina. Através da sua análise de 45 artigos obtidos nas bases de dados ERIC⁴ e *Google Scholar*, foram obtidas pelos autores as seguintes conclusões: a maioria dos professores concorda que o *Quizizz* é uma plataforma eficaz em contexto letivo, uma vez que permite aos alunos aprender num ambiente divertido e interativo, sendo também uma plataforma que potencia a memorização dos conteúdos didáticos dado que após a conclusão de um questionário, cada utilizador tem a liberdade de rever cada questão (e a sua correção) individualmente. A maioria dos professores concorda ainda que a plataforma é de fácil utilização devido ao seu *interface* intuitivo, contudo apontam preocupações quanto à necessidade de acesso à *Internet* para usar a ferramenta, uma vez que problemas de conectividade são prevalentes nas redes de várias escolas e nem todos os discentes têm acesso pessoal fácil e barato à *Internet*. Os professores também concordam que o uso do *Quizizz* em contexto letivo motiva os estudantes durante o processo de aprendizagem devido ao ambiente lúdico, divertido, confortável e de competição amigável que a plataforma oferece aquando da realização de um questionário digital (Lim & Yunus, 2021).

Assim, podemos concluir que o *Quizizz* se afirma uma ferramenta educacional gamificada de grande potencial pedagógico que potencia a dinamização do processo de ensino-aprendizagem e motiva os discentes, ao conjugar os seus conteúdos curriculares a elementos lúdicos que lhes são familiares.

Analisemos agora os impactos que a plataforma *Socrative* tem em contexto letivo.

⁴ *Education Resources Information Center*.

4.3. Socrative

O *Socrative* é um sistema *online* de resposta dos estudantes que permite aos professores a geração de *quizzes* e outros exercícios educacionais para os seus alunos, além de permitir a monitorização das respostas dos estudantes e o seu progresso em tempo real (Awedh, Manzoor, Mueen, & Zafar, 2014). Esta plataforma, a par do *Kahoot* e *Quizizz*, funciona como um excelente mecanismo de avaliação formativa uma vez que os relatórios das respostas dos discentes podem ser visualizados num ficheiro *Microsoft Excel* que é transferido no *website*.

Para usar o *Socrative*, os professores registam-se gratuitamente no *website* da plataforma e acedem à sua conta usando o seu endereço eletrónico e palavra-passe, sendo-lhes então concedido acesso à sua própria “sala de aula virtual” à qual são convidados os discentes para participarem nas atividades letivas (Elphinstone, Huynh, Muir, & Tirlea, 2018).

Existem já registos de diversos estudos que tiveram o propósito de aferir os impactos da aplicação da ferramenta *Socrative* em contexto letivo.

O autor Paul Dervan procurou examinar a eficácia do *Socrative* na melhoria do envolvimento discente e da experiência de aprendizagem num Curso de Gestão Desportiva lecionado em uma instituição de ensino superior irlandesa (Dervan, 2014). Os alunos concluíram, em geral, que o sistema *Socrative* foi benéfico para a sua aprendizagem. A esmagadora maioria dos alunos inquiridos admitem que o *Socrative* melhorou o seu envolvimento e participação ativa durante as aulas, permitiu-lhes identificar lacunas no seu conhecimento, tornou as lições mais interativas, introduziu um elemento competitivo à sala de aula e permitiu ao Professor identificar as dificuldades de aprendizagem existentes. A maioria dos alunos concordou ainda que o uso do *Socrative* introduziu uma cultura lúdica e divertida à experiência de aprendizagem, auxiliando na sua compreensão dos conteúdos do curso.

Um outro projeto de investigação qualitativa levado a cabo em duas turmas do nono ano numa instituição de ensino na Indonésia procurou inquirir, por via de entrevista, 30 alunos sobre a sua perceção pessoal da viabilidade do uso da ferramenta

Socrative enquanto instrumento pedagógico em sala de aula. Os resultados obtidos foram muito positivos: os alunos concluíram que o *Socrative* podia ser usado como uma ferramenta de avaliação formativa uma vez que lhes permitiu testar o seu verdadeiro grau de conhecimento num dado conteúdo científico, sendo que a revisão das respostas erradas concede a oportunidade de suprirem falhas na sua aquisição das aprendizagens. Os alunos referiram ainda que o *Socrative* é uma plataforma de uso acessível e fácil do ponto de vista técnico, considerando que o aumento da interatividade das lições proporcionado pela plataforma pode auxiliar a tornar as aulas mais divertidas. Como ponto mais negativo do uso da plataforma, os discentes referiram os problemas relacionados com uma má conexão à *Internet* que podem impossibilitar a realização das atividades, um aspeto negativo comum também às plataformas *Quizizz* e *Kahoot* (Fauziati & Suryani, 2022).

Deste modo, podemos concluir que o *Socrative* se destaca enquanto uma ferramenta pedagógica eficaz para promover a avaliação formativa, o envolvimento dos alunos nas tarefas letivas e a aprendizagem ativa permitindo, em tempo real, efetuar uma monitorização do progresso dos alunos no desenvolvimento das tarefas em sala de aula e efetuar um diagnóstico das suas dificuldades.

Procedamos agora à apresentação da intervenção pedagógica realizada no âmbito deste relatório.

Capítulo II – Intervenção Pedagógica

Este capítulo prende-se pela descrição da intervenção pedagógica realizada no âmbito desta investigação.

Este capítulo é composto por um total de sete subcapítulos que procuram contextualizar a intervenção pedagógica ao caracterizar a escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e a amostra da investigação, descrever a metodologia e o tipo de investigação desenvolvidas e apresentar os resultados obtidos nas atividades realizadas com os alunos, procedendo também à análise dos mesmos.

1. Contextualização da intervenção

A minha prática de ensino supervisionada decorreu no ano letivo 2024/2025 no Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, distrito do Porto.

A freguesia de Rio Tinto tem vindo a registar uma dinâmica demográfica notável, não apenas devido à sua proximidade com o Porto, mas também devido à existência de uma boa rede de transportes, com destaque para o Metro, que permite a deslocação facilitada dos alunos para as aulas nos estabelecimentos escolares supracitados.

O Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda, até abril de 2015 designado como Agrupamento de Escolas n.º 2 de Rio Tinto, Gondomar, foi constituído a junho de 2003.

Atualmente, o Agrupamento é constituído pela Escola Sede, a Escola Básica n.º 2 de Rio Tinto ou Escola Básica Infanta D. Mafalda (figura 2) onde o meu estágio profissional decorreu, pela Escola Básica da Boavista, Escola Básica da Boavista/Lourinha, Escola Básica da Venda Nova e Jardim de Infância da Venda Nova.



Figura 2 - Imagem Frontal da Escola Básica Infanta D. Mafalda.

A amostra deste projeto de investigação prende-se por duas turmas do 9º ano de escolaridade, doravante referidas enquanto 9º α e 9º β para propósitos de proteção e sigilo das identidades dos alunos.

A turma 9º α foi uma turma composta por 26 alunos, dos quais 16 rapazes e 10 raparigas. Inicialmente a turma fora composta por 27 elementos, mas decorreu a transferência de um discente ainda durante o 1º período letivo.

Por sua vez, a turma 9º β foi uma turma composta por 23 alunos, dos quais 13 raparigas e 10 rapazes.

Estas turmas foram escolhidas para propósitos desta investigação com o objetivo de poder trabalhar com duas turmas do mesmo ano de escolaridade e fazer, posteriormente, comparações entre ambas nos resultados obtidos.

Ambas as turmas tiveram, ao longo do ano letivo, uma postura admirável e de cooperação com a missão dos professores, quer estagiários quer orientador. Raramente se verificaram episódios de indisciplina e as lições de História foram-se desenvolvendo naturalmente. Independentemente disto, há a apontar que a turma 9º α revelou um maior interesse e participação nas atividades letivas por oposição aos seus pares do 9º β , atitude esta que se refletiu nos resultados dos questionários aplicados.

2. Metodologia, instrumentos de recolha de dados, apresentação e análise de resultados

Este estudo pretende responder à seguinte questão de investigação: qual a viabilidade dos questionários digitais enquanto recursos didáticos de consolidação de aprendizagens no ensino de História?

De modo a responder à questão de investigação supracitada, foram elaborados os seguintes objetivos de investigação: averiguar qual a experiência prévia dos alunos com o uso de questionários digitais na disciplina de História, analisar ao longo do ano o impacto dos questionários digitais na dinâmica dos grupos-turma aquando da sua aplicação na aula de História e aferir no final do ano a experiência dos estudantes com os questionários digitais aplicados na aula de História.

Para o desenvolvimento desta investigação, foi escolhida a realização de um estudo de caso de modo a compreender de forma profunda e detalhada os impactos de uma estratégia de ensino gamificada na sala de aula de História, enveredando por uma metodologia investigacional de teor misto ou quali-quantitativa.

Os inquéritos realizados aos estudantes serão analisados numa perspetiva descritiva e qualitativa com base nas suas respostas às questões colocadas, enquanto os resultados dos questionários *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* aplicados irão ser analisados numa perspetiva quantitativa e apresentados em percentagem com base nos seus respetivos relatórios. Para apresentar estes resultados de um modo mais inteligível, optei por posicionar os discentes num nível de acerto de um a cinco, baseado no sistema de classificação do 3º Ciclo do Ensino Básico (nível das turmas deste projeto), tomando inspiração no trabalho desenvolvido por Diogo Cabral, em 2021.

Percentagem de acerto	Nível de classificação obtido
90%-100%	5
70%-89%	4
50%-69%	3
20%-49%	2
0%-19%	1

Tabela 1 – Níveis classificativos mediante percentagens de acerto nos questionários.

Nos subcapítulos abaixo apresentados, irão ser descritas as atividades desenvolvidas com os alunos no contexto deste trabalho, a sua contextualização, a par da análise dos resultados obtidos dessas mesmas atividades.

2.1. Inquérito de Diagnóstico Inicial – experiência prévia dos alunos com o uso de ferramentas digitais em sala de aula

Antes da realização de qualquer questionário digital, no mês de outubro, foram aplicados inquéritos a ambas as turmas 9º α e 9º β via *Google Forms* de diagnóstico inicial sobre a experiência prévia dos alunos com o uso de ferramentas digitais na sala de aula⁵. Este inquérito foi realizado nos dias 28 de outubro de 2024 na turma 9º α e 29 de outubro de 2024 na turma 9º β .

Este inquérito foi composto por um total de 9 questões e obteve 27 respostas na turma 9º α e 22 respostas na turma 9º β .

Tinha os objetivos de aferir qual havia sido a experiência prévia dos alunos com o uso de ferramentas digitais como o *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* em contexto de sala de aula, indagar os discentes sobre as suas opiniões face à aprendizagem através do jogo e do seu conhecimento do termo “gamificação” e analisar se os alunos tinham todos computador com acesso à *Internet* em casa para realizar tarefas escolares.

O inquérito iniciou-se com a questão “Já aprendeste algo através do jogo?”, à qual, na turma 9º α , 22 alunos responderam “Sim” (81.5%) e 5 alunos responderam “Não” (18.5%). Já na turma 9º β , 14 alunos responderam “Sim” (63.6%) e 8 alunos responderam “Não” (36.4%). Podemos considerar que uma maioria dos alunos de ambas as turmas já adquiriam aprendizagem via jogos no seu passado.

Na segunda questão do inquérito “Se sim, consideras que o jogo pode ter um papel na aprendizagem em História?”, na turma 9º α , 19 alunos (70.4%) consideram que o jogo pode efetivamente ter um papel a desempenhar na aprendizagem na disciplina de História, citando justificações como a implementação de uma atividade mais cativante e dinâmica que leva a um maior interesse e atenção da parte dos alunos, permitindo aos mesmos fixar melhor os conteúdos. Já 8 alunos da turma 9º α (29.6%) referem nunca terem aprendido nada através do jogo e um discente até refere que o jogo “não tem um papel na aprendizagem porque não tem nada a haver com fatos históricos”. Já na turma

⁵ Verificar anexo 1.

9º β, 14 alunos (63.6%) consideram que o jogo pode contribuir para a aprendizagem em História referindo estes discentes que a natureza lúdica e divertida do jogo potencia uma aprendizagem mais interativa, melhor que o estudo regular. Por outro lado, 8 alunos da turma 9º β (36.4%) consideram nunca ter aprendido nada através do jogo e que o mesmo não tem papel na aprendizagem em História. Conclui-se que uma maioria dos alunos de ambas as turmas considera que o jogo pode contribuir para a aprendizagem em História.

Na terceira questão do inquérito “Já ouviste falar do termo gamificação”, na turma 9º α, 26 alunos responderam “Não” (96.3%) e apenas 1 aluno respondeu “Sim” (3.7%). Por sua vez, na turma 9º β, todos os 22 alunos (100%) responderam “Não”. É observável que a esmagadora maioria dos alunos de ambas as turmas não tinha conhecimento do termo “gamificação”.

Por sua vez, na sequência das respostas à terceira questão do inquérito, já na questão seguinte (quarta) “O que entendes por gamificação?”, apenas o único aluno da turma 9º α que referiu já conhecer o termo procurou definir o mesmo, referindo que a gamificação é “a passagem de alguma coisa para um jogo”. Tal resposta aparenta estar mais alinhada com o conceito de GBL ou *game-based learning* em que a totalidade do processo de aprendizagem se encontra enquadrada num jogo cuja estrutura e mecânica estejam diretamente alinhados com os objetivos de aprendizagem, um processo muito complexo e difícil de executar.

Na quinta questão do inquérito “Consideras que a gamificação pode ter um papel na motivação dos alunos para a aprendizagem de História?”, apenas o único aluno da turma 9º α que referiu já conhecer o conceito “gamificação” e que procurou definir o mesmo respondeu “Sim”. Todos os demais alunos de ambas as turmas referiram meramente desconhecerem o conceito de gamificação.

Na sexta questão do inquérito “Ao longo do teu percurso escolar alguma vez utilizaste recursos digitais como *Kahoots*, *Quizizz*, *Socrative* para efeitos de aprendizagem?”, todos os alunos de ambas as turmas responderam “Sim”. É possível

observar como a implementação destas plataformas já se encontra firmemente consolidada em contexto educativo.

Na sétima questão do inquérito “Algum destes recursos foi aplicado especificamente na disciplina de História?”, 24 alunos da turma 9º α (88.9%) responderam “Não” e 3 alunos desta turma responderam “Sim” (11.1%). Já na turma 9º β, 14 alunos responderam “Sim” (63.6%) e 8 alunos responderam “Não” (36.4%). Podemos concluir que a turma 9º β encontra-se muito mais familiarizada com a utilização dos recursos digitais *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* na sala de aula de História.

Na oitava questão do inquérito “Tens computador com acesso à rede *Internet* em casa?”, na turma 9º α 26 alunos (96.3%) responderam “Sim” e apenas 1 aluno (3.7%) respondeu “Não”. Já na turma 9º β, 20 alunos responderam “Sim” (90.9%) e 2 alunos responderam “Não” (9.1%).

Na nona questão do inquérito “Podes usar esse computador para fazer tarefas da escola?”, na turma 9º α 25 alunos (92.6%) responderam “Sim” e 2 alunos (7.4%) responderam “Não”. Por sua vez na turma 9º β, 19 alunos (86.4%) responderam “Sim” e 3 alunos (13.6%) responderam “Não”.

Estas duas últimas questões tinham o propósito de analisar a exequibilidade de atividades *Quizizz* ou *Socrative* como trabalho para casa pelos alunos uma vez que estas plataformas, ao contrário do *Kahoot*, permitem desenvolver questionários previamente agendados e não em tempo real. Como ambas as turmas apresentaram alunos que não possuíam computador com acesso à rede *Internet* em casa ou então não poderiam usar tal computador para realizar tarefas escolares, esta ideia foi abandonada.

2.2. Os questionários Kahoot

Para propósitos deste relatório foram aplicados 3 distintos questionários digitais *Kahoot* às turmas 9º α e 9º β, sendo posteriormente descarregados os seus relatórios *Microsoft Excel* e realizada a sua correção em sala de aula. A realização destes questionários possuiu 3 objetivos: realizar um exercício de avaliação formativa num sentido de observar se os conteúdos letivos haviam sido bem assimilados pelos discentes, esclarecer as dúvidas dos alunos existentes após a leção da matéria e realização dos questionários e consolidar os conteúdos científicos da disciplina de História.

O primeiro questionário *Kahoot*⁶ realizado foi relativo ao tema das aprendizagens essenciais “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial” e centrou-se diretamente no deflagrar da Grande Depressão dos Anos 30 com o *Crash* da Bolsa de *Wall Street* em outubro de 1929. A atividade em questão possuiu 5 questões de escolha múltipla e foi executada no término das lições relativas a esta matéria em ambas as turmas, no dia 6 de janeiro de 2025 quanto à turma 9º α e no dia 7 de janeiro de 2025 quanto à turma 9º β. Participaram 21 estudantes da turma 9º α e também 21 estudantes na turma 9º β. A participação de um número inferior de estudantes na realização desta e demais atividades face ao número total de alunos na turma prende-se com problemas técnicos (acesso à *Internet*) de alguns discentes aquando da realização das atividades. Apesar de ter procurado resolver pessoalmente esses problemas, via o empréstimo do meu próprio telemóvel ou do fornecimento dos meus dados móveis pessoais, naturalmente não consegui sempre acudir todos os alunos que experienciaram as referidas dificuldades. Neste primeiro *Kahoot*, na turma 9º α, um estudante (4.8%) obteve o nível 5, nove estudantes (42.9%) obtiveram o nível 4, cinco estudantes (23.8%) obtiveram o nível 3, quatro estudantes obtiveram o nível 2 (19%) e dois estudantes obtiveram o nível 1 (9.5%). A taxa de acerto global da turma 9º α foi de 60%, tendo a turma enquanto coletivo atingido o nível 3. A questão mais acertada pela turma 9º α foi a questão número 5 relativa às consequências da Crise de 1929, com uma taxa de acerto de

⁶ Verificar anexo 2.

85.71%. Já a questão mais errada pela turma 9º α foi a questão número 4 relativa às origens da crise económica de 1929 com uma taxa de acerto de 33.33%.

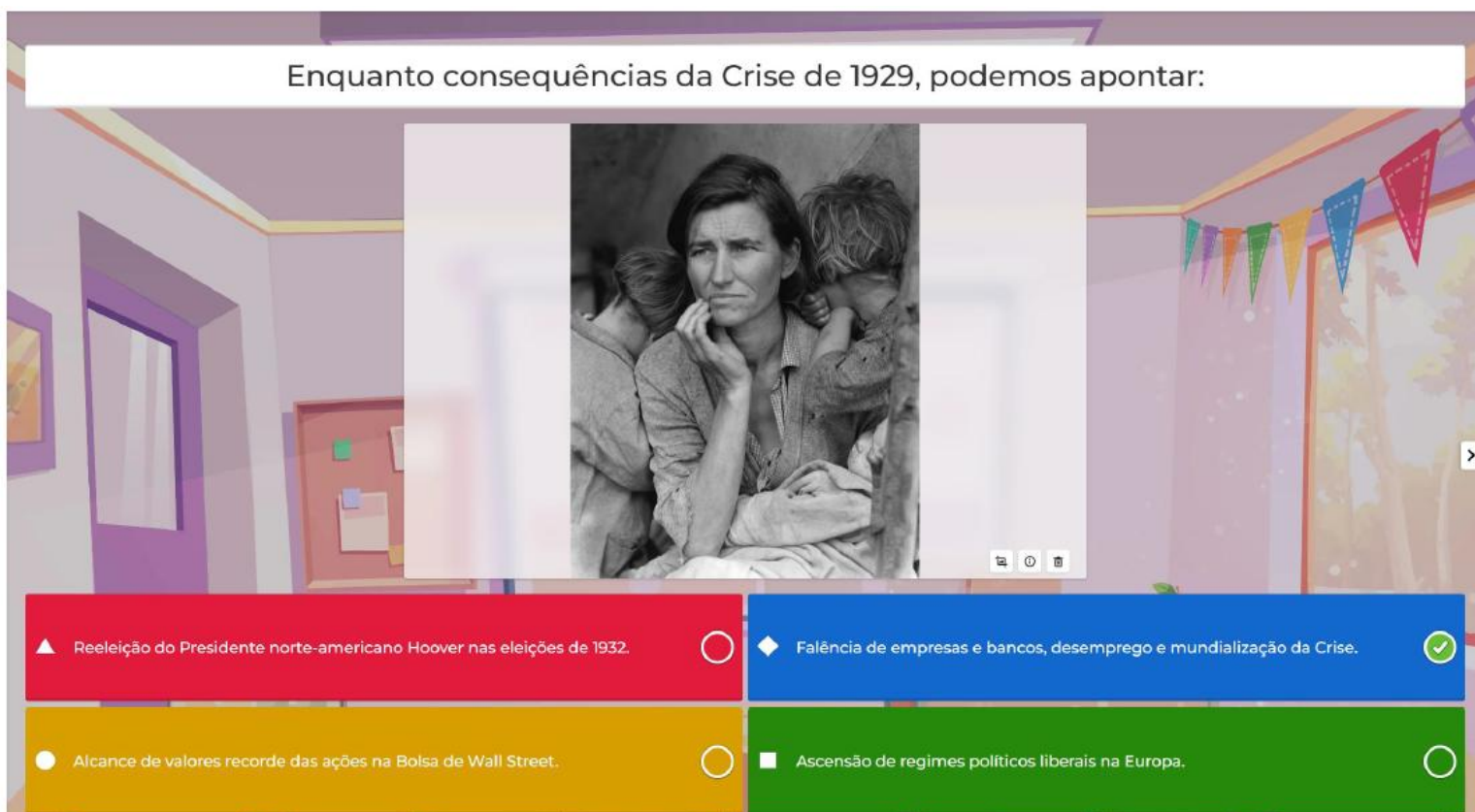


Figura 3 – Questão mais acertada pelas turmas 9º α e 9º β no Kahoot sobre a Grande Depressão.

Nas origens da Crise Económica de 1929, estavam:



▲ O desfasamento entre procura e oferta, resultando na acumulação de stocks. ☒

◆ Uma crise petrolífera global, resultando numa crise de estagflação. ☐

● Um Crash na Bolsa de Washington, evento conhecido como Quinta-Feira Negra. ☐

■ A crescente valorização das ações, que demonstravam fielmente a riqueza. ☐

Figura 4 – Questão mais errada pelas turmas 9º α e 9º β no Kahoot sobre a Grande Depressão.

Já na turma 9º β, no Kahoot sobre a Grande Depressão de 1929, três estudantes (14.3%) obtiveram o nível 5, oito estudantes (38.1%) obtiveram o nível 4, cinco estudantes (23.8%) obtiveram o nível 3, quatro estudantes (19%) obtiveram o nível 2 e um estudante (4.8%) obteve o nível 1. A taxa de acerto global da turma 9º β foi de 65.71%, com a turma a atingir coletivamente o nível 3. A turma 9º β teve enquanto questão com mais alta taxa de acerto (95.24%) a questão número 5 relativa às consequências da crise de 1929, enquanto a questão em que obteve a mais baixa taxa de acerto (42.86%) foi a questão número 4 relativa às origens da Crise Económica de 1929. Observamos que a turma 9º β obteve melhores resultados no Kahoot sobre a Grande Depressão face à turma 9º α e ambas as turmas partilham as questões mais acertadas e mais erradas.

O segundo questionário *Kahoot*⁷ realizado foi relativo ao tema das aprendizagens essenciais “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial” e centrou-se sobre a ascensão ao poder do nazi-fascismo no contexto da Europa de 1930. Esta atividade possuiu 6 questões de escolha múltipla e realizou-se em ambas as turmas no dia 9 de janeiro de 2025 no término das lições respetivas a esta matéria. Participaram 23 estudantes da turma 9º α e 21 estudantes da turma 9º β. Neste questionário, na turma 9º α, cinco alunos obtiveram o nível 5 (21.74%), nove alunos obtiveram o nível 4 (39.13%), sete alunos obtiveram o nível 3 (30.43%), um aluno obteve o nível 2 (4.35%) e um aluno obteve o nível 1 (4.35%). A taxa de acerto global da turma 9º α foi de 76.09%, tendo a turma coletivamente atingido o nível 4. A questão mais acertada pela turma 9º α foi a questão número 6 com uma taxa de acerto de 91.30%, enquanto a mais errada foi a questão número 1 com uma taxa de acerto de 43.48%.



Figura 5 - Questão mais acertada pela turma 9º α no *Kahoot* sobre a ascensão do nazi-fascismo.

⁷ Verificar anexo 3.

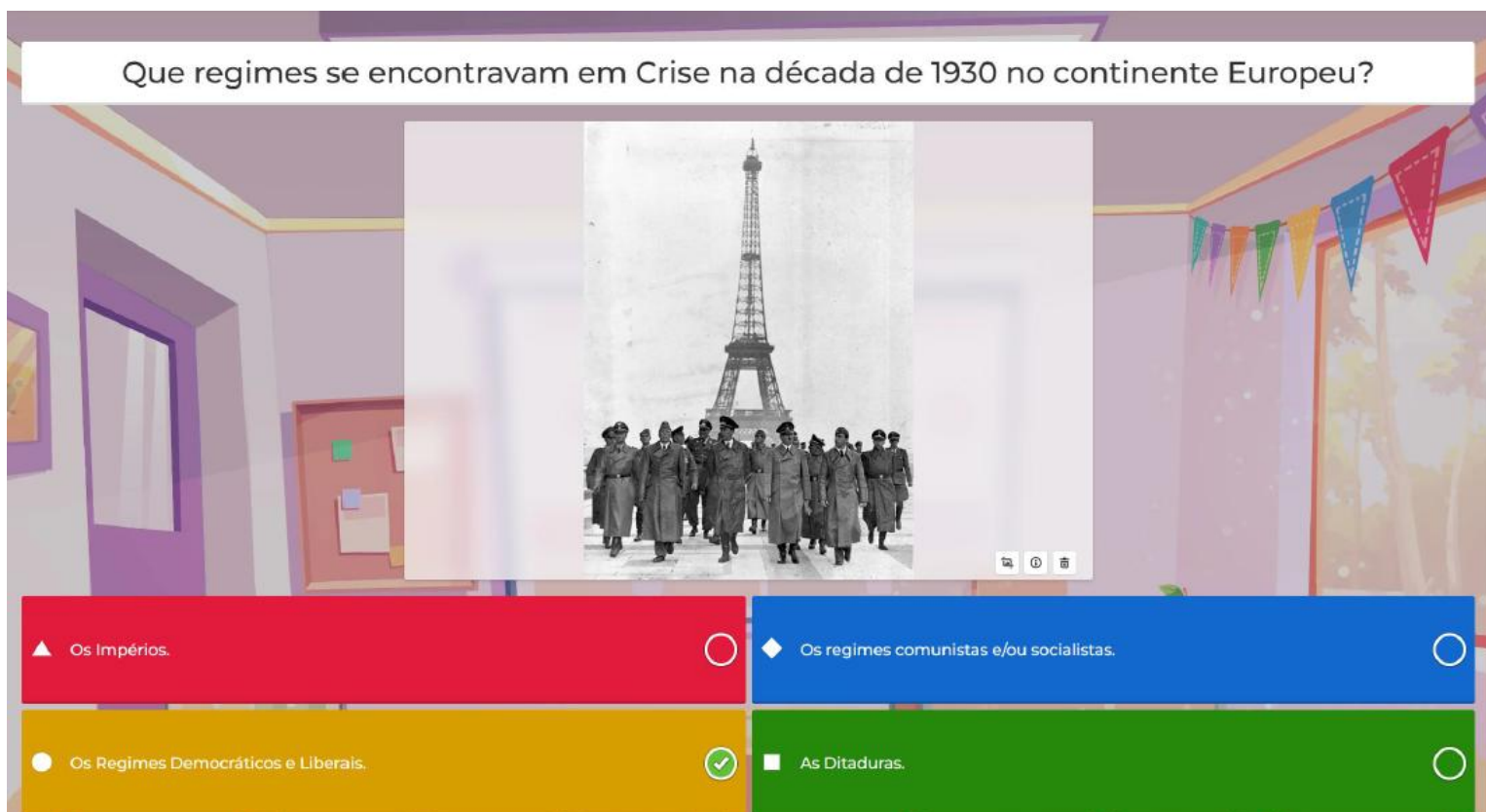


Figura 6 - Questão mais errada pelas turmas 9º α e 9º β no Kahoot sobre a ascensão do nazi-fascismo.

Já na turma 9º β , um aluno obteve o nível 5 (4.76%), quatro alunos obtiveram o nível 4 (19.05%), treze alunos obtiveram o nível 3 (61.91%), dois alunos obtiveram o nível 2 (9.52%) e um aluno obteve o nível 1 (4.76%). A taxa de acerto global da turma 9º β foi de 62.70%, tendo a turma coletivamente atingido o nível 3. A questão mais acertada pela turma 9º β foi a questão número 2 com uma taxa de acerto de 85.71%, enquanto a questão mais errada foi a questão número 1 com uma taxa de acerto de 38.10%. Observamos que a turma 9º α obteve melhores resultados neste questionário face aos seus pares na turma 9º β . Ambas as turmas partilharam a questão mais falhada (questão 1) mas distinguem-se na questão mais acertada (questão 6 na turma 9º α e questão 2 na turma 9º β).



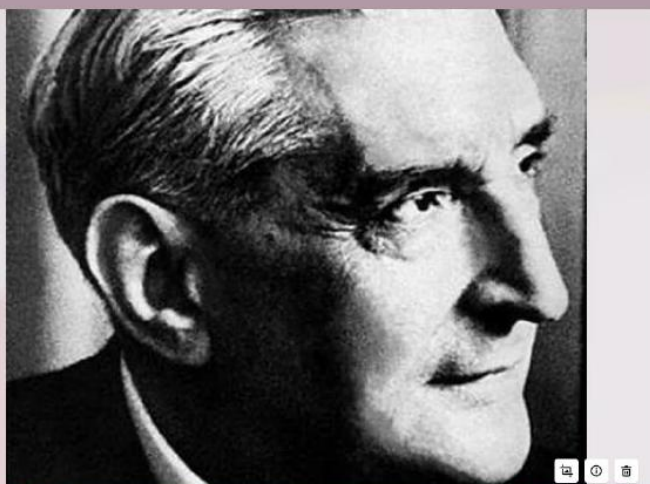
Figura 7 – Questão mais acertada pela turma 9º β no Kahoot sobre a ascensão do nazi-fascismo.

Abordemos então o último questionário *Kahoot*⁸ realizado, relativo também ao tema das aprendizagens essenciais “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial” e centrado sobre o processo de instauração do Salazarismo em Portugal. Esta atividade possuiu 5 questões de escolha múltipla e, por questões de incumprimento do plano de aula dentro de um bloco de 50 minutos devido à excessiva extensão do mesmo, realizou-se posteriormente em ambas as turmas às datas em que as aulas relativas ao lecionamento desta matéria decorreu, nos dias 27 de janeiro de 2025 na turma 9º α e 28 de janeiro de 2025 na turma 9º β. O questionário foi realizado a 3 de fevereiro de 2025 na turma 9º α e a 13 de fevereiro de 2025 na turma 9º β. Participaram 24 estudantes da turma 9º α e 21 estudantes da turma 9º β. Nesta atividade, a turma 9º α registou quatro alunos com nível 5 (16.67%), quinze alunos com nível 4 (62.5%) , quatro alunos com nível 3 (16.67%) e um aluno com nível 2 (4.17%). A taxa de acerto global da

⁸ Verificar anexo 4.

turma 9º α foi de 78.33%, com a turma a atingir coletivamente o nível 4. A questão mais acertada pela turma 9º α foi a questão número 2 com uma taxa de acerto de 100%, enquanto a mais errada foi a questão número 1 com uma taxa de acerto de 45.83%.

Qual a pasta inicialmente ocupada por Salazar no seu percurso governativo?



▲ Ministério da Defesa.



◆ Ministério das Finanças.



● Ministério do Ultramar.



■ Presidência do Conselho de Ministros.



Figura 8 – Questão mais acertada pelas turmas 9º α e 9º β no Kahoot sobre a instauração do Salazarismo.



Figura 9 - Questão mais errada pela turma 9º α e 9º β no *Kahoot* sobre a instauração do Salazarismo.

Já na turma 9º β , um aluno atingiu o nível 5 (4.76%), quatro alunos atingiram o nível 4 (19.05%), um aluno atingiu o nível 3 (4.76%), nove alunos atingiram o nível 2 (42.86%) e seis alunos atingiram o nível 1 (28.57%). A taxa de acerto global da turma 9º β foi de 36.19%, colocando a turma coletivamente no nível 2. A obtenção de resultados tão decepcionantes pela turma na atividade é de estranhar, particularmente quando foi seguido o mesmo plano de aula, estratégias de aprendizagem e suporte visual empregue na aula dos seus pares do 9º α , pelo que encontramos duas possíveis justificações para uma taxa de acerto tão baixa nesta turma na realização do *Kahoot*: a realização da atividade a uma data mais tardia face aos seus pares do 9º α e a ocorrência de alguns problemas técnicos durante a sua realização que determinaram que alguns participantes não conseguissem realizar a mesma eficazmente (ficando registados os seus resultados negativos), tendo de recorrer a realizar o *Kahoot* no telemóvel do seu colega de carteira. Observamos então que a turma 9º α obteve melhores resultados na realização deste questionário face aos seus pares da turma 9º β . A questão mais

acertada pela turma 9º β foi a questão número 2 com uma percentagem de acerto de 57.14%, enquanto a questão mais errada pela turma foi a número 1 com uma percentagem de acerto de 9.52%, partilhando com os seus pares do 9º α as questões mais acertada e mais errada.

Uma discussão dos resultados obtidos nas atividades *Kahoot* (e demais plataformas digitais) irá ser realizada mais à frente no relatório.

2.3. Os questionários Quizizz

Tal como com os *Kahoots*, foram aplicados igualmente três questionários *Quizizz* às turmas 9º α e 9º β no âmbito deste relatório. Na sequência da sua aplicação foram descarregados no sítio eletrónico relativo à plataforma os relatórios *Microsoft Excel* dos mesmos e realizada a correção de cada questionário numa lógica de avaliação formativa e consolidação dos conteúdos científicos da disciplina.

O primeiro questionário *Quizizz*⁹ realizado foi relativo à matéria da instauração do regime estalinista na União Soviética, enquadrada no tema “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”. A atividade possuiu 7 questões e, além das questões de tipologia de escolha múltipla empregues até a este momento nos questionários *Kahoot*, introduziu questões de preenchimento de lacunas e uma nuvem de palavras relativa à caracterização pessoal dos alunos, em uma palavra, do ditador Estaline, sendo que esta última questão tinha o objetivo de determinar se os alunos compreenderam verdadeiramente a natureza cruel e repressiva do regime por si instaurado. Esta atividade foi realizada no término das lições respetivas à leção desta matéria em ambas as turmas, ou seja, no dia 24 de fevereiro na turma 9º α e no dia 25 de fevereiro na turma 9º β. Participaram neste questionário 24 alunos da turma 9º α e 16 alunos da turma 9º β. Na turma 9º α, onze alunos atingiram o nível 5 (45.83%), seis alunos atingiram o nível 4 (25%), cinco alunos atingiram o nível 3 (20.83%) e dois alunos atingiram o nível 2 (8.33%). A taxa de acerto global da turma foi de 81%, colocando a turma coletivamente no nível 4. As questões mais acertadas na turma 9º α foram as questões números 1 e 3, ambas com taxas de acerto de 92%, enquanto a questão mais errada foi a questão número 6 com uma taxa de acerto de 63%. As respostas dos discentes à questão número 7 revelam que os mesmos conseguiram retirar da aula a

⁹ Verificar anexo 5.

percepção correta da natureza repressora do regime estalinista, conforme evidenciado abaixo na tabela 2.

⋮

✓ 1. Múltipla escolha

45 segundos

15 pontos

IA

Editar

Quem foi o rival político de Estaline que disputou com o mesmo a liderança do Partido Comunista Soviético?



Opções de resposta

✓ Leon Trotsky	✗ Leonid Brejnev
✗ Vladimir Lenin	✗ Nikita Khrushchev

Figura 10 - Questão (1) mais acertada pela turma 9º α no Quizizz sobre o Estalinismo.

⋮

✓ 3. Múltipla escolha

45 segundos

20 pontos

IA

Editar

Qual o grupo social que foi fortemente reprimido por Estaline no seu processo de coletivização da agricultura soviética?

Opções de resposta

✗ Os bolcheviques.	✗ Os Apparatchiks.
✗ Os Nepmen.	✓ Os kulaks.

Figura 11 - Questão (3) mais acertada pela turma 9º α no Quizizz sobre o Estalinismo.

6. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

1 minuto • 15 pts

Os opositores políticos de Estaline ou indivíduos resistentes à coletivização da economia, como os kulaks, arriscavam ser deportados para os campos de concentração soviéticos, conhecidos como...

✓ gulags

Figura 12 – Questão (6) mais errada pela turma 9º α no Quizizz sobre o Estalinismo.

Respostas dadas	Número de Alunos
Violento	1
Autoritário	3
Radical	1
Extremista	3
Tirano	1
Ditador	3
Opressor	3
Coletivização	2
Comunista	1
Desumano	1
Assassino	1
Cruel	1
Poderoso	1
Totalitário	2

Tabela 2 – Respostas dadas pelos alunos da turma 9º α , questão 7 do Quizizz sobre o Estalinismo.

Por sua vez, na turma 9º β , dois alunos atingiram o nível 5 (12.5%), três alunos atingiram o nível 4 (18.75%), cinco alunos atingiram o nível 3 (31.25%), quatro alunos atingiram o nível 2 (25%) e dois alunos atingiram o nível 1 (12.5%). A taxa de acerto global da turma 9º β foi de 56%, com a turma coletivamente situada no nível 3. Observamos que a turma 9º α obteve resultados superiores neste questionário face à turma 9º β . A questão mais acertada pela turma 9º β foi a questão número 4 com uma taxa de acerto de 71%, enquanto a mais errada foi a questão número 2 com uma taxa de acerto de 27%. As respostas dos alunos desta turma à questão 7 relativa à

caraterização em palavra única do ditador Estaline revelam-nos que os discentes conseguiram, de modo geral, adquirir uma imagem correta do regime estalinista enquanto cruel e repressor, apesar de um dos alunos ter, erradamente, caraterizado o ditador Estaline enquanto fascista, conforme demonstrada abaixo na tabela 3.

4. Preencha o espaço em branco

1 minutos

20 pontos

IA

Editar

O processo pelo qual a propriedade privada torna-se propriedade estatal, isto é, capital nacionalizado e gerido por cooperativas públicas, denomina-se...

Resposta

✓ coletivização

Figura 13 – Questão mais acertada pela turma 9º β no Quizizz sobre o Estalinismo.

✓ 2. Múltipla escolha

45 segundos

15 pontos

IA

Editar

Das várias alternativas disponíveis, seleciona a ÚNICA que corretamente descreve a estratégia económica de Lenine e posteriormente de Estaline.

Opções de resposta

✗ Ambos os líderes foram irredutíveis no processo de nacionalização económica da URSS.	✗ Estaline adotou nos anos iniciais do seu governo uma política de livre iniciativa e privatização económica; Lenine procedera a nacionalizações.
✓ Lenine adotou nos anos finais do seu governo uma política de livre iniciativa e privatização económica; Estaline reverteu com nacionalizações.	✗ Ambos os líderes soviéticos procuraram privatizar a economia e dinamizar o Comércio soviético.

Figura 14 – Questão mais errada pela turma 9º β no Quizizz sobre o Estalinismo.

Respostas Dadas	Número de Alunos
Conservador	1
Ditador	5
Comunista	2
Líder	1
Desumano	1
Sanguinário	1
Fascista	1
Mau	2
Repressor	1
Rico	1

Tabela 3 - Respostas dadas pelos alunos da turma 9º β, questão 7 do *Quizizz* sobre o Estalinismo.

O segundo questionário *Quizizz*¹⁰ realizado foi relativo ao Expansionismo das Ditaduras na década de 1930, enquadrado no tema “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial” das Aprendizagens Essenciais. A atividade possuiu 5 questões com tipologias variadas (escolhas múltiplas e preenchimento de lacunas). Esta atividade foi realizada no término das lições respetivas à lecionação da matéria nos dias 27 de março de 2025 na turma 9º α e 25 de março de 2025 na turma 9º β. Participaram nesta atividade 24 alunos da turma 9º α e 15 alunos da turma 9º β. Na turma 9º α, sete alunos atingiram o nível 5 (29.2%), oito alunos atingiram o nível 4 (33.3%), cinco alunos atingiram o nível 3 (20.8%) e 4 quatro alunos atingiram o nível 2 (16.7%). A taxa de acerto

¹⁰ Verificar anexo 6.

global da turma 9º α foi de 78%, com a turma situada coletivamente no nível 4. A questão mais acertada na turma 9º α foi a questão número 2 com uma taxa de acerto de 91%, enquanto a mais errada foi a questão número 4 com uma taxa de acerto de 62%.

2. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

1 minuto • 20 pts

Adolf Hitler tinha enquanto parte da sua filosofia política a integração de todos os povos de etnia germânica em um único Grande Estado. Este conceito chama-se...

☒ pangermanismo

Figura 15 – Questão mais acertada pelas turmas 9º α e 9º β no Quizizz sobre o Expansionismo das Ditaduras.

4. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

As potências aliadas, desesperadas por evitar um novo conflito mundial, inicialmente cederam perante as ambições territoriais de Adolf Hitler, sendo exemplo disto:

- | | |
|---|---|
| ☐ A assinatura do Pacto de Berlim em 1938, em que a região da Áustria é cedida à Alemanha. | ☐ A assinatura do Pacto de Berlim em 1938, em que a região dos Sudetas é cedida à Alemanha. |
| ☐ A assinatura do Pacto de Munique em 1938, em que a região da Áustria é cedida à Alemanha. | ☒ A assinatura do Pacto de Munique em 1938, em que a região dos Sudetas é cedida à Alemanha. |

Figura 16 - Questão mais errada pelas turmas 9º α e 9º β no Quizizz sobre o Expansionismo das Ditaduras.

Na turma 9º β , por sua vez, registam-se três alunos que obtiveram nível 5 (20%), dois alunos que obtiveram nível 4 (13.3%), seis alunos que obtiveram nível 3 (40%), três alunos que obtiveram nível 2 (20%) e um aluno que obteve nível 1 (6.7%). A taxa de acerto global da turma 9º β foi de 62%, com a turma coletivamente situada no nível 3. Novamente a turma 9º α obteve resultados superiores no questionário. A questão mais acertada pela turma 9º β foi a questão número 2 com uma taxa de acerto de 87%, enquanto a questão mais errada foi a número 4 com uma taxa de acerto de 43%, partilhando então estes dados com os seus pares do 9º α .

O terceiro questionário *Quizizz*¹¹ realizado foi relativo à Segunda Guerra Mundial, matéria enquadrada no tema “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial” das Aprendizagens Essenciais. A atividade em questão possuiu 5 questões de tipologia variada (escolha múltipla e preenchimento de lacunas). Esta atividade foi realizada no término das lições respetivas à lecionação da matéria nos dias 28 de abril de 2025 na turma 9º α e 27 de março de 2025 na turma 9º β. Participaram nesta atividade 23 alunos da turma 9º α e 16 alunos da turma 9º β. Na turma 9º α, onze alunos obtiveram o nível 5 (47.8%), sete alunos obtiveram o nível 4 (30.4%), dois alunos obtiveram o nível 3 (8.7%) e três alunos obtiveram o nível 2 (13%). A taxa de acerto global da turma foi de 84%, colocando a turma coletivamente no nível 4. As questões mais acertadas pela turma foram as questões 2 e 4, ambas com taxas de acerto de 91%, enquanto a questão mais errada foi a questão número 5 com uma taxa de acerto de 68%.

2. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

Por Resistência, entende-se:

- ☐ Um conjunto de milícias pró-nazis nos territórios europeus ocupados pelas tropas alemãs.
- ☒ Um movimento clandestino europeu, de oposição ao avanço militar das forças nazis.
- ☐ Uma coligação internacional de oposição à expansão dos regimes comunistas na Europa.

Figura 17 – Questão (2) mais acertada pela turma 9º α no *Quizizz* sobre a Segunda Guerra Mundial.

¹¹ Verificar anexo 7.

4. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

A 6 de junho de 1944, as nações aliadas lançam a Operação Overlord ou "Dia D". O objetivo militar desta grande operação era:

- ☐ o auxílio militar à União Soviética, que combatia as tropas alemãs desde a sua invasão, em junho de 1941.
- ☐ o auxílio militar à Grã-Bretanha, fustigada por bombardeamentos aéreos alemães.
- ☐ a libertação da Itália do domínio fascista, encabeçado por Mussolini.
- ☒ a libertação da França do domínio nazi.

Figura 18 – Questão (4) mais acertada pela turma 9º α e 9º β no Quizizz sobre a Segunda Guerra Mundial.

5. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

A conclusão da II Guerra Mundial deu-se a:

- ☒ maio de 1945 no palco europeu e setembro de 1945 na frente pacífica.
- ☐ setembro de 1945 no palco europeu e maio de 1945 na frente pacífica.
- ☐ maio de 1945 no palco europeu e agosto de 1945 na frente pacífica.
- ☐ abril de 1945 no palco europeu e setembro de 1945 na frente pacífica.

Figura 19 – Questão (5) mais errada pela turma 9º α e 9º β no Quizizz sobre a Segunda Guerra Mundial.

Por sua vez, na turma 9º β, cinco alunos obtiveram o nível 5 (31.25%), quatro alunos obtiveram o nível 4 (25%), seis alunos obtiveram o nível 3 (37.5%) e um aluno obteve o nível 2 (6.25%). A taxa de acerto global da turma foi de 76%, colocando a turma coletivamente no nível 4. Podemos observar que a turma 9º α obteve, novamente, melhores resultados no questionário do que a turma 9º β. A questão número 4 foi a mais acertada pela turma com uma taxa de acerto de 94%, enquanto as questões mais erradas foram as números 1 e 5, ambas com uma taxa de acerto de 63%.

1. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

1 minuto • 20 pts

A _____ foi invadida pela Alemanha Nazi em setembro de 1939; desta invasão resultou o início da II Guerra Mundial.

☒ Polónia

Figura 20 – Questão (1) mais errada pela turma 9º β no *Quizizz* sobre a Segunda Guerra Mundial.

2.4. Os questionários *Socrative*

A par das plataformas *Kahoot* e *Quizizz*, foram também realizados 3 questionários digitais *Socrative* no âmbito deste projeto. Tal como nas atividades anteriores, foram descarregados os relatórios *Microsoft Excel* relativos à condução dos questionários e realizada a sua correção com a turma, numa lógica de avaliação formativa e consolidação de conteúdos científicos.

O primeiro questionário *Socrative*¹² realizado foi relativo ao avanço da influência comunista nos continentes europeu e asiático na sequência da Segunda Guerra Mundial, matéria enquadrada no tema das Aprendizagens Essenciais “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo”. Esta atividade possuiu 5 questões, todas de tipologia de escolha múltipla. Neste questionário participaram 23 alunos da turma 9º α e 15 alunos da turma 9º β. As atividades foram realizadas no término das lições respetivas à leção desta matéria, nos dias 8 de maio de 2025 na turma 9º α e 29 de abril de 2025 na turma 9º β. Na turma 9º α, treze alunos obtiveram o nível 5 (56.5%), nove alunos obtiveram o nível 4 (39.1%) e um aluno obteve o nível 3 (4.3%). A turma 9º α obteve uma taxa global de acerto de 90%, colocando a turma coletivamente no nível 5 com uma prestação muito satisfatória. A questão mais acertada pela turma 9º α foi a número 4 com uma taxa de acerto de 100%, enquanto a questão mais errada foi a número 2 com uma taxa de acerto de 83%.

¹² Verificar anexo 8.

- ☐ 4. O Grande Líder da República Popular da China que consolidou o modelo comunista nesse mesmo país foi:
- 20 PONTOS
- ☐ A Xi Jinping.
 - ☐ B Chiang Kai-shek
 - ☒ C Mao Tsé-Tung.
 - ☐ D Deng Xiaoping.

Figura 21 – Questão (4) mais acertada pela turma 9º α e 9º β no *Socrative* relativo à Propagação da Ideologia Comunista após a Segunda Guerra Mundial.

- ☐ 2. Os regimes promovidos pelos soviéticos na sequência da II Guerra Mundial ficaram conhecidos por:
- 20 PONTOS
- ☐ A Ditaduras Populares.
 - ☐ B Democracias Ocidentais.
 - ☐ C Democracias Parlamentares.
 - ☒ D Democracias Populares.

Figura 22 - Questão mais errada pela turma 9º α no *Socrative* relativo à Propagação da Ideologia Comunista após a Segunda Guerra Mundial.

Já na turma 9º β, registaram-se oito alunos que obtiveram o nível 5 (53.3%), seis alunos que obtiveram o nível 4 (40%) e um aluno que obteve o nível 3 (6.7%). A taxa global de acerto da turma foi de 89%, colocando a turma coletivamente no nível 4. A turma 9º α obteve uma prestação ligeiramente superior ao 9º β neste questionário. As questões mais acertadas pela turma 9º β foram as questões números 1, 3 e 4, todas com uma taxa de acerto de 100%. Já a questão mais errada foi a questão número 5 com uma taxa de acerto de 53%.

- ☐ 1. Na sequência da II Guerra Mundial, a ação do **Exército Vermelho** foi fulcral para a propagação da ideologia comunista na:
- 20 PONTOS
- ☐ A Europa Ocidental.
 - ☒ B Europa de Leste.
 - ☐ C Ásia.
 - ☐ D África.

Figura 23 – Questão (1) mais acertada pela turma 9º β no *Socrative* relativo à Propagação da Ideologia Comunista após a Segunda Guerra Mundial.

☐ 3. O político ocidental que discursou em 1946 nos Estados Unidos e **denunciou o expansionismo soviético** foi:

20 PONTOS

- ☒ A Winston Churchill.
- ☐ B Franklin Delano Roosevelt.
- ☐ C Harry Truman.
- ☐ D Charles de Gaulle.

Figura 24 - Questão (3) mais acertada pela turma 9º β no *Socrative* relativo à Propagação da Ideologia Comunista após a Segunda Guerra Mundial.

☐ 5. Das quatro opções abaixo apresentadas, escolhe a **única** cujas medidas corretamente caracterizam o regime maoísta.

20 PONTOS

- ☐ A Estreita relação entre massas rurais e o Partido Comunista; valorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; repressão política e culto do Chefe.
- ☒ B Estreita relação entre massas rurais e o Partido Comunista; desvalorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; repressão política e culto do Chefe.
- ☐ C Estreita relação entre massas urbanas e o Partido Comunista; desvalorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; repressão política e culto do Chefe.
- ☐ D Estreita relação entre massas rurais e o Partido Comunista; desvalorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; liberalização política e permissão da crítica ao executivo.

Figura 25 - Questão (5) mais errada pela turma 9º β no *Socrative* relativo à Propagação da Ideologia Comunista após a Segunda Guerra Mundial.

O segundo questionário *Socrative*¹³ realizado foi relativo à formação de dois blocos antagônicos (capitalista e comunista) na sequência da Segunda Guerra Mundial, matéria enquadrada no tema “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” das Aprendizagens Essenciais. Esta atividade possuiu 5 questões, de tipologia variada (escolha múltipla, verdadeiro/falso e resposta curta). Neste questionário participaram 24 alunos da turma 9º α e 15 alunos da turma 9º β. As atividades foram realizadas no término das lições respetivas à leção desta matéria, nos dias 12 de maio de 2025 na turma 9º α e 6 de maio de 2025 na turma 9º β. Na turma 9º α, dezassete alunos obtiveram o nível 5 (70.8%), dois alunos obtiveram o nível 4 (8.3%) e cinco alunos obtiveram o nível 3 (20.8%). A turma 9º α obteve uma taxa global de acerto de 90%, colocando a turma coletivamente no nível 5. A questão mais acertada pela turma 9º α foi a questão número 1 com uma taxa de acerto de 100%, enquanto a questão mais errada foi a questão número 3 com uma taxa de acerto de 79%.

○ 1. Qual foi o **Presidente Norte-Americano** que expôs diante do Congresso dos Estados Unidos a sua visão sobre um mundo bipolarizado entre Oeste Capitalista e Leste Socialista?

20 PONTOS

- ☒ A Harry Truman.
- ☐ B Herbert Hoover.
- ☐ C Franklin Roosevelt.
- ☐ D Dwight Eisenhower.

Figura 26 – Questão mais acertada pelas turmas 9º α e 9º β no *Socrative* relativo à Formação de Dois Blocos Geopolíticos Antagônicos na sequência da Segunda Guerra Mundial.

¹³ Verificar anexo 9.

- **3.** Qual o nome do plano norte-americano de reconstrução económica do continente europeu levado a cabo em 1947?

20 PONTOS

Plano Marshall

PLANO MARSHALL

Figura 27 - Questão mais errada pela turma 9º α no *Socrative* relativo à Formação de Dois Blocos Geopolíticos Antagónicos na sequência da Segunda Guerra Mundial.

Na turma 9º β, oito alunos obtiveram o nível 5 (53.3%), quatro alunos obtiveram o nível 4 (26.7%), dois alunos obtiveram o nível 3 (13.3%) e um aluno obteve o nível 2 (6.7%). A turma 9º β obteve uma taxa global de acerto de 85%, colocando a turma coletivamente no nível 4, com resultados ligeiramente abaixo dos seus pares no 9º α. A questão mais acertada pela turma foi a questão número 1 com uma taxa de acerto de 100% igual à dos seus pares no 9º α, enquanto a questão mais errada foi a questão número 5 com uma taxa de acerto de 67%.

- **5.** Qual o **nome da instituição soviética** que planificou a reconstrução económica da Europa de Leste?

20 PONTOS

COMECON

Figura 28 – Questão mais errada pela turma 9º β no *Socrative* relativo à Formação de Dois Blocos Geopolíticos Antagónicos na sequência da Segunda Guerra Mundial.

O terceiro e último questionário *Socrative*¹⁴ realizado foi relativo à matéria da Guerra Fria, enquadrada no tema “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” das Aprendizagens Essenciais. Esta atividade possuiu 4 questões de tipologia variada (escolhas múltiplas e verdadeiro/falso). Neste questionário participaram 24 alunos da turma 9º α e 14 alunos da turma 9º β. As atividades foram realizadas no término das lições respetivas à lecionação desta matéria, nos dias 15 de maio de 2025 na turma 9º α e 8 de maio de 2025 na turma 9º β. Na turma 9º α, dezasseis alunos obtiveram o nível 5 (66.7%), quatro alunos obtiveram o nível 4 (16.7%) e quatro alunos obtiveram o nível 3 (16.7%). A turma 9º α obteve uma taxa global de acerto de 88%, obtendo na atividade um nível 4 elevado. A questão mais acertada pela turma 9º α foi a questão número 4 com uma taxa de acerto de 100%, enquanto a questão mais errada foi a questão número 1 com uma taxa de acerto de 79%.

- ☐ 4. Durante a Guerra Fria os EUA e a URSS possuíam agências estatais responsáveis pela vigilância das respetivas populações. Estas denominavam-se:
- 25 PONTOS
- ☐ A FSB (URSS) e CIA (EUA).
 - ☐ B KGB (URSS) e FBI (EUA).
 - ☒ C KGB (URSS) e CIA (EUA).
 - ☐ D SBU (URSS) e CIA (EUA).

Figura 29 – Questão mais acertada pelas turmas 9º α e 9º β no *Socrative* relativo à Guerra Fria.

¹⁴ Verificar anexo 10.

- ☐ 1. O Pacto de Varsóvia foi o tratado assinado entre as potências da Europa Ocidental e os EUA, em contexto de Guerra Fria.

25 PONTOS

Falso

- ☒ i Em 1949, os EUA, Canadá e vários países da Europa Ocidental (incluindo Portugal), assinaram entre si o Tratado NATO que previa a sua assistência militar mútua em caso de agressão soviética.

Figura 30 – Questão mais errada pela turma 9º α no *Socrative* relativo à Guerra Fria.

Por sua vez, na turma 9º β , dez alunos obtiveram o nível 5 (71.4%), dois alunos obtiveram o nível 4 (14.3%), um aluno obteve o nível 3 (7.1%) e um aluno obteve o nível 2 (7.1%). A turma 9º β obteve uma taxa global de acerto de 88% (igual ao 9º α), colocada coletivamente no nível 4. A questão mais acertada pela turma 9º β foi a questão número 4 com uma taxa de acerto elevada de 93%, enquanto as demais questões obtiveram todas uma taxa de acerto de 86%.

2.5. Inquérito Final – aferição das experiências dos alunos com a realização dos questionários digitais *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative*

De modo a analisar as experiências dos discentes ao longo do ano letivo com a aplicação dos questionários *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* numa perspetiva de avaliação formativa e consolidação de conteúdos na disciplina de História, foi realizado um inquérito final de 9 perguntas¹⁵ em que os alunos tiveram a oportunidade de relatar a sua experiência. O inquérito final obteve um total de 25 respostas na turma 9º α e de 20 respostas na turma 9º β. Este inquérito foi aplicado no dia 26 de maio de 2025 na turma 9º α e no dia 27 de maio de 2025 na turma 9º β.

A primeira questão do inquérito final forneceu aos alunos três opções para caracterizarem a sua experiência pessoal com questionários digitais ao longo do ano letivo. Estas três opções foram: “Gostei muito”; “Gostei”; “Não gostei”. Na turma 9º α, 19 alunos responderam “Gostei muito” (76%) e 6 alunos responderam “Gostei” (24%). Já na turma 9º β, 14 alunos responderam “Gostei muito” (70%) e 6 alunos responderam “Gostei” (30%). Podemos concluir que a introdução desta estratégia de ensino gamificada na sala de aula de História foi muito bem rececionada da parte dos discentes.

A segunda questão do inquérito final procurou aferir, entre os elementos de música, fator competitivo e ambiente lúdico, qual dos três foi mais motivador para os discentes durante a realização dos questionários digitais. Na turma 9º α, 16 alunos responderam que a criação de um ambiente lúdico e divertido foi o aspeto mais motivador (64%), enquanto 9 alunos responderam que o aspeto mais motivador dos questionários digitais foi o fator competitivo a si associado e a procura de alcançar um lugar no pódio (36%). Por sua vez, na turma 9º β, 11 alunos responderam que o fator competitivo associado aos questionários foi o seu aspeto mais motivador (55%), 8 alunos responderam que a criação de um ambiente lúdico e divertido durante a lição foi o que mais os motivou durante a realização da atividade (40%) e um aluno referiu a música reproduzida aquando da realização das atividades enquanto fator mais motivador (5%). Podemos

¹⁵ Verificar anexo 11.

concluir que existem diferenças entre as duas turmas em relação ao elemento dos questionários digitais mais valorizado e que mais contribuiu para a motivação em contexto letivo dos respetivos alunos. Enquanto a turma 9º α valoriza mais o ambiente lúdico e divertido gerado pela reprodução das atividades, a turma 9º β valoriza mais o aspeto competitivo associado aos questionários e a procura de alcançar um lugar no pódio classificativo.

A terceira questão do inquérito final procurou aferir os níveis de ansiedade dos discentes aquando da realização dos questionários digitais, dado que a bibliografia consultada na composição do enquadramento teórico do projeto citava este aspeto enquanto potencial fator limitador da implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas em contexto de sala de aula. Foi solicitado aos discentes que classificassem numa escala de 1 (nada ansioso) a 5 (muito ansioso) o seu nível de ansiedade sentido durante a realização dos questionários digitais. A turma 9º α registou oito respostas de nível 2, ou seja, pouca ansiedade (32%), sete respostas de nível 4, ou seja, uma ansiedade já considerável (28%), quatro respostas de nível 5 com muita ansiedade (16%), quatro respostas de nível 3 com ansiedade moderada (16%) e duas respostas de nível 1 com pouca ou nenhuma ansiedade (8%). Já a turma 9º β registou treze respostas de nível 4 com ansiedade considerável (65%), quatro respostas de nível 3 com ansiedade moderada (20%), duas respostas de nível 2 com pouca ansiedade (10%) e uma resposta de nível 5 com muita ansiedade (5%). Podemos verificar que, de um modo geral, a turma 9º β verificou níveis de ansiedade maiores do que os seus pares do 9º α durante a realização dos questionários digitais, sendo também curioso verificar que a turma 9º α , que registou menores níveis de ansiedade, também teve a tendência de alcançar melhores resultados nos questionários aplicados ao longo do ano letivo.

A quarta questão do inquérito final procurou averiguar se a ansiedade sentida pelos discentes das turmas durante a realização dos questionários levou a uma maior precipitação da parte dos estudantes na resposta às perguntas colocadas e eventualmente potenciou a sua obtenção de respostas erradas. Na turma 9º α , dezanove alunos (76%) consideram que a ansiedade não os afetou na realização do questionários potenciando o seu erro, enquanto uma minoria de seis alunos (24%) já

considera que a ansiedade pode ter potenciado os seus erros durante a realização dos questionários. Por oposição na turma 9º β, existe uma proporção mais considerável de estudantes que revelam que o seu sentimento de ansiedade durante a realização dos questionários digitais impactou negativamente os seus resultados, levando ao erro. Na turma 9º β, onze estudantes (55%) consideram que a ansiedade não impactou a sua classificação nos questionários, enquanto nove estudantes (45%) já consideram que os níveis de ansiedade por si sentidos podem ter levado ao erro durante a realização dos questionários.

A quinta questão do inquérito final procurou aferir junto dos alunos se os questionários digitais obtiveram um impacto didático positivo na sala de aula de História. Foi fornecida aos alunos a afirmação “Os questionários digitais permitiram uma consolidação das aprendizagens, esclarecimento de dúvidas e aplicação prática do conhecimento” e foi pedido aos discentes que classificassem esta afirmação numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Na turma 9º α, quinze alunos registaram um nível 5 (60%), nove alunos registaram um nível 4 (36%) e um aluno registou um nível 3 (4%). Já na turma 9º β, dez alunos registaram um nível 5 (50%) e outros dez alunos registaram um nível 4 (50%). Podemos observar que, em ambas as turmas, os alunos consideram que os questionários digitais *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* aplicados ao longo do ano letivo tiveram um impacto positivo na sua experiência na sala de aula de História, ajudando os discentes na sua consolidação dos conteúdos científicos da disciplina.

A sexta questão do inquérito final procurou aferir junto dos alunos se os mesmos favoreciam uma estratégia de ensino gamificada com recurso a questionários digitais para consolidação do conteúdo científico ou se optariam por uma pedagogia mais tradicional. Neste sentido foi solicitado aos discentes que classificassem, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) a seguinte afirmação: “Apesar de tudo, prefiro ouvir o Professor ou um colega de turma a consolidar os conhecimentos da aula no seu fim e resumir a matéria, por oposição a realizar um questionário digital”. Na turma 9º α, nove alunos (36%) registaram um nível 3, outros nove alunos (36%) registaram um nível 2, quatro alunos registaram um nível 4 (16%), dois alunos

registaram um nível 5 (8%) e um aluno registou um nível 1 (4%). Na turma 9º β, oito alunos registaram um nível 3 (40%), cinco alunos registaram um nível 2 (25%), quatro alunos registaram um nível 5 (20%), dois alunos registaram um nível 4 (10%) e um aluno registou um nível 1 (5%). Podemos observar que uma parte considerável de alunos em ambas as turmas adotam uma postura neutra face à preferência pela adoção de uma estratégia de ensino gamificada ou tradicional com parte considerável dos estudantes de ambos os grupos-turma a classificarem a afirmação fornecida com um nível 3. É possível concluir ainda que a turma 9º α confere maior preferência aos questionários digitais enquanto mecanismos de consolidação de conteúdos letivos face ao 9º β.

A sétima questão do inquérito final procurava averiguar o nível de dificuldades técnicas sentidas pelos alunos na realização dos questionários digitais, procurando classificar então a sua experiência. Neste sentido foram fornecidas aos alunos 4 opções de escolha múltipla para classificarem a sua experiência na realização dos questionários, de um ponto de vista técnico: “Tive facilidade em navegar as várias plataformas e responder aos questionários”; “Apesar de alguns entraves, considero o uso das plataformas acessível”; “Tive dificuldade em navegar as várias plataformas e responder aos questionários”; “Tive completamente desorientado e considero o uso das plataformas muito difícil e nada intuitivo”. A esmagadora maioria dos discentes de ambas as turmas revelou facilidade em navegar as plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* e responder aos questionários: na turma 9º α, vinte e dois alunos (88%) responderam que tiveram facilidade em navegar as plataformas e responder aos questionários e três alunos (12%) responderam que apesar de terem sentido entraves (essencialmente a nível da rede *Internet* escolar), consideram o uso das plataformas acessível; na turma 9º β, doze alunos (60%) responderam que tiveram facilidade em navegar as plataformas e responder aos questionários e oito alunos (40%) afirmaram que apesar dos entraves técnicos sentidos a nível do acesso à *Internet*, as plataformas são de uso acessível.

A oitava questão do inquérito final procurou aferir se os discentes consideram que a aplicação dos questionários digitais potenciou a distração e dispersão da turma aquando da sua aplicação. Neste sentido foi fornecida aos alunos a afirmação “A

aplicação dos questionários digitais potenciou a distração dos alunos e a existência de barulho durante a aula” e solicitado aos mesmos que a classificassem numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Na turma 9º α , oito alunos (32%) classificaram a afirmação em nível 3 (neutro), sete alunos (28%) classificaram a afirmação em nível 2 (discordo), cinco alunos (20%) classificaram a afirmação em nível 4 (concordo) e cinco alunos (20%) classificaram a afirmação em nível 1 (discordo totalmente). Já na turma 9º β , dez alunos (50%) classificaram a afirmação em nível 2 (discordo), cinco alunos (25%) classificaram a afirmação em nível 4 (concordo), três alunos (15%) classificaram a afirmação em nível 3 (neutro) e dois alunos (10%) classificaram a afirmação em nível 1 (discordo totalmente). Em ambas as turmas, uma maioria dos discentes discorda que a realização dos questionários digitais potenciou a distração da turma e a criação de barulho em sala de aula.

A nona questão do inquérito final solicitou aos alunos que referissem qual havia sido o seu questionário digital favorito e justificassem a sua escolha. Na turma 9º α , dezanove alunos (76%) demonstram preferência pelo *Kahoot*, quatro alunos (16%) demonstram preferência pelo *Quizizz* e dois alunos (8%) demonstram preferência pelo *Socrative*. Já na turma 9º β , quinze alunos (75%) demonstram preferência pelo *Kahoot*, um aluno demonstra preferência pelo *Quizizz* (5%) e quatro alunos demonstram preferência pelo *Socrative* (20%). A maioria dos discentes de ambas as turmas demonstra preferência pelo questionário digital *Kahoot* face ao *Socrative* e *Quizizz*. As principais justificações dadas pelos alunos em relação a esta preferência prendem-se pela plataforma promover a realização dos questionários em tempo real e em simultâneo para todos os participantes, com o tempo de resposta cronometrado às várias questões a reforçar o aspeto competitivo associado aos questionários *Kahoot*. Os alunos também apontam preferir o *design* desta plataforma por oposição ao *Quizizz* e *Socrative*, além de mencionarem ser a plataforma que mais frequentemente usam nas várias disciplinas e, por conseguinte, encontram-se mais familiarizados com o seu uso. Em contraste, os discentes que preferem as plataformas *Quizizz* e *Socrative* justificam a sua escolha pelas mesmas permitirem a cada estudante responder aos questionários no seu próprio tempo, sem a existência de questões cronometradas ao contrário do

Kahoot. Estes alunos afirmam que as plataformas *Quizizz* e *Socrative* fornecem um ambiente mais calmo, o que potencia a sua concentração nos exercícios e a consolidação do conteúdo científico da disciplina.

2.6. Análise e discussão dos resultados

Esta parte do trabalho prende-se pela análise dos resultados obtidos nos dois inquéritos propostos aos estudantes e nos questionários digitais *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* realizados ao longo do ano letivo.

O inquérito de diagnóstico inicial realizado com os alunos de ambas as turmas em outubro de 2024, demonstrou que os discentes já se encontravam familiarizados com a utilização das ferramentas digitais aplicadas no âmbito deste trabalho ao longo do seu percurso escolar. Os estudantes demonstraram ainda uma atitude positiva face à implementação do jogo ou elementos deste para efeitos de aprendizagem ao responderem, na sua maioria, que já tinham aprendido algo através do jogo e que o teor lúdico do mesmo pode ter um papel na aprendizagem da própria disciplina de História.

Os resultados dos questionários digitais em si revelam-nos que a turma 9º α obteve consistentemente melhores classificações face à turma 9º β , algo que justificamos pelos alunos da turma 9º α terem adotado ao longo do ano letivo uma postura mais interessada e madura em contexto de sala de aula, revelando-se de um modo geral alunos mais dedicados. Também destacamos o facto de, em três questionários distintos (*Kahoot* sobre o Salazarismo, *Quizizz* sobre o Expansionismo das Ditaduras e *Quizizz* sobre a Segunda Guerra Mundial), ambas as turmas terem tido questões relacionadas com datas ou cronologias como as perguntas mais erradas: no *Kahoot* sobre a implementação do Salazarismo, uma questão relativa ao ano de entrada de Salazar no governo português; no *Quizizz* sobre o Expansionismo das Ditaduras na década de 1930, a questão relativa ao local e ano de assinatura do Pacto de Munique; no *Quizizz* sobre a Segunda Guerra Mundial, as datas do final do conflito nas frentes europeia e pacífica. Tal pode demonstrar uma particular dificuldade em ambas as turmas na memorização de datas de eventos históricos.

É também factual que o *Socrative* obteve classificações mais elevadas do que os questionários *Kahoot* e *Quizizz*, algo que associamos não necessariamente às características da plataforma em si, mas devido à insistência ao longo de todo um ano

letivo na realização de múltiplos questionários digitais, o que familiarizou ambas as turmas com a sua aplicação no final das lições de História, sendo que os *Socrative* foram realizados na sequência dos questionários *Kahoot* e *Quizizz*. Concluímos então que a realização destas atividades enquanto estratégia continuada pode levar a melhores resultados da parte dos alunos.

Senti que todas as plataformas digitais usadas contribuíram para dinamizar as lições, uma vez que notei aquando da realização dos vários questionários um aumento da participação das turmas, da sua motivação e aprendizagem ativa, talvez mais impulsionados pelo fator competitivo da realização das atividades.

Apesar disto, não verifiquei que as turmas demonstraram um maior interesse ou dinamismo em trabalhar uma determinada plataforma face a outra, pelo que a variação e aplicação de diferentes tipos de questionários é recomendada de modo a evitar um possível efeito de desgaste surgido de trabalhar sempre com a mesma ferramenta (apesar dos alunos terem indicado o *Kahoot* como a sua favorita).

Já no inquérito final aplicado a ambas as turmas em maio de 2025, os resultados demonstram-nos que os alunos tiveram uma experiência maioritariamente positiva com a realização dos questionários digitais ao longo do ano letivo. A maioria dos estudantes de ambas as turmas afirma ter gostado de realizar os questionários e que os mesmos os motivaram em contexto letivo devido à sua vertente competitiva e ambiente lúdico. A turma 9º β revelou-se mais afetada por ansiedade na realização das atividades face aos seus pares do 9º α o que pode eventualmente ter tido impacto nas suas classificações inferiores e menor preferência no uso de questionários digitais para consolidação da matéria por oposição a metodologias convencionais expositivas, a par do facto de também ser uma turma com alunos geralmente menos interessados e dedicados ao estudo. Por outro lado, numa ótica mais positiva, os alunos de ambas as turmas consideraram que os questionários digitais permitiram o esclarecimento das suas dúvidas e os auxiliaram na consolidação do conhecimento científico da disciplina, que era o principal objetivo deste projeto, não revelaram grandes dificuldades técnicas na navegação das plataformas, revelando-se confortáveis com o seu *design* e *interface* apesar de problemas ocasionais derivados da rede *Internet* escolar e não consideraram

que a realização dos questionários criou um ambiente de distração e barulho na sala, o que corresponde à verdade uma vez que, apesar da ocasional “picardia” entre certos discentes fruto da competitividade, os alunos realizaram as várias atividades num ambiente silencioso e propício à aprendizagem. Consideramos que a preferência dos discentes de ambas as turmas pela plataforma *Kahoot* deve-se pelo *design* mais gamificado e até infantilizado da plataforma, o que pode ter apelado mais a alunos de nono ano face ao *Quizizz* e *Socrative*, além de ser uma plataforma com a qual os estudantes revelaram maior familiaridade por estarem mais habituados ao seu uso ao longo do seu percurso escolar, face às outras ferramentas digitais aplicadas.

De modo geral, considero que as minhas experiências nesta investigação vão ao encontro das ilações retiradas de outros relatórios de estágio profissional já referidos que também trabalharam a gamificação na sala de aula de História. À semelhança do concluído por Diogo Cabral (2021), Jéssica Silva (2023), Miguel Cabral (2022) e Miguel Pestana (2019), que referem que a implementação de estratégias de aprendizagem gamificadas têm um impacto positivo para os jovens devido ao aumento dos seus níveis de motivação, atenção e reforço da participação ativa na sala de aula, o mesmo se verificou na minha investigação na dinâmica dos grupos-turma. Os alunos aderiram com entusiasmo à realização dos vários questionários e a competitividade por si fomentada elevou os níveis de atenção da turma em contexto de sala de aula, permitindo também aos estudantes um momento de resolução de exercícios e aplicação prática do conhecimento. Acrescento também que a correção dos questionários digitais permitiu a consolidação dos conteúdos científicos numa lógica formativa, esclarecendo as dúvidas mais prementes existentes em ambas as turmas, além de permitir-me enquanto Professor ganhar tempo útil de aula, ao não necessitar de corrigir manualmente as respostas dos alunos, tal como fora concluído no trabalho de Miguel Pestana (2019).

Conclusão ou Considerações Finais

O presente trabalho procurou introduzir na sala de aula de História estratégias de ensino inovadoras por via da implementação de questionários digitais gamificados enquanto mecanismos de consolidação das aprendizagens na disciplina de História. Esperava-se que através da aproximação do ensino ao mundo digital em que os discentes se envolvem atualmente e do afastamento de metodologias de ensino tradicionais e expositivas, a motivação, envolvimento ativo e aprendizagem significativa dos alunos sofreriam todos efeitos positivos em contexto letivo.

Neste sentido, o trabalho procurava responder à seguinte questão de investigação: qual a viabilidade dos questionários digitais enquanto recursos didáticos de consolidação de aprendizagens no ensino de História?

De modo a responder à questão de investigação supracitada, foram elaborados os seguintes objetivos de investigação: averiguar qual a experiência prévia dos alunos com o uso de questionários digitais na disciplina de História, analisar ao longo do ano o impacto dos questionários digitais na dinâmica dos grupos-turma aquando da sua aplicação na aula de História e aferir no final do ano a experiência dos estudantes com os questionários digitais aplicados na aula de História.

Os alunos demonstraram, por via das suas respostas ao inquérito de diagnóstico inicial aplicado em outubro de 2024, que já ambas as turmas possuíam experiência na execução de questionários *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* em contexto letivo, estando já plenamente familiarizados com estas plataformas, apesar dos alunos da turma 9º β estarem mais familiarizados face aos seus pares do 9º α com a realização deste tipo de atividades, especificamente na disciplina de História. A maioria dos alunos de ambas as turmas afirmam ainda que já aprenderam algo através do jogo e que consideram que o jogo pode ter um papel na aprendizagem da disciplina de História.

A implementação dos questionários digitais no término da aula enquanto meios de consolidar a matéria lecionada teve impactos positivos na dinâmica das turmas. Verifiquei que, apesar de ocorrer algum barulho motivado pela competitividade das turmas durante a realização dos questionários, a realização dos mesmos levou a uma

maior motivação das turmas durante as lições, à participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem e permitiu o esclarecimento das dúvidas em ambas as turmas durante as correções, que se revelaram excelentes momentos de avaliação formativa. Apesar do impacto positivo dos questionários na dinâmica das turmas que levou a uma maior diversão durante o processo de aprendizagem, também se registaram entraves sobretudo ao nível técnico com falhas na rede *Internet* escolar a impedirem alguns alunos de participarem na realização das atividades, acabando por ter de efetuar as mesmas no telemóvel do seu colega de carteira, em último recurso.

Os questionários digitais obtiveram, de modo geral, um impacto muito favorável nos alunos ao longo do ano letivo, com os mesmos a relatarem uma experiência maioritariamente positiva no inquérito final a que foram sujeitas ambas as turmas em maio de 2025. A maioria dos alunos de ambas as turmas relata ter gostado muito da realização dos questionários digitais ao longo do ano, embora as turmas notem uma divergência em relação ao aspeto por si mais apreciado na realização das atividades. Enquanto a turma 9º α valorizou maioritariamente o ambiente lúdico criado durante a realização dos questionários digitais, a turma 9º β conferiu maior valor à competitividade incitada pelos mesmos e pela procura de alcançar um lugar no pódio classificativo. A ansiedade destacou-se enquanto fator negativo da realização destas atividades sobretudo na turma 9º β que reportou maiores níveis de ansiedade aquando da realização das atividades, sendo curiosamente também a turma que consistentemente alcançou resultados piores. A grande maioria dos alunos de ambas as turmas afirmam que a realização dos questionários permitiu o seu esclarecimento de dúvidas e consolidação dos conteúdos científicos da disciplina de História, o que era o objetivo principal da realização destas atividades, demonstrando-se por conseguinte estratégias de ensino bem sucedidas. A turma 9º α valoriza mais a realização dos questionários digitais enquanto meios de consolidação da matéria por oposição aos seus pares da turma 9º β , estando tal atitude possivelmente associada aos melhores resultados obtidos pelo 9º α nas atividades. Os alunos de ambas as turmas revelaram facilidade em navegar as plataformas *Kahoot*, *Quizizz* e *Socrative* na realização dos questionários, sendo que os entraves de nível técnico verificados estiveram associados

sobretudo à fraca rede *Internet* escolar. A maioria dos alunos de ambas as turmas discorda que a realização dos questionários digitais potenciou a sua distração e a criação de barulho na sala de aula. Por fim, os alunos de ambas as turmas indicam que o seu questionário digital favorito foi o *Kahoot*, devido à sua *interface* e *design*, além de ser a plataforma que mais frequentemente utilizaram ao longo do seu percurso escolar, estando mais familiarizados com o *Kahoot* por oposição ao *Quizizz* e *Socrative*.

Os discentes de ambas as turmas obtiveram melhores resultados nas atividades realizadas na plataforma *Socrative* por oposição ao *Quizizz* e *Kahoot*, apesar da plataforma *Kahoot* ter sido a favorita de ambas as turmas.

A turma 9º α obteve consistentemente resultados superiores nos vários questionários digitais face aos seus pares na turma 9º β , à exceção do verificado no *Kahoot* relativo à Grande Depressão de 1929 onde o 9º β se destacou.

Se pudéssemos fazer algo de diferente na investigação, de modo a obter conclusões mais fiáveis quanto ao grau de eficácia de uma estratégia de ensino gamificada na consolidação dos conteúdos na disciplina de História, ter-se-ia optado por dividir as duas turmas sobre a qual a investigação se incidiu em grupo experimental (uma turma com uso de metodologia gamificada com recurso a questionários digitais na consolidação de conteúdos) e grupo de controlo (uma turma com uso de metodologia tradicional expositiva na consolidação de conteúdos) e analisado a evolução do aproveitamento escolar dos alunos de ambas as turmas na disciplina de História ao longo do ano letivo, de modo a verificar qual obteria melhores resultados. Embora esta limitação efetivamente exista, as conclusões obtidas neste estudo permitem verificar que existe uma relação positiva entre a gamificação e a aprendizagem em História. Os resultados da nossa investigação e experiência com os alunos na implementação da gamificação na sala de aula de História vão ao encontro dos resultados de outras investigações de tipologia similar, em contexto de estágio profissional, ou seja, verificou-se um aumento no interesse e motivação dos alunos durante as aulas com a gamificação, sendo que a realização dos questionários digitais teve um impacto positivo sobre a consolidação dos conteúdos científicos da disciplina, para a qual contribuiu muito o *feedback* imediato fornecido pelas plataformas. Por outro lado, os aspetos mais negativos a salientar na

nossa experiência são os partilhados em outras investigações similares, nomeadamente entraves técnicos a nível da *Internet* escolar.

Finalmente, respondendo à questão de investigação que norteou este relatório, podemos concluir que os questionários digitais são, efetivamente, recursos didáticos viáveis para a consolidação de aprendizagens na disciplina de História, sendo que a sua implementação potencia a motivação, participação ativa e esclarecimento de dúvidas dos alunos na sala de aula de História.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A., Polizello, Â., Costa, J., Gomes, L., Melo, M., Meroto, M., . . . Santos, S. (30 de Novembro de 2023). Gamificação com o Uso do Kahoot! - Utilização de Quizzes em sala de aula no Ensino Fundamental I. *Revista Foco - Interdisciplinary Studies*, pp. 1-10.
- Araújo, I., & Carvalho, A. (2018). Gamificação no Ensino: casos bem sucedidos. *Revista Observatório*.
- Awedh, M., Manzoor, U., Mueen, A., & Zafar, B. (2014). Using Socrative and Smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 17-24.
- Burke, B. (2014). *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*. Gartner, Inc.
- Cabral, D. (2021). *Recursos Digitais como Apoio à consolidação de conteúdos na aula de História*. Coimbra.
- Cabral, M. (2022). *Mais que um simples jogo: as potencialidades da gamificação no ensino da História*. Porto.
- Castillo, J. (2015). *Pensamiento Histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Grao.
- Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the Student's Perception in the Classrooms Response System. *International Conference Digital Arts, Media and Technology*, (pp. 178-182). Chiang Mai, Tailândia.
- de-Marcos, L., Domínguez, A., Fernández-Sanz, L., Martínez-Herráiz, J.-J., Pagés, C., & Saenz-de-Navarrete, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 380-392.

- Dervan, P. (2014). Enhancing in-class student engagement using Socrative (an Online Student Response System): a report. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *MindTrek'11*, (pp. 9-15). Tampere, Finlândia.
- Elphinstone, B., Huynh, M., Muir, S., & Tirlea, L. (2018). The Use of Socrative in Promoting Classroom Engagement: A Qualitative Investigation. *Tenth International Conference on Teaching Statistics*, (pp. 1-5). Quioto.
- Fardo, M. (julho de 2013). A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*.
- Fauziati, E., & Suryani, L. (25 de Dezembro de 2022). The Implementation of Socrative as a Tool for Formative Assessment in Students' Perspective. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, pp. 92-102.
- Fava, F., Nesteriuk, S., & Santaella, L. (2018). *Gamificação em Debate*. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda.
- Gasparini, I., Klock, A., Magalhães, G., & Ogawa, A. (dezembro de 2015). Análise sobre a gamificação em ambientes educacionais.
- Gazotti-Vallim, M., Gomes, S., & Fischer, C. (2017). Vivenciando Inglês com Kahoot. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, pp. 1-18.
- Gee, J. (2003). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Huang, W. H.-Y., & Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. Toronto.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ismail, M., & Mohammad, J. (2017). Kahoot: A Promising Tool for Formative Assessment in Medical Education. *Education in Medicine Journal*, pp. 19-26.

- Junior, J. (Janeiro de 2020). Assessment for learning with mobile apps: exploring the potential of Quizizz in the educational context. *International Journal of Development Research*, pp. 33366-33371.
- Kapp, K., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook - ideas into practice*. San Francisco: Wiley.
- Lim, T., & Yunus, M. (2021). Teachers' Perception towards the Use of Quizizz in the Teaching and Learning of English: A Systematic Review. *Sustainability*, 1-15.
- Lima, A., Rodrigues, G., Siqueira, R., Araújo, E., & França, A. (Agosto de 2023). Gamificação: Utilização de Quiz Online como Estratégia ativa, engajamento e motivação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na disciplina de História no Centro de Educação de Tempo Integral. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE*, pp. 1398-1407.
- Neustaedter, C., & Stott, A. (2013). Analysis of Gamification in Education. pp. 1-8.
- Ott, M., & Tavella, M. (2009). A contribution to the understanding of what makes young students genuinely engaged in computer-based learning tasks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 184-188.
- Pestana, M. (2019). *A Utilização de Ferramentas Digitais na consolidação de conhecimentos na disciplina de História e o seu impacto no autoconceito académico*. Coimbra.
- Portugal, M.-A. (2021). *Gamificação em Contexto Educacional - elementos positivos que guiam a efeitos negativos [Dissertação de Mestrado]*. Universidade de Coimbra.
- Prensky, M. (Outubro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, pp. 1-6.
- Prensky, M. (Dezembro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*.

- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering For Real Learning*. Sage Publications.
- Queirós, R., & Pinto, M. (2022). *Gamificação Aplicada às organizações e ao ensino*. Lisboa: PACTOR.
- Rajabpour, A. (22 de Novembro de 2021). Teachers' Perception of Advantages and Disadvantages of Kahoot! *Sciedu Press*, pp. 49-61.
- Santos, A. (2023). *Aprender a perder e a ganhar: o uso do jogo didático na disciplina de História*. Porto.
- Silva, J. (2023). *Dar asas à História - A gamificação como estratégia de aprendizagem da História*. Porto.
- Silva, J., & Sales, G. (Setembro de 2017). Gamificação aplicada no Ensino da Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. *Acta Scientiae*, pp. 782-798.
- Silva, J., Andrade, H., Oliveira, R., Sales, G., & Alves, F. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, pp. 780-791.
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, pp. 21-59.
- Trindade, S. (2011). As novas tecnologias ao serviço da complexidade no ensino de História. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Turan, Z., & Meral, E. (2018). Game-Based Versus to Non-Game-Based: The Impact of Student Response Systems on Students' Achievements, Engagements and Test Anxieties. *Informatics in Education*, pp. 105-116.
- Wang, A. (Março de 2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, pp. 1-20.
- Wang, A. (Março de 2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, pp. 1-20.

Wang, A., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!

Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (janeiro de 2018). Enhancement of Performance and Motivation through application of digital games in an English Language Class. *Teaching English with Technology*, pp. 77-92.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito Inicial sobre a Experiência dos Discentes com Recursos Digitais de Aprendizagem

Recursos Digitais de Aprendizagem - Diagnóstico Inicial 9ºA

Olá! O seguinte questionário tem como objetivo a recolha de um conjunto de informações sobre a tua experiência com o uso de recursos digitais (por exemplo Kahoot, Socrative, Quizizz) para efeitos de aprendizagem na disciplina de História. Solicito que respondas a todas as questões colocadas; o formulário é **anónimo**. Obrigado desde já pela tua colaboração!

miguelfernandes550@gmail.com [Mudar de conta](#)

Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1) Já aprendeste algo através do **jogo**? *

☐ Sim.

☐ Não.

2) Se sim, consideras que o jogo pode ter um papel na aprendizagem em História? *

Se seleccionaste "**Não**" na questão anterior, escreve apenas "Nunca aprendi nada através do jogo".

A sua resposta

3) Já ouviste falar do termo **gamificação**? *

☐ Sim.

☐ Não.

4) O que entendes por **gamificação**? *

Se seleccionaste "**Não**" na questão anterior, escreve apenas "Nunca ouvi falar do conceito de gamificação".

A sua resposta

5) Consideras que a **gamificação** pode ter um papel na motivação dos alunos para a aprendizagem da História? *

Se seleccionaste "**Não**" anteriormente, escreve apenas "Nunca ouvi falar do conceito de gamificação".

A sua resposta

6) Ao longo do teu percurso escolar alguma vez utilizaste **recursos digitais** como Kahoots, Quizizz, Socrative para efeitos de aprendizagem? *

☐ Sim.

☐ Não.

7) Algum destes recursos foi aplicado **especificamente na disciplina de História**? *

☐ Sim.

☐ Não.

8) Tens computador com acesso à rede Internet em casa? *

☐ Sim.

☐ Não.

9) Podes usar esse computador para fazer tarefas da escola? *

☐ Sim.

☐ Não.

Anexo 2 – Kahoot: Grande Depressão dos Anos 30

Na década de 1920, a situação económica nos EUA marcava-se por...



▲ Instabilidade política, marcada pelo assassinato do Presidente Hoover.



◆ Prosperidade económica, marcada pelo livre investimento em ações.



● Crise social, marcada por divisões raciais na sociedade.



■ Crise económica, oriunda da produção petrolífera e industrial.



A Crise Económica ocorrida a 24 de outubro de 1929 deu a esse dia o nome infame de:



▲ Terça-Feira Negra.



◆ Quarta-Feira Negra.



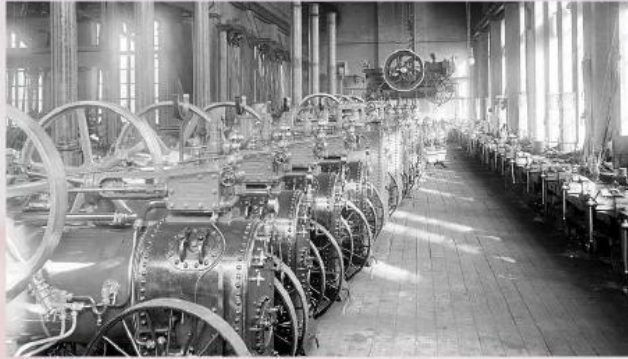
● Quinta-Feira Negra.



■ Sexta-Feira Negra.



A Grande Depressão de 1929 foi resultante de uma Crise Capitalista de:



▲ Subprodução.



◆ Combustíveis Fósseis.



● Quebras na produção agrícola.



■ Superprodução.



Nas origens da Crise Económica de 1929, estavam:



▲ O desfasamento entre procura e oferta, resultando na acumulação de stocks.



◆ Uma crise petrolífera global, resultando numa crise de estagflação.



● Um Crash na Bolsa de Washington, evento conhecido como Quinta-Feira Negra.



■ A crescente valorização das ações, que demonstravam fielmente a riqueza.



Enquanto consequências da Crise de 1929, podemos apontar:



▲ Reeleição do Presidente norte-americano Hoover nas eleições de 1932.



◆ Falência de empresas e bancos, desemprego e mundialização da Crise.



● Alcance de valores recorde das ações na Bolsa de Wall Street.



■ Ascensão de regimes políticos liberais na Europa.



Anexo 3 – Kahoot: Ascensão do Nazi-Fascismo

Que regimes se encontravam em Crise na década de 1930 no continente Europeu?



▲ Os Impérios.



◆ Os regimes comunistas e/ou socialistas.



● Os Regimes Democráticos e Liberais.



■ As Ditaduras.



Que causas podem ser apontadas para a Crise das Democracias Liberais na década de 1930?



▲ A intensa corrupção e desconfiança nos Estados de Direito Democráticos.



◆ O aumento do poder de compra da classe média nos Estados Unidos e Europa.



● A crescente atração das classes trabalhadoras por partidos liberais.



■ Crise Económica (Crash 1929) e ressentimento popular face à Grande Guerra.



Que emergente ideologia política era temida pelas Classes Médias europeias que, por sua vez, apoiaram o Fascismo?



▲ Liberalismo.



◆ Comunismo.



● Autoritarismo.



■ Anarquismo.



A que mecanismos recorreram os regimes fascistas para se consolidarem no poder?



▲ Propaganda política, milícias armadas, assassinato de rivais políticos.



◆ Programas sociais e de caridade para combater a pobreza nacional.



● Promulgação de legislação defensora dos direitos e liberdades individuais.



■ Debate democrático com a oposição política e consenso parlamentar.



Qual a diferença principal entre a tomada de poder de Mussolini (1922) e Hitler (1933)?



▲ Hitler conquista o poder através da força e Mussolini democraticamente.



◆ Não há diferença - ambos conquistam o poder por via democrática.



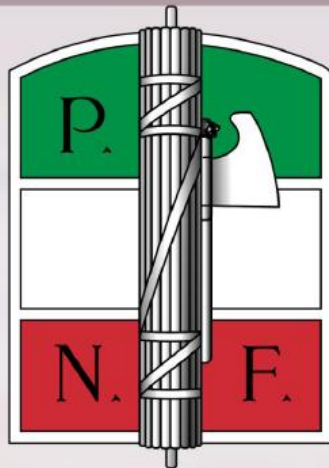
● Mussolini conquista o poder através da força e Hitler democraticamente.



■ Não há diferença - ambos conquistam o poder através do uso da força.



Qual a entidade que a ideologia fascista considera primordial na vida humana?



▲ A Igreja.



◆ A Família.



● O Estado.



■ A Entidade Patronal.



Anexo 4 – Kahoot: Instalação do Regime Salazarista

Qual o ano em que António de Oliveira Salazar é convidado a ingressar no Governo Português?



▲ 1932



◆ 1933



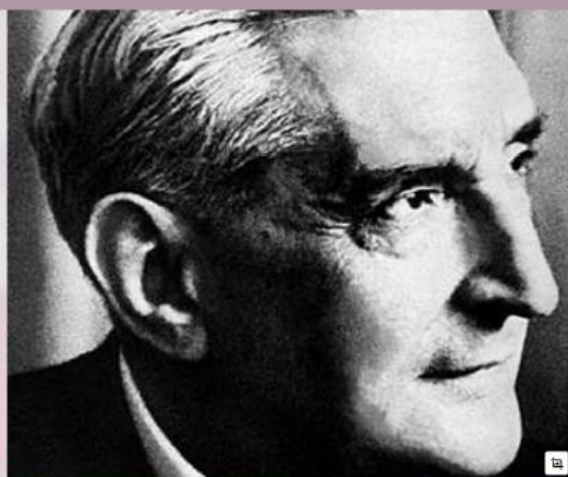
● 1928



■ 1926



Qual a pasta inicialmente ocupada por Salazar no seu percurso governativo?



▲ Ministério da Defesa.



◆ Ministério das Finanças.



● Ministério do Ultramar.



■ Presidência do Conselho de Ministros.



Que exigências fez Salazar para ingressar no governo português?



▲ A transição da nação de um regime ditatorial militar para uma Democracia. ☐

◆ A promoção das liberdades individuais dos cidadãos portugueses. ☐

● A permissão da livre organização dos sindicatos laborais. ☐

■ O controlo rigoroso das Contas Públicas e o veto sobre despesas estatais. ☒

Seleciona, entre as opções fornecidas, a **única** que corretamente caracteriza o governo salazarista.



▲ Corporativismo; Autoritarismo; Austeridade; Colonialismo. ☒

◆ Sindicalismo; Autoritarismo; Austeridade; Colonialismo. ☐

● Corporativismo; Autoritarismo; Investimento Público; Colonialismo. ☐

■ Corporativismo; Democracia; Austeridade; Colonialismo. ☐

A Constituição que oficialmente deu início ao período da História Política Portuguesa conhecida como Estado Novo foi:



▲ A Constituição de 1933.



◆ A Constituição de 1932.



● A Constituição de 1926.



■ A Constituição de 1928.



Anexo 5 – Quizizz: Estalinismo

⋮

✓ 1. Múltipla escolha

45 segundos▼

15 pontos ▼

⚡ IA ▼

📄

🔄

✎ Editar

🗑

Quem foi o rival político de Estaline que disputou com o mesmo a liderança do Partido Comunista Soviético?



Opções de resposta

✓ Leon Trotsky

✗ Leonid Brejnev

✗ Vladimir Lenin

✗ Nikita Krushev

⋮

✓ 2. Múltipla escolha

45 segundos▼

15 pontos ▼

⚡ IA ▼

📄

🔄

✎ Editar

🗑

Das várias alternativas disponíveis, seleciona a ÚNICA que corretamente descreve a estratégia económica de Lenine e posteriormente de Estaline.

Opções de resposta

✗ Ambos os líderes foram irredutíveis no processo de nacionalização económica da URSS.

✗ Estaline adotou nos anos iniciais do seu governo uma política de livre iniciativa e privatização económica; Lenine procedera a nacionalizações.

✓ Lenine adotou nos anos finais do seu governo uma política de livre iniciativa e privatização económica; Estaline reverteu com nacionalizações.

✗ Ambos os líderes soviéticos procuraram privatizar a economia e dinamizar o Comércio soviético.

⋮

✓ 3. Múltipla escolha

45 segundos▼

20 pontos ▼

⚡ IA ▼

📄

🔄

✎ Editar

🗑

Qual o grupo social que foi fortemente reprimido por Estaline no seu processo de coletivização da agricultura soviética?

Opções de resposta

✗ Os bolcheviques.

✗ Os Apparatchiks.

✗ Os Nepmen.

✓ Os kulaks.

⋮

📄 4. Preencha o espaço em branco

1 minutos ▼

20 pontos ▼

⚡ IA ▼

📄

🔄

✎ Editar

🗑

O processo pelo qual a propriedade privada torna-se propriedade estatal, isto é, capital nacionalizado e gerido por cooperativas públicas, denomina-se...

Resposta

✓ coletivização



✓ 5. Múltipla escolha

30 segundos▼

15 pontos ▼

IA ▼



✎ Editar



O Estalinismo adotou a planificação estatal da economia enquanto mecanismo de industrialização e dinamização económica da URSS. Tais planos económicos compreendiam períodos de:

Opções de resposta

✓ 5 anos.

✗ 4 anos.

✗ 6 anos.

✗ 7 anos.

6. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

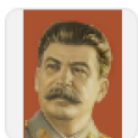
1 minuto • 15 pts

Os opositores políticos de Estaline ou indivíduos resistentes à coletivização da economia, como os kulaks, arriscavam ser deportados para os campos de concentração soviéticos, conhecidos como...

✓ gulags

7. NUVEM DE PALAVRAS

3 mins • Sem classificação



Em uma única palavra, caracteriza do teu ponto de vista pessoal, Estaline.

Anexo 6 – Quizizz: Expansionismo das Ditaduras

1. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

A década de 1930 ficou marcada politicamente pela:

- ☒ ascensão de regimes totalitários, motivados por ressentimentos nacionais derivados da Grande Guerra e pelo expansionismo militar, em busca de recursos.
- ☐ ascensão de regimes democráticos, motivados por ressentimentos nacionais derivados da Grande Guerra e pelo expansionismo militar, em busca de recursos.
- ☐ ascensão de regimes totalitários, que deram início a um processo de liberalização política, respeitando a Declaração Universal dos Direitos do Homem.
- ☐ ascensão de regimes democráticos, que deram início a um processo de liberalização política, respeitando a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

2. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

1 minuto • 20 pts

Adolf Hitler tinha enquanto parte da sua filosofia política a integração de todos os povos de etnia germânica em um único Grande Estado. Este conceito chama-se...

- ☒ pangermanismo

3. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

O conceito Lebensraum significa:

- ☐ O culto do chefe e a lealdade absoluta ao Führer, Adolf Hitler.
- ☒ a aquisição de territórios considerados como "espaço vital", garante de recursos naturais que permitem a autossuficiência económica do povo alemão.
- ☐ a unificação de todos os povos de etnia germânica numa "Grande Alemanha".
- ☐ Um processo de purga étnica promovido pelas elites nazis sobre a população judaica da Europa.

4. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

As potências aliadas, desesperadas por evitar um novo conflito mundial, inicialmente cederam perante as ambições territoriais de Adolf Hitler, sendo exemplo disto:

- ☐ A assinatura do Pacto de Berlim em 1938, em que a região da Áustria é cedida à Alemanha.
- ☐ A assinatura do Pacto de Berlim em 1938, em que a região dos Sudetas é cedida à Alemanha.
- ☐ A assinatura do Pacto de Munique em 1938, em que a região da Áustria é cedida à Alemanha.
- ☒ A assinatura do Pacto de Munique em 1938, em que a região dos Sudetas é cedida à Alemanha.

5. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

1 minuto • 20 pts

Os Historiadores consideram a invasão alemã da _____ enquanto evento catalisador da Segunda Guerra Mundial.

 Polónia

Anexo 7 – Quizizz: II Guerra Mundial

1. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO

1 minuto • 20 pts

A _____ foi invadida pela Alemanha Nazi em setembro de 1939; desta invasão resultou o início da II Guerra Mundial.

☒ Polónia

2. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

Por Resistência, entende-se:

- ☐ Um conjunto de milícias pró-nazis nos territórios europeus ocupados pelas tropas alemãs.
- ☒ Um movimento clandestino europeu, de oposição ao avanço militar das forças nazis.
- ☐ Uma coligação internacional de oposição à expansão dos regimes comunistas na Europa.

3. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

O ano de 1941 ficou marcado pela Mundialização do Conflito – tal significou a entrada na guerra das nações aliadas:

- ☐ União Soviética e Império Japonês.
- ☒ Estados Unidos e União Soviética.
- ☐ República Popular da China e Estados Unidos.
- ☐ República Popular da China e União Soviética.

4. MÚLTIPLA ESCOLHA

45 sec • 20 pts

A 6 de junho de 1944, as nações aliadas lançam a Operação Overlord ou "Dia D". O objetivo militar desta grande operação era:

- ☐ o auxílio militar à União Soviética, que combatia as tropas alemãs desde a sua invasão, em junho de 1941.
- ☐ o auxílio militar à Grã-Bretanha, fustigada por bombardeamentos aéreos alemães.
- ☐ a libertação da Itália do domínio fascista, encabeçado por Mussolini.
- ☒ a libertação da França do domínio nazi.

A conclusão da II Guerra Mundial deu-se a:

- ☒ maio de 1945 no palco europeu e setembro de 1945 na frente pacífica.
- ☐ maio de 1945 no palco europeu e agosto de 1945 na frente pacífica.
- ☐ setembro de 1945 no palco europeu e maio de 1945 na frente pacífica.
- ☐ abril de 1945 no palco europeu e setembro de 1945 na frente pacífica.

Anexo 8 – Socrative: Propagação do Comunismo após a II Guerra Mundial

- ☐ 1. Na sequência da II Guerra Mundial, a ação do **Exército Vermelho** foi fulcral para a propagação da ideologia comunista na:

20 PONTOS

- ☐ A Europa Ocidental.
- ☒ B Europa de Leste.
- ☐ C Ásia.
- ☐ D África.

- ☐ 2. Os regimes promovidos pelos soviéticos na sequência da II Guerra Mundial ficaram conhecidos por:

20 PONTOS

- ☐ A Ditaduras Populares.
- ☐ B Democracias Ocidentais.
- ☐ C Democracias Parlamentares.
- ☒ D Democracias Populares.

- ☐ **3.** O político ocidental que discursou em 1946 nos Estados Unidos e **denunciou o expansionismo soviético** foi:

20 PONTOS

- ☒ **A** Winston Churchill.
- ☐ **B** Franklin Delano Roosevelt.
- ☐ **C** Harry Truman.
- ☐ **D** Charles de Gaulle.

- ☐ **4.** O Grande Líder da República Popular da China que consolidou o modelo comunista nesse mesmo país foi:

20 PONTOS

- ☐ **A** Xi Jinping.
- ☐ **B** Chiang Kai-shek
- ☒ **C** Mao Tsé-Tung.
- ☐ **D** Deng Xiaoping.

- ☐ 5. Das quatro opções abaixo apresentadas, escolhe a **única** cujas medidas corretamente caracterizam o regime maoísta.

20 PONTOS

- ☐ A Estreita relação entre massas rurais e o Partido Comunista; valorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; repressão política e culto do Chefe.
- ☒ B Estreita relação entre massas rurais e o Partido Comunista; desvalorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; repressão política e culto do Chefe.
- ☐ C Estreita relação entre massas urbanas e o Partido Comunista; desvalorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; repressão política e culto do Chefe.
- ☐ D Estreita relação entre massas rurais e o Partido Comunista; desvalorização da grande indústria; coletivização dos meios de produção; organização de comunas populares autossuficientes; liberalização política e permissão da crítica ao executivo.

Anexo 9 – Socrative: Formação de Dois Blocos Antagónicos após a II Guerra Mundial

- ☐ 1. Qual foi o **Presidente Norte-Americano** que expôs diante do Congresso dos Estados Unidos a sua visão sobre um mundo bipolarizado entre Oeste Capitalista e Leste Socialista?

20 PONTOS

- ☒ A Harry Truman.
- ☐ B Herbert Hoover.
- ☐ C Franklin Roosevelt.
- ☐ D Dwight Eisenhower.

- ☐ 2. Qual a **estratégia** adotada pela administração americana de modo a travar a propagação da ideologia comunista na Europa de Leste?

20 PONTOS

- ☒ A Auxílio económico que visava a reconstrução económica do continente europeu, na sequência da Segunda Guerra Mundial.
- ☐ B Estabelecimento de poderosas guarnições militares na Europa Ocidental.
- ☐ C Pressão política sobre a URSS, sob a ameaça do emprego de armamento atómico.

- ☐ 3. Qual o nome do plano norte-americano de reconstrução económica do continente europeu levado a cabo em 1947?

20 PONTOS

Plano Marshall

PLANO MARSHALL

- ☐ 4. A União Soviética **aceitou** entusiasticamente o auxílio financeiro norte-americano, com o propósito da **reconstrução económica** da Europa de Leste.

20 PONTOS

Falso

- ☐ 5. Qual o **nome da instituição soviética** que planificou a reconstrução económica da Europa de Leste?

20 PONTOS

COMECON

Anexo 10 – Socrative: A Guerra Fria

- ☐ 1. O Pacto de Varsóvia foi o tratado assinado entre as potências da Europa Ocidental e os EUA, em contexto de Guerra Fria.

25 PONTOS

Falso

- ☒ i Em 1949, os EUA, Canadá e vários países da Europa Ocidental (incluindo Portugal), assinaram entre si o Tratado NATO que previa a sua assistência militar mútua em caso de agressão soviética.

- ☐ 2. Quais os campos em que a Guerra Fria se processou (1947-1991)?

25 PONTOS

- ☒ A Corrida armamentista, corrida espacial, vigilância estatal e apoio/financiamento de lados opostos em vários conflitos locais no mundo.
- ☐ B Desenvolvimento de projetos humanitários, corrida espacial, corrida armamentista e vigilância estatal.
- ☐ C Corrida armamentista, corrida à exploração oceânica, vigilância estatal e apoio/financiamento de lados opostos em vários conflitos locais no mundo.
- ☐ D Acordos de desarmamento, corrida espacial, vigilância estatal e apoio/financiamento de lados opostos em vários conflitos locais no mundo.

- ☐ **3.** Considera-se que a União Soviética venceu a Corrida Espacial por ter colocado o primeiro Homem a pisar o solo lunar (Yuri Gagarin).

25 PONTOS

Falso

- ☐ **4.** Durante a Guerra Fria os EUA e a URSS possuíam agências estatais responsáveis pela vigilância das respectivas populações. Estas denominavam-se:

25 PONTOS

- ☐ **A** FSB (URSS) e CIA (EUA).
- ☐ **B** KGB (URSS) e FBI (EUA).
- ☒ **C** KGB (URSS) e CIA (EUA).
- ☐ **D** SBU (URSS) e CIA (EUA).

**Anexo 11 – Inquérito Final sobre os Recursos Digitais de Aprendizagem:
análise das experiências dos alunos com os questionários digitais *Kahoot*,
Quizizz e *Socrative***

Recursos Digitais de Aprendizagem - Análise de Experiências dos Alunos com os Questionários Digitais (Kahoot, Quizizz, Socrative), Turma 9ºA

Olá!

O seguinte questionário tem como objetivo a recolha de um conjunto de informações sobre a tua experiência com o uso dos questionários digitais (Kahoot, Socrative, Quizizz) para **efeitos de aprendizagem na disciplina de História** ao longo deste ano letivo.

Solicito que respondas a todas as questões colocadas; o formulário é **anónimo**.

Obrigado desde já pela tua colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

Das três opções abaixo indicadas, descreve qual foi a tua **experiência pessoal** *

com os questionários digitais aplicados ao longo deste ano letivo.

☐ Gostei muito.

☐ Gostei.

☐ Não gostei.

Dos vários elementos abaixo apresentados, qual consideras ter sido o **mais motivador** * durante a realização dos questionários digitais?

☐ A música reproduzida aquando da realização das atividades.

☐ O fator competitivo associado aos questionários, procurando alcançar um lugar no pódio.

☐ A criação de um ambiente lúdico e divertido durante a lição.

Numa **escala de 1 a 5**, classifica o quão **ansioso/a** estavas durante a realização dos questionários digitais (1 - Nada ansioso/a ; 5 - Muito ansioso/a). *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Consideras que a **ansiedade** sentida durante a realização dos questionários levou a uma maior **precipitação** tua na resposta às questões colocadas e à obtenção de **respostas erradas**?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Os questionários digitais permitiram uma consolidação das aprendizagens, esclarecimento de dúvidas e aplicação prática do conhecimento. **Classifica** esta afirmação numa **escala de 1 a 5** (1 - Discordo totalmente; 5 - Concordo totalmente). *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Apesar de tudo, prefiro ouvir o Professor ou um colega de turma a consolidar os conhecimentos da aula no seu fim e resumir a matéria, por oposição a realizar um questionário digital. **Classifica** esta afirmação numa **escala de 1 a 5** (1 - Discordo totalmente; 5 - Concordo totalmente). *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Do ponto de vista **técnico**, como classificarias a tua **experiência** com os questionários digitais? *

- ☐ Tive facilidade em navegar as várias plataformas e responder aos questionários.
- ☐ Apesar de alguns entraves, considero o uso das plataformas acessível.
- ☐ Tive dificuldade em navegar as várias plataformas e responder aos questionários.
- ☐ Tive completamente desorientado e considero o uso das plataformas muito difícil e nada intuitivo.

A aplicação dos questionários digitais potenciou a **distração** dos alunos e a existência de **barulho** durante a aula. **Classifica** esta afirmação numa **escala de 1 a 5** (1 - Discordo totalmente; 5 - Concordo totalmente). *

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Por fim, refere qual foi o teu questionário digital **favorito** e **justifica**. *

A sua resposta
