

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

***Querido Mudei a Casa – Arrancar o papel de
parede na aula de História***
Estratégias para incentivar a participação em História

Margarida Gomes Rodrigues da Silva

M

2024



Margarida Gomes Rodrigues da Silva

Querido Mudei a Casa – Arrancar o papel de parede na aula de História
Estratégias para incentivar a participação em História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º 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

2024

Aos meus pais, a minha certeza

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas	12
Índice de Gráficos.....	13
Introdução.....	14
1.Enquadramento Teórico	19
1.1. Participação na Aula	19
1.1.1. Conceito de Participação	19
1.1.2. A importância da participação no processo de ensino – aprendizagem.....	22
1.1.3. Obstáculos à participação.....	25
1.1.4. Alunos diferentes, Participação diversa	28
1.1.5. O papel do professor na participação.....	30
1.1.6. As atividades em grupo como promotoras da participação.....	31
2.Enquadramento Prático	34
2.1. Contexto Pedagógico.....	34
2.1.1. Escola Secundária Francisco de Holanda	34
2.1.2. A amostra do estudo.....	38
2.2. Observação da participação na aula de História	40
2.3. Inquérito por questionário inicial.....	44
2.4. Intervenções pedagógico-didáticas.....	50
2.4.1. Debate.....	50
2.4.2. Tarefas em grupo.....	55
2.4.3. Jogo didático	58
2.5. Inquérito por questionário final	60
Considerações Finais	69
Referências Bibliográficas	73
Anexos	

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 utilizei / não utilizei (**ELIMINAR A OPÇÃO QUE NÃO SE APLICA**) ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have used / have not used (DELETE THE OPTION THAT DOES NOT APPLY) generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, setembro de 2024

Margarida Gomes Rodrigues da Silva

Agradecimentos

O meu profundo e sincero obrigada:

Professora Sara

Professora Sandra

Congresso

Cintia

João

Bruno

António

Pais

Resumo

Este relatório incide no estudo da participação na aula de História por reconhecer uma lacuna da participação generalizada a esta disciplina. Com o objetivo de procurar identificar quais estratégias pedagógicas que podem ser promovidas para fomentar uma maior participação, testamos a aplicação de estratégias assentes no trabalho de grupo baseadas nas preferências dos alunos. A amostra do nosso estudo foi uma turma do 12.º ano e, depois de diferentes atividades, as conclusões apontam para o efeito positivo das atividades de grupo na participação ativa dos alunos na aula de História.

Palavras-chave: Participação na aula; Ensino de História; Trabalho de Grupo

Abstract

This report studies the participation of students in History Class, aiming at the fault of generalized participation in this subject. With the goal of identifying which pedagogical strategy can be used to gain a higher participation percentage from the students. We tested strategies based on group assignments and student preference, on a high-school class of the 12th grade, and after many different activities, our results gather what seems to be a very positive effect of the group activities in the active participation of students in History Class.

Key-words: Class Participation, History Teaching; Group Assignments

Índice de Figuras

FIGURA 1- A ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO DE HOLANDA E O MEIO ENVOLVENTE	35
FIGURA 2- EXTERIOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO DE HOLANDA	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

Índice de Tabelas

TABELA 1 – RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	42
---	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1.1 DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	45
GRÁFICO 2- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1.2 DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	46
GRÁFICO 3- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 2 DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	47
GRÁFICO 4- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1.1 DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	48
GRÁFICO 5- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1.1 DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	49
GRÁFICO 6- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1 DO QUESTIONÁRIO FINAL	61
GRÁFICO 7- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 3.1 DO QUESTIONÁRIO FINAL.....	67
GRÁFICO 8- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 3.2 DO QUESTIONÁRIO FINAL.....	67

Introdução

O presente Relatório de Estágio, integrado na Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pretende explicar um processo de investigação-ação relacionado com a participação dos alunos na aula de História.

A participação dos alunos na aula é de extrema importância pela relação que se estabelece entre esta e a eficiência do processo de aprendizagem. Por conseguinte, a distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos é fulcral. Como corroborado por Michael A. Shepherd e outros autores citados por este:

It has long been recognized that all students can and should play an active role in classroom discourse, including having turns at talk (e.g., Au and Mason, 1983, Emanuelsson and Sahlström, 2008, Griffin and Mehan, 1981, Hiebert et al., 1997). From a social-constructivist perspective, learning takes place through active participation in meaningful exchanges (e.g., Bruner, 1978, Bruner, 1983, Nuthall, 1997, Pritchard and Woollard, 2010, Vygotsky, 1978), and the relationship between students' participation in such exchanges and their development of knowledge and critical thinking is well established (Christle and Schuster, 2003, Fassinger, 1995, Garside, 1996, Howard and Henney, 1998, Kember and Gow, 1994, Kerssen-Griep et al., 2006, McCroskey, 1977, Voelkl, 1995, Weast, 1996). (Shepherd, 2014, p. 79)

Assim, a importância da participação dos alunos cresce quando se fala de uma disciplina como a de História, onde as Aprendizagens Essenciais de História A determinam a utilização de uma metodologia:

...que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva. (Aprendizagens Essenciais, 2022, p. 2)

Estes objetivos exigem que o aluno tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento. Contribuindo desta forma para descredibilizar o estereótipo da disciplina de História como uma disciplina “apática” que se baseia na memorização de conteúdos,

traduzida tantas vezes na expressão: “História é só decorar”. Esta ideia é reforçada por Marília Gago e Filipe Oliveira num artigo de opinião no Público:

Concebe-se o ensino de História com a necessidade de educar historicamente em diálogo com o desenvolvimento humano. Mais importante do que saber conteúdos, é saber pensar de forma disciplinada. Não interessa, apenas, decorar datas, nomes, acontecimentos, etc. O que realmente importa é saber pensar cientificamente (no caso da História, pensar historicamente).(Gago & Oliveira, 2022, online)

Tudo isto reforça o argumento que a participação ativa é essencial para a aprendizagem construtivista na disciplina de História. Porém, tornou-se evidente no decorrer do estágio, e até pela nossa experiência como estudantes, que a participação nas aulas não é algo generalizado sendo, inclusive, o oposto, tendendo a ser monopolizada por uma minoria dos alunos, questão abordada por Abdullah, Abu Bakar, & Mahbob: “Students are encouraged to actively participate in classroom. Nevertheless, many of them are still reluctant to speak up.” (2012, p. 516).

Muitas vezes subsiste a ideia de que os alunos que não participam são desinteressados ou menos capazes. Mas esta é uma visão superficial e redutora de um fenómeno muito mais profundo. São vários os fatores que contribuem para os baixos níveis de participação, como por exemplo a insegurança, a ansiedade, a baixa autoestima (a ideia do “não sou bom o suficiente”), timidez, vergonha de falar em público, a relação com os colegas, o tamanho da turma e o papel do professor, entre outros motivos. Por outro lado, vários estudos comprovam a influência que o professor pode ter no incentivo à participação ativa dos seus alunos, nomeadamente, no que diz respeito a disponibilizar oportunidades iguais de participação a todos os discentes (Abdullah, et al., 2012; Bulling & Guzmán, 2020; Dias, 2014; Vandrick, 2000).

Neste trabalho apelidamos os alunos com uma atitude mais passiva e tímida de estudantes “papel-de-parede” . No fundo, o aluno que está na sala, que não perturba, mas que também não contribui de forma ativa. “Papel de parede”, no sentido em que se encontra presente na sala como um adereço decorativo, sem protagonismo, sem poder ter uma aprendizagem mais eficaz e sem dar a conhecer o seu pensamento e espírito crítico. Caberá ao professor “arrancar” este papel de parede ou, por outras

palavras, tornar esse papel de parede parte integrante e funcional de toda a “decoreção” da sala de aula, onde cada elemento, diferente, único, pode ter a sua importância para a construção de conhecimento.

Temos por hábito denominar uma turma como sendo passiva quando não responde ao tradicional apelo do professor à participação. Mas serão estes alunos somente, como tantas vezes apelidamos, desinteressados? Ou os métodos para conduzir à sua participação não serão os mais democráticos? Ter uma personalidade mais introvertida, tímida e insegura não deve impedir o aluno de comunicar. O professor deve conceber estratégias diversificadas que possam ir ao encontro de uma maior diversidade de alunos e deste modo promover a sua participação. Nomeadamente, estratégias que utilizem as atividades em grupo baseadas numa metodologia de aprendizagem ativa, que além de permitirem a participação de todos, ofereçam comprovadas vantagens no ensino da História (Kirpik. C., 2009; Brzezicki. K., 1991)

Deste modo, o principal objetivo do presente projeto de investigação-ação tem como premissa responder à seguinte questão: Que estratégias pedagógicas podem ser promovidas para fomentar uma maior participação na aula de História?

Para este fim foram definidos três objetivos específicos:

- a) Caracterizar a participação na aula de História;
- b) Identificar quais os fatores que mais afetam a participação dos alunos;
- c) Avaliar o efeito da aplicação de estratégias assentes em atividades de grupo para incentivar a participação.

A metodologia de trabalho para alcançar os objetivos estabelecidos, centrou-se na elaboração de dois instrumentos de recolha de dados na fase prévia à intervenção pedagógica. Primeiramente, uma grelha de observação na qual registamos as interações participativas dos alunos com a finalidade de qualificar o perfil de participação da amostra do estudo. Posteriormente, procedemos à realização e aplicação de um inquérito por questionário, com amplos propósitos. Em primeiro lugar, averiguar a perceção dos alunos em relação à participação na aula de história. Seguidamente,

identificar os fatores que afetam a sua participação. Depois, descortinar o que entendem por participar na aula, de forma a estabelecer quais as ações se qualificam como participar para estes. E, finalmente, levantar as preferências dos alunos quanto a estratégias de aprendizagem passíveis de promover a sua participação. Os resultados da última questão do relatório conduziram à seleção das estratégias, que se pretendem inclusivas, que constituem a intervenção pedagógica- didática. No decorrer do estudo, a metodologia pautou-se por uma observação crítica e reflexiva da professora estagiária em relação às estratégias utilizadas, com vista a fomentar a participação. Finalmente, no término do projeto-ação com intenção de avaliar os resultados obtidos, aplicámos um último inquérito por questionário para apurar a perceção dos estudantes em relação às estratégias aplicadas.

Como resultado, o presente relatório está dividido em duas partes. O primeiro capítulo destina-se à fundamentação teórica do tema em apreço, dedicando-se à revisão da literatura associada com a participação dos alunos em contexto académico. Subdividindo-se em seis partes: Conceito de Participação; A importância da participação no processo de ensino – aprendizagem; Obstáculos à participação; Alunos diferentes, Participação diversa; O papel do professor na participação; O trabalho em grupo como promotor da participação inclusiva. A segunda parte deste relatório consagra o enquadramento prático. Iniciando pela caracterização do contexto pedagógico em que realizamos a Iniciação à Prática Profissional. Sucede-se a apresentação e análise das fases de realização do estudo que incluem os instrumentos usados para recolha de dados na fase de diagnóstico, as estratégias de aprendizagem que constituem a intervenção pedagógica, e, por último a avaliação dos resultados recolhidos com recurso a um instrumento de recolha de dados. Para terminar, as considerações finais, com a reflexão acerca dos resultados da experiência pedagógica, das fragilidades e limitações do projeto e sugestões de percursos para novas pesquisas.

Almejamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão acerca da importância da expansão e aplicação de estratégias pedagógicas que promovam uma participação ativa universalizada no processo de aprendizagem da disciplina de História, tornando a sala de aula um espaço mais inclusivo e positivo para todos os alunos.

1. Enquadramento Teórico

A primeira parte deste trabalho centrar-se-á no enquadramento teórico da temática em estudo, de modo a sustentar cientificamente a nossa investigação-ação e auxiliar na compreensão dos dados apurados.

1.1. Participação na Aula

No início dos nossos estudos a propósito do tema que escolhemos, sentimos algumas dificuldades para encontrar trabalhos que tratassem o fenómeno da participação em Portugal e na disciplina de História em particular. De facto, a maioria dos trabalhos citados por nós neste subcapítulo tratam-se de estudos empíricos conduzidos em ambientes muito particulares e variados. Contudo, constatamos que é notória uma tendência na investigação dentro desta temática focada no ensino de línguas estrangeiras. Em relação às populações alvo na sua maioria dos estudos focam-se num contexto universitário. Apesar desta aparente distância com a realidade que pretendemos traçar consideramos que em muitos aspetos os resultados e as reflexões das investigações prévias constituirão uma sustentada base para o nosso projecto. Apesar destes contextos variados, as conclusões dos diferentes estudos, nomeadamente no que se refere aos benefícios da participação na aprendizagem e os obstáculos à sua materialização, mostraram-se complementares e na generalidade concordantes. Para além disso, sentimos que o nosso trabalho tem o potencial para assumir alguma importância no âmbito do ensino e da aprendizagem em História.

1.1.1. Conceito de Participação

Consideramos pertinente começarmos o nosso trabalho por definir o termo “Participação”, pois este é um conceito consideravelmente lato e passível de ser interpretado das mais variadíssimas formas, adiante como veremos.

O Dicionário de Língua Portuguesa define “Participação” como o “... acto ou efeito de participar; aviso; comunicação” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2000, p. 737) e

“Participar” como “... fazer saber; comunicar; (...) Ter ou tomar parte em.” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2000, p. 737). Como vemos o termo participar mostra-se indissociável do ato de comunicar, não discriminando a tipologia da comunicação (oral ou escrita). Vimos, igualmente, que a participação é sinónimo de “tomar parte em”, ou seja, envolver-se, ser parte integrante de algo. No caso de uma sala de aula espera-se que o aluno não seja um mero espectador, mas sim alguém que toma parte na aula, que se envolva, que participa ativamente e que seja protagonista na construção do seu conhecimento.

Definir a participação em sala de aula é uma tarefa que se apresenta exigente, pois a sua definição é lata e abrangente, e as suas manifestações diversas. Hard e RaoShah (2015) demonstram no seu estudo que é frequente a interpretação dos alunos e dos professores serem distintas, e mesmo entre si, os próprios professores, apresentam ideias diversas:

We have noticed that some instructors evaluate participation based on whether a student attends class and stays awake; others count how many times each student raises their hand to speak, and yet others evaluate a wide range of classroom behaviors that include listening and offering remarks that advance group dialogue. (Hard & RaoShah, 2015, p. 176)

Fritschner (2000) afirma que apesar da participação em sala de aula ter a possibilidade de se manifestar de diversas formas esta encontra-se ainda muito associada para vários docentes com o envolvimento dos alunos na aula através da comunicação oral. Vandrick (2000) partilha a mesma opinião afirmando que a visão que os professores possuem de participação, na maioria das vezes, está limitada à ideia de os alunos intervirem na aula oralmente: “requiring students to speak in class, answer questions, make comments and join in discussions” (Vandrick, 2000, p. 2). São vários os autores que corroboram esta ideia defendendo que a participação se baseia na comunicação oral. São vários os autores que corroboram esta ideia, defendendo que a participação se baseia na comunicação oral. Entre eles encontra-se Christensen (1995) que declara que “classroom participation is any verbal communication between the teacher and the students and between one or more students regarding topics of the course” (1995, p. 2)

Para Martins (2009) o conceito de participação oral voluntária corresponde “(...) à comunicação de viva-voz que é produzida sem constrangimentos ou recurso a solicitações individuais; é o que os alunos produzem oralmente, no contexto de sala de aula, de livre vontade sem que lhes seja solicitada (...)” (Martins, 2009, p. 21)

Em síntese, a participação assente nas comunicações orais pode se manifestar de diversas formas sendo as mais comuns: fazer questões, responder a questões do professor e participar nas discussões da aula.

Em muitos casos, por falta de uma definição mais adequada, muitos professores limitam-se a olhar para a participação focada apenas nas observações verbais do aluno. Esta definição faz com que os alunos se concentrem na quantidade e na frequência das suas intervenções orais tendo como consequência o favorecimento dos alunos que se sentem mais à vontade para falar e incentivando assim a competição entre estes em detrimento da cooperação. Por estes motivos Hard e RaoShah (2015) defendem a redefinição do termo “participação” como “colaboração”, chegando mesmo a sugerir a eliminação da palavra próprio termo. Segundo estes autores uma participação assente na colaboração promove aulas centradas nos alunos e não nos professores, promovendo aspetos como a produtividade, motivação, a redução da ansiedade e uma maior autoestima (Hard & RaoShah, 2015, p. 177). Hovorka (2013) defende que o conceito de participação deve ser alargado, não se restringindo à participação em sala de aula e que deve ser tido em conta, inclusive, a comunicação fora da sala de aula quando enquadrada na aprendizagem. Nesse sentido, Gainor e Precourt (2019) afirmam que uma participação ativa vai desde ouvir atentamente até a participar com intervenções orais não solicitadas.

A participação em sala de aula pode dividir-se então entre “participação passiva” (ex.: tirar notas da aula, estar em silêncio a ouvir) e “participação ativa” (ex.: fazer perguntas, partilhar opiniões sobre a temática em estudo ou responder a questões.) (Abdullah, Abu Bakar, & Mahbob, 2012, p. 517). Neste sentido Liu (2001 citado por Abdullah, Abu Bakar, & Mahbob, 2012, p. 517) distinguiu e categorizou quatro comportamentos em sala de aula referentes à participação: “full integration, participation in the circumstances,

marginal interaction, and silence observation”¹ (p. 517). Por outro lado, Dancer e Kamvounias (2005 citado por Crosthwaite, Bailey, & Meeker, 2015, p. 3) criaram um modelo com cinco critérios para assinalar a participação: “namely ‘preparation’, ‘contribution’, ‘group skills’, ‘communication skills’ and ‘attendance’” (p. 3). Este modelo permitiu-nos reconhecer a participação de forma menos restrita.

Apesar da comunicação oral, preferencialmente voluntária e adequada, ser uma manifestação incontornável da participação do aluno em contexto escolar, vários autores defendem que o conceito se deve tornar mais abrangente abarcando outras manifestações do envolvimento dos alunos nas atividades (Crosthwaite, Bailey, & Meeker, 2015; Hard & RaoShah, 2015; Hovorka, 2013; Kim, 2007; Leraas, Rippen, & Larson, 2018 e Turner & Patrick, 2004).

Em suma, existe uma panóplia de interpretações associadas com a participação dos alunos, no presente estudo definimos que a participação é tomar parte ativa na aula não restringindo o conceito às intervenções orais.

1.1.2. A importância da participação no processo de ensino – aprendizagem

A ideia generalizada na investigação científica é que a participação apresenta muitos benefícios no processo de aprendizagem:

It provides students with opportunities to learn and practice new knowledge and strategies, to explain their reasoning, and to examine their thinking processes and recognize the need to revise thinking. It also allows teachers a window into student thinking processes and learning, allows them to diagnose learning problems or evaluate student progress, and provides teachers an opportunity to scaffold, or provide cognitive and affective supports, for students’ understanding. (Turner & Patrick, 2004, p. 1760)

¹ Um aluno que se comporte dentro do espectro de “full integration” sabe o que deve e o que não deve dizer e a sua participação na aula geralmente é voluntária e ocorre naturalmente. “Participation in the circumstances” dá-se quando fatores que podem ser de ordem sociocultural, cognitiva, afetiva, linguística ou ambiental influenciam ou levam à participação do aluno. Desta maneira, a interação com outros alunos e professores reduz e só falam quando se proporciona. Quando o autor se refere: “marginal interaction” categoriza os estudantes que ouvem mais do que falam e preferem ouvir e tomar notas. Finalmente, “in silent motivation” os alunos evitam a participação e tendem a tirar notas na aula. (Liu 2001 citado por Abdullah, Abu Bakar, & Mahbob, 2012, p. 517)

No contexto escolar a participação promove uma aprendizagem ativa (Czekanski & Wolf, 2013), sendo que os professores acreditam que quando os alunos estão envolvidos ativamente no processo de aprendizagem vão aprender mais (Dias, 2014). De facto, os alunos aprendem melhor quando participam ativamente, aliás Henney e Howard (1998) afirmam que os estudantes que participam aprendem melhor que os estudantes que não participam.

A participação está também associada com o desenvolvimento do pensamento crítico e promove uma maior compreensão e retenção da informação (Christensen, 1995; Gainor & Precourt, 2019). Outra das vantagens que a participação permite é que o professor se assegure que os alunos estão a compreender os conteúdos lecionados. Desta forma, pode consistentemente corrigir alguma lacuna ou incompreensão dos conteúdos estudados (Abdullah, Abu Bakar, & Mahbob, 2012; Dias, 2014 e Turner & Patrick, 2004).

Existe também uma correlação entre a participação e a motivação. A participação é uma evidência da motivação do aluno para aprender (Turner & Patrick, 2004, p. 1760) e por outro lado participar pode intensificar a motivação do aluno (Hard & RaoShah, p. 176). Hard e RaoShah (2015) advogam ainda que a que participação pode ser uma ferramenta para promover “collaborative thinking skills that prepare students for future academic and professional work.” (p. 180).

De acordo com o trabalho de investigação de Bulling e Guzmán (2020), numa escola pública com alunos do 1.º ciclo no Chile, as aulas com enfoque na participação e na interação com os alunos, podem ter uma preponderância em combater o abandono escolar entre os alunos mais vulneráveis². O papel dos professores em contextos socioeconómicos que apresentam mais vulnerabilidade deve ser o de mediadores da aprendizagem procurando que a aprendizagem eficaz e duradoura ocorre quando o docente expõe os seus alunos a conceitos e experiências de forma altamente interativa e participativa. (Bulling & Guzmán, 2020, p. 15)

² Em termos práticos, pode-se considerar a vulnerabilidade como uma condição social de risco que dificulta que os grupos afetados alcancem o bem-estar em contextos socioeconómicos específicos. (Bulling & Guzmán, 2020, p. 15)

Em 2019, Gainor e Precourt conduziram um estudo em que analisam a relação entre a participação e os resultados dos testes, e chegaram à conclusão que a participação nas aulas leva a melhores resultados: “This finding proves once again that when students come to classes consistently prepared and are willing to engage in active learning and to become critical thinkers, they do better on the tests and as a result earn higher overall course grades.” (p. 115)

Estrela (2002) ressalta o papel da participação, nomeadamente da distribuição equitativa da comunicação em sala de aula, como forma de evitar a indisciplina. Alertando para o facto de que quando a comunicação está centrada numa minoria dos alunos e no professor acabam por se desencadear “redes clandestinas” (p. 63) de comunicação com os alunos a falar para o lado que perturbam a aula. Segundo a autora é pertinente que os professores criem estratégias que não alienem os alunos para que todos estejam intelectualmente ativos. É essencial que a distribuição da comunicação seja transversal a toda a turma.

Com base nos estudos e literatura supramencionados podemos concluir que participar ativamente na aula traz inúmeras vantagens para os alunos, nomeadamente, para que estes aprendam mais e melhor. Por conseguinte é necessário que o professor procure ter em consideração os fatores que promovem ou dificultam a participação ativa dos seus discentes.

Como demonstrado, a participação dos estudantes na sala de aula é extremamente benéfica. Todavia esta tende a ser monopolizada por uma minoria. Um fenómeno que diversos autores apelidaram de “consolidation of responsibility” (Czekanski & Wolf, 2013, p. 4; Henney & Howard, 1998, p. 388; Hard & RaoShah, p. 179) e que consiste que as intervenções orais em sala de aula são dominadas por um pequeno número de discentes. São muitos os estudos que concluem que é comum um baixo nível de participação oral (o modelo de participação mais convencional) universalizada na sala de aula. Apesar do incentivo dos professores muitos alunos têm tendência a ser relutantes em intervir. Esta conclusão «atravessa diversas realidades independentemente do grau de ensino, disciplina ou do local de origem (Abdullah et. al, 2012; Bulling & Guzmán, 2020; Crosthwaite et. al., 2015; Czekanski & Wolf, 2013; Gainor

& Precourt, 2019; Hovorka, 2013; Martins, 2009; Turner & Patrick, 2004). Com efeito este é um dos maiores obstáculos que os estudantes e professores tem de ultrapassar.

1.1.3. Obstáculos à participação

Vandrick (2000) alerta para a percepção de que os alunos que não participam ativamente são normalmente preguiçosos, mal preparados, passivos, desinteressados e são geralmente penalizados na avaliação. Conquanto existem várias razões que se tornam um obstáculo à participação dos alunos. Estas prendem-se, por exemplo, com aspetos associados a características pessoais dos estudantes como a insegurança, a baixa autoestima, timidez, sentirem-se envergonhados e terem medo de errar o que os impede de intervir na aula (Bulling & Guzmán, 2020; Henney & Howard, 1998; Valente, 2010). Vandrick acrescenta “many students do not feel “entitled” to participate.” (2000, p. 2). À superfície todos os alunos estão na aula como iguais e tem tanto o direito como a responsabilidade de participar ativamente. Porém, muitos deles, por aspetos relacionados com a sua personalidade e com os seus contextos de vida acabam por sentir que não tem nada acrescentar e que outros colegas mais ativos vão intervir com mais qualidade do que eles. No fundo, estão presentes, mas “não tomam parte”, não participam.

Christensen (1995) defende que uma das razões para os alunos não fazerem perguntas pode também ser por ficarem apreensivos a comunicar e também a falta de motivação. A motivação é primordial para que os alunos se envolvam nas tarefas, o que levará a uma aprendizagem ativa através da participação (Turner e Patrick, 2004³).

Um dos fatores que os alunos apontam mais notoriamente como um impedimento à sua participação é o receio que sentem de “appear unintelligent in the eyes of other students” (Czekanski & Wolf, 2013, p. 4). Na generalidade há uma grande preocupação com a forma como são vistos pelos pares (Henney & Howard, 1998). Bulling e Guzmán

³ Turner e Patrick (2004) ressaltam que a motivação pode ser dividida em duas tipologias de objetivos mastery goals and performance goals” (Turner & Patrick, 2004, p. 1761)

(2020) afirmam que o ambiente da turma entre colegas é de extrema relevância. Veja-se o caso de um aluno que está a tentar esforçar-se para ultrapassar as suas dificuldades, mas se o contexto da turma não se revelar promissor o seu esforço pode não alcançar os resultados desejados. Daqui advêm as grandes vantagens de uma relação colaborativa entre colegas, como comprovado no seguinte exemplo: “on undergraduate students in the classroom of a university in Malaysia found that the traits shown by peers or classmates play an important role in providing incentives for students to participate in class discussions” (Abdullah et. al., 2012, p. 518). No entanto, o trabalho de Abdullah, Abu Bakar, & Mahbob (2012) apresenta-nos duas visões diferentes. Referem os autores que os estudantes mais ativos reconhecem que os colegas os influenciam a ser mais participativos. Por outro lado, a maioria dos estudantes considerados mais passivos no que concerne à sua participação considera que a influência dos colegas na sua aprendizagem é na generalidade negativa. Não olham para os seus colegas mais ativos como uma inspiração para a sua própria aprendizagem. Açam antes que os alunos ativos participam para se exibirem e sentem que a manipulação da aula por este grupo de alunos faz com que os mais passivos se sintam marginalizados e inferiores.

Uma outra barreira à participação é o facto dos estudantes não se sentirem preparados. Reconhecem que a falta de preparação prévia para aula afeta a sua participação, nomeadamente o facto de não lerem as leituras sugeridas pelo docente antecipadamente (Czekanski & Wolf, 2013; Henney & Howard, 1998).

São também vários os estudos que identificam o tamanho da turma como um critério que influencia a participação. Ou seja, uma turma com muitos elementos é um ambiente menos propício para os alunos com mais dificuldades em participar (Abdullah, et. al., 2012; Czekanski & Wolf, 2013; Henney & Howard, 1998).

Para além do tamanho da turma existem outros fatores apontados pela literatura que podem ter um impacto na participação como é o caso das condições físicas da sala de aula. Ter uma boa luz, uma temperatura ambiente adequada e outros elementos que aumentam o conforto dos alunos e podem incentivá-los a participar ativamente.

(Abdullah et. al., 2012). Outros elementos a ter em conta são a posição dos alunos na sala de aula⁴ e o horário (Crosthwaite et. al., 2015; Gainor & Precourt, 2019).

A investigação desenvolvida por Abdullah, Abu Bakar e Mahbob (2012) defende que, para os alunos que têm tendência a participar na aula, fatores como o tamanho da turma, a posição de lugares não tem um peso significativo na sua participação. Segundo os mesmos autores, o único elemento que faz diminuir a participação dos alunos tendencialmente participativos é a hora da aula, se esta for ao final do dia podem sentir-se mais cansados e não participar tão ativamente. Abdullah, Abu Bakar e Mahbob (2012) defendem contudo, que os alunos passivos reconhecem que estão mais confortáveis com turmas mais pequenas e preferem sentar-se mais à frente na sala de aula, estes fatores são relevantes para encorajar estudantes mais passivos a terem uma atitude mais ativa.

A relação do género e da participação têm alguma relevância nos estudos sobre a participação dos alunos, no entanto, os resultados são inconsistentes e tendem a não ser homogêneos. Em 2003, Czekanski e Wolf chegaram à conclusão de que a participação de elementos do sexo masculino é maior que a participação dos elementos do sexo feminino em aulas lecionadas por homens. Todavia, a participação feminina aumenta quase 75% em aulas lecionadas por mulheres. Os alunos do sexo masculino apresentam mais probabilidades, em aulas lecionadas por docentes homens, de estes lhes dirigirem perguntas com mais frequência e por consequência participarem mais. A investigação de Henney e Howard (1998) não se limitou à relação da participação com o género, mas acrescentou o fator da idade com o objetivo de averiguar se alunos mais velhos participam mais. Chegaram à conclusão de que a idade dos alunos tem mais impacto na sua participação que o género. No entanto concluíram que os alunos tendem a ser mais participativos em aulas lecionadas por elementos do sexo feminino. Christensen (1995) trata também a relação entre género e o ensino, observando que tanto alunos como alunas reagem de forma diferente a uma professora e aponta,

⁴ Ex.: Segundo Monte Ito's (1988 citado por Gainor & Precourt, 2019), sentar à frente e no centro favorece a participação.

sustentado na sua investigação, que as alunas tendem a ter mais dificuldades em participar oralmente na aula de um professor. Fritschner (2000) conclui que as notas de participação das alunas e dos alunos divergem, e já Gainor e Precourt (2019) provaram que no caso da sua investigação as alunas participam mais que os alunos. Já Leraas, Kippen e Larson (2018) atestam que os discentes do sexo masculino participam mais em sala de aula já os discentes de sexo feminino interagem mais com os professores fora da sala de aula. No caso português, temos o trabalho de Dias (2014) que afirma que os alunos tendem a participar oralmente mais do que as alunas e que as estratégias pedagógicas dos professores promovem esta tendência de favorecimento dos estudantes do sexo masculino em prejuízo dos estudantes do sexo feminino.

As características dos alunos, como em particular os aspetos da sua personalidade são decisivos quando falamos de participação, como já mencionado, assim como os seus estilos de aprendizagem:

In this interactive procedure, it is essential to consider the students' learning styles and to lower their emotional filter to achieve the English lesson objectives. In doing so, teachers must overcome a series of barriers that may harm oral participation. (Bulling & Guzmán, 2020, p. 13)

Depois de serem identificados alguns dos obstáculos que influenciam a participação ativa e voluntária dos alunos. O professor deve ter em conta a necessidade e importância de criar estratégias que vão de encontro aos estilos de aprendizagem dos diferentes discentes.

1.1.4. Alunos diferentes, Participação diversa

Apesar da existência de uma consistente falta de acordo sobre a terminologia e o número de categorias de estilos de aprendizagem até agora na literatura (Urbano, 2021), é consensual que quando nos referimos aos estilos de aprendizagem referimo-nos à diversidade de aprendizagem em relação às características de cada aluno, o que permite que exista a aplicação de estratégias didáticas distintas, promovendo assim a diversidade e diferenciação pedagógica. Crosthwaite, Bailey e Meeke (2015)

propuseram-se a investigar a eficácia e a equidade da avaliação realizada pelos professores com a finalidade de avaliar a participação dos alunos em sala de aula tendo em conta os estilos de aprendizagem dos seus discentes. O principal impulso da pesquisa de estilos de aprendizagem foi mostrar que certos estilos se correlacionam com certas preferências pedagógicas. De acordo com os mesmos autores, o conceito de participação ocidental tradicional, focado na comunicação oral pode não beneficiar todas as tipologias de estilos de aprendizagem, ou pelos menos pode beneficiar algumas em detrimento de outras. O que os conduz a afirmar que estudantes com estilos de aprendizagem individualizados tem tendência a participar menos que os seus colegas com estilos de aprendizagem mais comuns. Por este motivo, há a necessidade de se criarem estratégias diversas que reflitam a diversidade das salas de aula: “Teachers should be aware of such diversity when developing assessment criteria, and work to provide an inclusive environment where every student has the opportunity to participate in a manner that plays to their strengths rather than highlights their weakness” (Crosthwaite, Bailey, & Meeker, 2015, p. 17). Tendo estes aspetos em conta, no mesmo estudo, os autores advertem para a possibilidade dos efeitos negativos da avaliação da participação. Afirmam que é plausível que os professores classifiquem a participação com base nas suas próprias crenças e atitudes, em vez de levar em consideração os estilos de aprendizagem do aluno. Para testarem um método de avaliação da participação mais justo neste estudo os professores avaliaram a participação de todos os alunos no final de cada aula levando em conta critérios de participação mais abrangentes (como audição ativa, tirar notas etc.). Todavia, os autores reconhecem as dificuldades de avaliar sistematicamente todas as aulas assim como as dificuldades do professor em estar atento a formas menos tradicionais de participar enquanto está a lecionar. (Crosthwaite, Bailey, & Meeker, 2015).

Turner e Patrick (2004) também defendem a adoção de abordagens diferentes para alunos com diferentes aptidões. Em 2011, Alves advogou a necessidade de o professor ter recursos e condições que lhe permitam desempenhar um trabalho pedagógico para conhecer os interesses e respeitar a individualidade de cada aluno. No seu estudo, Alves analisa a metodologia de Dewey como promotora da participação do aluno em sala de

aula visando o seu desenvolvimento. Finalmente, referenciamos o projeto de investigação-ação desenvolvido por Valente (2010), no qual a autora adotou uma metodologia centrada na diferenciação pedagógica para promover a participação numa turma “mixed ability class”. Segundo a autora, os alunos possuem características, competências e interesses diferentes e com atividades diferenciadas e adaptadas o professor consegue estimular a participação ativa de um maior número de alunos.

1.1.5. O papel do professor na participação

Por todos os benefícios já enunciados sobre a participação no processo de aprendizagem o professor tem o desafio de incentivar os estudantes menos participativos. O docente deve ter este enfoque quando está a desenvolver e a implementar as suas aulas. Segundo Bulling e Guzmán (2020) os professores devem criar estratégias e desenvolver práticas pedagógicas que fomentem o processo de aprendizagem para que os alunos alcancem os resultados pretendidos. De acordo com as autoras o docente deve privilegiar por lecionar aulas em que o discurso não seja centrado em si pois “students often become passive speakers since the teacher and not the students do almost all the talking” (Bulling & Guzmán, 2020, p. 16)

O professor tem, assim, um papel importante em instigar incentivos para os estudantes participarem. Em primeiro lugar, através da sua atitude: demonstrar apoio, compreensão, ser acessível, mostrar simpatia através do comportamento não verbal positivo, dando sorrisos e acenando com a cabeça para reconhecer as respostas dadas pelos alunos. Aplicando de seguida uma variedade de técnicas pedagógicas para que as aulas não estejam centradas na sua pessoa.

Tanto os alunos mais passivos como os mais ativos reconhecem a influência do professor na sua participação. Em síntese, quando o professor é amigável, não faz críticas destrutivas, conhece todos os seus alunos, e os seus nomes, proporciona oportunidades de todos participarem e se sentirem integrados. Um professor competente procurará o melhor método de ensino para estimular os seus alunos. Os seus objetivos passam por transformar a sala de aula para que a participação seja integral. Ou seja em que a

maioria dos alunos se envolve ativamente nas atividades da sala de aula (Abdullah et. al., 2012). A necessidade de o professor promover um ambiente de oportunidades equitativas para todos é reforçada por Dias:

Sendo esta oportunidade de interagir e de participar tão relevante para a aprendizagem dos alunos, seria desejável que os professores procurassem promover uma igualdade de oportunidades de participação, quer pelo número de solicitações de participação ou perguntas que colocam aos diferentes alunos, quer equilibrando o número de participações espontâneas dos alunos mais participativos face aos seus colegas mais reservados, tendo em conta que a forma como o professores controlam a dinâmica interativa de sala de aula condiciona, por sua vez, os desempenhos verbais dos alunos (Dias, 2014, p. 401).

Henney e Howard (1998) alertam para a ameaça que é o facto de os professores, com o decorrer do ano letivo deixarem de criar momentos de interação e participação generalizada, pois habitua-se a que sejam sempre os mesmos estudantes a intervir na aula. Para Bean e Peterson (1998) o principal objetivo do docente quando gere as comunicações em sala de aula é o de distribuir a participação para que os alunos mais extrovertidos não dominem as intervenções enquanto outros se mantêm silenciosos. O professor precisa de criar um ambiente que promova para todos os alunos a oportunidade de participar.

São muitos os estudos que reforçam o papel do professor na participação dos alunos. Seja através das técnicas de lecionação como o facto de adotar um método de aprendizagem ativa e interativa (Bena & Peterson, 1998; Crosthwaite et. al., 2015; Gainor & Precourt, 2019; Molinari & Mameli, 2013; Turner & Patrick, 2004; Valente, 2010).

1.1.6. As atividades em grupo como promotoras da participação

Dedicamos a última subunidade deste capítulo teórico ao papel do trabalho em grupo como promotor da participação. Segundo Karim (2015), esta estratégia de aprendizagem promove o envolvimento dos alunos na aula. Contrário aos métodos tradicionais, em que o discente tem uma atitude mais passiva, as atividades conjuntas incentivam a participação ativa pois este cenário aumenta a responsabilidade dos alunos

na sua aprendizagem, pois dificulta que estes se mantenham passivos. Esta visão é igualmente apoiada por Frykedal e Chiriac, quando os autores referem que “A prerequisite for student collaboration in their groups is the shifting of authority from the teacher to the group, which gives the students the chance to take responsibility for their own learning processes.” (2018, p. 13).

Os mesmos autores, apoiados por Karim (2015) e por Jonhson e Jonhson (2018), acrescentam que a distribuição de responsabilidades dentro do trabalho de grupo motiva os alunos a contribuírem ativamente, uma vez que o seu desempenho afeta o sucesso coletivo fortalecendo o sentimento de pertença e incentivando a participação. A distribuição de responsabilidades dentro do grupo é estabelecida de forma mais formal quando nos referimos a métodos de aprendizagem cooperativa⁵:

Para superar esse problema faz-se necessário o estímulo a uma prática pedagógica que valorize as interações sociais, incentivando a participação de todos os estudantes. Neste sentido, a incorporação de métodos cooperativos estruturados como estratégia didática, poderá favorecer a atribuição da responsabilidade a cada membro do grupo, contribuindo para a ação efetiva de todos e evitando o descompromisso de alguns. (Menezes, Novais, Soares, 2007, p. 58)

Uma outra vantagem do trabalho em grupo, segundo Karim (2015), é de que esta estratégia promove um ambiente de menor ansiedade o que leva a uma diminuição do medo de cometer erros que, como vimos no subcapítulo 1.1.3, se trata de um dos obstáculos mais significativos à participação dos alunos.

Frykedal e Chiriac (2018) defendem ainda que o trabalho em grupo não só aumenta como enriquece a participação, visto que o ambiente colaborativo característico das atividades conjuntas facilita a troca de ideias e a aprendizagem mútua.

⁵ Aprendizagem cooperativa é uma metodologia de aprendizagem que envolve que os alunos trabalhem em conjunto em pequenos grupos para alcançarem objetivos comuns. Baseia-se nos princípios de colaboração e interdependência, cada membro do grupo contribui para o seu sucesso enquanto estimula a sua própria aprendizagem. (Jonhson, Jonhson, 2018)

Damos por concluído o enquadramento teórico do nosso trabalho com uma citação de Booth (2002) que a nosso ver traduz a verdadeira dimensão de participar que vai muito para além de “levantar o braço” para intervir na aula:

Participation in education involves going beyond access. It implies learning alongside others and collaborating with them in shared lessons. It involves active engagement with what is learnt and taught, and having a say in how education is experienced (Booth, 2002, p. 2 citado por Frykedal, Chiriac, 2018, p. 3)

2. Enquadramento Prático

A segunda parte deste relatório será dedicada à parte prática da nossa investigação. Começamos pela apresentação e caracterização do contexto pedagógico onde foi realizado o estágio curricular. Logo depois passamos à descrição e análise dos instrumentos de recolha de dados utilizados na nossa investigação: primeiramente a observação sistemada da participação na sala de aula de História e logo depois a aplicação do inquérito por questionário inicial. Posteriormente, a descrição refletida das quatro intervenções pedagógicas aplicadas à amostra. E, finalmente, o último subcapítulo centrado no questionário final com a vista a recolha do feedback essencial para a avaliação do processo de investigação-ação.

2.1. Contexto Pedagógico

A presente investigação-ação enquadra-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional (IPP), Estágio, desenvolvido no ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária Francisco de Holanda, sob a orientação da professora cooperante Sandra Bernardino. Neste contexto o presente capítulo será dedicado à apresentação do estabelecimento de ensino que nos recebeu e à caracterização da amostra do estudo.

2.1.1. Escola Secundária Francisco de Holanda

A Escola Secundária Francisco de Holanda é uma das seis escolas secundárias do concelho de Guimarães, acolhendo alunos de todas as suas freguesias. Localiza-se na cidade de Guimarães, a escassos metros do Centro Histórico, classificado como Património Mundial da Humanidade pela Unesco em 2001. A proximidade da escola aos “ex-libris” da cidade evidencia a sua ligação à história local, explicita no tradicional orgulho vimaranense que contagia toda a comunidade escolar.

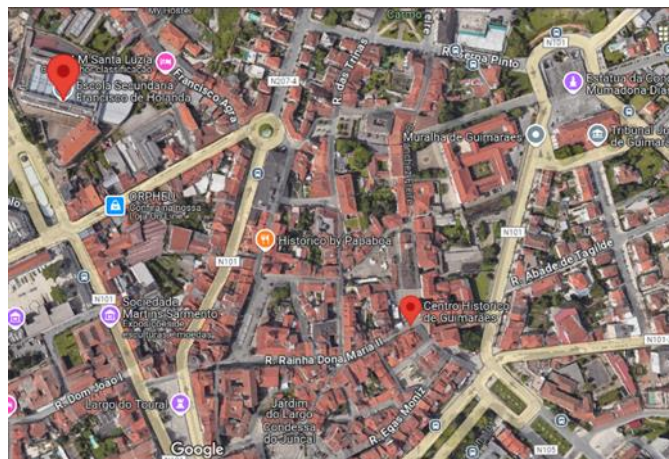


Figura 1- A Escola Secundária Francisco de Holanda e o meio envolvente (Google Maps).

As origens da Escola Secundária Francisco de Holanda remontam ao decreto de 20 de dezembro de 1864, de João Crisóstomo, que previa a criação de escolas industriais em Portugal, incluindo a cidade de Guimarães (Martinho, 2006, p. 65). Apesar deste decreto, a materialização da escola só ocorreu duas décadas depois, graças à perseverança da sociedade vimaranense. Foi assim criada, no dia 3 de dezembro de 1884 a Escola Industrial de Guimarães, ficando conhecida como Escola Industrial Francisco de Holanda. Contudo ainda foi necessário aguardar mais de um ano, para finalmente dia 14 de janeiro de 1885, entrar em funcionamento efetivo com 104 alunos e um único professor. A sua inauguração oficial viria a acontecer no dia 1 de fevereiro de 1886. (Projeto Educativo, 2022, p. 4).

Durante o século XIX, a escola ainda não tinha atingido plenamente o objetivo de se tornar uma Escola Industrial, funcionando apenas como escola de desenho industrial. Porém, o século XX trouxe mudanças significativas, incluindo a, aguardada, transformação em Escola Industrial e Comercial pelo decreto de 21 de novembro de 1924, e a ampliação da oferta formativa a partir da década de 1930. Em outubro de 1955, foi construído um novo edifício, “que iria fazer nascer a escola técnica com maior superfície coberta do país.” (Projeto Educativo, 2022, p. 5)

Após o 25 de Abril, com a institucionalização do ensino unificado, a escola passou a chamar-se Escola Secundária Francisco de Holanda, nome que mantém até hoje. É

carinhosamente conhecida como “A Chico” por alunos, professores e comunidade local. Na transição para a segunda década do século XXI, esta instituição passou por uma significativa requalificação, projetada pelo arquiteto José Gigante, como parte do Programa de Modernização do Parque Escolar (Projeto Educativo, 2022, p. 5).



Figura 2- Exterior da Escola Secundária Francisco de Holanda

A intervenção da Parque Escolar tornou as instalações modernas e bem equipadas, concebidas para atender às necessidades de alunos, docentes e funcionários. Todas as salas de aula possuem ligação à internet e projetores, ainda que estes não tenham sempre a qualidade desejada. Não obstante, esta instituição reúne todas as condições para proporcionar um ambiente de aprendizagem de elevada qualidade. Das inúmeras infraestruturas da escola destacamos pela sua singularidade a existência de um Museu e o Centro de Documentação que desempenha um papel basilar na preservação da história e identidade da escola.

Em 2013 converteu-se na sede do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AEFH) agregando quatro estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Para além da “Francisco da Holanda” são estes: a Escola EB1/JI de Santa Luzia, a Escola E.B.1 Pegada e a Escola E.B. 2, 3 Egas Moniz. Nesta última tivemos a oportunidade de assistir e lecionar aulas ao 9.º ano, sob a “orientação” da professora Clarisse Ferreira, depois de termos demonstrarmos interesse em assistir a aulas do 3.º

ciclo, visto que a “Chico” só se dedica ao ensino secundário, prontamente foram tomadas todas as diligências necessárias para a concretização deste cenário. Também na escola Egas Moniz fomos recebidos com grande simpatia e generosidade por todos os professores, funcionários e alunos.

A escola sede do agrupamento é frequentada por 1.450 alunos, distribuídos pelos vários cursos disponíveis. A sua ampla oferta curricular divide-se entre os Cursos Científico-Humanísticos — Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais — e, como não poderia deixar de ser, também inclui cursos de ensino profissional de nível secundário, em linha com a sua tradição histórica. Entre os quais:

- Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (TSI);
- Profissional Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores (TEA);
- Profissional Técnico de Eletrónica, Automação e Comando (TEC);
- Profissional Técnico de Comércio (TCM);
- Profissional Técnico de Design Industrial (TDS);
- Profissional Técnico de Mecatrónica (TMC);
- Profissional Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar (TQA);
- Profissional Técnico de Geriatria (TGR); (PDCA, 2022, pp. 7-8)

Além da oferta de ensino secundário no período diurno este estabelecimento de ensino disponibiliza cursos de Educação e Formação de Adultos através do Centro Qualifica (CQLF). Vai também ao encontro de uma comunidade local cada vez mais multicultural, refletida nos seus alunos, oferecendo cursos de Português para falantes de outras línguas (PFOL). Além de tudo isto, conta também, desde 25 de janeiro de 1983, data de fundação, com o Centro de Formação Francisco de Holanda (CFFH) que tem como objetivo a qualificação pedagógica e científica dos seus quadros humanos, docentes e não docentes, o que reflete a preocupação pela formação dos seus colaboradores. (Projeto Educativo, 2022, p. 9).

Ao longo deste ano letivo esta instituição demonstrou sempre abertura e flexibilidade para aceitar e concretizar as propostas dos professores estagiários, integrando-as com

as inúmeras iniciativas e projetos incluídos no seu Plano Anual de Atividades. Todos diversos na sua natureza, mas com o mesmo princípio no seu cerne, o compromisso com a educação e o progresso dos seus alunos, preparando-os para o futuro. Princípio este evidenciado na primeira estrofe do seu hino:

Mal rompe a aurora, mal surge um novo dia,

Sacola ao ombro, retomamos

Da nossa Escola o caminho e a ousadia

De quem conquista o futuro que anelamos

Hino da Escola Francisco de Holanda.

2.1.2. A amostra do estudo

Após a apresentação da escola, chega o momento de nos concentrarmos na descrição da amostra do nosso estudo. No ano letivo 2022/23 foram três as turmas atribuídas à professora cooperante. Uma turma de 11.º ano do Curso de Ciências Socioeconómicas em que lecionamos História B e duas turmas do 12.º ano do Curso de Línguas e Humanidades de História A. Apesar de termos tido a oportunidade de lecionar em todas as turmas mencionadas optamos por selecionar como objeto de estudo apenas uma das turmas do 12.º ano. Esta escolha foi baseada na nossa observação e contacto com a turma os quais nos permitiram traçar o seu perfil, que a distinguiu das de mais, e identificar o problema que nos conduziu ao tema deste relatório. Além da nossa observação e perspetiva enquanto futura docente fundamentamos a caracterização da amostra nas fichas dos alunos, amavelmente disponibilizadas pela professora cooperante, e nos comentários dos outros professores do conselho de turma.

Com a intenção de preservar o anonimato dos alunos nomearemos a turma como 12.º X ao longo deste estudo. A turma é composta por 27 alunos, dos quais 15 são elementos do género feminino e 12 do género masculino sendo que a sua média de idades se situa nos 16,96 anos.

O 12.º X apresenta desafios significativos em termos de motivação e comportamento. Embora seja esta uma turma de Línguas e Humanidades, área em que História tem grande protagonismo, poucos são os alunos que revelam interesse pela disciplina em particular e pela escola em geral. Notamos uma tendência entre alguns dos elementos da turma de insegurança face às suas capacidades o que conduz a uma diminuição da motivação para aprendizagem.

Em termos gerais, a turma tende a apresentar uma postura e comportamento inadequados, desajustados em relação ao nível de ensino que frequentam, aspetos estes apontados por vários professores nas reuniões do Conselho de Turma, sendo necessário que estes recorram com frequência a advertências orais. As aulas são frequentemente perturbadas por conversas paralelas, e muitos alunos demonstram dificuldades em realizar tarefas de forma autónoma e mostram carência de hábitos de estudo.

Outro aspeto que merece destaque é a existência de divisões internas na turma, o que afeta a dinâmica das aulas e inibe a participação de alguns alunos. Esta falta de coesão, somada à desmotivação e à falta de concentração, criam desafios acrescidos. No entanto, a boa relação que a turma mantém com a professora cooperante contribui para criar um ambiente mais positivo e saudável na aula de História, atenuando, em parte, o clima de desinteresse e indisciplina.

No que diz respeito à participação, é a turma menos participativa e menos homogénea no universo das turmas que lecionamos ao longo do estágio. A participação oral está reservada a um núcleo muito reduzido de alunos, o que faz com que a comunicação discente tenda a ser pouca diversificada e centrada num conjunto limitado de elementos. Alguns alunos só participavam oralmente quando solicitados pela professora. Mas nem só de participação oral se vive, quando os alunos não estão envolvidos em comunicações paralelas aparentam estar só de corpo presente na aula. Os restantes docentes destacaram no conselho de turma, que os alunos devem mostrar de um maior interesse e participação, assinalando a necessidade não só de fazer intervenções, mas fazê-las com propósito e qualidade: “não é só intervir”.

Num primeiro momento foi uma turma que ofereceu alguma resistência às minhas aulas como professora estagiária. A primeira aula que lecionei coincidiu com a primeira grande dificuldade no estágio. Contudo, esta relação pedagógica foi evoluindo ao longo do tempo de forma positiva. Foi sem dúvida o nosso maior desafio na Iniciação à Prática Profissional. E por isso aquele com que aprendemos mais.

Depois de traçado o perfil da turma no próximo capítulo centraremos na observação estruturada da participação na aula de História de forma a avaliarmos a veracidade das nossas impressões.

2.2. Observação da participação na aula de História

(...) a observação de classes constitui naturalmente a etapa necessária ao início de uma intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiana. (Dias, 2009, p. 176)

Este subcapítulo estará focado na descrição e análise do processo de observação da participação na aula de História. A observação é de elevada importância nos primórdios de um estudo, pois “tem como objectivo a avaliação da situação com vista à intervenção pedagógica.” (Dias, 2009, p. 178).

Este processo iniciou-se quando começamos a assistir às aulas da professora cooperante e percorreu todo o 1.º período, nesse momento recorreremos a uma observação simples. Apesar do seu carácter informal este período de tempo foi essencial para a caracterização da nossa amostra e para identificarmos o problema que pretendíamos resolver, conclusões que nos permitiram caracterizar a amostra no subcapítulo anterior.

A observação simples caracterizou a fase de pré-observação, mas esta oferece limitações. Dias (2009, p.183) afirma que “(...) estruturar a observação com critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade, substituindo a crítica baseada na observação espontânea e subjectiva”. Para avaliarmos a situação de forma mais criteriosa foi necessário recorreremos a uma observação sistemática_ ou estruturada, planeada, controlada_ que utilizando instrumentos de recolha de dados

que pretendem responder a propósitos previamente definidos (Marconi & Lakatos, 2017, p. 209).

Com o objetivo de sustentarmos as nossas impressões iniciais, desenvolvemos uma grelha de observação da participação (cf. Anexo 1) como instrumento de recolha de dados. Para que fossemos capazes de fazer os registos enquanto decorria a aula elaboramos uma grelha simplificada, com duas categorias de base:

- a) Participação voluntária – intervenções que resultam de um ato espontâneo, voluntário, o aluno participa por sua iniciativa. Por exemplo, responder a uma pergunta aberta da professora à turma, fazer questões, esclarecer dúvidas.
- b) Participação solicitada – intervenções resultado da interpelação do docente a um aluno de forma individualizada.

Apesar da participação na aula não se poder restringir meramente a uma participação oral/verbal acabamos por nesta fase de observação por nos centrarmos nesta, pois é menos ambígua de avaliar. O nosso objeto de estudo é uma turma com número de alunos considerável, vinte e sete, o que dificultaria o reconhecimento de todas as manifestações de uma participação não-verbal e, por este motivo, evitamos fazê-lo para evitar enviesar a recolha de dados.

Assim, incluímos uma categoria complementar na nossa grelha dedicada às observações das aulas onde fomos registando comentários da nossa observação.

Indo ao encontro dos nossos objetivos nesta investigação focamo-nos em recolher dados quantitativos, “o aluno participa?”, “quantas vezes o faz?”. Não recolhemos dados qualitativos quanto ao conteúdo. Detivemos, antes, a nossa atenção no número de vezes que a ação ocorre e não na sua qualidade.

A observação com recurso a uma grelha de observação decorreu durante cinco aulas no 2.º período lecionadas pela professora cooperante mais precisamente entre 18 de janeiro e 15 de fevereiro.

Com o intuito de facilitar a interpretação e análise dos dados reunidos durante a observação convertimos a informação recolhida numa tabela em que contabilizamos as

vezes em que cada aluno participou consoante a tipologia da participação_ se voluntária ou solicitada - e no caso da participação voluntária distinguimos entre participação frequente ou isolada. No caso da participação solicitada não contabilizamos como participação quando os alunos não foram capazes de intervir. O número entre parênteses identifica a quantidade de vezes que o aluno foi convidado a intervir na aula pelo professor e número à esquerda o número de vezes em que a participação se concretizou (**Tabela 1**).

Tabela 1 – Resultados da observação da participação

Resultados da observação da participação no período de 5 aulas			
Aluno	Participação Voluntária Frequente	Participação Voluntária Isolada	Participação Solicitada
1	0	0	2
2	5	-	1
3	0	0	1
4	1	1	2
5	0	0	2
6	0	0	1(2)
7	2	2	2
8	3	2	1
9	1	0	3
10	0	2	2
11	1 * ⁶	1*	1*
12	3	1	3
13	1	3	2
14	1	2	2
15	0	0	2
16	0	0	0
17	0	0	3
18	0	0	2
19	2	1	1
20	1	2	2
21	0	0	0(1)
22	0	0	0
23	0	0	2
24	0	0	1
25	5	-	0
26	0	0	2
27	0	0	0 (2)

⁶ *Este aluno só esteve presente em 4 aulas

Primeiramente, a análise da tabela permite-nos verificar que 14 em 27 alunos, mais de metade da turma (51,85%), nunca participaram espontaneamente ao longo destas 5 aulas. No entanto é importante ressaltar que entre os 13 alunos em que foi assinalada pelo menos uma intervenção voluntária, existem discrepâncias assinaláveis. O aluno n.º 2 e o aluno n.º 25 destacam-se por participarem recorrentemente em todas as aulas, são sem dúvida as vozes discentes mais ouvidas. Assinalamos também, embora com menos frequência, o caso do aluno n.º 8, que também participou em todas as aulas. Destacamos ainda os alunos 7, 12 e 13, ainda que com menos regularidade em relação aos alunos já citados destacam-se no panorama geral da turma pela sua participação mais regular.

Na generalidade, nas aulas a que assistimos, as perguntas da professora tendem a ser mais direcionadas para a turma num todo e menos para alunos em particular. Contudo, no decorrer destas aulas, a docente solicitou a intervenção da grande maioria dos alunos da turma pelo menos uma vez, às vezes para trazer de volta para a aula alunos envolvidos em conversas paralelas, outras para estimular a participação de alunos menos interventivos pois há alunos que participam apenas quando solicitados pela professora cooperante. Apesar do propósito da nossa observação não ser avaliar qualitativamente as intervenções dos alunos, julgamos pertinente assinalar que uma parte significativa dos alunos que não participa por sua iniciativa quando é solicitado intervém com qualidade. O que nos leva a deduzir que a falta de participação oral não é reflexo de falta de conhecimento.

Esta análise permitiu-nos concluir que a carência de participação voluntária é um problema que se alastra à generalidade da turma, ainda mais acentuado pela discrepância em relação a uma pequena minoria que intervém recorrentemente. Estes dados vêm corroborar as nossas perceções iniciais da fase de pré-observação.

Depois de concluída a fase de observação prosseguimos com a elaboração de um questionário diagnóstico.

2.3. Inquérito por questionário inicial

Depois de concluída a observação entramos na segunda etapa do nosso projeto de investigação-ação com a aplicação de um questionário por inquérito. Este último tinha como grande objetivo averiguar a perceção dos alunos em relação à participação na aula de História.

Ao longo do estágio fomos nos apercebendo que os alunos tinham com alguma frequência problemas de conectividade com a rede de internet da escola, o levava a que muitas vezes alguns estivessem por exemplo já a concluir uma tarefa online e outros ainda estavam a tentar aceder à mesma. Em função disto optamos por conceber o questionário em formato físico.

Aplicamos o questionário (cf. Anexo 2) no dia 13/03/23 no início da aula de história. A professora cooperante disponibilizou tempo da lição para nos permitir informar os alunos à cerca dos objetivos da investigação e explicar o formulário com vista a colmatar qualquer confusão dos discentes. Antes de distribuímos os formulários pelos inquiridos fizemos questão de frisar que o seu anonimato seria preservado e de forma a garantir a fiabilidade da investigação e incentivar respostas mais genuínas da parte dos alunos. O facto de termos tido a oportunidade de aplicar o questionário em sala de aula possibilitou-nos a hipótese de colmatar dúvidas durante o preenchimento do mesmo e ter a certeza que os alunos responderiam ao questionário.

Na primeira secção do questionário pretendemos averiguar qual a perceção dos alunos em relação à sua participação na aula e qual a importância desta para a sua aprendizagem. Para tal foram apresentadas duas afirmações perante as quais os inquiridos tinham de avaliar o seu grau de identificação com recurso a uma escala de Likert com quatro opções de resposta (Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente). Optamos por não incluir um nível intermédio (por exemplo: nem concordo nem discordo) para que os respondentes não se desviassem de tomarem uma posição perante as afirmações apresentadas.

Na primeira afirmação apresentada - “Considero-me uma/um aluna/o participativa/o na aula de História.” - tivemos como objetivo identificar qual a visão dos alunos em relação

à sua participação e avaliar se esta corresponderá às nossas próprias ilações fruto da observação prévia.

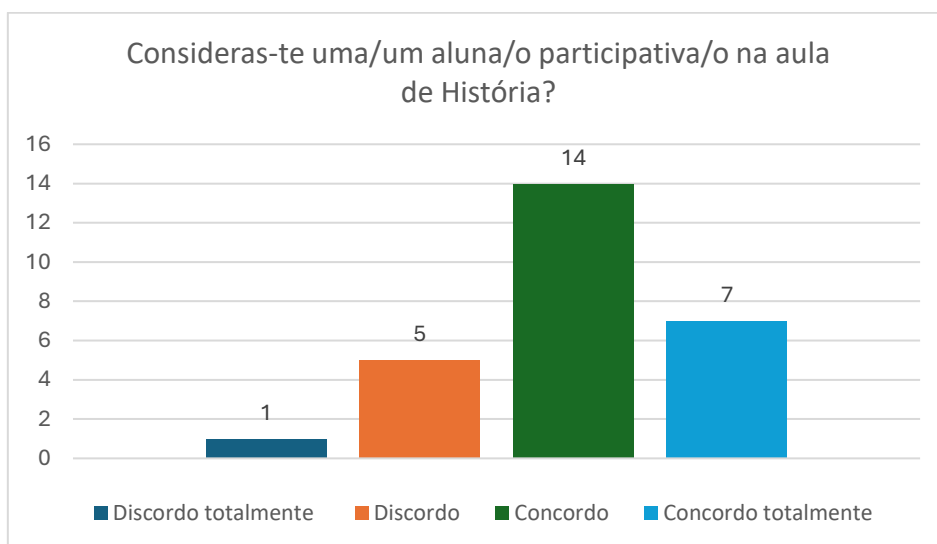


Gráfico 1- Distribuição das respostas à questão 1.1 do questionário inicial

No gráfico 1 podemos ver que a opção “Concordo” foi a mais selecionada com cerca de metade da turma (51,8%) a optar por esta seguida pela resposta “Concordo totalmente” (25,9%). As opções “Discordo” (18,5%) e “Discordo totalmente” (3,7%) acabaram por não apresentar grande expressividade nas respostas dos alunos. Concluímos assim que a grande maioria da turma (77,7%) considera ser um aluno participativo na aula de História.

Na segunda afirmação apresentada desejávamos apurar qual a opinião dos inquiridos quanto à relevância que a participação ocupa no seu processo de aprendizagem. Para este propósito tiveram de avaliar a seguinte afirmação: “Considero que participar na aula é importante para a minha aprendizagem.”.

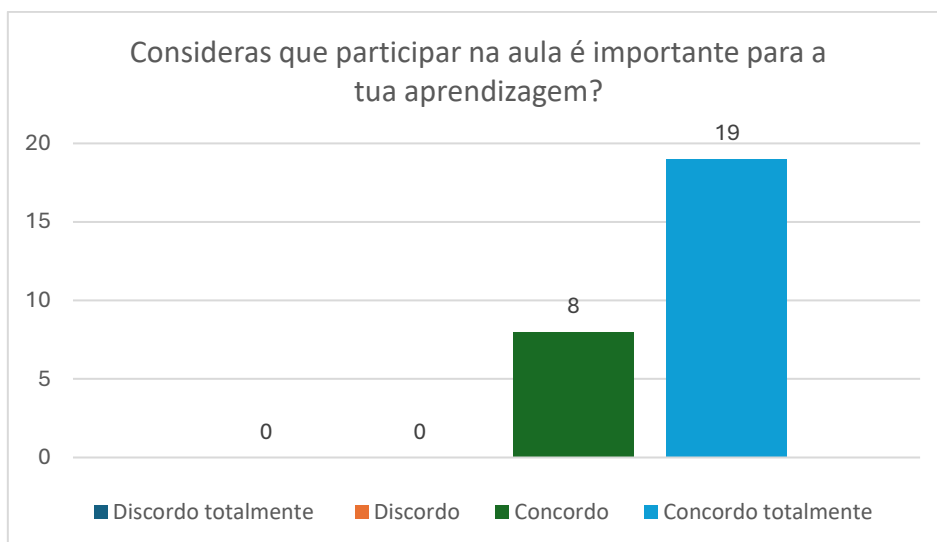


Gráfico 2- Distribuição das respostas à questão 1.2 do questionário inicial

Perante esta afirmação a resposta dos alunos é inequívoca: a totalidade destes reconhece a importância da participação para a sua aprendizagem, sendo que destes uma grande maioria preferiu a opção “Concordo totalmente” (70,3%) demonstrando o papel que atribuem a esta na construção do seu conhecimento.

Nas restantes questões que compõem o questionário, optamos por questões de escolha múltipla onde os inquiridos puderam selecionar uma ou mais opções dentro de uma lista pré-definida. Esta modalidade pode restringir as respostas dos inquiridos uma vez que nenhuma das opções de resposta pode traduzir a sua opinião, mas, para contornar esta limitação, incluímos em todas as questões uma opção de resposta aberta livre.

Após averiguação da perceção dos alunos em relação à participação na aula de História consideramos essencial identificar quais os motivos que estes consideram afetar a sua participação. Nesta segunda questão foram apresentadas doze opções de resposta de fechada, em alguns dos casos acrescentamos exemplos para facilitar a interpretação, e uma opção de resposta livre aberta em que os alunos tinham a possibilidade de identificar algum motivo não mencionado no questionário. Os inquiridos podiam assinalar até 4 motivos, para nos levar a um levantamento de dados mais significativo. Os resultados encontram-se apresentados no Gráfico 3.

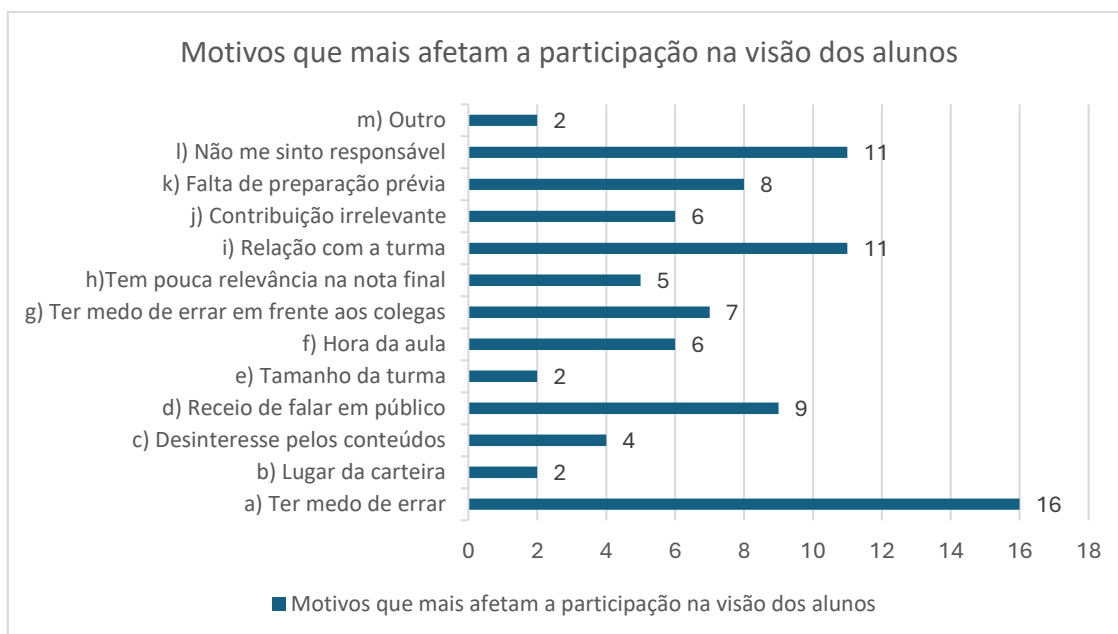


Gráfico 3- Distribuição das respostas à questão 2 do questionário inicial

O motivo que mais se evidenciou como entrave à participação foi: “Ter medo de errar” com 16 alunos a optarem por esta opção, seguido pela opção “Relação com a Turma” selecionada por 11 alunos. Este resultado não constituiu para nós uma surpresa, visto que corresponde ao conhecimento que tínhamos da dinâmica interna da turma. Com o mesmo número de respostas surge a opção “Não me sinto responsável”, o que representa que uma parte dos alunos sente que a responsabilidade em participar está reservada a outros colegas. Finalmente, a quarta opção mais votada foi o “Receio de falar em público” com 9 alunos a escolherem esta opção.

Dois dos respondentes acabaram por selecionar a opção “Outro” de resposta livre. Um deles assinalou a opção, mas não escreveu nada e o outro escreveu “Nada”. Depreendemos que, neste caso em particular, não existe nenhum motivo concreto que afete a sua participação.

Prosseguimos para a terceira pergunta que procura determinar o que é que os alunos consideram que é participar na aula, no fundo que ações podem ser consideradas participar. Nesta questão julgamos pertinente acrescentar a seguinte nota de rodapé: “Não necessariamente o que fazes, mas o que achas que é considerado participar.”, pois aqui não tencionávamos que os alunos se focassem na sua própria participação, mas sim

no conceito. Com este intuito foi exposta uma lista com doze modalidades de participação em que os inquiridos tiveram de assinalar até quatro opções.

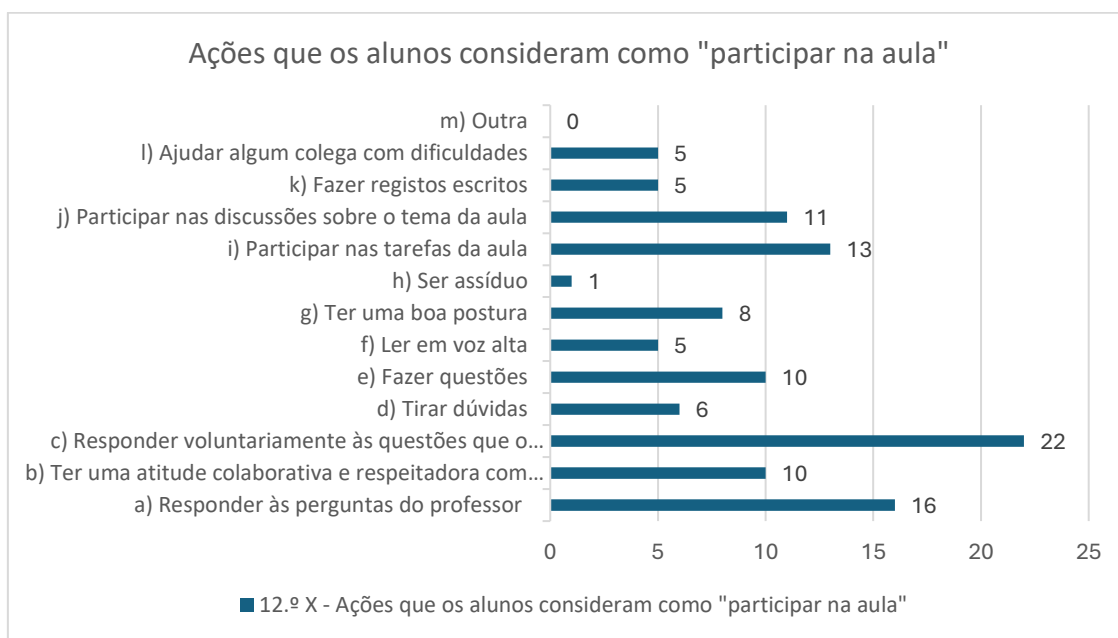


Gráfico 4- Distribuição das respostas à questão 3 do questionário inicial

Como pode ser verificado no Gráfico 4, a opção mais assinalada pelos inquiridos, 22 alunos num universo de 27, foi: “Responder voluntariamente às questões que o professor coloca à turma”. De seguida surge a opção “Responder às perguntas do professor quando me são dirigidas”. Em sequência “Participar nas tarefas da aula” e por fim “Participar em discussões sobre o tema da aula”. Em suma, três das opções mais assinaladas remetem para a participação oral.

Partindo da premissa de Booth que defende que participar também é “(...) having a say in how education is experienced” (2002, p. 2 citado por Frykedal, Chiriac, 2018, p. 3) concebemos a última pergunta do questionário com o intuito de permitir aos alunos a possibilidade de terem uma voz ativa em relação à forma como a sua aprendizagem é vivenciada. Sendo assim, nesta questão os inquiridos foram convidados a assinalar quais as atividades que consideravam poder estimular a sua participação, podiam escolher até 3 opções num conjunto de 7 atividades, com uma opção livre de resposta aberta.

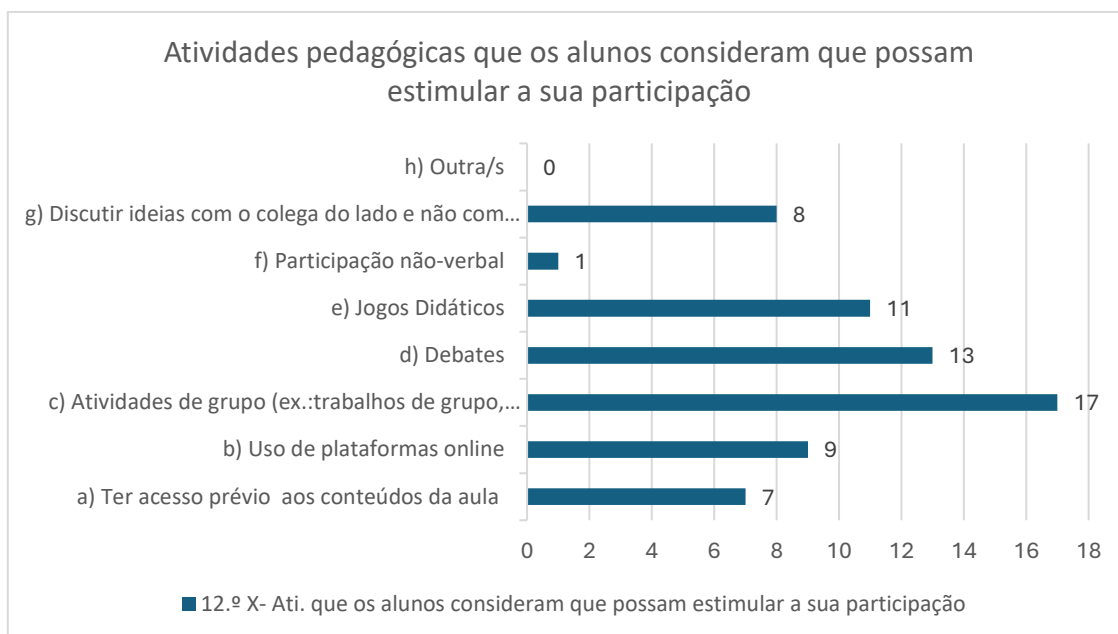


Gráfico 5- Distribuição das respostas à questão 3 do questionário inicial

Esta foi a questão mais relevante para o prosseguimento da nossa investigação, visto que as respostas a esta pergunta determinaram quais as intervenções pedagógicas-didáticas viríamos a aplicar.

As três atividades mais evidenciadas pelos alunos foram em primeiro lugar as “Atividades de grupo” com 17 alunos a escolherem esta opção, seguida pela opção “Debate” selecionada por 13 e por último a opção “Jogos didáticos” que foi a preferência de 11 dos alunos. Estas respostas permitiram-nos conceber o plano de intervenção. Sendo que aqui o objetivo primordial foi procurar resolver a lacuna na participação tendo em consideração a visão dos alunos.

Antes de passarmos ao próximo capítulo, importa estabelecer a associação entre os resultados retirados dos dois instrumentos de recolha de dados utilizados nesta fase de diagnóstico. Ao analisarmos as respostas à terceira questão deste questionário apercebemos, como já referido, que a visão da generalidade da nossa amostra é de que a participação se centra na comunicação oral. Esta inferência conduz-nos a concluir que as respostas dos alunos à questão 1.1 foram baseadas na sua perceção em relação à sua própria participação oral. Posto isto, justifica-se estabelecermos uma comparação entre a perceção dos discentes e os resultados da nossa observação sistemática. Segundo os

dados recolhidos neste questionário 21 dos alunos consideram-se participativos, o que contraria as conclusões da nossa observação em que só 5 destes participam oralmente de modo recorrentemente.

2.4. Intervenções pedagógico-didáticas

Nesta subunidade vamos deter-nos a descrever e analisar as estratégias de aprendizagem aplicadas cujo a seleção foi sustentada na preferência dos alunos apuradas através do inquérito por questionário. Para uma melhor compreensão procedemos à divisão desta subunidade em três de acordo com a tipologia de estratégias de aprendizagem aplicadas.

2.4.1. Debate

A aula dedicada ao debate teve lugar no dia 3 de maio de 2023 e inseria-se no tema “Os desafios da Construção da Europa”, temática inserida na Unidade 1 – O Fim do Sistema Internacional da Guerra Fria e a Persistência da Dicotomia Norte-Sul, mais especificamente no conteúdo 1.2.2. Consolidação da Comunidade Europeia. A Integração das novas democracias da Europa do Sul. A EU e as dificuldades na constituição de uma Europa política. Esta subunidade foi lecionada por nós num conjunto de 3 aulas de 90 minutos. A primeira aula decorreu no dia 24 de abril e teve como sumário “A consolidação da Comunidade Europeia”, a segunda aula no dia 26 de abril foi dedicada ao tópico “A UE e as dificuldades na constituição de uma Europa política” e foi nesta data que informamos os alunos que se iria realizar um debate aludido ao tema “O Futuro da União Europeia”.

Na sua obra, “Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking”, Oros (2007) defende que o debate aumenta a participação entre os alunos. Apresentando vários argumentos a favor da sua tese, entre os quais: que o trabalho em equipa neste contexto estimula a colaboração e comunicação entre colegas, tornando-os mais propensos a participar do que num ambiente de uma aula tradicional. Inclui

ainda, que a exposição dos alunos a diferentes opiniões e argumentos pode conduzi-los a expressar os seus próprios pensamentos e desenvolver contra-argumentos. O mesmo autor (Oros, 2007) acrescenta que os debates são uma forma de aprendizagem ativa, pois os alunos estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem tornando-os mais propensos a participar e contribuir para as discussões em curso. Também Naldoni, Oliveira e Rezende (2023) concluem, após a sua experiência de investigação, que o debate é uma metodologia ativa que estimula a participação no processo de aprendizagem.

Assim sendo, nesta aula, procedemos à etapa prévia recomendada para o sucesso de um debate, encarregando-nos de explicar a atividade e os seus objetivos e como é que o mesmo se iria desenvolver, com recurso à apresentação do guião que elaboramos para esta atividade (cf. Anexo 3). Discutimos, ainda, os temas a debater de forma superficial recorrendo aos conhecimentos acabados de lecionar e aos conhecimentos prévios dos alunos.

Optamos por conceber um debate “*Balão de Ar Quente*”⁷, por acreditarmos que esta premissa e estrutura de debate favorece uma competitividade saudável e incentiva a motivação. Neste tipo de debate os participantes devem imaginar que estão num balão de ar quente que está a cair e para evitar que este se despenhe é necessário reduzir o peso da tripulação. Neste cenário cada grupo representa um “passageiro” e tem que defender porque é que este deve manter-se no balão e sobreviver, e em simultâneo, argumentar contra os outros “passageiros” para aumentar as suas probabilidades de viver.

O debate teve o tema já referido em cima, “O Futuro da União Europeia”, partindo da questão: Qual “passageiro” apresenta a melhor solução para o futuro da Europa? Cada “passageiro” representa uma das quatro perspetivas distintas:

⁷ Esta tipologia de debate é citada por Seixas e Morton na obra “The Big Six”(2013, p. 29) como um exemplo de uma atividade que estimula a compreensão dos alunos em relação ao conceito de “Relevância Histórica”. No caso desta aula os nossos objetivos não passam por aqui, mas consideramos uma estrutura de debate apropriada ao contexto da nossa aula.

- Euroceticismo radical – Posição que defende o completo desmantelamento da União Europeia.
- Federalismo europeu – Posição que defende um sistema supranacional de governação.
- Europeísmo - Posição que defende a integração europeia e acredita que a EU é benéfica para os seus membros.
- Mercado único – Posição que defende uma união restrita às questões económicas, mantendo “Mercado Único”, mas sem intervenção política ou económica.

Cada passageiro é representado por um grupo, tematicamente chamado de “Advogados de Defesa”. Sendo assim foram constituídos 4 grupos com 5 elementos cada um. Uma parte essencial deste debate é o “Júri” que tem como missão decidir qual dos passageiros irá sobreviver tendo em consideração a prestação e os argumentos dos “Advogados de Defesa”. O grupo que constituía o Júri foi composto por 7 alunos.

A constituição dos grupos deu-se, ainda, na aula do dia 26 de abril. A distribuição dos alunos foi coordenada por nós e pela professora cooperante, mas oferecendo autonomia relativa aos alunos para constituírem os seus próprios grupos acreditando que esta autosseleção poderia incentivar a um maior compromisso e entusiasmo dos elementos perante a tarefa. Embora tivéssemos tentado guiar os alunos para que se constituíssem grupos equilibrados, tendo em conta critérios como as classificações e participação na aula, a distribuição acabou por ser um misto entre as preferências dos alunos e as intervenções dos professores, o que resultou, por exemplo, em grupos de alunos que tinham uma boa relação pessoal, porém não num grupo equilibrado ou, num caso mais crítico, na união dos “que sobraram”. O facto não termos pré-estabelecido os grupos criou uma situação desnecessariamente desconfortável para estes alunos. Em reflexão póstuma consideramos que este foi um dos aspetos menos positivos desta experiência, influenciando o sucesso dos resultados pretendidos.

Depois de explicados, aos alunos, todos os elementos necessários para a boa execução da tarefa, foi vincada a necessidade de preparação de cada um para que a atividade fosse

bem-sucedida, salientando a importância de todos estarem informados e reunirem fontes adequadas não só para defenderem as suas posições, mas também para refutarem as posições opostas, destacando-se o papel dos elementos do júri que tinham a responsabilidade de avaliar todos os argumentos. O guião do debate foi disponibilizado a todos os alunos através da plataforma *Google Classroom* para que todos tivessem acesso e se pudessem preparar devidamente.

Neste dia fomos mais cedo para a sala, aproveitando o intervalo antes da aula para reorganizarmos a planta da turma em U, de forma que todos os elementos pudessem ter uma boa visibilidade do grupo-turma. Destacamos o lugar de cada grupo com um painel com o nome do “passageiro” para facilitar a identificação durante a atividade.

A reorganização da planta da sala de aula, acrescida do entusiasmo pela expectativa de uma aula diferente, criou algum alvoroço no começo da aula, mas que rapidamente se dissipou. Apesar dos nossos avisos ao longo da semana e da disponibilização do material de preparação para o debate na plataforma *Google Classroom*, a maioria dos alunos revelou não ter consultado estes documentos e não se ter preparado para a atividade.

Antes de darmos início ao debate foram lembrados os objetivos e as instruções. Seguidamente, foram entregues a cada grupo dois documentos, o guião supracitado, e um documento de suporte ao planeamento da atividade (cf. Anexo 4). Na elaboração deste documento levamos em conta as recomendações de Oros (2007) que defende que os docentes devem orientar os alunos a assumir papéis específicos dentro de cada grupo, garantido assim o envolvimento de todos na dinâmica. Esta distribuição de papéis requer a participação de todos, seja através da oralidade ou no suporte ao grupo. O autor finaliza afirmando que esta participação ativa contrasta com os formatos tradicionais de uma aula expositiva, onde apenas alguns alunos se envolvem na discussão. Neste sentido, indicamos a divisão de funções dentro do grupo, para incentivarmos a participação ativa de todos tendo em consideração que os alunos têm características pessoais diversas. É inegável a centralidade que a comunicação oral ocupa num debate, mas nem todos os alunos se sentem confortáveis para falar. Aliada a esta premissa levamos em conta que um debate com vinte e sete elementos em que todos

pudessem tomar a palavra poderia propiciar um ambiente caótico. Baseando-nos nestes fatores especificamos funções distintas dentro do grupo: 1 porta-voz, 2 “especialistas de defesa” e 2 “especialistas em refutação”⁸.

A cada elemento do júri foi igualmente entregue, um documento de suporte (cf. Anexo5) em que tinham uma coluna para registrar os pontos fortes e fracos de cada um dos grupos de modo a fundamentar a sua decisão final.

Posteriormente à distribuição e explicação destes documentos, estipulamos 20 minutos para que cada grupo reunisse informações e preparasse a declaração de abertura a defender a sua posição. Como a maioria dos alunos não se tinha preparado previamente tivemos de alargar o tempo para 30 minutos.

O debate foi dividido em três rondas:

- 1.ª ronda: Cada grupo fez um curto discurso inicial em que apresentou as razões para o seu “passageiro” sobreviver.
- 2.ª ronda: Nesta ronda todos os grupos tiveram a oportunidade de contra-argumentar as posições contrárias à sua.
- 3.ª ronda: Os grupos fizeram o apelo final ao júri apelando a sobrevivência do seu passageiro.

O debate terminou com a decisão do júri sobre quem deveria “sobreviver” tendo por base a prestação dos “advogados de defesa”. Os elementos do júri destacaram-se pela responsabilidade com que encararam as suas funções. Depois de conversarem entre eles tiveram dificuldades em chegar a um acordo e pediram a intervenção dos docentes, da professora cooperante e dos professores estagiários. A decisão final teve em conta não só os argumentos, mas também a participação e empenho de todos os elementos do grupo. No grupo vencedor predominava um conjunto de alunos cuja participação e

⁸ “especialistas de defesa” – tinham que reunir argumentos sustentados em evidências para apoiar a sua posição.

“especialistas em refutação” - que tinham como funções estudar as posições contrárias à sua para assim poderem contra-argumentar e reduzir as possibilidades de “sobrevivência” dos oponentes

interesse não são muito notórios nas aulas de História. No entanto, revelaram nesta atividade entusiasmo, competência e espírito de equipa.

A aplicação desta estratégia não decorreu inteiramente como ambicionávamos. As prestações, postura, interesse, motivação e qualidade das intervenções foram muito díspares entre grupos. Julgamos que os resultados menos satisfatórios estão em grande medida associados à constituição dos grupos e o erro que cometemos na preparação da atividade em dar autonomia para os alunos se agruparem. Em dois dos grupos a participação e envolvimento de todos os elementos ficou muito aquém do expectável. Num dos grupos acabaram por se apoiar num dos elementos, que se encaixa no perfil do “bom aluno”, sendo que o restante grupo estava completamente alheado da tarefa. O caso já mencionado dos alunos que “sobraram” era constituído por elementos que tinham divergências entre si. Apresentaram-se desmotivados e adotaram uma atitude derrotista face à posição que tinham de defender. Apesar do ambiente de entusiasmo inicial ter sido mantido por uma parte considerável da turma. Sentia-se ao mesmo tempo alguma hostilidade e falta de empenho que julgamos serem influenciados pelas divisões internas. Assinalamos como aspetos positivos o aumento da participação de um conjunto de alunos menos expressivos nas aulas tradicionais. E, o protagonismo acrescido dos alunos na construção da sua aprendizagem, diminuindo a intervenção do professor e logo aumentando a participação discente.

Em jeito de conclusão, identificamos a falta de preparação prévia dos alunos e a constituição dos grupos como os fatores que mais contribuíram para o insucesso desta estratégia de aprendizagem.

2.4.2. Tarefas em grupo

- 1.ª Tarefa

A nossa segunda intervenção pedagógica-didática decorreu na aula do dia 08/05/23. Tratando-se de uma atividade de grupo que foi aplicada como conclusão de uma aula que teve como sumário: “Modernização e abertura da China à economia de mercado. A integração de Hong Kong e Macau”.

Esta atividade teve como objetivo que os alunos refletissem sobre a China na atualidade utilizando notícias como fonte de informação para a construção do seu conhecimento. Cada grupo teve que responder a uma questão associada com um tópico relacionado com a situação política e social da China na atualidade com especial enfoque para as questões relacionadas com a violação dos direitos humanos. Foram selecionados sete temas distintos:

- Protestos em Hong Kong;
- Repressão da comunidade muçulmana em Xinjiang;
- Atribuição do Nobel da Paz a Liu Xiaobo;
- Censura da internet na China;
- Vigilância em massa na China;
- Relações entre a China continental e Taiwan;
- Trabalho forçado na indústria chinesa;

Esta estratégia foi pensada para os últimos 20 minutos da aula. Cada grupo de trabalho ficou encarregue de um tópico. A determinação do número de temas foi influenciada pela quantidade de grupos que desejávamos com a finalidade que o número de elementos do grupo não ultrapassasse os 4 alunos, permitindo assim a participação ativa de todos. Posto isto foram constituídos 6 grupos de 4 e 1 um grupo de 3 alunos. Os grupos foram pré-estabelecidos pelos professores com objetivo de se criarem equipas de trabalho heterogêneas e equilibradas. Evitando desta forma os mesmos problemas que tínhamos assistido na aula dedicada ao debate. Atendendo ao facto de esta ser uma atividade a realizar num curto espaço de tempo, a questão da organização dos alunos no espaço da sala, também foi tida em conta.

Foram distribuídos por cada grupo um guia com a indicação do tema e as instruções para a atividade (cf. Anexo 6). Neste documento assinalamos a importância de se fazer um planeamento do trabalho e dividirem-se tarefas por todos elementos. Com a finalidade de incentivar a participação de todos na elaboração do trabalho. Sugeríamos a seguinte divisão de tarefas:

- Coordenador (responsável por organiza as tarefas do grupo; fazer a gestão do tempo; certificar-se que todas as vozes do grupo são ouvidas...)
- Redator (responsável por fazer os registos escritos)
- Verificador de factos/ “Fact checker” (responsável por garantir a credibilidade das fontes; investigar a veracidade de informações)
- Porta-voz (responsável por apresentar os resultados do trabalho)

O acompanhamento de cada um dos grupos ao longo da atividade permitiram-nos observar que, de modo geral, os grupos trabalharam em equipa e dividiram as tarefas como sugerido no guia. Ainda que o facto de a atividade ter decorrido na última parte da aula fizesse com os alunos já se encontrassem mais agitados e irrequietos. Acabamos por não ter tempo de terminar a última etapa da tarefa, a partilha de resultados, adiando a conclusão da atividade para o início da aula seguinte.

- 2.ª Tarefa

No dia 16 de maio de 2023 testamos a nossa terceira intervenção pedagógico-didática, adotando mais uma vez uma tipologia de trabalho em conjunto desta vez uma atividade a pares. Esta estratégia enquadrou-se numa aula que teve como tema “O debate do Estado Nação. A explosão das realidades étnicas. As questões transnacionais: Migrações, Segurança, Ambiente.” Sendo que esta tarefa incidiu na temática das Migrações.

A decisão para formar pares em vez de grupos com mais elementos prendeu-se com a complexidade da tarefa e o tempo definido para a realizar. Visto tratar-se de uma tarefa simples para realizar a meio da aula julgamos que não seria ajustado um trabalho com mais elementos. Na organização da sala de aula os alunos estão distribuídos a pares a conceptualização desta atividade levou-nos também a ter isto em consideração.

Esta atividade serviu no contexto da aula para introduzir a temáticas das Migrações. Primeiramente distribuímos um documento que continha a atividade a cada par. Todos os documentos distribuídos eram diferentes, encontrando-se divididos em 3 temáticas com objetivos diversos:

- Histórias de Migrações (cf. Anexo 7 e 8) – identificação dos motivos que impulsionaram a migração em cada história;
- Problemas da Integração dos Emigrantes (cf. Anexo 9) – Identificação dos efeitos negativos da migração através de excertos de notícias;
- Integração dos Migrantes (cf. Anexo 10) – Identificação de iniciativas de apoio aos emigrantes;

Disponibilizamos cerca de 10 minutos para cada par ler o documento e cumprir o objetivo enunciado. A tarefa não levantou dúvidas e toda a turma trabalhou de forma ordeira. Em sequência, orientamos a partilha e gerou-se uma discussão construtiva à cerca desta temática. Esta discussão foi alimentada pela empatia com as histórias de migrações, julgamos que termos favorecido o levantamento de histórias pessoais fez com que os alunos encontrassem similaridades em experiência humanas, aparentemente, distantes. Os problemas da integração dos emigrantes também sustentaram a discussão com os alunos a recordarem episódios sofridos por familiares. Esta discussão não ficou circunscrita “aos suspeitos do costume”. Observamos com surpresa que alunos que não tem por hábito intervir oralmente, desta vez o fizeram.

2.4.3. Jogo didático

As atividades lúdicas são consideradas um recurso eficaz no processo de aprendizagem, uma vez que melhoram a qualidade e a eficácia do ensino, tornando a aprendizagem mais envolvente e acessível. (Almeida, de Oliveira, & dos Reis, 2021).

Vários autores defendem, também, que os jogos didáticos são uma estratégia de aprendizagem que aumenta a participação entre os alunos. Veja-se Romine (2005) e Carvalho (2014) que afirmam que os jogos em sala de aula conduzem os alunos a participarem ativamente na construção do seu conhecimento. E Andrade (2007) que observou que “o jogo demonstrou ser ocasião propícia para a interação entre todos os integrantes do grupo, mesmo os mais tímidos ou os menos adeptos do estudo diário

tornaram se importantes quando as respostas não eram tão objetivas ou imediatas.” (Andrade, 2007, p. 98).

Os jogos didáticos podem ser simultaneamente um recurso que permite aos alunos procederem a uma revisão dos conteúdos e que possibilita aos professores identificarem as dificuldades dos alunos e as falhas no processo de ensino-aprendizagem (Huyen e Nga 2003, citados por Romine, 2005; Carvalho, 2014). Por estes motivos, e em comum acordo com a professora orientadora, decidimos aplicar esta estratégia na aula de revisões para a ficha de avaliação⁹ que decorreu no dia 24 de maio de 2023.

Perante este cenário, criamos um *Quiz* que consistia na apresentação de duplas afirmações sobre os conteúdos da ficha de avaliação em que os alunos tinham de avaliar a sua veracidade (cf. Anexo 11). Poderiam ser ambas verdadeiras, ambas falsas, a 1.ª verdadeira e a 2.ª falsa ou o inverso. Como preparação desta atividade elaboramos uma apresentação em *Power Point* para apresentarmos as perguntas e posteriormente as respostas e cartões em cartolina com as opções de resposta (VV; FF; FV; VF).

O início da aula foi dedicado a esclarecimento de dúvidas para o teste, enquanto os alunos já estavam bastante empolgados com a perspectiva do jogo. Esta atividade lúdica ocupou a maior parte do tempo da aula. Começamos a atividade por explicar os seus objetivos e apresentarmos as regras do jogo (cf. Anexo12). De seguida, dividimos a turma em 7 equipas, seis com 4 elementos e uma com 3. Também nesta estratégia os grupos foram definidos por nós e pela professora cooperante. Antes ainda de darmos início ao jogo distribuámos por cada grupo os cartões das respostas.

Tendo todas as condições reunidas começamos o jogo. Primeiramente cada dupla de frases foi apresentada e lida pela professora. Depois desta leitura os grupos tinham cerca de 15 segundos, nas perguntas que incluíam a necessidade de análise de fontes

⁹ Os conteúdos a serem avaliados na ficha de avaliação forma os seguintes:

1. O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul
 - 1.1. O colapso do bloco soviético e a reorganização do mapa político da Europa de Leste
 - 1.2. Os problemas da transição para a economia de mercado
 - 1.3. Os polos de desenvolvimento económico
2. A viragem para outra era

foi concedido mais tempo, para discutir entre si a resposta que consideraram correta e selecionar o cartão correspondente. Ao sinal dado pela professora, os grupos levantavam o cartão selecionado. Por cada resposta correta os grupos obtinham 1 ponto, que seria registado na tabela de pontuações que desenhamos no quadro para que todos pudessem ver (cf. Anexo 13). Depois de revelada a resposta certa, no caso de existirem respostas incorretas procedíamos ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, o que nos permitiu diagnosticar quais os conteúdos que geraram mais dificuldades.

O entusiasmo e a motivação ao longo do jogo foram constantes. Este entusiasmo mais exaltado fez com que nem sempre fossem cumpridas as regras em relação ao ruído, mas este não perturbou o funcionamento do jogo. Gerou-se na turma um ambiente de competência saudável, uma atmosfera de comunidade e de trabalho de equipa. Na nossa perspetiva esta foi atividade em que todos os grupos sem exceção mostraram uma participação ativa.

2.5. Inquérito por questionário final

O passo seguinte, depois da aplicação das intervenções pedagógicas, foi de avaliar o impacto destas face aos objetivos da nossa investigação-ação. No capítulo anterior explanamos as nossas reflexões recorrendo à observação direta, mas a avaliação dos resultados só fica completa depois de ouvirmos à amostra do estudo pois, em última análise, esta é a opinião mais pertinente. Para recolhermos a opinião dos alunos voltamos a recorrer a um questionário por inquérito (cf. Anexo 14). Este foi aplicado no início da aula de História do dia 31/05/23 em suporte físico pela razão já apontada e por uma questão de manter a coerência face ao questionário inicial. Mais uma vez antes de distribuirmos os questionários explicamos os seus objetivos aos alunos e garantimos o anonimato das suas respostas.

A primeira questão teve como intuito identificar qual das atividades desenvolvidas contribui mais para a participação dos alunos.

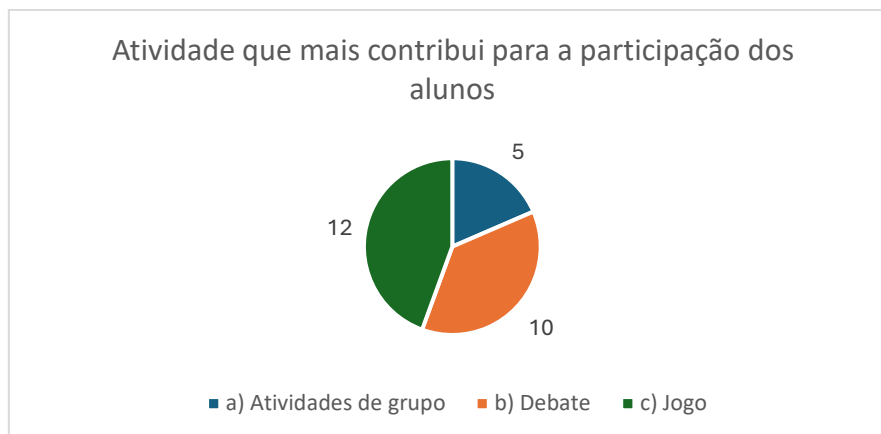


Gráfico 6- Distribuição das respostas à questão 1 do questionário final

Como podemos ver no gráfico 5, o “Jogo” foi considerado a atividade que mais contribuiu para a participação de 44,4% dos inquiridos, seguida pelo “Debate” com 37% e finalmente com uma discrepância mais acentuada em relação às já referidas as “Tarefas em grupo” que obtiveram 18,5%. Em contraponto com a nossa observação não ficamos surpreendidos que as atividades de grupo tenham tido uma percentagem mais reduzida, embora o nosso balanço tenha sido positivo como instrumento de promoção participação ativa. Em contraste com as outras atividades foram pequenos momentos durante a aula e não tiveram o mesmo carácter lúdico das outras. Em relação ao debate, como já referimos esta estratégia não teve os resultados que esperávamos na generalidade da turma, porém compreendemos que o facto de se tratar de uma atividade interativa, que despertou o entusiasmo e motivação dos alunos teve um peso na escolha de uma parte significativa dos inquiridos.

O jogo ter sido a estratégia que mais foi selecionada pelos alunos corresponde à nossa conclusão de que esta foi a atividade em que a participação ativa mais se generalizou.

A questão seguinte relaciona-se com a primeira, uma vez que o seu propósito é de que os alunos expliquem como é que atividade que selecionaram na questão anterior contribuiu para a sua participação. Não ignorando as dificuldades que as perguntas de resposta aberta comportam na análise dos resultados, optamos por esta tipologia de questão de forma a proporcionar aos inquiridos maior liberdade de respostas,

procurando assim não limitar ou direcionar os respondentes¹⁰. Baseando-nos no método de análise de conteúdo de Bardin (1977) organizamos excertos das respostas obtidas em categorias (cf. Anexo 15). Depois da leitura de todas as respostas definimos categorias consoante as temáticas/ideias que imperam nas respostas dos alunos.

Associadas às respostas que elegeram as tarefas em grupo como atividade que mais contribui para a sua participação, distinguimos duas categorias de análise “Conforto/ “Maior à vontade¹¹” (4 menções) e “Participação coletiva/Responsabilidade partilhada (2). Vejamos alguns exemplos de respostas dos alunos que comportam estas dimensões:

“Contribuiu para uma maior participação porque em **grupos/pares sinto-me mais confortável** para expor dúvidas e assim consigo perceber melhor os conteúdos lecionados.” Resposta A4 à pergunta 1.1

“Quando os alunos trabalham juntos, **não têm tanta vergonha ou desconforto em participar na aula**, pois estão a trabalhar em conjunto e **todas as respostas partilhadas representam o grupo todo.**” Resposta A5 à pergunta 1.1

As transcrições acima permitem-nos deduzir que trabalhar em grupo deixa os alunos mais confortáveis para participar associada a esta ideia, destacamos a segunda transcrição, resposta A5, que invoca a noção de responsabilidade partilhada: “... todas as respostas partilhadas representam o grupo todo.”

No caso dos alunos que selecionaram a atividade do debate as categorias de resposta que determinamos foram: “Grupo/Participação coletiva” (6 menções); “Competitividade” (4 menções); “Interesse” (3 menções); “Conforto/ “Maior à vontade” (2 menções) e finalmente “Diferente/Lúdico” com apenas 1 menção.

¹⁰ Apesar da totalidade da nossa amostra, 27 inquiridos, ter respondido ao questionário, 2 deste não responderam às questões de pergunta aberta, sendo assim recolhemos apenas 25 respostas a esta questão.

¹¹ “Mais à vontade” ou “à vontade” é um termo que aparece sucessivamente nas respostas dos alunos ao longo do questionário. Cujas definições são as seguintes: “À vontade é uma expressão que significa «descontraidamente; sem constrangimento” In Porto Editora – à-vontade ou à vontade? na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-09-04 14:23:29]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$a-vontade-ou-a-vontade](https://www.infopedia.pt/$a-vontade-ou-a-vontade)

A categoria com mais menções nos argumentos dos alunos foi a que nomeamos “Participação Coletiva/Grupo”, que traduz a ideia que estarem agrupados favoreceu a participação generalizada, beneficiando a inclusão de todos. Como é notório na seguinte transcrição:

“Sinto **mais à vontade**, pois não sinto tanta pressão, **estando todos a participar.**”

Resposta B8 à pergunta 1.1

A “Competitividade” aparece em segundo lugar articulada ao desejo de vencer o debate como motivação para o aumento da participação. Veja-se o exemplo:

“Permitiu maior quantidade de alunos a participarem e motiva mais empenho por **toda a gente querer ganhar.**” Resposta B3 à pergunta 1.1

O “interesse” que a atividade despertou também foi reconhecido como alavanca de maior participação. No exemplo o aluno relaciona o interesse sobre a temática como incentivo à participação:

“Pois debatemos sobre **assuntos interessantes e fomentam a participação.**”

Resposta B5 à pergunta 1.1

Por fim, vamos debruçarnos sobre a atividade que reuniu maior número de preferências: o Jogo. Agrupamos as respostas em oito categorias: Competitividade (4 menções); Lúdico/ Diversão (3 menções); Segurança/Confiança (3); Descontração/ “Maior à vontade” (2 menções); Participação coletiva (2 menções); Facilidade e compreensão (2 menções); Interatividade (1 menção); Atenção (1 menção).

Assim como no debate, a Competitividade foi uma categoria de grande destaque nas respostas dos alunos, sendo que no caso do “Jogo” esta foi a mais mencionada. Como vimos na seguinte transcrição:

“Esta atividade contribui para uma maior participação, porque podiam participar entre **os 4 do grupo e só o porta-voz é que fala**, além de ser **competitivo.**”

Nesta resposta é também invocado outro argumento interessante associado com a diversidade de formas de participar. Quando o aluno refere “...podiam participar entre os 4 do grupo e só o porta-voz é que fala...” depreendemos que será um aluno que não

se sente confortável em participar oralmente, mas a formulação desta atividade permitiu que pudesse participar ativamente sem o recurso da participação oral.

De seguida surge a categoria Lúdico/Diversão pelo facto de ser considerada uma atividade mais divertida, em que o ambiente da aula suscita a descontração, favorecendo a participação : “É **mais divertido** e cativa a participar na atividade.”

Com o mesmo número de menções que a anterior surge a categoria Segurança/Confiança. Os excertos de resposta dentro desta categoria elucidam para o facto que o jogo fez com se sentissem mais seguros para participar, diminuindo o receio de errar, constatado anteriormente como o maior obstáculo à participação. Veja-se o exemplo:

“Toda a gente se **sente à vontade** para fazer esses quizz e o **medo de errar diminui pois muitas das vezes não se sabe quem errou.**”

A resposta acima também destaca o sentirem-se “à vontade” como impulso à participação.

Destacamos, ainda, uma resposta que se integra na categoria “Grupo/Participação coletiva”. Mais uma vez surge a ideia de inclusão, pois todos os elementos estão envolvidos na atividade a participar:

“Permitiu uma colaboração em grupo e uma **maior participação por parte de todos os elementos** porque discutimos as respostas.”

A segunda pergunta do questionário foi: “Consideras que te foram dadas mais oportunidades de participar na aula de História, de modo a que sentisses mais confortável para o fazer.” A finalidade desta questão foi perceber se o nível de conforto em participar aumentou em função da aplicação de estratégias de aprendizagem que tinham em vista incentivar uma participação mais inclusiva.

Nesta questão uma maioria esmagadora dos alunos (96,3%), 26 num universo de 27, respondeu que “Sim” com a exceção de um único aluno (3,7%) que assinalou a opção “Não”.

Seguindo a mesma lógica da questão anterior, foi apresentada uma questão subsequente convidando os alunos a justificar a resposta à questão 2.

O respondente que assinalou a opção “Não” justificou a sua resposta da seguinte forma:

“Não senti diferença pois sempre participei voluntariamente.”

Deduzimos tratar-se de um aluno que considera que participa recorrentemente na aula e por isso não viu evolução na sua participação.

Visto tratar-se de uma pergunta de resposta aberta voltamos a recorrer ao método de análise de conteúdo de Bardin de modo a categorizar as respostas e assim facilitar a sua interpretação e análise. Elaboramos, novamente, um quadro de análise (cf. Anexo 16) o qual nos permitiu distinguir oito categorias temáticas nas respostas: Grupo/Participação Coletiva (7 menções), Diversidade de formas de participação (6 menções), Conforto/“à vontade” (4 menções), Interatividade (3 menções), Confiança/Segurança (3 menções), Atividades mais adequadas à participação (2 menções), Competitividade (1 menção), Atividades mais práticas(1 menção).

Através da análise determinamos que a categoria mais pronunciada foi “Grupo/Participação coletiva”. As respostas dos alunos indicam que se sentiram mais confortáveis para participar devido a serem atividades de grupo que favoreceram a participação inclusiva de todos. Nas transcrições seguintes os alunos associam o trabalho de grupo como estímulo à participação resultado do espírito de entreajuda e cooperação:

“Sim, porque **dando a minha opinião a pares ou em grupo torna-se bem mais fácil para mim participar** e perceber os conteúdos.”

“Senti-me mais **confortável e com ajuda do colega, ajudando um ao outro** desenvolve mais.”

A outra categoria com um número de menções igualmente significativo é “Diversidade de formas de participação” na qual os alunos destacam a diversidade de atividades como incentivo à participação:

“Foi confortável a participação nas aulas de história, visto que, houve **várias iniciativas e atividades diferentes** para que **todos se sentissem confortáveis.**”

“Porque como se refere **não é só participar oralmente**, todas as outras formas eu tive oportunidade e facilidade de participar.”

Assim como nas respostas à questão 1.1 os alunos voltam a mencionar o Conforto/“à vontade”:

“...a professora tentou fazer mais atividades para nos incluir nas aulas e **senti-me mais à vontade para tal.**”

Por fim, destacamos a “Segurança/Confiança” como impulso à participação:

“Fazer este tipo de atividades contribui para nos deixar **mais à vontade retirando o medo de participar pois não precisava de me expor tanto.**”

Por último, consideramos pertinente terminar o inquérito final com uma questão semelhante, na sua natureza, à primeira questão do inquérito inicial. Mais uma vez os alunos tinham que avaliar o seu grau de identificação com duas afirmações tendo com recurso a uma escala de Likert com quatro níveis (Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente).

Em relação à primeira afirmação, “Considero que me tornei uma/um aluna/o mais participativo na aula de História”, e como podemos ver no gráfico 6, a opção “Concordo totalmente” obteve a maioria dos votos com 51,9% dos inquiridos a selecionarem esta opção. Seguida pela opção “Concordo” com 37%. Uma minoria de 11,1% não considerou ter se tornado um aluno mais participativo. Concluímos assim que uma maioria acentuada dos inquiridos, 88,8%, considerou ter-se tornado um aluno mais participativo nas aulas devido à diversidade de formas de participação disponibilizadas (Gráfico 6).

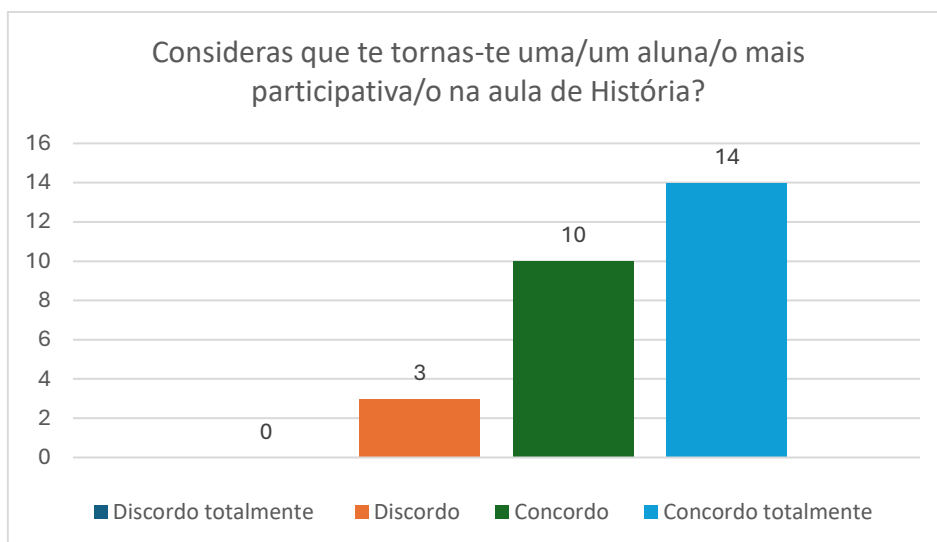


Gráfico 7- Distribuição das respostas à questão 3.1 do questionário final

No caso da segunda afirmação “Considero que participar na aula melhorou a minha aprendizagem”, o gráfico 7 mostra que mais de metade dos inquiridos “Concorda totalmente” (62,97%) que participar na aula melhorou a sua aprendizagem. Perto de um terço, 29,75%, “Concorda” com a sentença em causa. Destoam desta trajetória 7,40% dos respondentes. Perante estes dados concluímos que os alunos reconhecem que participar melhorou a sua participação.

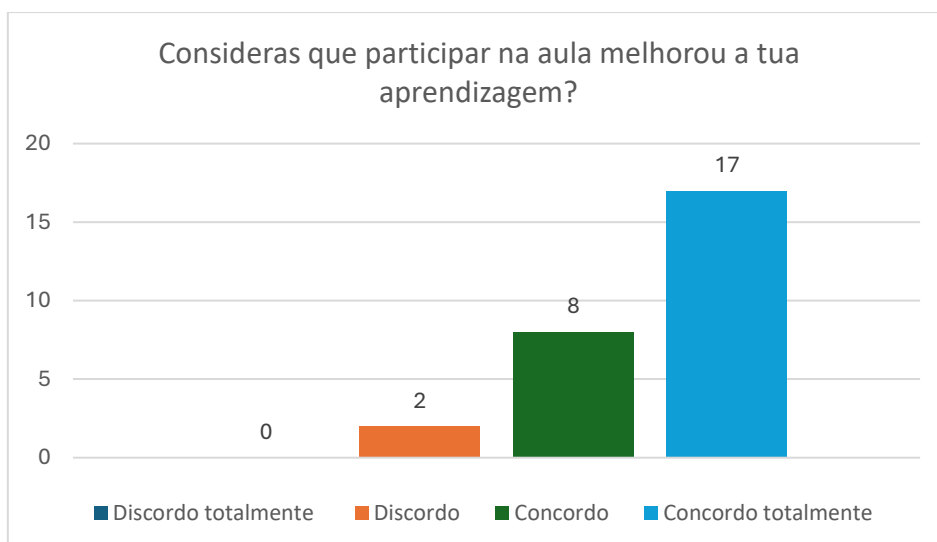


Gráfico 8- Distribuição das respostas à questão 3.2 do questionário final

Os resultados levantados ajudam-nos a concluir que a esmagadora maioria dos alunos considerou que as estratégias de aprendizagem aplicadas produziram um impacto

positivo na sua participação na aula de História. As questões de resposta aberta permitiram-nos levantar as razões pelas quais os alunos participaram mais. Numa análise universal conseguimos identificar o facto das estratégias terem em comum serem atividades em grupo que estimularam a inclusão de todos os elementos como o principal motivo que alavancou a participação. Esta razão associa-se à ideia de se sentirem mais confortáveis e seguros a participar num ambiente colaborativo.

Considerações Finais

Terminamos este relatório a relembrar o início. A vontade de trabalhar o tema da Participação na aula de História ganhou força quando iniciamos o estágio pedagógico que nos permitiu o contacto com uma realidade escolar que nos fez constatar a falta de diversidade de participação discente na aula de História. A Iniciação à Prática Profissional foi o meio ideal para podermos refletir sobre esta questão, mas muito antes desta se iniciar, antes mesmo de entrarmos numa sala de aula, como docente, esta questão já nos inquietava.

Esta participação é feita muitas vezes oralmente, mas os alunos, sendo pessoas, são todos diferentes e nem todos se sentem confortáveis em intervir oralmente na sala. Mas não quer isso dizer que são menos capazes, ou desinteressados, ou apáticos. A verdade é que até aos dias de hoje, a questão da participação dos alunos no ensino, e neste caso em particular, na aula de História, sempre foi associada ao desinteresse, e à falta de preparação do discente. Será que todas estas ideias pré-concebidas são fieis à realidade de muitos alunos?

Após os primeiros contactos com a turma, notamos uma grande falta de participação na aula de História, juntamente com outros fatores divisórios. Fatores esses em falta essenciais para a aprendizagem em história e para contribuir para uma sala de aula mais inclusiva.

A junção desta inquietação com a vontade de suprimir o problema que vimos na turma do estágio encaminhou-nos para a questão: “Quais as estratégias que podem fomentar o aumento da participação na aula de História?”

Para responder a esta questão definimos três objetivos específicos:

- a) Caracterizar a participação oral na aula de História;
- b) Identificar quais os fatores que mais afetam a participação dos alunos;
- c) Avaliar o efeito da aplicação de estratégias assentes em atividades de grupo para incentivar a participação

Começamos, assim, pela caracterização da participação oral na aula de História. Para atingirmos este objetivo começamos por conceber um instrumento de recolha de dados que nos permitiu fazer uma observação estruturada: uma grelha de observação da participação que se centrava nas intervenções orais dos alunos na aula. Dividimos as participações em dois modos. A participação voluntária e solicitada e quantificamos o número de vezes que os alunos participaram. Esta metodologia permitiu-nos apurar, primeiramente, que cerca de metade da turma, ao longo das cinco aulas observadas, nunca participou de forma voluntária. Para além disso, entre os alunos que participaram de forma espontânea, os níveis de participação apresentam muitas discrepâncias, pois entre eles, só cinco alunos participam com regularidade e mesmo dentro destes, dois acabam por se destacar e serem responsáveis pela maioria das intervenções orais nas aulas de história. Daqui deduzimos que a participação oral na aula de história é monopolizada por uma minoria dos alunos, sendo os restantes, em aulas tradicionais, sujeitos passivos na construção do seu conhecimento histórico. São estes o “Papel-de-Parede” que procuramos arrancar com este trabalho.

A caracterização da participação conduziu-nos à necessidade de identificar quais os fatores que mais afetam a participação dos alunos. A metodologia selecionada para satisfazer este objetivo foi um inquérito, na forma de questionário que nos permitiu identificar os quatro motivos que mais afetam a participação da nossa população-alvo:

- “Ter medo de errar” - O receio de errar foi o motivo mais apontado pelos alunos como entrave à sua participação.
- “Relação com a turma” - Dos motivos apontados este será o mais particular à amostra deste estudo. Constatamos que existem divergências na estrutura interna da turma, logo os alunos não se sentem confortáveis, acabando por afetar a sua participação.
- “Não me sinto responsável” - Isto entende-se por exemplo numa pergunta aberta à turma, uma grande parte dos alunos não sentem responsabilidade de participar.

- “Receio de falar em público” – Associada com a participação oral. Cruza-se com a caracterização da turma e a falta de participação oral observada, bem como inseguranças e outros medos.

O último objetivo deste estudo procurou avaliar o efeito da aplicação de estratégias de aprendizagem em grupo como incentivo à participação. Para tal, baseamos as nossas ações, em atividades que obrigassem os discentes a trabalhar em grupo, *versus* outros grupos, estimulando a competitividade natural deles, e obrigando-os a trabalhar em grupo para pudessem atingir essa “vitória”. As três estratégias escolhidas acabaram então por ser, um debate, um jogo didático, e tarefas de grupo mais generalizadas.

Antes de prosseguirmos importa referir que a seleção destas estratégias se baseou na preferência dos alunos. Para o fazermos tivemos em conta a nossa observação direta durante a implementação das estratégias de aprendizagem e a reflexão pós-turma, em cruzamento com os dados levantados através de um inquérito por questionário com o objetivo de apurar a percepção dos alunos. Após a realização destas atividades e do *feedback* dos discentes, notámos que a maioria dos alunos considerou que se tornou um aluno mais participativo na aula de história influenciado pelas estratégias aplicadas. Afirmaram, na sua maioria, que as atividades de grupo levaram a uma participação mais inclusiva, em que todos trabalharam. Esta foi a opinião mais evidenciada, com outras também muito presentes como a de “sensação de maior vontade e confiança”, “redução do medo de errar” e “responsabilidade partilhada entre os colegas”.

Apontámos também que, na estratégia do debate e do jogo, também ficou evidenciado o aspeto da competitividade e do lúdico como promotores de uma maior participação.

As conclusões, no entanto, não podem ser generalizadas, pois é uma amostra pequena e o número de intervenções não permite resultados mais abrangentes.

Fundamentação: O início deste projeto de investigação começou com a revisão da literatura à cerca do tema, aqui encontramos o nosso primeiro obstáculo. A literatura sobre a Participação é escassa, está circunscrita a contextos diferentes do nosso, e debruça-se na sua maioria para o estudo da participação no ensino de línguas, focada na participação oral. Depois de uma exaustiva procura não encontramos bibliografia que

associasse o ensino da história ao estudo da participação em sala de aula o que nos leva a deduzir a sua inexistência. É certo que a esta escassez informativa provou ser a primeira limitação no nosso trabalho.

Recorrendo aos estudos existentes começamos por procurar a exploração do conceito “Participação”. Este revelou-se lato e por vezes ambíguo, porém vários autores sustentam a nossa crença numa definição da participação que ultrapasse a participação-oral. Em seguida, explanamos a sua importância no processo de ensino – aprendizagem. A revisão científica revelou-se importante para identificarmos obstáculos à participação, levando-nos à associação entre os estilos de aprendizagem e características pessoais dos alunos e à necessidade de uma participação diversa. Sendo que o nosso papel nesta investigação é ser docente, o papel do professor seria essencial na participação. E finalmente pensamos em estratégias de aprendizagem promotoras da participação, assentes no trabalho de grupo, que promovessem o trabalho de equipa, e fomentassem uma competição saudável entre os grupos.

Sugestões para estudos futuros: Verificar qual o efeito da utilização de estratégias assentes em recursos digitais, para incentivar a participação de alunos menos expansivos. Os alunos têm medo de errar, por isso, a utilização recursos digitais como plataformas online que permitam uma participação “anónima” poderá ser uma vantagem a ter em conta, para um maior à vontade em sala de aula dos alunos. Permitindo também participar em discussões na sala de aula, com base nas respostas anónimas, método essencial à construção do conhecimento histórico.

Concluindo, espero que possa dar um humilde contributo ao estudo da participação na aula de História, pois todos os alunos merecem ouvidos, sem desconforto ou receio de ser julgado pelos seus pares, meramente por ter uma resposta errada. A temática da participação, é apenas a ponta do iceberg no mar profundo que é o ambiente de sala de aula. Acreditamos que a partir daqui possámos trabalhar para que todos os alunos, independentemente de origem, personalidade, ou capacidade, possam sentir-se à vontade em falar e a contribuir para uma mais saudável troca de ideias.

Referências Bibliográficas

- Abdullah, Y., Abu Bakar, N., & Mahbob, M. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 51, pp. 516-522.
- Almeida, F. S., de Oliveira, P. B., & dos Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4), e41210414309-e41210414309.
- Alves, J. C. (2011). Experiência e interesse em John Dewey: contribuições para o conceito de participação em sala de aula. *Revista da (o) Pedagoga (o): Revista de Iniciação Científica dos Alunos do Curso de Pedagogia Network*, 1(1).
- Andrade, D. E. J. (2007). O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. *História & Ensino*, 13, 91-106.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris: Presses universitaires de France.
- Bean, J. C., & Peterson, D. (1998). Grading classroom participation. *New directions for teaching and learning*, 74, pp. 33-40.
- Brzezicki, K. (1991). Talking About History: Group Work in the Classroom-Practice and Implications. *Teaching History*, (64), 12-16.
- Bulling, T. B., & Guzmán, N. G. (2020). Suggestions to increase Oral Participation in an at-risk Chilean Public Primary EFL Classroom. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1), pp. 12-28.
- Carvalho, A. S. (2014). O jogo didático nas aulas de História e Geografia.
- Christensen, L. J. (1995). Classroom situations which lead to student participation.
- Crosthwaite, P. R., Bailey, D. R., & Meeker, A. (2015). Assessing in-class participation for EFL: considerations of effectiveness and fairness for different learning styles. *Language Testing in Asia*, 5(1), pp. 1-19.


- Czekanski, K. E., & Wolf, Z. R. (2013). Encouraging and Evaluating Class Participation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), pp. 1-17.
- de Carvalho Naldoni, V., Cruz, A. M. O., & de Rezende, M. G. (2023). Debate em sala de aula como estratégia de desenvolvimento de habilidades. 15º jornada científica e tecnológica e 12º simpósio de pós-graduação do ifsuldeminas, 15(2).
- de Menezes, M. G., Barbosa, R. M. N., & Jófili, Z. M. S. (2007). Aprendizagem cooperativa: o que pensam os estudantes?. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (17), 51-62.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 175-188.
- Dias, P. C. (2014). Participação verbal em sala de aula por gênero, no âmbito da aprendizagem das ciências. *Revista da UIIPS*(2), pp. 397-427.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriatic, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International journal of disability, development and education*, 65(2), 183-198.
- Fritschner, L. M. (2000). Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 342–362
- Gainor, M., & Precourt, E. (2019). Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. *Accounting Education*, 28(1), pp. 100-118.
- Hard, B. M., & RaoShah, T. (s.d.). Developing Collaborative Thinkers: Rethinking how we Define, Teach, and Assess Class Participation. *Teaching of Psychology*, 49(2), pp. 176-184.
- Henney, A. L., & Howard, J. R. (1998). Student Participation and Instructor Gender in the Mixed-Age College Classroom. *The Journal of Higher Education*, 69(4), pp. 384-405.

- Hovorka, A. (2013). Assessing Student Participation: A rubric for Holistic Student - Informed Assessment. *Teaching and Learning Innovations*, 16.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active learning—Beyond the future*, 59-71.
- Karim, U. (2015). Implementation of group work in the classroom. *LINGUA: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 12(1), 97-106.
- Kim, S. (2007). Active verbal participation in U.S Classrooms: perceptions of east asian international graduate students. Tese de doutoramento , The Ohio State University .
- Kirpik, C. (2009). Active learning in history and social studies. *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, 59.
- Leraas, B. C., Kippen, N. R., & Larson, S. J. (2018). Gender and student participation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4).
- Leraas, B. C., Rippen, N. R., & Larson, S. J. (2018). Gender and student participation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4).
- Marinho, A. M. M. (2006). A criação do ensino industrial em Portugal. *Máthesis*, (15), 53-81.
- Martins, R. (2009). Estratégias para incrementar a participação oral voluntária na Língua-alvo -. Estudo Exploratório, Faculdade de Letras da Universidade do Porto , Porto.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, pp. 249-258.
- Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311.
- Romine, X. (2005). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: A pre-test and post-test evaluation. *Culminating Experience Action Research Projects*, Volume 5, Spring 2004, 286.

- Shepherd, M. A. (2014). The discursive construction of knowledge and equity in classroom interactions. *Linguistics and Education*, 28, 79-91.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), pp. 1759-1785.
- Urbano, J. M. (2021). *Trabalhar o que se gosta: Uma aplicação dos Estilos de Aprendizagem ao Ensino da História*. Relatório de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Valente, M. R. (2010). *Podem as atividades diferenciadas aumentar a participação dos alunos menos participativos num "mixed ability class"?* Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, F, Porto.
- Vandrick, S. (2000). *Language, Culture, Class, Gender, and Class Participation*. Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (March 14-18, 2000), (pp. 1-13). Vancouver, British Columbia, Canada.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de observação



Grelha de observação			
Turma: 12.º X			Data: 18/01
Alunos	Participação voluntária	Participação solicitada	Observações
1 X	X	-	Relatório me caderno
2 X	✓	✓	
3 X	X	-	Relatório me caderno
4 X	✓	-	Relatório me caderno - Fala um pouco e timididade
5 X	X	✓	Comunicação Projeto Ponto Ponto
6 X	X	X	" " " - não conseguiu responder a pergunta de referência.
7 X	✓	-	
8 X	✓	-	
9 X	X	-	
10 X	X	✓	
11 X	X	✓	
12 X	✓	-	P. Ponto Ponto
13 X	✓	✓	Relatório me caderno - P. Ponto Ponto
14 X	X	✓	P. Ponto Ponto
15 X	X	-	P. Ponto Ponto
16 X	X	-	
17 X	X	-	
18 X	X	-	
19 X	✓	-	
20 X	X	✓	
21 X	X	X	não conseguiu responder à questão de referência.*
22 X	X	-	
23 X	X	-	
24 X	X	✓	
25 X	✓	-	Participou e com frequência e qualidade
26 X	X	-	
27 X	X	-	Atendeu me telemóvel, atendeu do caso

* Além de não ter exposto o filme. Apresentou uma bloqueio e alguns de mau humor

Grelha de observação			
Turma: 12.º X			Data: 23/01
Alunos	Participação voluntária	Participação solicitada	Observações
1 X	X	✓	Relatório me caderno
2 X	✓	-	
3 X	X	-	Relatório me caderno
4 X	X	-	Relatório me caderno
5 X	X	-	Telemóvel
6 X	X	-	Telemóvel
7 X	✓	-	
8 X	✓	✓	
9 X	X	-	
10 X	✓	-	Participou e alguns hesitações e mau humor do que fez - houve observação à referência.

Legenda: Participou: ✓ / Participou com frequência (2 ou mais vezes): ✓✓ / Não Participou: x / Não participou: x / Participação não solicitada: - / O aluno não esteve presente na aula: F

* Atendeu me telemóvel, atendeu do caso

2

11 X	F	F	
12 X	✓	✓	
13 X	✓	-	Comunidade Português
14 X	✓	-	Reportagem no Estado
15 X	X	✓	
16 X	X	-	
17 X	X	-	
18 X	X	-	
19 X	X	✓	
20 X	✓	-	
21 X	X	-	
22 X	X	-	
23 X	X	✓	
24 X	X	-	
25 X	✓✓	-	Participação - é habitual, mas com
26 X	X	-	
27 X	X	-	Abandona-me habitual

comum e frequência em
 presença dos
 colegas

Grelha de observação			
Turma: 12.º X		Data: 24/01	
Alunos	Participação voluntária	Participação solicitada	Observações
1 X	X	-	Reportagem no Estado
2 X	✓	-	Aluno q mais partic. por no aula
3 X	X	✓	Reportagem no Estado
4 X	✓✓	-	Fica em baixo por vezes a ser partic. por
5 X	X	-	Telejornal
6 X	X	-	Telejornal
7 X	✓	-	E. Reportagem Portugal
8 X	✓	-	E. Reportagem Portugal
9 X	X	✓✓	E. Reportagem Portugal
10 X	✓	-	E. " "
11 X	✓	-	E. " "
12 X	X	✓	E. Reportagem Portugal
13 X	X	✓	E. Reportagem Portugal
14 X	✓	-	
15 X	X	-	
16 X	X	-	
17 X	X	✓	E. Reportagem Portugal
18 X	X	-	E. Reportagem Portugal
19 X	✓✓	-	
20 X	✓	-	
21 X	X	-	
22 X	X	-	
23 X	X	-	E. Reportagem Portugal
24 X	X	-	E. " "
25 X	✓✓	-	Participação muito frequente e quase de todo

participação
 como
 dispersado

Legenda: Participou: ✓ / Participou com frequência (2 ou mais vezes): ✓✓ / Não Participou: X /
 Participação não solicitada: - / O aluno não esteve presente na aula: F

3

26 X	X	✓	C. Ponto Pontual
27 X	X	X	Não respondeu à pergunta do prof. Talmão

Grelha de observação			
Turma: 12.º X			Data: 08.10.2
Alunos	Participação voluntária	Participação solicitada	Observações
1 X	X	—	Registo no caderno
2 X	✓✓	—	Participação e frequência
3 X	X	—	Registo no caderno
4 X	X	✓	" " "
5 X	X	—	Comunicação por escrito pontual
6 X	X	✓	Comunicação por escrito pontual
7 X	✓✓	✓	C. " " "
8 X	✓✓	—	C. " " "
9 X	✓✓	✓	" " "
10 X	X	—	
11 X	X	—	
12 X	✓✓	—	
13 X	✓✓	—	Registo no caderno
14 X	✓✓	✓	
15 X	X	✓	
16 X	X	—	
17 X	X	✓✓	C. Ponto prolongado
18 X	X	✓	" " "
19 X	X	—	" " "
20 X	X	✓	" " "
21 X	X	—	
22 X	X	—	
23 X	X	—	C. Ponto Pontual
24 X	X	—	C. Ponto Pontual
25 X	✓✓	—	Participação e frequência e qualidade
26 X	X	✓	
27 X	X	X	Não conseguiu responder à pergunta do prof. Talmão

Grelha de observação			
Turma: 12.º X			Data: 15.10.2
Alunos	Participação voluntária	Participação solicitada	Observações
1 X	X	✓	Registo no caderno
2 X	✓✓	—	Participação e frequência
3 X	X	—	Registo no caderno
4 X	X	✓	Registo no caderno
5 X	X	✓	C. ponto prolongado - Talmão
6 X	X	—	C. " " - Talmão
7 X	X	✓	C. " " - Talmão

Legenda: Participou: ✓ / Participou com frequência (2 ou mais vezes): ✓✓ / Não Participou: X / Participação não solicitada: - / O aluno não esteve presente na aula: F

4

8X	✓✓	-	Comunicados Recurso Pontual
9X	X	✓	Aborda no telemóvel
10X	X	✓	
11X	✓✓		
12X	✓✓	✓	C. Recurso Pontual
13X	✓	-	C. Recurso Pontual
14X	X	-	
15X	X	-	
16X	X	-	C. Recurso Pontual
17X	X	✓	C. Recurso Pontual
18X	X	✓	C. Recurso Pontual
19X	✓✓	-	
20X	✓✓	-	
21X	X	-	
22X	X	-	
23X	X	✓	C. Recurso Pontual
24X	X	-	" " "
25X	✓✓	-	Relato de um fenómeno equívoco
26X	X	-	
27X	X	-	Aborda no telemóvel

no final do curso a comunicação por escrito generalizar-se a
 a intermediação

Legenda: Participou: ✓ / Participou com frequência (2 ou mais vezes): ✓✓ / Não Participou: X /
 Participação não solicitada: - / O aluno não esteve presente na aula: F

Anexo 2 – Questionário inicial

A PARTICIPAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA

Género: Feminino Masculino Outro

Perante as seguintes afirmações classifica, seguindo a escala apresentada, o teu grau de identificação com as mesmas:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.1 Considero-me uma/um aluna/o participativa/o na aula de História.				
1.2 Considero que participar na aula é importante para a minha aprendizagem.				

2. Assinala com **X** até 4 motivos que mais afetam a tua participação:

	X
a) Ter medo de errar.	
b) Lugar da carteira (ex.: "Sentar-me no fundo da sala deixa-me menos à vontade para participar").	
c) Desinteresse pelos conteúdos.	
d) Receio de falar em público.	
e) Tamanho da turma (ex.: "Se a turma fosse mais pequena sentia-me mais confortável para participar").	
f) Hora da aula (ex.: "No último tempo estou mais cansada/o para participar").	
g) Ter vergonha de errar em frente aos colegas.	
h) Tem pouca relevância na nota final.	
i) Relação com a turma (ex.: "Não me sinto à vontade com a minha turma").	
j) Contribuição irrelevante (ex.: "Acho que não tenho nada para contribuir"; "Sinto que a minha opinião é irrelevante").	
k) Falta de preparação prévia (ex.: Se tivesse acesso à matéria antes sentir-me-ia mais confortável).	
l) Não me sinto responsável ("Quando é uma pergunta aberta a todos espero que sejam outros a responder")	
m) Outro:	

3. Assinala com **X** até 4 ações que consideras como “participar na aula”¹:

	X
a) Responder às perguntas do professor quando me são dirigidas.	
b) Ter uma atitude colaborativa e respeitadora com a professora e com os colegas.	
c) Responder voluntariamente às questões que o professor coloca à turma.	
d) Tirar dúvidas.	
e) Fazer questões.	
f) Ler em voz alta.	
g) Ter uma boa postura (ex.: estar atento, ouvir ativamente, etc.).	
h) Ser assíduo.	
i) Participar nas tarefas da aula (ex.: fazer exercícios, colaborar em trabalhos de grupo, partilhar as respostas aos exercícios com a turma, etc.).	
j) Participar em discussões sobre o tema da aula.	
k) Fazer registos escritos.	
l) Ajudar algum colega com dificuldades.	
m) Outra:	

4. Assinala com **X** até 3 atividades que achas que poderiam estimular mais a tua participação:

	X
a) Ter acesso prévio aos conteúdos da aula.	
b) Uso de plataformas online (ex.: Poder tirar dúvidas e participar, anonimamente , através de uma plataforma online sem recurso à participação oral).	
c) Atividades cooperativas (ex.: trabalhar a pares, trabalhos de grupo, etc.).	
d) Debates.	
e) Jogos didáticos.	
f) Participação não-verbal (ex.: exercícios escritos).	
g) Discutir ideias com o colega do lado e não com toda a turma (ex.: <i>Think-pair-share</i>).	
h) Outra/s:	

Muito Obrigada pela tua colaboração!

¹ Não necessariamente o que fazes, mas o que achas que é considerado participar.

Anexo 3 – Instruções para o debate



Instrução para o debate – *O Futuro da União Europeia*

Imagina que és piloto de um balão de ar quente que se está a despenhar e tens de decidir qual dos teus passageiros vai sobreviver baseado na sua **relevância** para o futuro da Europa comunitária.

Cada “passageiro” corresponde a uma solução para o futuro do projeto europeu.



Qual é o “passageiro” que estabelece a melhor solução para o futuro da Europa Comunitária?

- **Euroceticismo radical** - Completo dismantelamento da União Europeia. Esta visão é contrária à UE considera-se que a organização é uma ameaça à soberania nacional e à democracia. Esta posição pode se opor à imigração ou à integração económica. Alguém eurocético radical defende a saída dos seus estados-membros da UE.
- **Federalismo europeu** – Os federalistas europeus mais radicais procuram criar um único superestado informalmente conhecido como “Estados Unidos da Europa.”
- **Europeísmo** – Defende a integração europeia e acredita que a UE é benéfica para seus estados-membros. Valoriza as vantagens económicas da UE, como o mercado comum e a livre circulação de pessoas, bens e serviços, além do papel da organização na promoção da paz e da estabilidade na Europa.
- **Mercado Único** - Uma UE só focada nas questões económicas, mantendo um mercado único, mas sem intervenção política ou social.

A turma será dividida em 5 grupos: 4 correspondem aos “advogados de defesa” de cada um dos passageiros e 1 grupo é o júri que vai decidir consoante a prestação e os argumentos dos advogados de defesa qual o “passageiro” que vai sobreviver. ¹

O grupo tem **20 minutos** para preparar os seus argumentos a favor do “passageiro” que lhe foi atribuído. Posteriormente, serão concedidos **2 minutos** para que o porta-voz de cada grupo exponha os argumentos a favor e contra-argumentos em relação à relevância dos restantes “passageiros” que se incluem no debate. No fim de todas as exposições o júri escolhe quem foi o mais convincente.

¹ Em caso de empate os professores decidem o vencedor tendo em conta os critérios estipulados.



1.ª ronda: Cada grupo faz um curto discurso inicial, entre **2 a 5 minutos**, em que a apresenta as razões para o seu “passageiro” sobreviver.

2.ª ronda: Respondem a perguntas (do júri, dos professores e dos seus oponentes)

3.ª ronda: Refutar os argumentos opostos e fazer o apelo final ao júri.

Final: O júri, tendo por base a prestação dos advogados de defesa, decide quem vai sobreviver.

Lembra-te que tens de **investigar** cada um dos passageiros para conseguires ser um advogado convincente e depois um “júri” informado.

É muito importante **respeitar** o tempo e as ideias dos colegas!

Bom trabalho!

Anexo 4 – Documento de suporte ao planeamento do debate

Planeamento Debate

"Passageiro"



Elementos do grupo:

Funções:

Porta – voz:

Especialistas "Defesa":

Especialistas "Refutação":

Argumentos	Evidências/ Exemplos

Declaração de "abertura":

Refutação	Evidências/ Exemplos

Declaração de "Final" :

Anexo 5 – Documento de suporte ao júri do debate

Júri



Nome: _____

Pontos Fortes	Pontos Fracos

Decisão Final:

Anexo 6 – Documento de suporte à atividade: “Chinas nas Manchetes”



A China nas Manchetes

As notícias como fonte de informação para a construção do conhecimento

Qual o motivo dos Protestos em Hong Kong?

Assunto: Protestos em Hong Kong contra a China

Tarefa: A recolha da informação deve ser sustentada em notícias/artigos¹. Devem anotar os pontos mais relevantes e mencionar exemplos concretos. Tem de citar todas as fontes utilizadas (de onde retiraram a informação) e selecionar duas notícias como referência quando partilharem a vossa investigação com a turma.

Elementos essenciais:

- Título
- Fonte (nome do jornal, website, etc.)
- Data
- Autor
- Objetivo da notícia
- Citações (opcional)

Todos os elementos do grupo devem pesquisar uma notícia e depois fazerem a triagem em conjunto.

Divisão de tarefas²:

- **Coordenador** (responsável por organiza as tarefas do grupo; fazer a gestão do tempo; certificar-se que todas as vozes do grupo são ouvidas...)
- **Redator** (responsável por fazer os registos escritos)
- **Verificador de factos/ “Fact checker”** (responsável por garantir a credibilidade das fontes; investigar a veracidade de informações)
- **Porta-voz** (responsável por apresentar os resultados do trabalho)

¹ De preferência jornais, revistas, websites portugueses.

² A divisão de tarefas serve para facilitar a organização do trabalho por todos os elementos do grupo, mas o trabalho é de todos e por isso todos devem contribuir para o objetivo final.

Anexo 7 – Doc. de suporte à atividade: “História de Migração” (ex. 1)



Histórias de Migrações

Nome dos Elementos do grupo:

Objetivo: Leiam a história do Pedro e identifiquem qual o fator (ou os fatores) que impulsionou a sua emigração



Figura 1 Pedro Galinha, Lisboa, 14/05/2019 (Filipa Bernardo/Global Imagens)

Pedro Galinha saiu do país em 2011, com a Troika a entrar. O espectro largo do que acontecia na economia misturou-se com uma ideia antiga de partir. Era jornalista, e o salário que recebia ia ser reduzido. “Houve o anúncio de cortes no sítio onde eu estava. Curiosamente, o tipo que anunciou os cortes chegou nesse mês com um novo carro – um daqueles sinais das reestruturações à portuguesa”. E Pedro tinha por princípio não ganhar menos do que o valor do seu primeiro salário de sempre – na altura, mil euros.

Partiu para Macau. Foi ganhar o dobro para começar, e subir alguns degraus, salariais e de responsabilidades. Saía de casa e tinha à porta a possibilidade de conhecer mais do mundo. “Todos os dias aprendia alguma coisa, nem que fosse uma palavra em chinês ou um aspeto da história de Macau ou da Ásia.”

Fonte: Principal, M. C. (17 de maio de 2019). "Chorei muito mas tive mesmo de me ir embora." Histórias dos nossos emigrantes. Obtido de Dinheiro Vivo: <https://www.dinheirovivo.pt/economia/chorei-muito-mas-tive-mesmo-de-me-ir-em-bora-historias-dos-nossos-emigrantes-12804776.html/>

Anexo 7 – Doc. de suporte à atividade: “História de Migração” (ex. 1)



Histórias de Migrações

Nome dos Elementos do grupo:

Objetivo: Leiam a história da Yusra e identifiquem qual o fator que impulsionou a sua emigração



Figura 1) Yusra Mardini é Embaixadora da Boa Vontade do ACNUR, refugiada síria e nadadora olímpica © ACNUR/Jordi Matas

“Em 2015, aos 17 anos, Yusra estava no ensino médio e sonhava em representar a Síria em competições internacionais de natação. Com os impactos da guerra, ela e sua irmã mais velha decidiram ir para a Europa. Como a maioria dos barcos que fazem a mesma travessia, o bote em que embarcaram estava superlotado. De repente, o motor falhou. Yusra e a irmã, nadadores experientes, pularam na água para deixar o barco mais leve, em uma tentativa de impedir que ele afundasse. Três horas depois o motor voltou a funcionar e elas chegaram em terra firme. Hoje, Yusra é Embaixadora da Boa vontade do ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados e treina para competir nas Olimpíadas.

Fonte: Guerra da Síria: 9 histórias emocionantes para refletir sobre o conflito. (9 de março de 2020). Obtido de A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR): <https://www.acnur.org/portugues/2020/03/09/guerra-da-siria-9-historias-emocionantes-para-refletir-sobre-o-conflito/>

Anexo 8 – Doc. de suporte à atividade: “Problemas da Integração dos Emigrantes”



Problemas da Integração de Emigrantes

Nome dos Elementos do grupo:

Objetivo: Identifiquem problemas de integração dos emigrantes no excerto da notícia.

Discriminação contra brasileiros em Portugal: 'Tive que falar inglês para ser bem tratado'

"Não é problema meu se você não sabe falar português". "Não há água potável no Brasil". "Mulher brasileira vem para cá para roubar o marido das portuguesas". "Os moradores estão se sentindo incomodados de ver uma pessoa assim como você, estranha, andando por aqui". "Brasileiras são todas p*". "Você não entende nada. Você é burra". "Claro que não, brasileiro vir dar aula aqui?"

As declarações acima foram compartilhadas com a BBC News Brasil por brasileiros que viveram ou ainda vivem em Portugal. Apesar de fazerem parte de uma nova geração de imigrantes, mais qualificados e com maior poder aquisitivo, eles relatam episódios de xenofobia. E essa é uma das razões pelas quais alguns dos que já deixaram o país dizem não querer mais voltar a viver lá.

Segundo a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (CICDR), órgão ligado ao governo português, denúncias de casos de xenofobia contra brasileiros em Portugal aumentaram 433% desde 2017 — naquele ano, a comunidade imigrante do Brasil tinha voltado a crescer. [...] Entre os estrangeiros que vivem em Portugal, são os brasileiros que mais registam casos em que são vítimas de manifestações de racismo e xenofobia.

Fonte: Barrucho, L. (6 de maio de 2022). Discriminação contra brasileiros em Portugal: 'Tive que falar inglês para ser bem tratado'. Obtido de BBC NEWS BRASIL: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61241139>

Anexo 10 – Doc. de suporte à atividade: “Políticas de Integração”



Políticas de Integração

Nome dos Elementos do grupo:

Objetivo: Identifiquem de que forma o CLAIM apoia os migrantes.

CLAIM, Guimarães

O Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) iniciou em 10 de maio 2010, com instalações na Divisão de Ação Social da Câmara, com o patrocínio do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), à data Alto Comissariado para os Imigrantes de Diálogo Intercultural (ACIDI).

Com o objetivo de criar pontes culturais e linguísticas com os clientes, o Gabinete CLAIM, tem como missão ir além da informação, apoiando em todo o processo do acolhimento e integração dos migrantes, articulando com as diversas estruturas locais, e promovendo a interculturalidade a nível local, nas áreas seguintes: regularização nacional, reagrupamento familiar, habitação, retorno voluntário, trabalho, saúde, educação, entre outras questões do quotidiano.

Fonte: Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM). (s.d.). Obtido de Município de Guimarães : <https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/camara-municipal/servicos/acao-social/servicos-protocolados/gabinetes-de-apoio-a-populacao-migrante/centro-local-de-apoio-a-integracao-de-migrantes-claim>

Regras do jogo

1. O jogo consiste na apresentação de duplas frases sobre os conteúdos da ficha de avaliação, que poderão ser ambas verdadeiras, ambas falsas, a 1.ª verdadeira e a 2.ª falsa ou o contrário.
2. Constituem-se grupos de 4/5 alunos (6 grupos). Enquanto as frases estão a ser apresentadas e lidas, os grupos devem manter-se em silêncio, centrando a atenção nos documentos e nas questões. O grupo que não respeitar esta regra fica penalizado, deixando de jogar nessa partida.
3. Depois da leitura de cada dupla de frases, os grupos têm 15 segundos para discutir entre si a resposta que consideram adequada e selecionar o cartão correspondente (VV; FF; FV; VF).
4. A um sinal dado pelo professor, os grupos devem levantar o cartão selecionado.
5. Por cada resposta correta os grupos obterão 1 ponto, que será registado na tabela de pontuação.

2- Os dados presentes no documento 2 demonstram que...

DOC. 8 A difícil transição para o capitalismo

	Salário mensal de um operário qualificado	Preço do pão (1 kg)	Preço da carne de vaca (1 kg)
1985	250 R	0,10 R	5 R
1990 (jan.)	5000 R	25 R	300 R
1994 (dez.)	150 000 R	900 R	15 000 R

VF

A subida dos salários não acompanhou a inflação, pelo que o nível de vida da população russa se deteriorou.

Verificou-se uma melhoria das condições de vida da população russa, na medida em que a subida dos salários superou a inflação.

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Resposta	FF	VF	FF	FV	VV	VV	FF	VV	FV	VV	VF	VV	FV	VF	VV	VF	
Equipa 1																	
Equipa 2																	
Equipa 3																	
Equipa 4																	
Equipa 5																	
Equipa 6																	
Equipa 7																	

A PARTICIPAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA

Género: Feminino Masculino Outro

1. No inquérito anterior as formas de participação na aula mais votadas foram as mencionadas na tabela seguinte. Assinala com **X** a que mais **contribui para a tua participação**.

	x
a) Atividades cooperativas (tarefas a pares ou em grupo como por exemplo: "Histórias das Migrações", "Notícias da China atual")	
b) Debate "O Futuro da União Europeia"	
c) Jogo "Quiz de revisão para o teste"	

1.1 De que forma esta atividade contribui para a tua participação na aula?

2. Consideras que te foram dadas mais oportunidades de participar na aula de História, de modo que te sentisses mais confortável para o fazer?

Sim Não

2.1 Justifica a tua resposta à questão anterior:

3. Uma vez que te foram dadas formas diferentes de participar na aula, classifica, segundo a escala apresentada, o teu grau de identificação com as mesmas:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero que me tornei uma/um aluna/o mais participativa/o na aula de História.				
Considero que participar na aula melhorou a minha aprendizagem.				

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 15 – Quadro de análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão: “De que forma esta atividade contribui para uma maior participação?”

Atividade Selecionada	Categorias	Excertos das respostas dos alunos	Frequência
Tarefas de grupo	Conforto / “Maior à vontade”	<p>“Pois tenho um maior “à vontade” para interagir com os meus colegas e tenho um desempenho melhor.” A1</p> <p>“Como fiquei mais à vontade para expressar a minha opinião sobre a matéria com a minha colega do lado, logo envolvi-me mais na aula e na aprendizagem da matéria.” A3</p> <p>“Contribuiu para uma maior participação porque em grupos/pares sinto-me mais confortável para expor dúvida e assim consigo perceber melhor os conteúdos lecionados.” A4</p> <p>“Quando os alunos trabalham juntos, não têm tanta vergonha ou desconforto em participar na aula...” A5</p>	4
	Participação Coletiva/ Responsabilidade partilhada	<p>“Uma vez que é em grupo, todos os elementos de uma certa forma acabam por participar.” A2</p> <p>“... pois estão a trabalhar em conjunto e todas as respostas partilhadas representam o grupo todo.” 5A</p>	2
Debate	Grupo/Participação coletiva	<p>“Devido a ser algo que a turma fez toda junta.” B1</p> <p>“Porque era trabalho de grupo, e obrigava toda a gente a participar...” B2</p> <p>“Permitiu maior quantidade de alunos a participarem...” B3</p> <p>“..., estando todos a participar.” B8</p> <p>“Junta os alunos em grupos criando um bom ambiente de cooperação ...” B9</p> <p>Também foi uma atividade em grupo por isso fiquei mais confiante. “ B4</p>	6
	Competitividade	<p>“(...) e criava uma “rivalidade” e todos os grupos criam ganhar.” B2</p> <p>“(...) e motiva mais empenho por toda a gente querer ganhar.” B3</p> <p>“(...) e também foi a atividade que ganhamos.” B4</p> <p>“(...) era uma atividade competitiva.” B10</p>	4
	Interesse	<p>“Foi uma atividade que eu gostei...” B4</p> <p>“Cativou a minha atenção...” B10</p>	3

		“Pois debatemos sobre assuntos interessantes e fomentam a participação.” B5	
	Descontração/ “Maior à vontade”	“Conseguimos de certa forma estar mais à vontade...” B6 “Sinto mais à vontade, pois não sinto tanta pressão, estando todos a participar.” B8 Também foi uma atividade em grupo por isso fiquei mais confiante. “ B4	3
	Diferente/ Lúdico	“pois é uma forma diferente e mais divertida para aprender. “ B6	1
	Não justifica	Contribui para a participação na aula, para a aprendizagem sobre a União Europeia e para o desenvolvimento da forma de debater.” B7	-
Jogo	Competitividade	“De certa forma, como o jogo era entre grupos, aumentava a competitividade, o que dava mais vontade de participar e ganhar pontos.” C3 “Traz uma maior participação pois é uma competição...” C5 “Como cada grupo está empenhado e ganhar o prémio e a turma no final ficou muito mais atenta à matéria.” C7 “...além de ser competitivo. “C9	4
	Lúdico/ Diversão	“...e porque é um jogo de grupos é mais engraçado. “C6 “...serviu como forma de descontração...”C8 “É mais divertido e cativa a participar na atividade.”C12	3
	Descontração/ “Maior à vontade”	“Esta atividade contribui para uma maior participação porque foi uma atividade em que houve à vontade de todas as pessoas a responder às perguntas...” C8 “Toda a gente se sente à vontade para fazer estes quizz” C4	2
	Segurança/Confiança	“...estas atividades fazem me sentir mais confiante e segura já que é uma participação em conjunto.” C2 “... e o medo de errar diminui pois muitas das vezes não se sabe quem errou.”C4 “...e só o porta-voz é que fala...” C9	3

	Participação coletiva	“Esta atividade contribui para uma maior participação, porque podiam participar entre os 4 do grupo e só o porta-voz é que fala...” C9 “Permitiu uma colaboração em grupo e uma maior participação por parte de todos os elementos porque discutimos as respostas.”C10	2
	Facilidade e compreensão	“... e de resposta certa o que também facilita a compreensão.”C5 “A resposta curta é mais fácil de responder...” C6	2
	Interatividade	“Esta atividade contribui para uma maior participação porque era uma atividade mais interativa.” C1	1
	Atenção	“Estive mais atento o que levou a maior participação”C11	1

Anexo 16 – Quadro de análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão “Consideras que te foram dadas mais oportunidades de participar na aula de História, de modo que te sentisses mais confortável para o fazer?”

Categoria	Excerto da Resposta	Frequência
Interatividade	porque eram atividades engraçadas” S1 Porque como são aulas mais interativas, S21 . É mais interativo e interessante.”S23	3
Confiança / Segurança	“...dá mais confiança para participar.”S21 “Senti que as minhas respostas seriam acolhidas e que não haveria um julgamento mesmo que se mostrassem erradas” S22 “...para nos deixar mais à vontade retirando o medo de participar pois não precisava de me expor tanto.” S24	3
Grupo/Participação Coletiva	“Sim, já que trabalham em grupo, ou fazer este tipo de atividades sinto com maior abertura para participar.” S6 “As atividades de grupo deixavam-me à vontade para participar.” S8	7

	<p>“Sim, por ser em atividades de grupo.”S14</p> <p>“Devido a trabalhos/coisas feitas em grupo torna-se mais fácil participar.”S16</p> <p>“Senti-me mais confortável e com ajuda do colega, ajudando um ao outro desenvolve mais.” S19</p> <p>“Sim, porque dando a minha opinião a pares ou em grupo torna-se bem mais fácil para mim participar e perceber os conteúdos.”S25</p> <p>“Eu acho que sim, porque houveram várias oportunidades, como por exemplo, trabalhos de grupo, para fazer.” S2</p>	
Conforto/“à vontade	<p>“Estas atividades deixam os alunos mais à vontade.”S10</p> <p>“Sentir-me mais a vontade.” S12</p> <p>a professora tentou fazer mais atividades para nos incluir nas aulas e senti-me mais à vontade para tal.” S13</p> <p>“A professora deixa os alunos muito a vontade para participar...” S17</p>	4
Diversidade de formas de participação	<p>“A professora deixa os alunos muito a vontade para participar, dando várias formas de participação.” S5</p> <p>“...vários formatos que nos permitiram participar de diversas maneiras” S9</p> <p>“Foi confortável a participação nas aulas de história, visto que, houve várias iniciativas e atividades diferentes para que todos se sentissem confortáveis.” S11</p> <p>a professora tentou fazer mais atividades para nos incluir nas aulas...” S13</p> <p>“A professora deixa os alunos muito a vontade para participar, dando várias formas de participação.” S17</p> <p>Porque como se refere não é só participar oralmente, todas as outras formas eu tive oportunidade e facilidade de participar.”S20</p>	6

Competição	“...porque eram atividades engraçadas e competitivas...” S1	1
Atividades mais adequadas à participação	“As atividades eram melhores para cada um participar.” S15 “Senti-me mais envolvida na aprendizagem.” S3	2
Atividades mais práticas	As atividades eram práticas e permitiram-me olhar para a matéria de uma forma mais concreta e objetiva.”S22	1
Nula	“Só senti que me foram dadas, não tenho explicações.”S4 “Foram dadas mais oportunidades para me sentir confortável, acho que falei mais, apesar de ter sido mais baixo.” S18 “Sim, porque se tiveres mais oportunidades de participar torna que tu estejas mais atento.”S7	-