

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

Aprender com gosto
Estratégias de combate ao desinteresse pela História

Miguel Filipe da Silva Pinheiro

M

2024



Miguel Filipe da Silva Pinheiro

Aprender com gosto

Estratégias de combate ao desinteresse pela História

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras	10
Índice de Gráficos.....	11
Introdução.....	12
1.Enquadramento teórico	17
1.1. Os Estilos de Aprendizagem.....	17
1.2. A motivação.....	28
2.Contexto da prática de ensino supervisionada	39
2.1. A escola	39
2.2. As turmas.....	40
3.Metodologia.....	45
4.Apresentação e análise dos resultados	53
4.1. Dados da turma A	53
4.2. Dados da turma B	65
4.3. Algumas sugestões para o futuro	72
5.Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas	78
Anexos.....	80
Anexo 1	81
Anexo 2	82
Anexo 3	83
Anexo 4	86
Anexo 5	90

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (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 report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

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

Valbom, Gondomar, 13 de setembro de 2024

Miguel Pinheiro

Agradecimentos

A elaboração deste relatório só foi possível graças ao auxílio de várias pessoas com quem contactei ao longo destes dois anos de Mestrado. Com isto, deixo aqui os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, à professora Sara Dias Trindade, por ter aceitado orientar este relatório, e por toda a ajuda e conselhos que forneceu ao longo da realização do mesmo.

Ao professor orientador Armando Oliveira, por ter aberto as portas da sua sala de aula, por toda a ajuda, conselhos, lições e apoio que forneceu ao longo de todo o estágio.

À minha amiga e colega Filipa Sousa, que me acompanhou ao longo deste ano de estágio na Escola Secundária de Gondomar, com quem pude partilhar todas as alegrias, desilusões, e os stresses desta experiência.

Ao meu amigo e colega João Paiva, por todo o apoio que me deu ao longo destes dois anos, sobretudo nos momentos em que parecia que já não dava para mais.

À minha amiga Rita Barroso, pois sem o apoio dela provavelmente teria desistido deste Mestrado no 1º ano, nunca experienciando todos os momentos e lições do estágio.

E por fim, à minha família, amigos, e agora ex-alunos, por todo o apoio que deram, sem o qual este relatório teria sido bastante mais difícil de terminar.

Resumo

O presente relatório aborda a utilização de estratégias e recursos didáticos, sugeridos pelos próprios alunos de forma a ir ao encontro dos seus interesses, de modo a promover a sua motivação e interesse pela aula de História A. Esta investigação foi desenvolvida em duas turmas do 10º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades, no Agrupamento de Escolas nº 1 de Gondomar, no ano letivo 2023/2024.

Na componente teórica, abordámos as teorias que rodeiam o conceito de Estilos de Aprendizagem e como os diferentes alunos têm modos diferentes de aprender, assim como explorámos o conceito de motivação e a sua importância na aprendizagem por parte dos estudantes. Com isto, desenvolvemos um estudo do caso múltiplo de teor misto abrangendo as referidas turmas, e formulámos uma intervenção em que uma estratégia sugerida pelos alunos (a visualização de vídeos), que correspondia aos seus interesses, foi utilizada na lecionação de um conteúdo para o qual os estudantes afirmaram ter menos interesse, de modo a averiguar o impacto na sua motivação.

Relativamente aos resultados obtidos, estes confirmaram, dentro das limitações em que foram recolhidos, que de facto o recurso a estas estratégias pode ter um impacto positivo na motivação dos alunos, promovendo consequentemente o seu interesse pela disciplina de História e promovendo a sua aprendizagem.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem, Motivação, Ensino da História

Abstract

The present report addresses the use of strategies and didactic resources, suggested by the students themselves to go in accord to their interests, as a means to promote their motivation and interest for the class of História A. This investigation was developed in two classes of the 10th grade, belonging to the course of Línguas e Humanidades, in the Agrupamento de Escolas nº1 de Gondomar, in the school year of 2023/2024.

In the theoretical component, we addressed the several theories that surround the concept of Learning Styles, and how different students have different ways of learning, as well as exploring the concept of motivation and its importance on the learning process of students. As such, we developed a multiple case study of mixed type, and we formulated an intervention, on which a strategy suggested by the students (watching videos), that corresponded to their interests, was used on the teaching of a subject that the students expressed having less interest in learning, as a way to determine its impact on their motivation.

As for the results obtained, these confirm, within the limits in which they were gathered, that the use of such strategies does have a positive impact on the students' motivation, promoting, as a consequence, their interest for the History discipline, promoting as well their learning.

Key-words: Learning Styles, Motivation, History teaching

Índice de Figuras

FIGURA 1- O MODELO DE GREGORC.....	18
FIGURA 2- OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE KOLB	24
FIGURA 3- O CICLO DE APRENDIZAGEM PARA HONEY E MUMFORD	25
FIGURA 4- A HIERARQUIA DE NECESSIDADE DE MASLOW	31

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTAS À PRIMEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A.....	53
GRÁFICO 2- RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, QUANTO AOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM”	54
GRÁFICO 3- RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, QUANTO AOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “UM POUCO/ALGUNS TEMAS”	55
GRÁFICO 4- RESPOSTAS À TERCEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A	56
GRÁFICO 5- RESPOSTAS À QUARTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, RELATIVAMENTE AOS TEMAS COM MAIOR INTERESSE	57
GRÁFICO 6- RESPOSTAS À QUARTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, RELATIVAMENTE AOS TEMAS COM MENOR INTERESSE	58
GRÁFICO 7- RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA A	61
GRÁFICO 8- RESPOSTAS À TERCEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA A	63
GRÁFICO 9- RESPOSTAS À QUARTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA A	63
GRÁFICO 10- RESPOSTAS À QUINTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA A	64
GRÁFICO 11- RESPOSTAS À PRIMEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA B.....	65
GRÁFICO 12- RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA B, QUANTO AOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM”	66
GRÁFICO 13- RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, QUANTO AOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “UM POUCO/ALGUNS TEMAS”	67
GRÁFICO 14- RESPOSTAS À TERCEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A	67
GRÁFICO 15- RESPOSTAS À QUARTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, RELATIVAMENTE AOS TEMAS COM MAIOR INTERESSE	68
GRÁFICO 16- RESPOSTAS À QUARTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL NA TURMA A, RELATIVAMENTE AOS TEMAS COM MENOR INTERESSE	68
GRÁFICO 17- RESPOSTAS À SEGUNDA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA B.....	70
GRÁFICO 18- RESPOSTAS À TERCEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA B	71
GRÁFICO 19- RESPOSTAS À QUARTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA B	71
GRÁFICO 20- RESPOSTAS À QUINTA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL NA TURMA B	72

Introdução

Ano letivo de 2017/2018. Está a ser uma aula de História normal, sem nada que a faça sobressair a qualquer outra aula. A professora vai lecionando a matéria, os alunos vão tomando os seus apontamentos com maior ou menor rigor, e tudo vai procedendo como é costume. No entanto, a meio da aula, surge uma conversa entre a

professora e os alunos, como tantas vezes acontece, falando sobre o gosto pela disciplina de História. Estando uma aluna a falar sobre não gostar da disciplina e não perceber porque é que tinham que a ter, a professora pergunta-lhe “mas o que é que tu não gostas em História?”, ao que a aluna responde algo que nunca mais nos sairia da memória: “eles estão todos mortos, o que é que me interessa?”.

De facto, para uma pessoa que pertence à área de História, ou qualquer outra área, por vezes pode ser difícil compreender o porquê de outros não mostrarem o mesmo, ou pelo menos algum interesse pelos temas e tópicos que a nós sempre nos despertaram a maior das curiosidades. Afinal de contas, é aquilo que nos desperta a nossa paixão pessoal, aquilo que decidimos seguir nos nossos estudos superiores, e a que nos propomos dedicar o resto da nossa vida – porque não haverão os outros de também gostar?

Mas aí importa colocar várias perguntas a nós próprios: gostas de todas as áreas de História? Gostas de todas as épocas históricas da mesma forma? A resposta é, na maior parte dos casos, não: uns preferem a parte política, outros a económica, uns preferem a época medieval, outros a contemporânea. Isto, claro, é perfeitamente natural, pois cada um tem os seus gostos e preferências.

No entanto, façamos as mesmas perguntas a alunos do ensino básico e secundário, a maioria dos quais não se interessa minimamente por História, nem vê, fruto da sua juventude, como é que o pode ajudar na sua vida futura. Além disso, não podemos esquecer que esses alunos não deixam de existir no momento em que saem da nossa sala de aula. Todos eles têm as suas vidas, os seus gostos, os seus problemas, as suas situações familiares específicas. A este ponto, o desinteresse começa a fazer mais sentido. Seria irrealista, e até certo ponto arrogante da nossa parte enquanto professores de História esperar que todos os alunos apresentassem o mesmo interesse por todos os temas.

Mas como podemos combater este desinteresse, esta falta de motivação? Foi com esta pergunta, e com a experiência descrita em cima sempre em mente, que começámos a pensar no tema para este relatório, que, de um modo geral, consiste na aplicação de estratégias e recursos que possam estimular a aprendizagem dos alunos

nas áreas em que estes apresentam menor interesse, com o *twist* de que essas mesmas estratégias foram sugeridas pelos próprios alunos, pois não há ninguém melhor para dizer como os estudantes gostam de aprender como os próprios alunos. Pretende-se assim estimular a motivação e aprendizagem na disciplina de História, através de recursos que vão mais ao encontro dos interesses dos alunos. Note-se que o ponto principal deste relatório não é a utilização das estratégias particulares em si, mas antes o facto de essas estratégias, sugeridas pelos próprios alunos, irem ao encontro dos interesses dos estudantes, de forma a contribuir para a motivação e interesse destes pela aula de História.

Com isto, foi definida como questão de investigação “A utilização de estratégias/recursos sugeridos pelos alunos terá um impacto positivo na motivação destes para a aula de História?”. Em paralelo, estabelecemos como objetivo a cumprir o de “Avaliar o impacto da utilização de estratégias/recursos sugeridos pelos alunos na sua motivação para a aula de História”.

Visto que um ponto importante da ideia por trás desta investigação era que todo este processo fosse, realisticamente, executável para um professor no seu dia a dia, optámos por uma abordagem mais generalizadora das estratégias, utilizando a mais votada para toda a turma. Isto, pois, por mais atrativa que seja a ideia de selecionar estratégias específicas para auxiliar a motivação e aprendizagem de cada aluno individual, tal é praticamente impossível de ser realizado por um professor em situação dita “normal”, isto é, com seis ou sete turmas, que equivale provavelmente a bem mais de cem alunos por ano, ao mesmo tempo que tem de se debruçar sobre toda a burocracia escolar extra-aula (e ainda mais no caso de ser diretor de turma), e tem também, que não deve ser esquecida mas infelizmente muitas vezes não é sequer considerada, a sua própria vida pessoal, que não deve ser colocada de parte, sob pena de ser o próprio professor a perder a sua motivação.

No contexto científico, este relatório assenta sobretudo sobre dois grandes conceitos. Primeiramente, temos os Estilos de Aprendizagem, onde podemos salientar nomes como o de David Kolb, Neil Flemmings ou Alan Mumford. É um tópico vasto e complexo, que não gera consenso, mas que de um modo geral se centra na ideia de

que há formas diferentes para cada indivíduo aprender e que, se essas formas forem direcionadas de acordo com as preferências dos estudantes, poderão otimizar a experiência didática.

No entanto, por si só este conceito não engloba tudo o que era pretendido nesta investigação, pois foca-se na componente de aprendizagem diferenciada, não abordando o “combate ao desinteresse”, que é o ponto central. Assim, acabámos por contactar com o conceito de motivação e as diversas teorias a si associadas, tanto fora do contexto escolar como dentro dele, podendo referir os trabalhos de Richard Arends, Stephen Robbins, ou Enrique Fita. Também de um modo geral, podemos definir motivação como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para alcance de uma determinada meta.

Assim, decidimos dividir o presente relatório em quatro capítulos. No primeiro capítulo, com um teor mais teórico, iremo-nos debruçar sobre a componente científica deste relatório, abordando os Estilos de Aprendizagem, as suas principais teorias nos seus diversos campos, assim como algumas das críticas feitas às mesmas. Em paralelo, no mesmo capítulo será abordado o conceito de motivação e as suas principais teorias, tanto no contexto humano mais geral, como no contexto escolar.

De seguida, no segundo capítulo, será feita uma contextualização e descrição do estágio pedagógico, fazendo uma caracterização global da escola e das turmas, assim como outros aspetos relevantes na experiência da prática educativa.

No terceiro capítulo é introduzida de forma mais concreta a investigação desenvolvida durante a prática pedagógica, apresentando-se a questão de investigação e respetivos objetivos para a responder. Proceder-se-á também à descrição de metodologia, ou seja, dos métodos que foram utilizados para a recolha de dados e para a aplicação prática do projeto a que nos propusemos.

Por fim, no quarto capítulo, irão ser apresentados e subsequentemente analisados os dados obtidos no decurso desta investigação, de forma a perceber se nos é possível responder, ou não, à questão de investigação, e se foram cumpridos os objetivos que foram propostos.

Isto tudo será encerrado com considerações finais, onde faremos uma reflexão do caminho percorrido e dos resultados obtidos, seguidos obviamente da listagem da bibliografia utilizada, assim como o conjunto de anexos relevantes para esta investigação.

1. Enquadramento teórico

No presente capítulo, iremos dedicar a nossa atenção à componente teórica deste relatório, que, como mencionado, passa pela abordagem de duas grandes áreas: os Estilos de Aprendizagem, e o conceito de motivação.

1.1. Os Estilos de Aprendizagem

Antes de abordar o que representa este conceito de Estilos de Aprendizagem, deve ser esclarecido que este conceito foi o mais aproximado que para associar à utilização de estratégias sugeridas pelos alunos de forma contribuir de forma positiva para a motivação e gosto destes pela aula de História. Ora, a estratégia que os alunos possam preferir pode não ser necessariamente aquela que os permite aprender melhor, como é referido, aliás, por uma das teorias que veremos mais à frente.

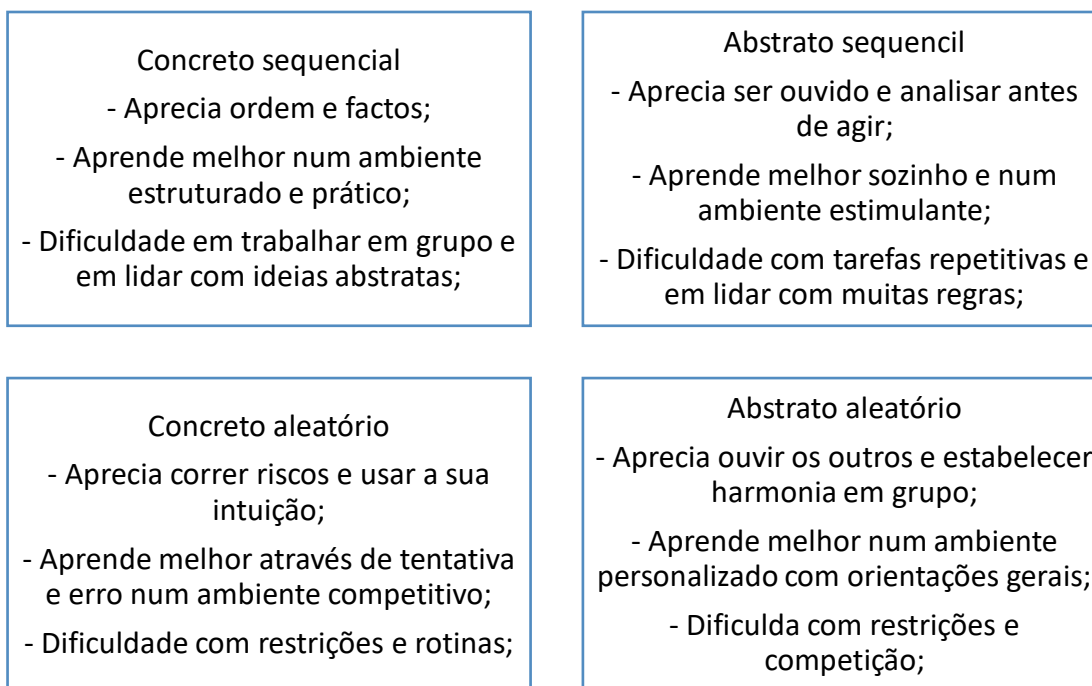
A primeira coisa que deve ser mencionada quando tratamos da temática dos Estilos de Aprendizagem é que, à semelhança de tantos outros, se trata de um assunto extremamente vasto e complexo, com a multiplicidade de teorias que, por vezes, nem sequer concordam na própria definição do que é um estilo de aprendizagem. Não obstante, e de um modo geral, as teorias de estilos de aprendizagem abordam a forma como a informação é absorvida e tratada para cada indivíduo, reiterando nesse sentido que diferentes indivíduos têm diferentes formas de aprender, consoante as suas características particulares. Depois de identificadas essas ditas características, através de uma variedade de ferramentas (sendo o método usado de forma mais comum o questionário), é possível, em teoria, desenvolver um método de ensino específico, que vá ao encontro das especificidades do indivíduo em questão, ao invés de forçar sobre ele o mesmo método aplicado aos outros. Abordemos então algumas das principais teorias.

Existe uma grande diversidade de modelos diferentes no que refere aos Estilos de Aprendizagem. Alguns desses modelos remetem muito para a área da genética, defendendo que o estilo de aprendizagem de cada indivíduo é-lhe biologicamente imposto por uma variedade de características (muito ligadas ao papel dos hemisférios cerebrais), sendo que a sua capacidade de alteração é limitada. Dentro deste campo, podemos destacar o modelo de estilos de mente de Anthony Gregorc, que é referido

na obra de Coffield, Ecclestone e Elaine¹, focando-se no subconsciente. Divide-se em quatro estilos:

- Concreto sequencial, que define como ordenado, perfeitamente orientado, e prático;
- Abstrato sequencial, definido como lógico, analítico, racional;
- Abstrato aleatório, definido como sensível, colorido, emocional e espontâneo;
- Concreto aleatório, que define como intuitivo, independente, impulsivo e original;

Figura 1- O modelo de Gregorc



Fonte: <https://web.cortland.edu/andersmd/learning/Gregorc.htm>

Gregorc afirma que todos podem usar os quatro estilos, mas que existe uma inclinação natural, isto é, de nascença (que refere mesmo como *God-given*) para um ou dois deles, não sendo possível alterá-los, sob o risco de a pessoa se tornar falsa (o

¹ COFFIELD, Kathryn ECCLESTONE, Moseley, ELAINE, Hall - Learning styles and pedagogy in post 16 education: a critical and systematic review

que não é comprovado)², sendo que cada orientação tem pontos positivos e negativos. A categorização de uma pessoa num destes estilos é feita através de um questionário, conhecido como GSD – Gregorc Style Delineator.

Outro modelo é o de Dunn e Dunn, também ele explicitado na obra de Coffield, Ecclestone e Elaine³, que defende que os estilos de aprendizagem se dividem em cinco grandes estímulos: o ambiental, o emocional, o sociológico, psicológico, e elementos fisiológicos que influenciam como indivíduos aprendem. Para cada uma destas existem quatro variáveis que afetam as preferências dos alunos.

É um modelo que coloca uma grande ênfase na imposição de características biológicas e de desenvolvimento. Note-se que o modelo mede preferências, e não pontos fortes dos alunos. Por outro lado, o modelo não visa remediar fragilidades, nem diferencia as diferentes preferências. Antes, defende que todos podem melhorar a sua motivação e resultados se a sua instrução for compatível com as suas preferências. Essas preferências são obtidas através de uma variedade de questionários, dos quais podemos destacar o LSI (Learning Styles Inventory), constituído por 104 perguntas para responder numa escala de Likert.

Este modelo oferece assim uma afirmação positiva e inclusiva, dizendo que todos podem aprender se as suas preferências forem ouvidas, levando mesmo os professores a questionar como podem ensinar os alunos se não sabem como eles aprendem. No mesmo sentido, o modelo encoraja o respeito pela diferença dos alunos, não os distinguindo entre bons ou maus, mas antes reconhecendo que podem aprender de uma maneira diferente, estimulando a própria flexibilidade dos professores.

No entanto, este modelo tem também limitações. Primeiro, o modelo baseia-se na ideia de que preferências são algo fixo, enquanto que praticamente todos os outros modelos não se baseiam em traços fixos, mas antes em estratégias para contextos específicos, suscetíveis a mudança. Além disso, a crença que as pessoas devem apenas trabalhar com base nas suas preferências mais fortes pode induzir a limitações no seu

² Idem, Ibidem

³ Idem, Ibidem

comportamento, restringindo a abertura a novos estilos e preferências. Deve-se também notar a inflexibilidade com que o modelo é publicitado pelos seus criadores, quase como se fosse infalível, sendo pouco aberto a discussão.⁴

Outros modelos entendem os estilos de aprendizagem como propriedades estruturais do sistema cognitivo, funcionando quase como hábitos de pensamento que estão ligados a traços de personalidade. Nestes, podemos realçar o estudo realizado por Grasha e Riechmann⁵. Este estudo atesta a validação de um instrumento de identificação de estilos de aprendizagem, denominado *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales* (GRSLSS). A sua motivação é afirmada como a necessidade de uma melhor ferramenta para identificar os estilos de aprendizagem dentro de uma sala de aula, algo que os teste de personalidade normais não conseguem fazer adequadamente. Esses estilos são *independent, dependent, avoidant, participant, collaborative, e competitive*, que foram definidos com base nos dados obtidos através de entrevistas e questionários aos alunos.

Esses questionamentos focam-se sempre à volta de três dimensões da sala de aula: a atitude dos alunos face à aprendizagem, a forma de ver os professores e os seus pares, e a sua reação aos procedimentos da sala de aula. Foram questionados 34 alunos, sendo-lhes pedido que seleccionassem 48 itens de um total de 84 (14 para cada estilo) com os alunos a seleccionar aqueles que achassem de melhor uso, pois ninguém melhor que os próprios estudantes para definir as suas preferências dentro da sala de aula. Ao longo da investigação, os autores verificaram uma correlação bastante significativa entre as respostas fornecidas pelos alunos e as escalas que tinham teorizado antes.⁶

Uma outra visão cognitivista é a de Sternberg⁷, que afirma que os estilos de aprendizagem são tão importantes como as habilidades individuais dos alunos, e se ignorarmos os seus estilos de pensamento, estamos a fazê-lo ao nosso próprio risco, e

⁴ Idem, Ibidem

⁵ GRASHA, Anthony, RIECHMANN, Sheryl - A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument

⁶ Idem, Ibidem

⁷ STENBERG, Robert - Thinking Styles: Keys to Understanding Student Performance

ao dos alunos. Assim, o autor apresenta a sua teoria de estilos de pensamento, que denomina autogoverno mental: existem muitas maneiras de uma pessoa governar o seu dia a dia, sendo que normalmente escolhemos estilos nos quais nos sentimos mais à vontade, apesar da maioria conseguir ser flexível no uso dos estilos e adaptar-se a determinadas situações. O uso flexível da mente para o autogoverno mental pressupõe uma variedade de estilos de pensamento.

Sternberg vê a mente como as funções de um governo: a função legislativa encarrega-se de criar, formular, imaginar e planear, a executiva ocupa-se com implementar e fazer, e a função judicial com julgar e comparar, sendo que o autogoverno mental envolve as três funções juntas. No entanto, uma delas tende a ser dominante em cada indivíduo, influenciando o seu estilo de pensamento, que pode ser então legislativo (pessoas que gostam de criar as suas próprias regras e fazer coisas à sua maneira, de modo criativo), executivo (pessoas que gostam de seguir regras e orientações, preferindo que lhes digam o que fazer) ou judicial (pessoas que preferem avaliar factos, procedimentos e regras, de dar opiniões e julgar pessoas).

Assim, para Sternberg, qualquer tema pode ser dado numa maneira que seja compatível com um determinado estilo, o que leva a que as pessoas escolham os que preferem. Isto também é válido para os professores, o que pode originar o problema do seu estilo não ser compatível com o dos seus alunos. Assim, convém que um professor esteja ciente das preferências dos seus alunos, para poder tirar proveito de qualquer oportunidade que possibilite estimular a sua aprendizagem.

Um outro estudo, que teve uma grande importância, foi o de Barbe, Milone e Swassing⁸, debruçando-se sobre as modalidades, que definem como os canais pelos quais os indivíduos recebem e retêm informação, sendo constituídos por três elementos – sensação, percepção e memória. As modalidades relevantes para a educação são a visual, ligada à visão, a auditória, ligada à audição, e a cinestésica, ligada à atividade motora.⁹ Quando um indivíduo processa informação por uma destas

⁸ BARBE, Walter, MILONE, Michael, SWASSING, Raymond - Teaching through modality strengths: concepts and practices

⁹ As VAK: Visual, Auditory, Kinesthetic

modalidades de forma mais eficiente, diz-se que tem uma *modality strength*, ou uma modalidade dominante. Note-se que esta modalidade dominante não é necessariamente a modalidade que um indivíduo possa preferir.

Quando um professor organiza as suas aulas em torno das *modality strengths* dos seus alunos, está a praticar um ensino com base nas modalidades (*modality-based instruction*), que pode ser usado, por exemplo, quando um aluno não consegue entender um princípio básico. Um professor pode mesmo juntar alunos com as mesmas modalidades dominantes para fomentar o ensino suplementar. Os próprios professores têm as suas próprias modalidades dominantes, nas quais provavelmente baseiam o seu modo de ensinar. Tal não constitui problema desde que o professor esteja disposto a adaptar-se às modalidades dos seus alunos.

Note-se que as *modality strengths* não são algo fixo, mas antes variam com, por exemplo, a idade: crianças em idade da escola primária são mais auditorias do que visuais, o que se vai invertendo à medida que crescem, o que reflete uma mudança no contexto de ensino das crianças, deixando de usar tanto a modalidade auditória (como falar e ouvir) para usar mais a visual (ler) e também a cinestésica (escrever). Além disto, à medida que as crianças crescem, as modalidades vão-se integrando umas com as outras, deixando de ser independentes. Isto reflete-se nos casos dos indivíduos que têm modalidades dominantes mistas.¹⁰

Um modelo que se inspirou muito em Barbe foi o de Flemmings e Mills¹¹, que se foca em definir uma ferramenta, que os autores não classificam como um inventário, que permita aos alunos refletir e descrever as suas próprias modalidades de aprendizagem, pressupondo que se os alunos estiverem envolvidos na produção de uma descrição da sua própria modalidade, seria mais provável que a fossem utilizar nas suas aprendizagens. Assim, desenvolveram uma técnica conhecida como “*The Catalyst*” com o objetivo de estimular a discussão e o debate, encorajando ao mesmo tempo os alunos a participar no processo. Consiste num simples questionário de 13 perguntas formuladas através de observações dos alunos, dos autores, etc.

¹⁰ BARBE, Walter, MILONE, Michael - What we know about modality strengths

¹¹ FLEMMINGS, Neil, MILLS, Collen – Not another inventory, rather a catalyst for reflection

Inicialmente os autores fizeram uso das mesmas três modalidades que Barbe, isto é, *visual, aural e kinesthetic*. No entanto, acabaram por achá-las insuficientes, tendo por isso dividido a visual em duas: *visual*, a preferência por informação representada de forma mais gráfica e simbólica, e *read/write*, a preferência por informação representada por palavras escritas (passando então a designar-se por VARK).

Mais tarde, Flemmings nota que é comum haver preferências fortes para certas modalidades, enquanto que outras ficam quase a zeros. Ao mesmo tempo, outros alunos apresentam preferências mais equilibradas, sendo provável que consigam adaptar-se melhor a diferentes estilos de ensino. Não obstante, é possível, como demonstrado pelo questionário feito aos alunos, que alguns apresentem preferências por mais do que uma modalidade em simultâneo, apresentando assim um plano multimodal.¹²

Um outro modelo extremamente influente foi o de David Kolb¹³, que desenvolve uma teoria sobre o ensino experimental e desenvolve um instrumento para a testar, o LSI (*Learning Style Inventory*). Para Kolb, um estilo de aprendizagem não é um traço fixo, mas antes uma diferente preferência na forma e aprender, que varia ligeiramente de situação para situação, podendo, não obstante, verificar-se uma certa estabilidade de longo-prazo no estilo de aprendizagem em questão.

Para Kolb, a aprendizagem é um processo onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Descreve o processo de aprendizagem experimental como um ciclo de quatro fases. Assim, Kolb, define quatro tipos de conhecimento, e quatro correspondentes estilos de aprendizagem:

- o estilo convergente, que é abstrato e ativo, sendo bom na resolução de problemas, a tomar decisões e na aplicação prática de ideias;
- o estilo divergente, que é concreto e reflexivo, sendo imaginativo e mais orientado para a observação do que a ação;

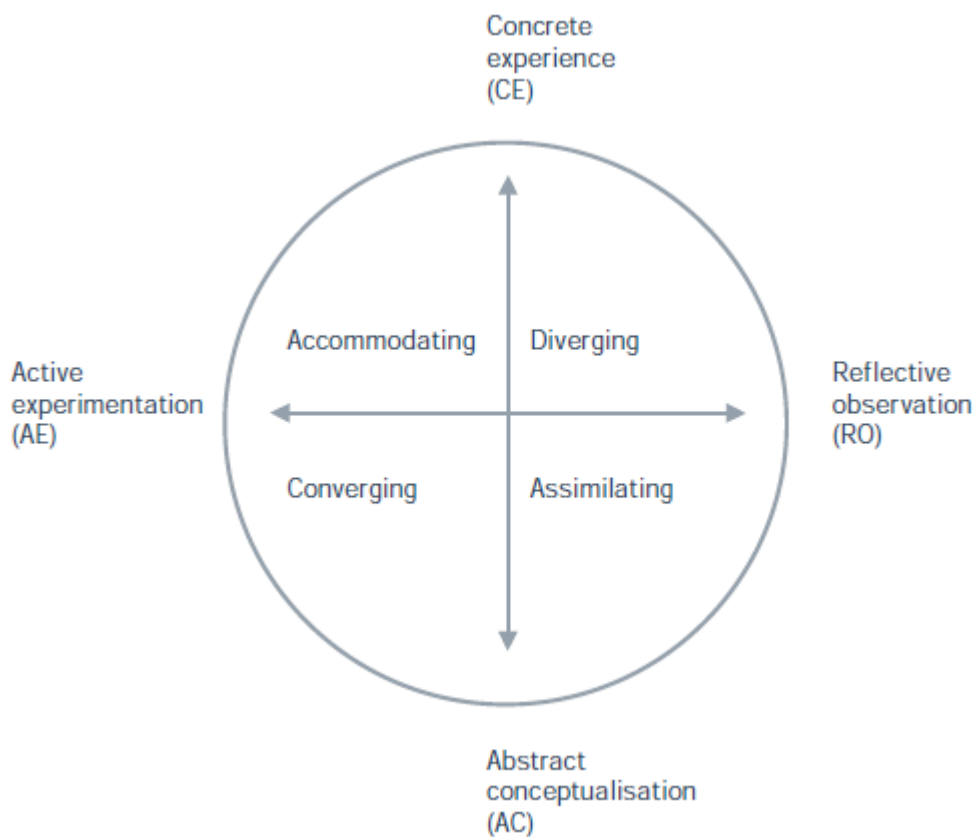
¹² FLEMMINGS, Neil - I'm different; not dumb. Modes of presentation (V.A.R.K.) in the tertiary classroom

¹³ KOLB, David – Experimental learning

- o estilo assimilativo, que é abstrato e reflexivo, mais virado para a criação de modelos teóricos, ideias e conceitos abstratos, valorizando lógica sobre praticidade;
- o estilo acomodativo, que é concreto e ativo, que prefere a experimentação ativa e novas experiências, adaptando-se bem a novas circunstâncias estando à vontade com pessoas, mas pode ser visto como impaciente.

Importa realçar que Kolb não vê os estilos de aprendizagem como traços de personalidade fixos, mas como orientações adaptativas que alcançam estabilidade através interação com o mundo.

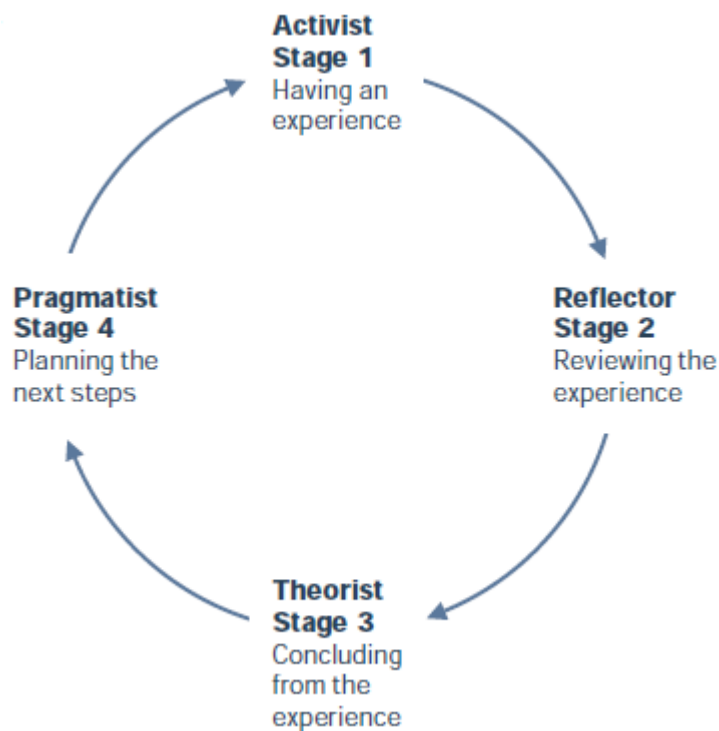
Figura 2- Os estilos de aprendizagem de Kolb



Fonte: COFFIELD, Kathryn ECCLESTONE, Moseley, ELAINE, Hall - Learning styles and pedagogy in post 16 education: a critical and systematic review, p. 62

Honey e Mumford¹⁴ ter-se-ão inspirado também no trabalho de Kolb, elaborando a sua própria versão do ciclo de aprendizagem: ter uma experiência, rever a experiência, retirar conclusões, planejar os passos seguintes. Para eles, este ciclo abrange todos os processos envolvidos em qualquer forma de aprendizagem, sendo que certos métodos de aprendizagem estão normalmente mais associados a uma fase do ciclo: por exemplo, treino ao ar livre associa-se mais à fase “ter uma experiência”. Por outro lado, muitas atividades não atingem todo o seu potencial de aprendizagem porque se concentram demasiado em apenas uma fase do ciclo.

Figura 3- O ciclo de aprendizagem para Honey e Mumford



Fonte: COFFIELD, Kathryn ECCLESTONE, Moseley, ELAINE, Hall - Learning styles and pedagogy in post 16 education: a critical and systematic review, p. 72

¹⁴ MUMFORD, Alan – Putting learning Styles to work: an integrated approach

Os autores, tal como Kolb, associam cada uma destas fases a um estilo de aprendizagem, que nomeiam de maneira diferente:

- o estilo ativista, que aprende melhor com atividades curtas em que se podem envolver, não reagindo bem a atividades que tenham que desempenhar um papel passivo;
- o estilo reflexivo, que aprende melhor ouvindo e observando, preferindo analisar, não gostando de atividades em que têm que agir sem previamente planejar;
- o estilo teórico, que aprende melhor com atividades que se integram num modelo/teoria, não gostando de desestruturadas e não se sintonizam muito com outros participantes;
- o estilo pragmático, que aprendem melhor com atividades em que há uma ligação óbvia entre o assunto e o problema (por exemplo um filme que mostra como fazer algo), não reagindo bem quando as atividades são distantes da realidade ou quando não têm linhas orientadoras.

Já outros estudos não se incluem numa área específica, como o de Keefe¹⁵, que admite uma conceção mais abrangente do que são estilos de aprendizagem, no sentido em que afirma que as características de um determinado estilo são influenciadas pela genética, pelo desenvolvimento da personalidade e pela adaptação ao meio ambiente, não se focando só num aspeto. Aborda também um estudo realizado pela The National Association of Secondary School Principals (NASSP), juntamente com vários especialistas da área dos Estilos de Aprendizagem, criando uma *task force*. Esta define estilos de aprendizagem como um conjunto de fatores cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como um indivíduo percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem. A sua base assenta na organização neural e na personalidade, que molda e é moldada pelo desenvolvimento humano e pelas experiências de aprendizagem em casa, na

¹⁵ KEEFE, James – Assessment of learning style variables: the NASSP task force model

escola, e na sociedade. Assim, esta definição aceita três categorias latas de estilos: cognitivos, afetivos e fisiológicos.

No entanto, realçam que um estilo de aprendizagem é mais do que uma amálgama de características: é um conjunto de operações internas e externas com base em neurobiologia, personalidade, e desenvolvimento humano, que se reflete no comportamento de quem está a aprender. Ou seja, o estilo de aprendizagem de um aluno é o produto tanto da natureza como do ambiente. Por isso, os autores dividem cada uma das categorias atrás mencionadas em várias variáveis, num total de 31.

Note-se que a aplicação de estilos de aprendizagem não se restringe apenas ao mundo do ensino, podendo por exemplo ser usado em contexto profissional, nos chamados “on-the-job learning Styles”.¹⁶

No entanto, apesar desta variedade de teorias até aqui apresentadas, existem autores que apontam várias falhas ao conceito de Estilos de Aprendizagem, enquanto que outros rejeitam a sua existência por completo. Alguns apelidam mesmo a ideia de absurda, afirmando que avaliar alunos com base em estilos de aprendizagem é um desperdício de tempo e recursos, pois os humanos evoluíram de modo a usar os seus sentidos de uma forma conjunta, em cooperação, sendo que dividir os alunos entre os estilos da VAK não faz sentido¹⁷.

Já Lilienfeld¹⁸ apresenta vários argumentos contra os Estilos de Aprendizagem. Primeiro, diz que não há consenso quanto ao que define o conceito de estilo de aprendizagem, sendo que os vários modelos existentes têm mais diferenças do que semelhanças. Depois, afirma que não há uma maneira segura de averiguar os estilos de aprendizagens dos alunos, pois os vários questionários dos modelos apenas abordam questões gerais, sem contexto específico. Terceiro, afirma que vários estudos questionam a eficácia de adaptar os estilos de ensino dos professores aos estilos de aprendizagem dos alunos. Por fim, questiona se os educadores conseguem treinar os professores para adaptar os seus estilos de ensinamentos aos estilos de aprendizagem dos

¹⁶ BERINGS, Marjolein, POELL, Rob, SIMONS, P. – Conceptualizing on-the-job learning styles

¹⁷ HENRY, Julie – Professor pans “learning style” teaching method

¹⁸ LILIENFELD, Scott - Myth #18: Students Learn Best when Teaching Styles Are Matched to Their Learning Styles

alunos, citando falta de provas, apelidando mesmo a noção de mito urbano da psicologia da educação. Afirma ainda que estimular os pontos fortes dos alunos em vez dos fracos pode ter um efeito contrário, fazendo com que as suas áreas mais fracas se tornem ainda mais fragilizadas - os alunos devem corrigir e compensar as suas fraquezas, e não evitá-las.

Como pudemos ver, o campo das teorias sobre os estilos de aprendizagem é vasto e diversificado, com a sua bibliografia a não se limitar, longe disso, àquela aqui apresentada. Pudemos constatar que, apesar de não concordarem em muitos aspetos, entre os quais a própria definição de estilo de aprendizagem, os vários modelos aceitam de um modo geral que cada um tem um modo diferente de aprender. Depois de identificado esse modo/estilo, é possível estimular o ensino e aprendizagem individual através do foco nesse estilo preferido, recorrendo ao uso de estratégias adequadas.

Para o propósito deste relatório, esta última ideia é a mais importante a reter, ou seja, que o uso de estratégias diferenciadas pode estimular a aprendizagem dos alunos. Neste caso em particular, no entanto, a utilização das ditas estratégias não se relaciona tanto com o estímulo da aprendizagem dos alunos (o que não significa que não esteja presente), mas antes com o estímulo do seu interesse e motivação dentro da sala de aula, sendo que uma estratégia que promove e desperte o interesse do estudante, à semelhança de uma que vá ao encontro do seu estilo específico de aprendizagem, certamente terá uma maior probabilidade de resultar numa aprendizagem significativa.

1.2. A motivação

Dediquemos agora a nossa atenção ao conceito de motivação e a sua importância para o aluno. Dentro da sala de aula, o professor aparece como um líder, que procura que os seus alunos não só tenham interesse pelas aulas, mas também que cumpram todos os outros objetivos esperados, como estar atentos, ter um bom comportamento e atingir bons resultados. Existem vários fatores que permitem aos

professores influenciar os alunos, ou vice-versa, que fazem com que os alunos se deixam influenciar pelo professor.¹⁹

Podemos distinguir quatro: o reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos pela capacidade de recompensar/punir do professor; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais no professor que são apreciadas pelos alunos.²⁰

No entanto, atualmente três destes fatores são seriamente postos em causa: muitos alunos já não se deixam influenciar pelo professor simplesmente por este o ser, desvalorizando muitas vezes a escola como fonte de acesso ao conhecimento e colocando muitas vezes em dúvida a própria competência do professor, sendo que este tendo ao mesmo tempo perdendo poder na capacidade de gestão da aprendizagem e disciplinas dos estudantes. Podemos também incluir as constantes contestações às decisões dos docentes pelos próprios alunos e pelos pais destes.

Assim, o único fator que escapa incólume é o da identificação do aluno com professor, sendo que este, de modo a criar “laços” com os alunos, deve evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo, devendo antes promover o diálogo, a negociação e o respeito mútuo. Um dos métodos que os professores podem usar para estabelecer esses laços é a linguagem, tanto verbal como não verbal, utilizando frases como “devias estar orgulhoso dos teus resultados”, em vez de dizer que é que ele, o professor, que está orgulhoso dos alunos, no sentido de responsabilizar o estudante pelo seu comportamento, indo ao encontro da sua necessidade de autodeterminação.²¹

Em paralelo, a motivação dos alunos também pode estar dependente da sua identificação com o professor, verificando-se que muitos alunos apresentam uma aprendizagem que não corresponde ao esperado do seu nível escolar, encontrando-se ao mesmo tempo desmotivados para a realização das tarefas escolares. Assim, é

¹⁹ Jesus, Saul Neves – Estratégias para motivar os alunos

²⁰ Idem, Ibidem

²¹ Idem, Ibidem

fundamental ter em conta certas estratégias que os professores podem utilizar perante situações em que os alunos apresentem desinteresse e falta de motivação. Podemos mencionar: procurar saber quais são os interesses dos alunos e o nome próprio de cada um deles; utilizar metodologias de ensino diversificadas e que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante para os alunos; partir de situações ou acontecimentos da atualidade ou da realidade circundante para ensinar as matérias aos alunos; entre outros.

É essencial, então, que o professor conheça os fundamentos da aprendizagem e as principais teorias sobre motivação, pois só sabe motivar para aprendizagem quem conhece como os alunos aprendem. A formação do professor e a sua visão social são determinantes, aliado às suas atitudes em sala de aula e à organização do ensino.²²

Com base nestas últimas ideias, podemos então constatar que a motivação é um aspeto crucial da aprendizagem, tal que às vezes é dada como garantida²³. Aliás, segundo Gagné, que é citado por Fita²⁴, “A motivação é uma pré-condição para a aprendizagem”.

Mas o que é, então, a motivação? Como podemos definir essa palavra que tantas vezes usámos em vários contextos? Segundo Robbins²⁵, podemos definir motivação como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para alcance de uma determinada meta, levando-nos a tomar um determinado rumo de ação. Procurando a própria origem da palavra, podemos observar que ela provem do latim “movere”, ou seja, mover, que neste contexto particular é mais entendido como “aquilo que move os indivíduos”, segundo Arends.²⁶

Em termos de teorias acerca da motivação, podemos destacar uma das mais antigas, na forma da Teoria de Necessidades de Abraham Maslow, referida na obra de Sprinthall & Sprinthall²⁷. Maslow afirma haver uma ordem específica e definitiva pela

²² RAASCH, Leida – A motivação do aluno para a aprendizagem

²³ SPRINTHALL, Norman, SPRINTHALL, Richard – Educational Psychology, a developmental approach

²⁴ FITA, Enrique, TAPIA, Jesús – A motivação em sala de aula

²⁵ ROBBINS, Stephen – Comportamento organizacional

²⁶ ARENDS, Richard – Aprender a Ensinar

²⁷ SPRINTHALL, Norman, SPRINTHALL, Richard – Educational Psychology, a developmental approach

qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades, sendo tal, para Maslow, universal a todas as pessoas. Além disso, segundo a teoria, uma pessoa permanece num determinado patamar até todas as necessidades desse mesmo patamar estarem satisfeitas, e só aí avança para o próximo. Maslow estabelece assim uma hierarquia de necessidades, que podemos observar na figura 4:

Figura 4- A hierarquia de necessidade de Maslow



Fonte: ROBBINS, Stephen – Comportamento organizacional, p. 133

Ou seja, podemos observar que, na base da pirâmide, podemos encontrar as necessidades mais básicas do ser humano, progredindo progressivamente para necessidades mais complexas de satisfazer. Robbins²⁸ define cada patamar da seguinte forma:

²⁸ ROBBINS, Stephen – Comportamento organizacional

1. Necessidades fisiológicas: comer, beber, abrigo e necessidades corporais;
2. Necessidades de segurança: segurança, ordem, proteção e estabilidade familiar;
3. Necessidades sociais: afeição, amizade, aceitação pessoal e sensação de pertencer a um grupo;
4. Necessidades de estima: respeito próprio, prestígio, reputação e estatuto social;
5. Autorrealização: alcance de objetivos pessoais e do seu próprio potencial, autodesenvolvimento e crescimento;

Note-se que, com isto, Maslow não quer dizer que todos os indivíduos conseguem alcançar o sucesso e satisfazer todas as suas necessidades, sobretudo as dos últimos patamares. Aquilo para que chama atenção é que uma pessoa não pode esperar alcançar objetivos posteriores, como sociais ou de autorrealização, se as suas necessidades mais básicas não estiverem satisfeitas.²⁹

Ou seja, apenas quando as necessidades básicas do indivíduo, como necessidades físicas ou de autoestima, estão satisfeitas é que este se pode preocupar com as necessidades de caráter mais elevado e complexo. Imaginando isto numa sala de aula, por exemplo, um aluno que tenha carência das necessidades básicas de comida dificilmente irá dispensar muita energia e vontade para as necessidades de nível mais elevado relacionadas com o conhecimento ou aprendizagem.³⁰

Nesta teoria, para motivar um indivíduo, é preciso saber em que nível da hierarquia este se encontra, de modo a que a satisfação possa ser correspondente. Maslow definiu também que as necessidades fisiológicas e de segurança são necessidades de nível mais baixo, enquanto que as necessidades relacionadas com autorrealização são necessidades de nível mais alto. A distinção entre estes dois níveis, segundo Maslow, é que as necessidades de nível mais baixo são satisfeitas pelo

²⁹ SPRINTHALL, Norman, SPRINTHALL, Richard – Educational Psychology, a developmental approach

³⁰ ARENDS, Richard – Aprender a Ensinar

indivíduo de forma interna, enquanto que as de nível mais alto são satisfeitas através de fatores externos.³¹

Deve-se notar, no entanto, que apesar da teoria de Maslow ter sido bastante reconhecida no seu tempo, ela não é validada de forma geral pela investigação, nem Maslow forneceu comprovação empírica substancial.³²

Existem outras teorias mais contemporâneas sobre a motivação. Uma delas é a teoria ERG, de Clayton Alderfer, referida aqui através da obra de Robbins, sendo claramente uma evolução da teoria da Maslow. Para Alderfer, apenas há três grupos de necessidades essenciais: a existência, o relacionamento e o crescimento, sendo daí que vem o nome da teoria (ERG = *Existence, Relatedness, Growth*). O grupo da existência inclui as nossas necessidades mais básicas, podendo ser equiparado aos níveis das necessidades fisiológicas e de segurança de Maslow. O grupo do relacionamento refere-se à necessidade e desejo de estabelecer e manter relações interpessoais, de ser social e de possuir um estatuto de relevo. Pode ser equiparado, na hierarquia de Maslow, aos níveis das necessidades sociais e de estima. Por fim, temos o grupo do crescimento, que se caracteriza pela necessidade e desejo e desenvolvimento pessoal, equiparando-se ao nível de autorrealização de Maslow.³³

Para além de reduzir o número de categorias de necessidades, Alderfer admite que mais do que um tipo de necessidade pode estar ativo em simultâneo. Ou seja, enquanto que Maslow seguia uma hierarquia rígida, com uma progressão definida entre necessidades menos e mais importantes, Alderfer apresenta um modelo bastante mais fluído, não sendo necessário uma pessoa satisfazer uma necessidade de nível mais baixo para poder prosseguir para outra mais elevada. É possível, inclusive, que as três categorias de necessidades estejam a funcionar ao mesmo tempo.

Para além de reduzir o número de categorias de necessidades, Alderfer admite que mais do que um tipo de necessidade pode estar ativo em simultâneo. Ou seja, enquanto que Maslow seguia uma hierarquia rígida, com uma progressão definida

³¹ ROBBINS, Stephen – Comportamento organizacional

³² Idem, Ibidem

³³ Idem, Ibidem

entra necessidades menos e mais importantes, Alderfer apresenta um modelo bastante mais fluído, não sendo necessário uma pessoa satisfazer uma necessidade de nível mais baixo para poder prosseguir para outra mais elevada. É possível, inclusive, que as três categorias de necessidades estejam a funcionar ao mesmo tempo.³⁴

Como vimos, Maslow diferencia as necessidades de nível mais baixo, que são satisfeitas pelo indivíduo de forma interna, e as necessidades de nível mais alto, que são satisfeitas através de fatores externos. Esta diferenciação permite-nos abordar a divisão entre motivação intrínseca e extrínseca. Motivação intrínseca são aquelas que são satisfeitas por reforços internos, isto é, um comportamento que é motivado intrinsecamente é realizado meramente pela experiência: o próprio ato de o realizar gera satisfação. Praticar exercício físico simplesmente por gosto é um exemplo de uma motivação intrínseca. Já a motivação extrínseca depende de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos, ou seja, comportamentos de carácter extrínseco são realizados não pelo ato em si, mas porque são vistos como fundamentais para um objetivo separado, com o indivíduo a ser motivado à ação por influências externas, como recompensas, punições ou pressão social. Um exemplo é estudar para conseguir uma boa nota num teste.

Outros autores, como o psicólogo Jerome Bruner, defendem que a motivação intrínseca produz um efeito mais duradouro na aprendizagem do que reforços externos de carácter extrínseco, embora admita que motivações extrínsecas possam por vezes ser necessárias para iniciar uma aprendizagem. No entanto, deve-se ter noção que o que pode ser uma motivação interna para uns pode ser uma motivação externa para outros.³⁵

Num contexto educativo, promover a motivação dos alunos é algo complexo e que levanta várias dúvidas por parte do professor: o que é que um professor pode fazer para que os alunos se interessem mais pela sua matéria? Se um aluno tem um interesse acrescido por uma determinada matéria, como podemos conseguir que ele também o tenha para outros temas? A motivação é um ponto fulcral para que os

³⁴ Idem, Ibidem

³⁵ SPRINTHALL, Norman, SPRINTHALL, Richard – Educational Psychology, a developmental approach

professores alcancem os objetivos a que se propõem, ou seja, que os alunos aprendam e desenvolvam ao máximo as suas competências e aprendizagem.

A motivação do aluno, ou mais propriamente o seu estudo, não pode restringir-se aos princípios gerais de motivação humana, pois deve ter em consideração todos os componentes específicos do contexto de sala de aula: primeiro, comparando a outras atividades humanas dependentes da motivação, na sala de aula o aluno deve executar tarefas de natureza predominantemente cognitiva; segundo, na escola o aluno deve cumprir um currículo obrigatório, com atividades e conteúdos bastante diversos, cuja importância nem sempre é percebida pelos estudantes, devendo ser cumpridos no ambiente de grupo que é a sala de aula, além da existência da componente de avaliação, cujo impacto nas dimensões psicológica e emocionais são claras. Numa sala de aula, os efeitos imediatos da motivação nos alunos passam, como se pode imaginar, pelo envolvimento ativo destes nas tarefas que contribuem para a sua aprendizagem.³⁶

Apesar da motivação por si só não ditar o sucesso dos alunos, é difícil negar que um aluno, se estiver motivado para aprender algo, poderá chegar a resultados surpreendentes, enquanto que um aluno desmotivado apresentará quase sempre um rendimento abaixo do esperado.

Com isto tudo, a motivação tem-se tornado num assunto fulcral na educação, pela simples constatação de que, comparada a outras condições, a sua mera ausência significa, para o aluno, uma queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem – alunos desmotivados estudam menos e, conseqüentemente, aprendem menos.³⁷

Claro que se deve ter sempre cuidado com estas conclusões: um aluno estar atento na sala de aula, ou alcançar bons resultados escolares, não significa que ele não tenha problemas motivacionais; semelhantemente, falta de atenção ou maus

³⁶ BORUCHOVITCH, Evely, Bzuneck, José – A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea

³⁷ Idem, Ibidem

resultados nas avaliações podem não ser causados por falta de motivação, não se devendo generalizar esse diagnóstico.

No contexto escolar, podemos classificar a motivação mediante duas variáveis: quantitativa e qualitativa. Quanto ao primeiro, a motivação pode ser maior ou menor, ou seja, refere-se à sua intensidade, sendo a ideal situada num meio termo, nem demasiado escassa, por razões óbvias, nem demasiado excessiva, pois pode resultar rapidamente em fadiga e ansiedade. Já o segundo refere-se aos diferentes tipos de motivação, alguns menos eficazes que outros. Ou seja, um aluno pode estar motivado, mas pelas razões menos acertadas, o que pode levar a um menor esforço na aprendizagem e, conseqüentemente, piores resultados.³⁸

Por outro lado, muitos autores consideram que a avaliação das atividades escolares tem um caráter extrínseco, pois a maioria dos alunos acredita que o seu envolvimento na tarefa tem como fim outro objetivo, como resultados, elogios, ou meramente evitar problemas.

Como foi dito anteriormente, realizar uma atividade por razões intrínsecas resulta, de forma geral, numa maior satisfação, havendo ainda indicadores que indicam que facilitam a aprendizagem e o desempenho. Um aluno motivado intrinsecamente tem o seu desempenho escolar caracterizado pela apresentação de uma alta concentração, ausência de ansiedade face a pressões externas, pouco valor atribuído à opinião de outros indivíduos face a outros resultados, e a procura de novos desafios após o alcance de determinados níveis.

O professor, dentro da sala de aula, tem também um papel importante no que diz respeito à motivação, podendo distinguir-se duas funções: uma função de remediação, no sentido de promover a recuperação de alunos considerados desmotivados ou com alguma forma de carência na motivação; e uma função preventiva, que possui um caráter permanente, e que consiste na manutenção da motivação para a aprendizagem de todos os alunos numa turma.

³⁸ Idem, Ibidem

No entanto, mais do que remediar e dar a volta a motivações negativas, o papel do professor dentro da sala de aula deve ser mesmo o de prevenir a ocorrência de acontecimentos negativos que potenciem a desmotivação, ao mesmo tempo que mantém e desenvolve a motivação positiva da turma como um todo.³⁹

Quanto à aprendizagem, esta pressupõe a interação do aluno com o meio, de modo a que este capte e processe os estímulos provenientes do exterior, que foram fornecidos pelo professor. Consequentemente, o aluno é transformado de um estado inicial para um estado final, sendo que o segundo caracteriza-se por o aluno conseguir manter uma conduta que, previamente, era incapaz de manter no primeiro estado. Dito de forma mais simples, o aluno passa a ser capaz de fazer algo que antes não podia ou não sabia. Mas todo este processo exige um esforço, e é aí que surge a importância da motivação.⁴⁰

Relativamente aos processos de aprendizagem, podemos distinguir duas dimensões: o processo seguido e o produto/resultado final. Quanto à primeira, a aprendizagem pode ser classificada em três grupos consoante o processo que a provocou: aprendizagem por receção, por descobrimento guiado e por descobrimento autónomo. No contexto do sistema educativo, as aprendizagens por descobrimento autónomo ocorrem sobretudo nos alunos mais novos, no início da escolaridade. Com o avançar do tempo, e com o aumento da informação a ser assimilada, torna-se mais comum a aprendizagem por receção.⁴¹

Com isto tudo, é possível observar que o conceito de motivação possui uma importante relevância não só no contexto mais geral das atividades humanas, mas também em contextos mais específicos, nomeadamente na realidade educativa. Apesar de, por si só, não justificar todo o comportamento e investimento dos alunos, a sua ausência ou carência representa quase sempre uma diminuição dos esforços por parte dos estudantes, o que por sua vez se reflete nas aprendizagens dos mesmos. Em contrapartida, o principal ponto a retirar é de que um aluno, se se encontrar motivado

³⁹ Idem, Ibidem

⁴⁰ FITA, Enrique, TAPIA, Jesús – A motivação em sala de aula

⁴¹ Idem, Ibidem

para uma determinada tarefa, irá apresentar um nível de esforço e de compromisso bastante diferentes do que se estiver sem motivação.

Mas que relevo é que isto tudo tem para a aula da História? Naturalmente, passa por despertar um maior interesse e disposição dos alunos para aprender História, deixando de ver a disciplina como meras “coisas passadas” que não têm impacto no presente, adquirindo antes plena consciência da importância da disciplina. Tal está presente na importância que a História tem na formação cívica dos alunos, de modo a formar bons cidadãos que saibam participar e intervir na sociedade, sendo que para tal é preciso conhecer essa mesma sociedade e a sua história, assim como a história do mundo que a rodeia. Assim, para que o professor consiga atingir estes objetivos com sucesso, é importante que os alunos estejam interessados em aprender, e o seu interesse é mais facilmente cativado se se encontrarem motivados para a aprendizagem.

2. Contexto da prática de ensino supervisionada

Dedicaremos agora alguma atenção ao contexto em que se desenrolou a prática pedagógica, componente obrigatória para a conclusão do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no âmbito do qual foi realizada esta investigação. O núcleo de estágio em que integrámos contou também com a presença da nossa colega Filipa Vitória Oliveira de Sousa, com quem pudemos partilhar estes meses de uma experiência singular. Orientado este núcleo esteve o Professor orientador Armando Augusto Monteiro de Oliveira, professor de História na Escola Secundária de Gondomar. A prática pedagógica teve como data de início o dia 19 de setembro de 2023, tendo terminado oficialmente no dia 31 de maio de 2024, tendo sido regidas duas turmas de 10º ano.

2.1. A escola

Como referido, a prática de ensino supervisionado decorreu na Escola Secundária de Gondomar, uma instituição de ensino pública, que se encontra localizada no Largo Luís de Camões, na freguesia de São Cosme, concelho de Gondomar. Em termo de oferta educativa, a escola possui o 3º ciclo do Ensino Básico, ou seja, o 7º, 8º e 9º de escolaridade, assim como, como o nome nos indica, o Ensino Secundário, organizando-se em três cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, e Línguas e Humanidades), juntamente com vários cursos profissionais, como: Eletrónica, Automação e Computadores; Auxiliar de Farmácia; Animação de Turismo; Frio e Climatização; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Integra o Agrupamento de Escolas nº 1 de Gondomar, do qual é a sede.

Em termos da infraestrutura, a escola foi alvo de uma intervenção num passado não muito distante, levando a uma modernização das suas instalações tanto na componente exterior como na componente interior. Relativamente às salas de aulas, as condições destas podem variar, desde a iluminação à temperatura que se faz sentir. As mesas são, na grande maioria dos casos, de lugar individual, podendo sentar, nas salas das turmas aqui abordadas, um máximo de 25 alunos. As salas estão também

equipadas com um computador e um projetor, a qualidade dos quais pode também variar.

No que diz respeito aos computadores, das três salas que frequentamos de forma sistemática (as duas das respetivas turmas, assim com uma terceira onde se realizavam as reuniões semanais do núcleo de estágio), uma delas apresentava um computador moderno com o sistema *Windows* recente, enquanto que outra apresentava um computador com o *Windows* e *Office 7*, o que, em certas ocasiões, originava complicações para o trabalho dos docentes, com, por exemplo, a desformatação dos ficheiros *PowerPoint* utilizados para lecionar as aulas, devido ao facto de estes serem elaborados num programa *Office* mais recente.

Quanto aos projetores, estes podiam ser de ativação manual, ou então requerer a utilização de um comando, que deve ser solicitado às funcionárias em serviço, o que pode gerar atrasos na iniciação da aula. Alternativamente, poderia recorrer-se à utilização de uma aplicação para telemóvel para ligar o projetor.

Em termos de ligação *WiFi*, apesar de esta não ser a melhor, não se verificaram problemas significativos por sua causa. Não obstante, qualquer atividade que exigisse o uso dos telemóveis pelos alunos, como a realização de *quizes* ou momentos de pesquisa no contexto de trabalhos de grupo, tornava-se imprescindível a utilização de dados móveis.

2.2. As turmas

Como referido, ao núcleo de estágio da Secundária de Gondomar foram atribuídas duas turmas de 10º ano do curso de Línguas e Humanidades, que passaremos a referir como turma A e turma B. Ambas as turmas possuíam uma carga horária da disciplina de História A de 250 minutos semanais, distribuídos por cinco tempos de 50 minutos. Em dois dias por semana, dois desses tempos decorreriam um a seguir ao outro, espaçados apenas, claro, por um intervalo que poderia ser de 5, 10 ou 15 minutos. O tempo de 50 minutos restante seria lecionado isolado num outro dia da semana.

Em termos de composição, a turma A foi variando bastante ao longo do ano, só ficando definitivamente definida no 3º período. Tendo, inicialmente, sido composta por 16 alunos, verificaram-se a saída de três estudantes por vários motivos, como mudança de curso ou emigração, ao mesmo tempo que se registou a entrada de quatro alunos. No entanto, um desses novos alunos deixou posteriormente de comparecer às aulas, fazendo com que a turma ficasse, novamente, com 16 alunos. Desses dezasseis estudantes, 4 eram rapazes e 12 eram raparigas. A maioria dos estudantes reside no concelho de Gondomar, embora a distâncias que podem ser bastante variáveis da escola. Em termos de idades, a maioria apresentava a idade “normal” para alunos de 10º ano, ou seja, 15 anos (tendo alguns, no início do ano letivo, ainda 14).

A maioria deles ainda não tem uma ideia formulada do que quer seguir findo o Ensino Secundário (o que é perfeitamente normal para alunos que ainda se encontram no 10º ano de escolaridade), embora aqueles que tencionam, por agora, seguir a via do Ensino Superior sejam uma minoria. De facto, quando no início do ano foram questionados sobre se lhes fosse dada a opção entre continuar a estudar até ao 12º ano, ou poder deixar a escola agora e ir trabalhar, a maior parte escolheu a segunda opção. Note-se, no entanto, que aqueles que escolheram a opção de ir trabalhar alteraram a sua opinião quando lhes foram explicados os detalhes dessa alternativa, nomeadamente os tipos de emprego disponíveis a um indivíduo que não tenha completado o secundário.

Em termos de comportamento, a turma não revelou nenhum problema de maior envergadura, pelo menos na disciplina de História. Excetuando momentos esporádicos onde a conversa entre alunos podia ser mais notável, levando a que o professor tivesse de intervir, a turma demonstrou sempre um cumprimento pelas regras dentro da sala de aula. Se, por um lado, podemos admitir que a presença de três professores em simultâneo dentro da sala de aula possa levar a uma maior intimidação e imposição de respeito aos alunos, também é verdade que a turma A manteve sempre uma relação cordial e de respeito mútuo para com os professores,

expressando frequentemente o seu entusiasmo sempre que era a vez dos professores estagiários lecionarem a aula.

Por outro lado, devemos apontar que, não havendo problemas de comportamento, houve em certas ocasiões problemas com a falta de pontualidade dos alunos, não só às 8h20 (que é justificável, sendo o primeiro tempo letivo do dia, tendo os alunos que se dirigir para a escola), mas também noutros pontos do dia letivo.

Esta turma revelou-se também bastante participativa: tirando algumas exceções, nomeadamente nos dias em que a aula de História tinha início às 8h20 da manhã (estando os alunos, conseqüentemente, pouco ativos a essa hora), geralmente não era preciso muito por parte do professor para conseguir que os alunos participassem na aula, fosse para a leitura de documentos, para a resposta a perguntas, ou simplesmente para contribuir com a sua opinião. Embora esta disposição mais “aberta” da turma pudesse trazer alguns pequenos problemas, como, por exemplo, o “burburinho” de fundo anteriormente mencionado, tornava, ao mesmo tempo, a interação com a turma significativamente mais fácil, o que conseqüentemente facilitava o decorrer da aula para o professor.

Em termos de trabalho, alguns alunos demonstraram problemas nos níveis de leitura e da escrita, revelando de forma nítida a falta de hábitos e de prática nos dois campos. Na área do estudo, a situação é semelhante, percebendo-se que vários dos alunos apenas estudavam para os momentos de avaliação, e apenas com alguns dias de antecedência.

Relativamente à composição da turma B, esta também foi variando ao longo do ano letivo, embora não tanto como no caso da turma A. Tendo começado o ano com 21 estudantes, verificou-se a saída de três alunos, todos eles por razões de mudança de curso, ficando assim a turma reduzida a 18 elementos. Desses dezoito alunos, 8 eram rapazes e 10 raparigas, a maior parte dos quais residentes no concelho de Gondomar. No que diz respeito às suas idades, à semelhança da turma A, a maioria apresentava a idade de 14/15 anos no início do ano letivo. No entanto, neste caso, alguns estudantes eram um ano mais velhos, resultado de terem previamente mudado

de curso, e um outro aluno chegou mesmo a completar 18 anos durante o decorrer do ano.

Paralelamente à turma A, a maior parte dos elementos da turma B não tinha ainda decidido o caminho a seguir no pós-secundário, estando os que tencionam ir para a faculdade, novamente, em minoria. Enfrentados com a mesma pergunta de continuar a estudar até ao 12º ano, ou poder deixar a escola imediatamente e ir trabalhar, o cenário voltou a repetir-se, com grande parte a preferir a segunda opção, e posteriormente a repensar a sua resposta quando os professores os fizeram pensar mais sobre a opção que tinham escolhido.

Em termos de comportamento, a turma B também não apresentou nenhuns problemas de destaque (novamente, pelo menos no decurso da disciplina de História), sendo que, neste caso, a questão do “barulho de fundo” quase nem se aplica sequer, revelando-se uma turma bastante quieta e cumpridora das regras estabelecidas. Novamente, podemos atribuir esta situação ao facto de os alunos não estarem habituados a ter, ao mesmo tempo, três professores na sala, estranhando o ambiente e sentindo-se “vigiados”, mas não se deve tirar o crédito pelo bom comportamento aos alunos, que, à semelhança da turma A, soube manter uma boa relação com os professores de História ao longo do ano.

No entanto, em paralelo com a outra turma, a turma B registou por várias vezes problemas de pontualidade, que por vezes podiam ser sistemáticos, com alunos a chegar atrasados mais do que uma vez por dia, em vários dias, ate serem chamados à atenção, com atrasos que podiam chegar, por vezes, aos 10 minutos.

No que diz respeito à participação, e ao contrário da turma A, o comportamento da turma B acabou também por se tornar numa limitação, pois se por um lado não apresentava problemas de comportamento, por outro revelou-se algo difícil conseguir a sua participação em certos momentos, revelando-se uma turma por vezes excessivamente sossegada e, conseqüentemente, pouco participativa. Em mais de que uma ocasião, revelou-se necessário repetir uma pergunta várias vezes, e de formas diferentes, de forma a obter uma reação/resposta por parte dos estudantes, mesmo que a dita pergunta fosse algo tão simples como “já passaram o sumário?”.

Esta realidade, por vezes, tornava o papel do professor mais complicado, levando a uma maior exposição por parte do mesmo e a uma maior criatividade de modo a evitar a ocorrência de períodos “mortos”.

Na área do trabalho, vários foram os alunos que demonstraram problemas nos campos da escrita e da leitura, evidenciando, novamente, uma falta de prática em ambos. No campo do estudo, a situação volta a repetir-se, com vários os alunos a revelarem falta de hábitos de estudo, que reservavam somente para os momentos de avaliação.

Por fim, podemos referir que ambas as turmas participaram nos projetos ligados à disciplina de História, nomeadamente na Gazeta da História, da qual o professor orientador Armando Oliveira foi o grande organizador, com os alunos a participar, por exemplo, numa entrevista fictícia a Péricles.

3. Metodologia

No presente capítulo faremos uma descrição das opções metodológicas no contexto da aplicação didática da investigação desenvolvida, abordando novamente as questões de investigação e os objetivos, os métodos de recolha de dados, assim como a atividade propriamente dita.

Primeiramente, voltemos ao que esta investigação se propôs a trabalhar, ou seja, a aplicação de estratégias sugeridas pelos próprios alunos nas áreas e temáticas nas quais estes apresentam um interesse de menor dimensão, seguindo a ideia de que, através da utilização dessas estratégias sugeridas pelos estudantes, que vão ao encontro dos seus interesses, será possível estimular e promover a motivação destes pela aula de História, e conseqüentemente promover a sua aprendizagem.

Assim, definimos como questão de investigação: “A utilização de estratégias/recursos sugeridos pelos alunos terá um impacto positivo na motivação destes para a aula de História?”. De forma a respondermos a esta questão, foi estabelecido como objetivo: “Avaliar o impacto da utilização de estratégias/recursos sugeridos pelos alunos na sua motivação para a aula de História”. No que diz respeito à investigação em si, esta caracteriza-se por ser um estudo de caso múltiplo, estudando duas em simultâneo (mas de forma separada), com um teor misto, ou seja, apresentando elementos quantitativos e qualitativos.

Como já foi mencionado anteriormente, optámos por uma aplicação mais generalizadora das estratégias definidas pelos alunos, fazendo uso da mais votada pela turma toda, ao invés de ir ao encontro do que cada aluno pretende individualmente. Isto deve-se ao facto de, desde o início, pretendermos que esta investigação tivesse uma aplicação prática realista, capaz de ser usada por um/a professor/a no decurso da sua vida profissional regular. Ora, a ideia, como vimos para algumas das teorias na componente dos Estilos de Aprendizagem, de fornecer a cada aluno individual um modo (ou neste caso uma estratégia) específico para promover a sua aprendizagem e motivação, por mais ideal que possa parecer, é simplesmente utópica na realidade escolar atual, sendo inexequível por um professor comum que possui várias turmas, que tem de lidar com a burocracia escolar, além de lidar com toda uma grande

variedade de situações no seu dia a dia. Assim, preferimos considerar que, ao ir utilizando as várias estratégias ao longo do ano, atendendo assim aos vários estilos de aprendizagem dos estudantes, conseguimos integrar todos os estudantes e, dessa forma motivá-los para aprender sempre mais.

Relativamente à amostra que participou neste estudo, esta é composta pelos já referidos 16 alunos da Turma A e 18 alunos da turma B, totalizando 34 estudantes com as características mencionadas no ponto 2.2. Estes foram informados previamente acerca da natureza e objetivo desta investigação. Foram também cumpridos os deveres de anonimato para com os alunos, apenas sendo pedido, nos questionários aplicados, que indicassem a sua respetiva turma, de modo a ser possível uma análise separada das duas turmas.

Quanto à investigação em si, para a recolha de dados recorreu-se ao uso de dois questionários: um num momento inicial, de modo a recolher informação que nos permitisse elaborar a atividade apropriada, e um num momento final, com o fim de averiguar o resultado da dita atividade. Recorremos também à nossa própria análise relativa ao decorrer e desenvolvimento da atividade.

Segundo Quivy e Campenhoundt⁴², o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, representativos de uma população, um conjunto de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou outras questões variadas que sejam pertinentes ao investigador. Devido ao grande número de pessoas normalmente envolvidas nestes questionários (o que não se aplica neste caso particular), e pelo facto de o tratamento da informação ser geralmente quantitativo, as respostas à maioria das perguntas é pré-codificada, ou seja, de natureza fechada, obrigando os inquiridos a escolher de entre as opções fornecidas. Como veremos mais adiante, tal também não se aplica necessariamente nos questionários utilizados nesta investigação.

O uso de um questionário é adequado para determinados objetivos. Entre estes, podemos destacar o conhecimento de uma população enquanto tal, como as

⁴² CAMPENHOUNDT, L., QUIVY, R. – Manual de investigação em ciências sociais

suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e opiniões, ou a análise de um fenómeno social que pode ser melhor compreendido a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.⁴³

A utilização de um questionário apresenta vantagens e limitações. Em termos de vantagens, torna possível a quantificação de uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. Permite também satisfazer a exigência da representatividade do conjunto dos inquiridos, embora tal nunca seja absoluto.⁴⁴

Em termos de limitações e problemas, é um método que geralmente vem associado a um elevado custo, as respostas são normalmente superficiais (nomeadamente no caso de as respostas serem fechadas), e os inquiridos são individualizados das suas relações sociais.⁴⁵

Relativamente aos questionários utilizados nesta investigação, estes foram utilizados, como mencionado, em duas ocasiões. Em primeiro lugar, foi aplicado um questionário inicial⁴⁶, de modo a obtermos dados que nos permitissem planificar as atividades a elaborar. Como podemos observar, este questionário é relativamente simples, composto meramente por quatro questões. Não foi pedido aos alunos que identificassem, apenas que registassem a sua turma num dos cantos da folha, para possibilitar a distinção. Tal deveu-se ao pressuposto de que os alunos, sobre o manto do anonimato, se sentiriam mais à vontade para responder às perguntas, não tendo receio de poderem ser “julgados” por, por exemplo, responderem que não gostavam de História.

O questionário é de carácter misto, possuindo uma pergunta de resposta fechada, ou seja, em que o inquirido seleciona uma das opções fornecidas, duas de resposta aberta, em que o inquirido possui uma maior liberdade para se expressar, e uma de ordenação. A primeira pergunta questiona acerca do gosto por História dos alunos, de modo a percebermos a atitude e a disposição mais provável que os alunos teriam para as aulas da disciplina. Note-se que, mesmo que a maioria dos alunos

⁴³ Idem, Ibidem

⁴⁴ Idem, Ibidem

⁴⁵ Idem, Ibidem

⁴⁶ Ver Anexo 1

selecionasse a opção “sim” (o que, aliás, veio a acontecer), tal não constituiria problema para a realização deste trabalho, pois ter gosto por algo não implica que se esteja motivado para aprendê-lo, e sobretudo trabalhá-lo, no contexto específico de sala de aula. A segunda pergunta pedia uma justificação da resposta anterior, de modo a percebermos o raciocínio por detrás das respostas, tanto as positivas como negativas, pois tal poderia revelar-se útil para a nossa abordagem.

A terceira questão, talvez a mais fulcral, incidia sobre que tipo de estratégias e recursos os alunos gostariam de ver usados na aula de História para cativar o seu interesse, sendo através desta pergunta que seriam definidas as estratégias usar. Por fim, a quarta questão pedia aos alunos para ordenarem os temas que seriam lecionados ao longo do ano, desde os que suscitavam mais interesse para os que suscitavam menos. Desse modo, foi possível identificar os temas pelos quais os alunos, no geral, nutriam menos entusiasmo, para se poder aplicar as estratégias sugeridas na pergunta três. Cada ponto corresponde a um capítulo da matéria de 10º ano, tendo-lhes sido atribuído uma nomenclatura diferente da que se encontra no manual de modo a facilitar a compreensão por parte dos alunos. Note-se que os primeiros dois capítulos da 1ª parte do manual⁴⁷, referentes às componentes da Grécia Antiga e Roma Antiga, não se encontram presentes, pois aquando da entrega deste questionário essa matéria já tinha, ou encontrava-se nesse momento a ser lecionada, não sendo viável a aplicação das estratégias sugeridas, e daí não sendo necessário incluí-las no questionário.

Relativamente ao questionário final⁴⁸, este serviu para averiguar os resultados da atividade realizada. Este questionário foi aplicado através do *Google Forms*, tendo sido transcrito para *Word* nos anexos deste trabalho para facilitar a sua apresentação. Tal como o primeiro questionário, não é muito complexo, apresentando simplesmente cinco perguntas, sendo a primeira dessas a identificação da respetiva turma pelos estudantes, não tendo sido pedido, novamente, que estes se identificassem, pelas

⁴⁷ COUTO, Célia, JESUS, Elisabete, ROSAS, Maria – Entre Tempos. Porto Editora, 2021

⁴⁸ Ver Anexo 2

razões já explicadas previamente. É composto, novamente, por perguntas de resposta fechada e de resposta aberta, apresentando então um caráter misto.

A segunda pergunta, de resposta fechada, inquire acerca da opinião dos alunos para com a atividade realizada, nomeadamente se gostaram ou não gostaram, ou ainda se não possuem uma opinião formulada. Por sua vez, a terceira pergunta, de resposta aberta, é essencialmente uma justificação da segunda, pedindo aos alunos para desenvolverem o porquê de terem, ou não, desfrutado da atividade. Com isto, poderemos perceber o que foi feito de forma correta e é elegível a ser repetido, e aquilo a ser corrigido e melhorado para uma próxima experiência.

A quarta questão, de resposta fechada, incide sobre o impacto que a atividade teve sobre o interesse dos alunos pela matéria, se os ajudou ou não comparativamente a uma aula lecionada de forma dita “normal”. Por fim, a quinta questão questiona se os alunos gostariam de ver mais abordagens semelhantes, perguntando ao mesmo tempo a opinião deles acerca do impacto de tais abordagens na sua motivação.

No seguimento do questionário inicial, e dos consequentes resultados (que serão analisados em mais detalhe mais à frente), verificou-se que a grande preferência dos alunos era pela incorporação de vídeos no decorrer da aula. Paralelamente, averiguou-se que a temática pela qual os estudantes nutriam um maior desinteresse era a das reformas religiosas do século XVI. Assim, procedemos à elaboração de uma atividade que combinasse estas duas componentes.

Mas como integrar um vídeo no decorrer de uma aula? Não é algo tão simples como pode parecer, sobretudo se se pretender uma atividade de maior dimensão, que a que tencionávamos. Isto pois a maioria dos vídeos costuma ter um excesso de informação, em que esta é simplesmente transmitida aos alunos sem dar nenhum espaço à intervenção ou interpretação destes. Essencialmente, ao invés de uma exposição por parte do professor, assistimos a uma exposição através de um vídeo. Tal pode ser válido para certas ocasiões, como por exemplo recapitular a matéria lecionada no fim da aula, ou fornecer aos estudantes um meio relativamente simples de sintetizar a matéria, mas não serve para exigir algo de mais complexo aos alunos. O

vídeo ideal, na nossa ótica, é aquele que força os alunos a interpretar, a raciocinar, não recebendo apenas a informação, tendo também que trabalhá-la como se de um documento escrito se tratasse, com a diferença que agora possui também um componente audiovisual. Ou seja, é essencial que o vídeo contenha a informação desejada, mas que não a simplesmente revele: são os alunos que têm que interpretá-lo para chegar à informação.

Dispensemos agora algum tempo para analisarmos a composição da atividade propriamente dita, a lógica por de trás da mesma, e a sua aplicação em contexto de aula.

Assim, para a temática das reformas religiosas, fizemos uso do filme “Lutero”⁴⁹, mais especificamente a sequência em que Martinho Lutero visita a cidade de Roma, de modo a lecionar os motivos que influenciaram o início da Reforma Protestante. Esta atividade seria realizada no contexto de uma primeira aula⁵⁰ da temática das reformas religiosas (cujo respetivo capítulo, no manual, é referido como “A renovação da espiritualidade e religiosidade”), abordando o contexto que favoreceu o seu surgimento e os acontecimentos que levaram à sua eclosão.

Como foi dito, o ponto principal desta aula seria a visualização da sequência do filme “Lutero”, que seria analisado após um primeiro momento da aula destinado a abordar os precedentes que levaram à Reforma, de modo a que os alunos tivessem conhecimento do contexto geral à época na Europa. O vídeo em questão⁵¹, retirado e legendado por nós, foi disponibilizado aos alunos através do *Classroom*, para que, após uma primeira visualização em conjunto, os estudantes pudessem analisar o vídeo nos seus telemóveis, ao seu próprio ritmo, de forma individual ou a par. Ao mesmo tempo, os alunos fizeram uso de um guião de visualização⁵², de forma a orientar a sua análise e para terem consciência do que deviam procurar durante a sua visualização, tendo um fio condutor para a sua visualização.

⁴⁹ TILL, Eric – *Lutero* [Filme], 2003

⁵⁰ Ver Anexo 3

⁵¹ Disponível em: <https://youtu.be/Yb9ptmcBwqY>

⁵² Ver Anexo 4

Quanto ao guião em si, após uma breve introdução de contextualização, seguida de alguns conselhos básicos, mas sempre úteis, de como analisar um vídeo, são apresentadas seis questões, todas de resposta aberta, cada uma correspondente a um dos principais momentos do vídeo dos quais os alunos deveriam retirar informação, que por sua vez correspondiam a uma das principais críticas que eram feitas à Igreja Católica. Estas questões tinham como objetivo estimular a capacidade de análise mais abrangente dos alunos, já que não incidiam apenas sobre o que era dito pelas personagens representadas, testando a capacidade dos estudantes de analisar o diálogo, mas também sobre as suas reações e linguagem corporal.

Tomemos, por exemplo, a pergunta 4, que aborda o momento em que o papa Júlio II entra em cena. O diálogo nada mais indica do que chegada do pontífice. Para chegar à resposta, os alunos têm que olhar e analisar a figura do papa, mais precisamente o modo como este se faz representar – um suposto líder puramente religioso, que no entanto aparece coberto de armadura da cabeça aos pés, como um chefe militar. Se não fosse pelo breve diálogo, dificilmente se perceberia que essa figura era o papa, mostrando como este se apresentava e comportava mais como um chefe político do que religioso.

No entanto, praticamente todas as questões possuem esta dimensão mista, ou seja, de análise tanto do diálogo como da linguagem corporal e ambiente em que as cenas são representadas. A primeira questão, por exemplo, em que a personagem principal (Lutero) nada diz, tendo os alunos simplesmente que avaliar e analisar a sua reação antes e depois de entrar em Roma e ponderar as suas implicações; a segunda questão, onde, na respetiva cena, Lutero meramente diz uma palavra, pois nem é ele o verdadeiro foco do que se está a representar, tendo os alunos (sendo aqui também importante algum conhecimento geral relativamente às práticas religiosas do clero) de perceber o porquê de Lutero claramente ficar perturbado por ver um clérigo com uma mulher, e novamente ponderar e compreender as implicações que isso teria sobre o comportamento e falta de moralidade dos membros do clero à época em questão.

Assim, através das respostas a cada uma das perguntas, que os estudantes identificariam no vídeo, seria-lhes possível enumerar as principais razões que

motivaram Martinho Lutero a dar início à Reforma Protestante, além de lhes fornecer uma perspectiva diferente sobre a época em questão, uma perspectiva para além do que a nossa imaginação consegue fabricar através dos textos e documentos – fornece-lhes antes um mundo “real”, tão real como o de hoje em dia. Já não estão meramente a ver nomes e acontecimentos num papel ou num documento, estão a observar pessoas que existiram e viveram as suas vidas como nós, e que influenciaram ou tomaram parte nos eventos que estão a estudar. Tal permite ao alunos interiorizar muito mais tais acontecimentos, perceber como se desenvolveram e que impacto tiveram, e, por vezes, até mesmo adquirirem empatia para com os mesmos ou para com os seus intervenientes.

Ainda no contexto desta atividade, foi fornecido aos alunos um esquema síntese⁵³ para preencher, onde poderiam sintetizar a matéria dessa aula em particular, assim como das seguintes, que iriam continuar com o tema da Reforma Protestante. De certo modo, o guião de visualização funcionaria como uma folha de rascunho, onde os alunos responderiam dentro do contexto do vídeo, enquanto que no esquema síntese apenas colocariam a informação mais relevante aquando da correção do guião e da posterior lecionação da próxima matéria.

Ao longo da realização desta tarefa fomos acompanhando os trabalhos dos alunos, registando, em jeito de diário de bordo, as suas interações com a tarefa, de modo a perceber se o próprio decorrer da mesma se assumia como tendo potencial pedagógico. Ou seja, se a própria postura de trabalho dos alunos ao longo da tarefa se coadunava com o desenvolvimento das suas aprendizagens.

⁵³ Ver Anexo 5

4. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo, iremos apresentar os dados relativos a esta investigação, recolhidos através dos questionários atrás mencionados e descritos, debruçando-nos sobre esses mesmos dados de modo a podermos retirar conclusões acerca deste estudo, o que teve sucesso e o que devia ter sido feito de outra maneira.

4.1. Dados da turma A

Relativamente à turma A, o questionário inicial incidiu sobre um total de 17 alunos, pois a turma ainda não estava com a sua composição final. A primeira pergunta questiona acerca do gosto pela História (entenda-se, no sentido geral do termo, não simplesmente da disciplina escolar) dos alunos, para podermos averiguar a disposição destes aprender História. Os dados são apresentados no gráfico seguinte.

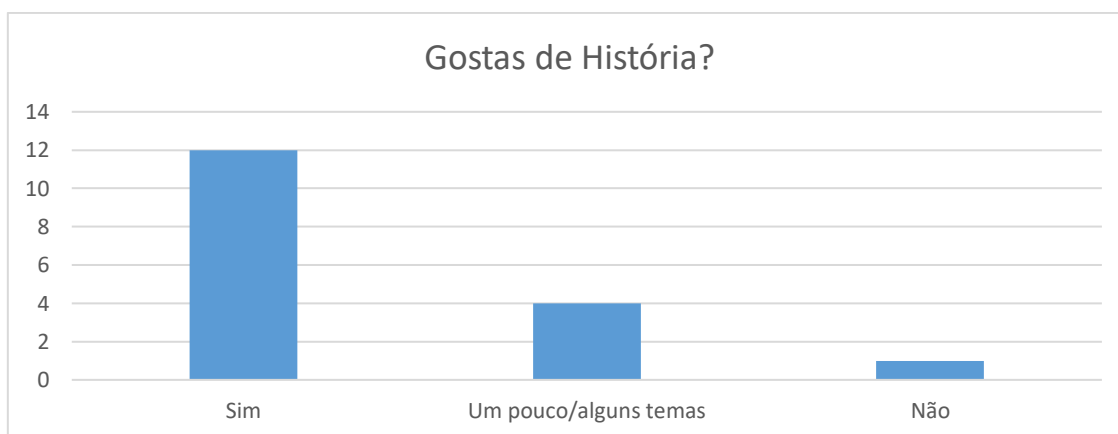


Gráfico 1- Respostas à primeira questão do questionário inicial na turma A

Como podemos constatar, a maioria dos alunos, 12 no total, afirma possuir um gosto por História. Além de ser um dado encorajador para qualquer futuro professor de História, tais resultados não implicam problemas para o objetivo deste trabalho, que era combater a desmotivação dos estudantes. Isto, pois, como já foi dito, o facto de podermos ter gosto por uma determinada matéria não significa que nos apresentemos constantemente com total motivação para a aprender, havendo uma significativa diferença entre aprendermos algo pelos nossos próprios meios, no nosso

próprio tempo, e ter que aprender numa aula, no contexto escolar, sendo avaliados por essa aprendizagem. Verifica-se também que quatro alunos selecionaram a opção de “um pouco/alguns temas”, ou seja, não desgostam da História em si, mas o seu gosto varia consoante o tema. Tal é perfeitamente natural, até mesmo para pessoas da própria área: retomando o que foi dito na introdução deste relatório, uns preferem a parte política, outras a económica, uns preferem a época medieval, outros a contemporânea. Por fim, constata-se que um aluno afirmou não gostar de História.

Quanto à segunda pergunta relativa às justificações da primeira pergunta, entre os alunos que responderam “sim”⁵⁴ (Gráfico 2), seis afirmaram que possuem um gosto em conhecer o passado e a forma como este evoluiu para os dias de hoje, mostrando uma preocupação, ou pelo menos um interesse, em perceber a forma como o mundo foi moldado no seu estado atual. Outros afirmam simplesmente que acham a disciplina interessante de um modo geral, enquanto que duas respostas evidenciam um gosto por cultura geral e curiosidades históricas. Por fim, alguns estudantes revelaram que o seu gosto pela História deriva de um gosto pessoal ligado à arte.

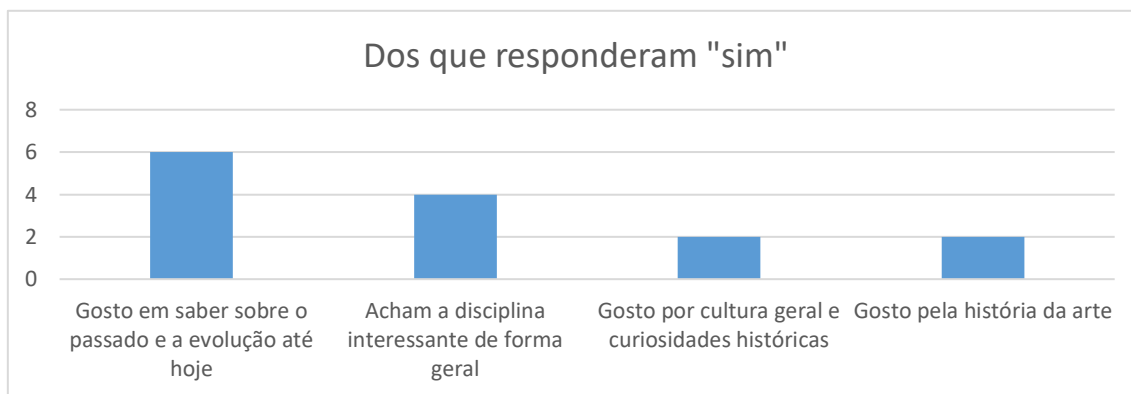


Gráfico 2- Respostas à segunda questão do questionário inicial na turma A, quanto aos alunos que responderam “sim”

Relativamente aos alunos que selecionaram “um pouco/alguns temas” na primeira pergunta, duas justificações na segunda questão (Gráfico 3) afirmam

⁵⁴ Note-se que, por vezes, os alunos deram mais do que uma razão, que foram contabilizadas de forma separada. Assim, o número total de justificações neste parâmetro (14), não corresponde ao número de alunos que responderam “sim” (12). Isto volta a verificar-se nas restantes perguntas de resposta aberta nos dois questionários.

simplesmente que o seu gosto pela História está dependente da matéria em questão, sem fornecer mais detalhes. Uma outra resposta afirma que apenas apresenta interesse por temáticas relativas à História de Portugal, enquanto outra refere que prefere temas ligados à História da Arte, ou seja, mostrando preferências por temáticas específicas.

Por fim, quanto ao estudante que respondeu “não” gostar de História, a sua justificação afirma, curiosamente, que até pode apreciar História, e que o seu desgosto é pela disciplina em si, evidenciando uma distinção entre História dentro e fora da sala de aula.

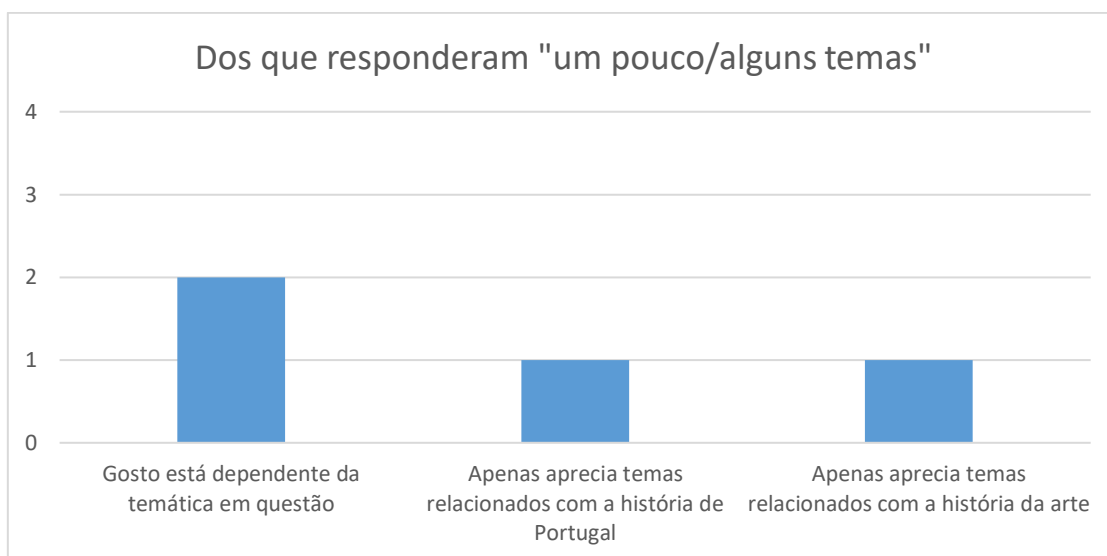


Gráfico 3- Respostas à segunda questão do questionário inicial na turma A, quanto aos alunos que responderam “um pouco/alguns temas”

No que diz respeito à terceira questão, relativa às estratégias que os alunos gostariam de ver na aula de História que poderiam cativar o seu interesse (Gráfico 4), podemos constatar que aquela que foi mencionada mais vezes (10 no total) foi a utilização de vídeos sobre o tema, mostrando um claro interesse por uma componente mais visual (como referido nas teorias de Barbe e Flemming)⁵⁵, diferente dos habituais

⁵⁵ Ver páginas 20, 21 e 22

documentos escritos analisados nas aulas. Claro que devemos ter sempre cuidado com estas suposições, sobretudo porque falamos de jovens que, muitas vezes, selecionam a opção que lhes parece que lhes irá dar menos trabalho, neste caso assumindo que se trataria de uma simples visualização de vídeos, sem mais nada incluído. Isto tornou-se claro com alguns comentários (em tom irónico claro, sem más intenções por parte dos estudantes) durante a realização da atividade descrita no capítulo anterior, afirmando “eu tinha escolhido ver vídeos, mas não queria ter que escrever sobre eles”. Não obstante, com estes resultados pudemos definir que esta seria a estratégia principal a recorrer.

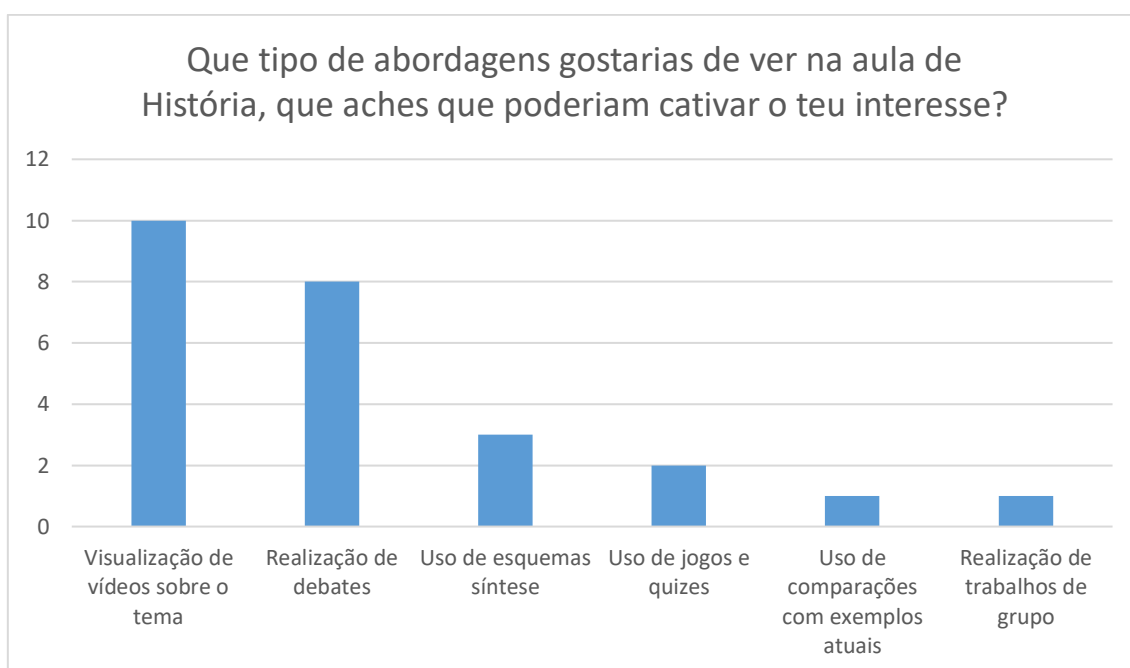


Gráfico 4- Respostas à terceira questão do questionário inicial na turma A

É de destacar também as oito menções relativas à realização de debates, mostrando o interesse dos alunos por atividades mais interativas e participativas, em que eles possam ter uma participação ativa. Podemos também mencionar o uso de jogos e *quizes*, apelando a uma dimensão mais lúdica e até competitiva, e o recurso a comparações com exemplos atuais.

Relativamente à quarta e última questão, que pedia para ordenar as temáticas por lecionar das que levantavam mais interesse para as que suscitavam menos, os

resultados são visíveis nos gráficos 5 e 6. Ao invés de nos limitarmos à temática que aparecia nos locais de mais ou menos interessante (que julgámos ser uma abordagem algo limitadora), decidimos contabilizar um tema sempre que este aparecesse no top 3 de cada uma das preferências, de forma a podermos ter uma melhor ideia das matérias que menos suscitavam interesse nos alunos.

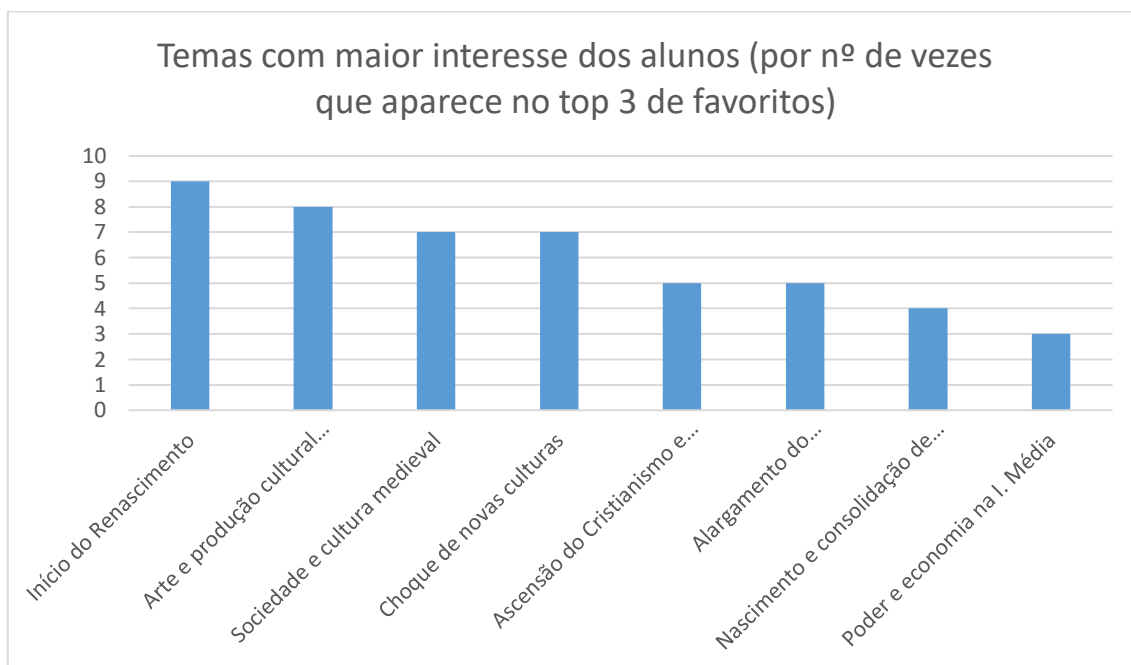


Gráfico 5- Respostas à quarta questão do questionário inicial na turma A, relativamente aos temas com maior interesse

Relativamente aos temas com maior interesse, estes são os do “Início do Renascimento”, seguido da “Arte e produção cultural renascentista”, evidenciando um gosto geral por esta época em particular. Assim, pudemos identificar que estas temáticas não teriam que ser tão alvo das estratégias sugeridas para que os alunos pudessem desfrutar delas.

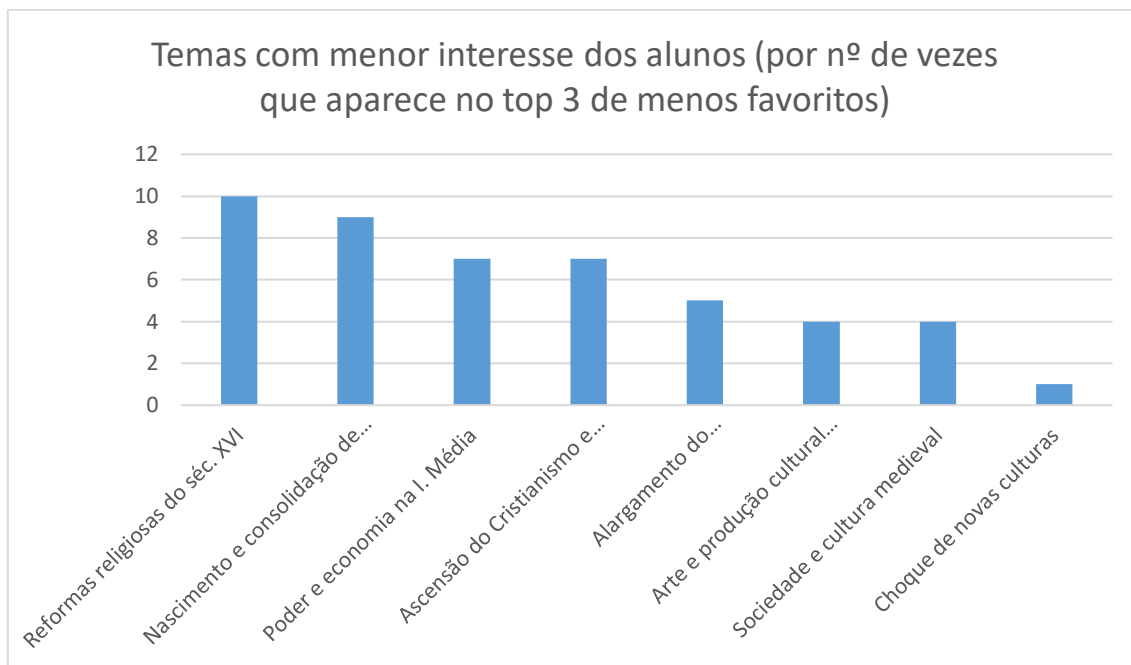


Gráfico 6- Respostas à quarta questão do questionário inicial na turma A, relativamente aos temas com menor interesse

Quanto às que suscitavam menos interesse, a temática que mais vezes apareceu no top 3 foi, como podemos verificar, a das “Reformas religiosas do séc. XVI”, o que nos permitiu identificar este tema como aquele a ser trabalhado com a estratégia sugerida. Podemos também mencionar o número de menções que a temática do “Nascimento e consolidação de Portugal” obteve, embora tenhamos optado por não trabalhar esta ou outra temática, focando-nos no tema já mencionado.

Com isto tudo, procedemos então à realização da atividade descrita no capítulo anterior, ocupando grande parte de uma aula de 100 minutos, desde a entrega do guião até ao fim da correção. O decorrer da atividade foi bastante semelhante em ambas as turmas. Por isso, limitar-mos-emos a descrever o seu desenvolvimento na turma A, de forma a evitar uma repetição na turma B, servindo a descrição que se segue para ambas.

Pudemos observar, ao longo da dita atividade, que os alunos desfrutaram da mesma, visível no modo como se dispuseram para o trabalho, claramente interessados a até mesmo curiosos por trabalhar algo diferente. Esta começou com uma leitura em conjunta do guião, de modo a poder esclarecer qualquer dúvida que os estudantes

pudessem ter, ao mesmo tempo que se destacavam os conselhos sobre como analisar um vídeo, pois muitos dos alunos nunca teriam analisado um vídeo a este nível de detalhe.

A seguir, após os alunos terem lido as questões para saberem ao que deviam estar atentos, procedeu-se a uma primeira visualização em conjunto, através do projetor da sala. Nesta primeira visualização, os estudantes, como lhes foi sugerido, não se preocuparam em responder, mas antes em observar sem interrupções, quando muito tirando alguma breve nota do que achassem importante, de modo a perceberem o fio condutor do vídeo. Aqui, não podemos deixar de destacar o bom comportamento de ambas as turmas, que foram capazes (como, aliás, já tinham demonstrado noutros momentos do ano letivo) de permanecer mais de cinco minutos em silêncio praticamente total, permanecendo focados na tarefa em mão. Com turmas mais difíceis ou agitadas, tal seria praticamente impossível. Este nível de compromisso demonstra também, na nossa opinião, que os alunos estavam claramente interessados e investidos na tarefa, encontrando-se com vontade de a realizar.

No seguimento desta primeira visualização, e após questionados sobre se possuíam qualquer dúvida, os alunos partiram para a análise do vídeo em mais detalhe e liberdade, acedendo ao material através do *Classroom*. Esta análise foi realizada a pares, pois um número significativo dos estudantes não tinha acesso ao *Classroom* através do telemóvel. Tal, no entanto, já tinha sido averiguado previamente, pelo que não resultou em nenhum constrangimento à atividade. Pelo contrário, diríamos até que o facto de a análise ter sido a pares estimulou mais a sua capacidade de observação e análise, pois várias vezes os alunos retiravam conclusões não coincidentes, obrigando-os a uma nova visualização e a um confronto de ideias até chegarem a uma resposta unânime.

Aqui, destaca-se novamente a atitude dos alunos: em outras turmas, o trabalho a pares poderia ter como consequência o surgimento de conversa extra-aula, ou então um aumento significativo do barulho dentro da sala de aula. Nesta ocasião, no entanto, não se verificou nem uma nem outra: os alunos mantiveram um tom de voz apropriado e focaram a sua atenção na tarefa a realizar, não se distraíndo a si nem uns

aos outros, sendo que em nenhuma ocasião foi transmitida a ideia de que a sala de aula ficara fora de controlo ou desorganizada.

Quanto à análise em si, que decorreu, como foi dito, sem problemas, pudemos observar a forma ativa como os alunos se empenharam na mesma, tomando todo o tipo de apontamentos que fossem úteis para as suas respostas, não tendo receio de rever várias vezes uma parte específica do vídeo para a conseguir perceber em toda a sua dimensão (alunos menos interessados/motivados poderiam simplesmente visualizar uma ou duas vezes, responder algo simples, e dar a tarefa como completa), e não tendo receio de colocar todo o tipo de dúvidas quando encontravam algo que não entendiam completamente, ou quando, por exemplo, tinham alguma vergonha e necessitaram da nossa intervenção para confirmar aquilo que suspeitavam, como no caso da mulher referida na questão 3 do guião de visualização.

Finda a análise pelos estudantes, procedeu-se à correção, em aula, das suas respostas, feita através do *PowerPoint* utilizado na aula, onde o vídeo foi separado em partes específicas, alusivos a cada um dos momentos a que as questões tinham sido direcionadas. Aqui, foi possível observar uma maior predisposição dos alunos para responder de forma voluntária, não sendo preciso esperar muito, ou sermos nós a seleccionar um aluno para obter uma resposta, apresentando menos receio de errar do que noutras ocasiões do ano letivo, partilhando as suas respostas livremente e até complementando-se uns aos outros, algo que, noutras ocasiões, não faziam.

Quanto a uma apreciação geral sobre a atividade, diríamos que esta teve um saldo positivo, por todos os motivos já mencionados previamente, tendo sido possível constatar a boa resposta por parte dos alunos. Tal coincide com outras atividades mais pequenas que foram utilizadas, pois o facto de termos decidido focar-nos somente no uso do vídeo, por ter sido a estratégia mais votada, não nos impediu de recorrer às outras sugestões fornecidas pelos estudantes, como por exemplo o uso de *quizes*, em vários modelos, para os quais os alunos olhavam sempre com antecipação. Mesmo quando comparada com outras atividades de maior dimensão, como por exemplo aquela desenvolvida pela nossa colega de estágio Filipa Sousa, podemos afirmar com

convicção que a atividade por nós desenvolvida não ficou atrás em termos de efeito nos estudantes.

Realizada então a atividade, foi colocado um segundo questionário aos alunos para avaliar o seu impacto. Na turma A, este questionário foi respondido apenas por 12 dos 16 alunos. Tal deveu-se à falta de presença de dois alunos no dia em que foi realizado (o último dia de aulas, sendo que ainda foi tentado que estes respondessem, mas sem sucesso), a um outro aluno afirmar que preenchia em casa (o que não fez) pois não conseguia no telemóvel, e ainda um outro aluno, que não foi possível identificar, não preencher durante a aula – o ambiente mais “relaxado”, por se tratar de uma última aula do ano, em que os alunos puderam estar mais à vontade, não ajudou na identificação.

Não obstante, relativamente aos resultados à segunda pergunta (a primeira pedia simplesmente para identificar a turma), podemos verificar que todos os inquiridos afirmaram ter gostado da atividade realizada, como é possível observar no Gráfico 7.

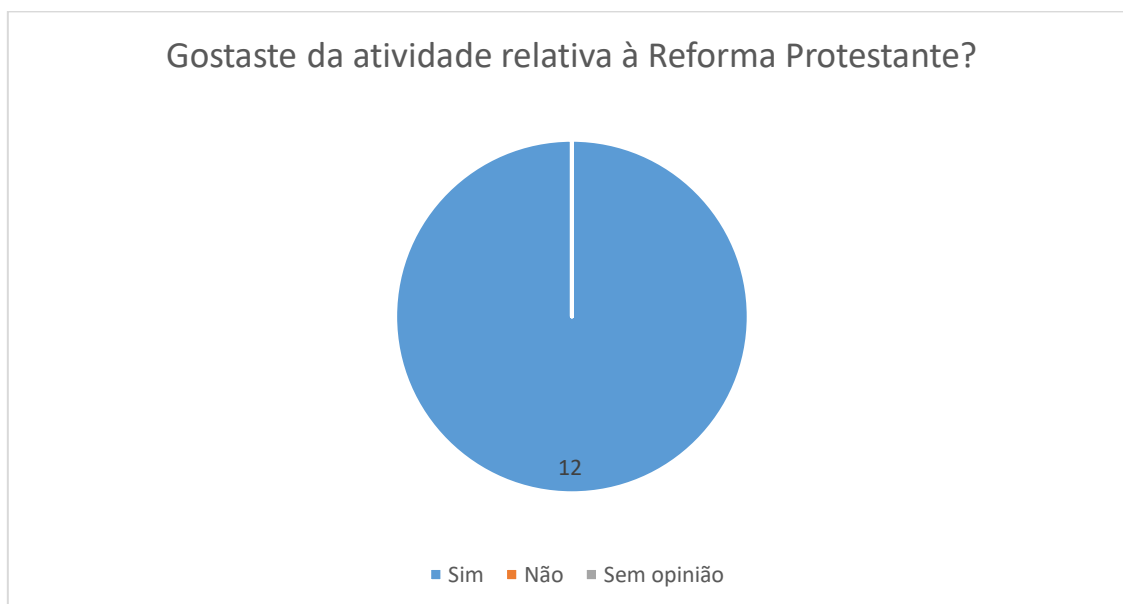


Gráfico 7- Respostas à segunda questão do questionário final na turma A

Quando pedidos para justificar o porquê da sua resposta (Gráfico 8), a resposta mais comum foi porque se tratou de algo diferente do habitual, isto é, do que é perspectivado como uma aula normal. Isto é suportado por uma outra resposta, que afirma que a estratégia contribuiu para que a aula não fosse “secante”. Vários alunos afirmaram também que gostaram da atividade porque os ajudou a entender melhor a matéria, verificando-se então que houve um estímulo da sua aprendizagem devido ao uso de uma estratégia que ia ao encontro dos seus interesses.

Podemos afirmar que tal constatação é uma validação do que vimos na abordagem dos Estilos de Aprendizagem? É difícil dizer, pois não aplicámos nenhuma das teorias em específico, nem procurámos categorizar os alunos segundo os princípios as mesmas. Podemos inseri-los nas categorias de Gregorc, de Kolb ou de Honey e Mumford? Possivelmente sim, como aliás sugerimos previamente para os alunos que se poderiam inserir nas modalidades de Barbe, mas não o fizemos nem tínhamos pretendido fazer, pois tal não era o nosso objetivo – aquilo que retirámos dos Estilos de Aprendizagem foi que é possível um aluno retirar uma aprendizagem mais significativa caso sejam usadas estratégias que vão ao encontro da sua forma específica de aprender, ou dos seus interesses e pontos fortes. Tal foi sugerido por vários autores, como Dunn e Dunn⁵⁶ ou Sternberg⁵⁷, embora deva ser lembrado que cada um afirma essa premissa para o seu modelo específico.

Realça-se também as respostas que afirmam que a atividade lhes permitiu ver a época em questão de uma forma diferente, não sendo meras palavras numa página do manual. Ou seja, podemos concluir, como foi dito anteriormente, que a atividade teve um impacto positivo na aprendizagem e motivação dos alunos para uma matéria pela qual, previamente, um número significativo deles não possuía interesse, tendo-se apresentado com uma maior disposição para trabalhar, o que foi possível confirmar com a nossa observação direta durante o decorrer da atividade.

⁵⁶ Ver página 18

⁵⁷ Ver página 20

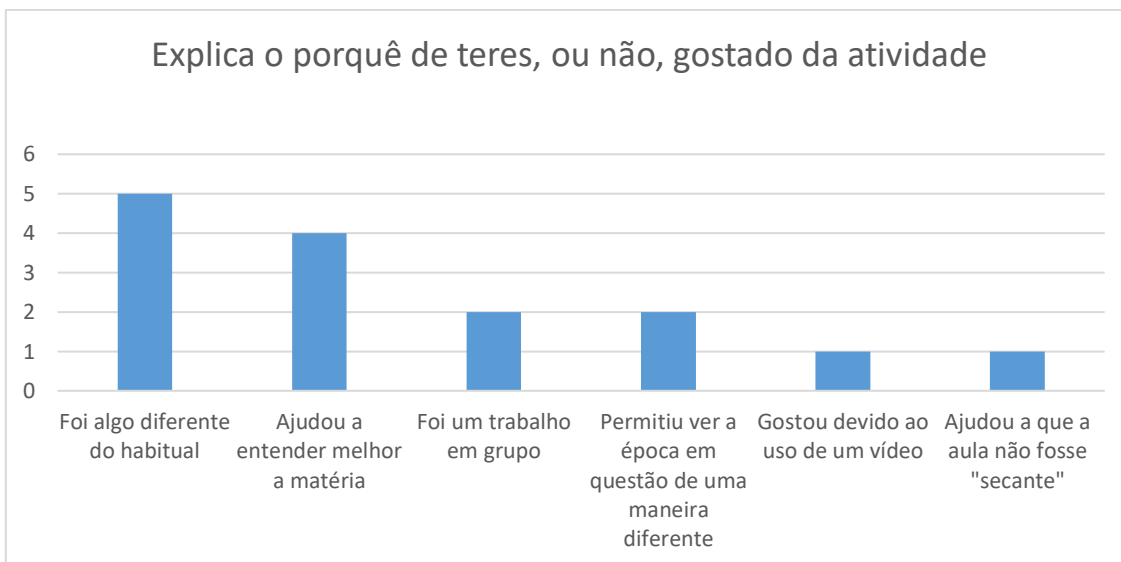


Gráfico 8- Respostas à terceira questão do questionário final na turma A

No que toca à quarta questão, se a atividade tinha suscitado um maior interesse pela matéria por parte dos alunos, a resposta foi, unanimemente, que sim, evidenciando novamente o sucesso da mesma, como se pode observar no Gráfico 9.

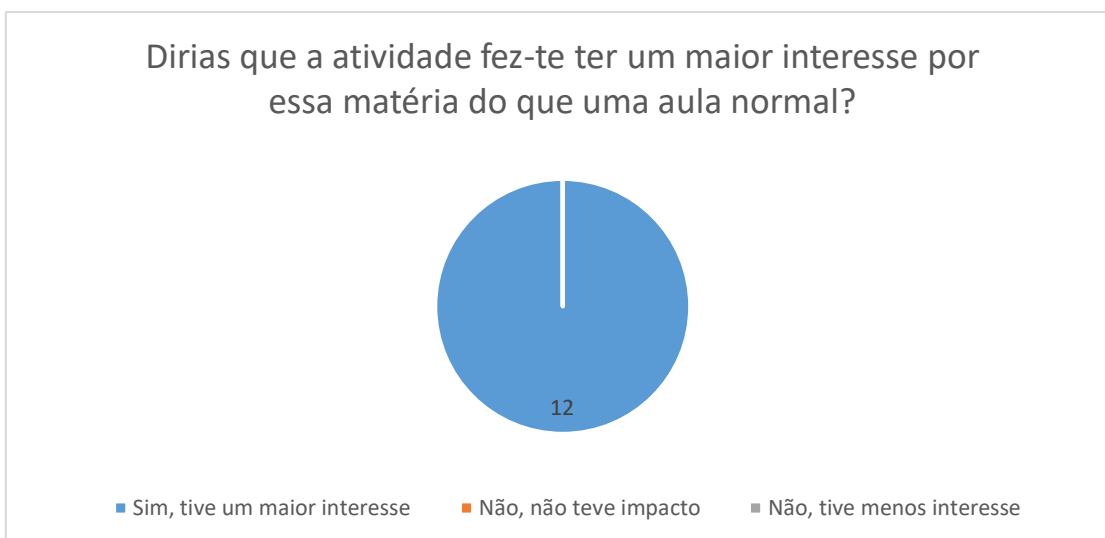


Gráfico 9- Respostas à quarta questão do questionário final na turma A

Por fim, quanto à última questão, relativa a se os alunos gostariam de ver mais destes tipos de estratégias sugeridas por eles, e se tal poderia contribuir para a sua

motivação, devemos admitir que as respostas foram um pouco básicas comparativamente com o que esperávamos. O já referido ambiente relaxado de último dia de aulas certamente terá contribuído para tal, com os alunos, distraídos com outras coisas, a não terem vontade de escrever muito. Mas aí só nos pudemos culpar a nós próprios, que devíamos ter antecipado tal situação, tendo também já sido alunos.

Não obstante, como podemos observar no Gráfico 10, uma das respostas mais comuns foi, simplesmente, “sim”. A par disto, outros alunos afirmaram que acreditavam que o recurso a tais estratégias poderia contribuir para o seu interesse pela matéria, com outros a referir também o reforço para a sua motivação. Uma resposta menciona também que o recurso a estas estratégias capta mais a atenção e ajuda na compreensão das temáticas, confirmando então o objetivo que tínhamos proposto para este trabalho. No entanto, estas respostas básicas tornam difícil a tarefa de estabelecer ligações com as teorias de motivação específicas, para além do que foi afirmado por Boruchovitch e Bzuneck, isto é, que numa sala de aula, os efeitos imediatos da motivação nos alunos passam pelo envolvimento ativo destes nas tarefas que contribuem para a sua aprendizagem, o que foi comprovado pela nossa observação direta aquando da realização da atividade.

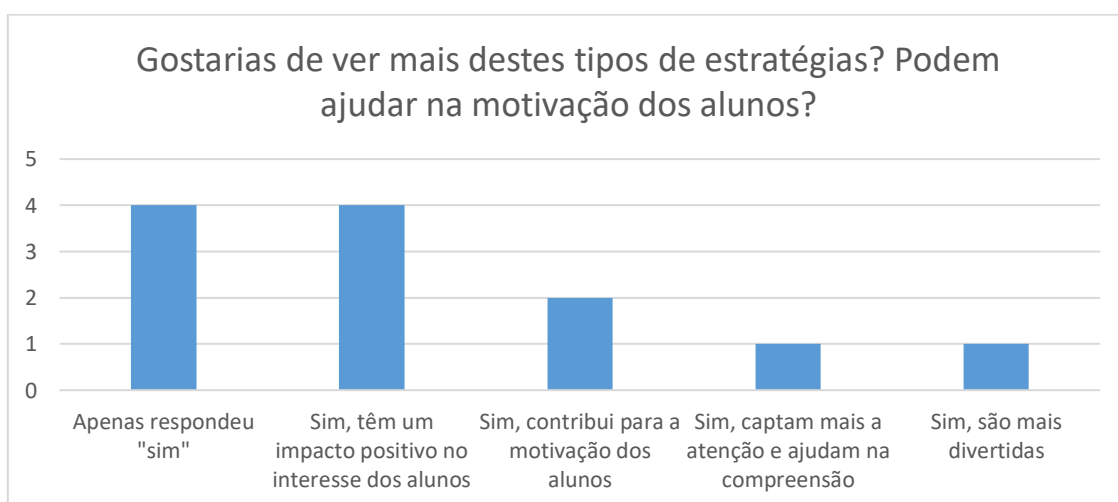


Gráfico 10- Respostas à quinta questão do questionário final na turma A

4.2. Dados da turma B

No que diz respeito à turma B, o questionário inicial foi respondido por 18 alunos, representando a totalidade da turma. No que diz respeito à primeira pergunta, acerca do gosto pela História dos alunos (Gráfico 11), a realidade é semelhante à da turma A, com a maioria dos alunos (10 no total) a afirmar que gostam de História. Por sua vez, sete afirmam que gostam apenas um pouco/alguns temas, havendo ainda um aluno que afirma não gostar.

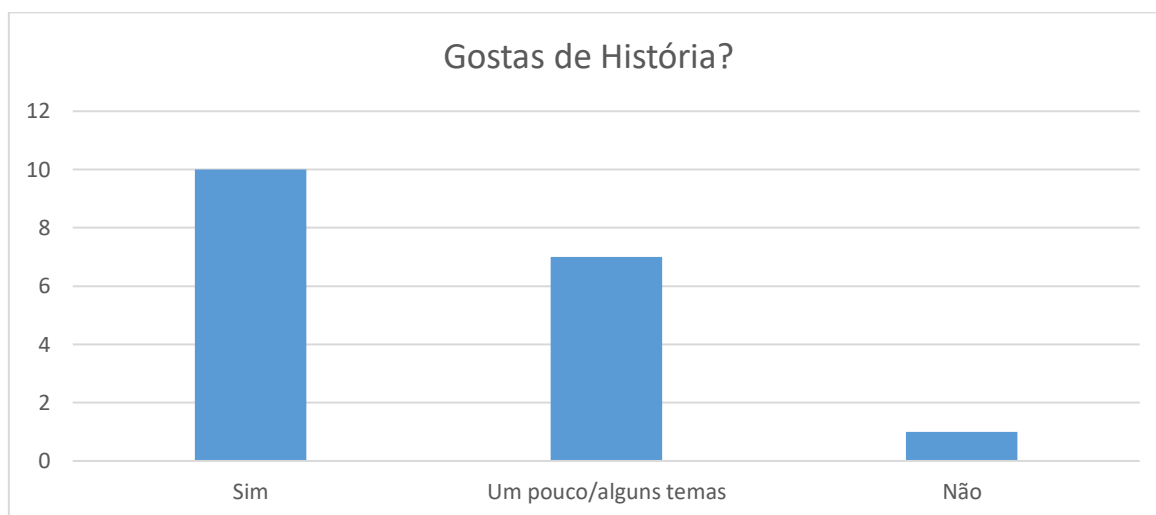


Gráfico 11- Respostas à primeira questão do questionário inicial na turma B

Em termos de justificações para as respostas escolhidas, dos alunos que responderam “sim” (Gráfico 12), a maioria mencionou, à semelhança da turma A, possuir um gosto em saber e conhecer o passado, assim como a evolução até aos dias de hoje, mostrando novamente um interesse em perceber o mundo que os rodeia. Outros mencionaram simplesmente que consideram a disciplina interessante de um modo geral, havendo ainda uma resposta que afirma que o gosto pela História advém da importância da área para seguir um caminho futuro.

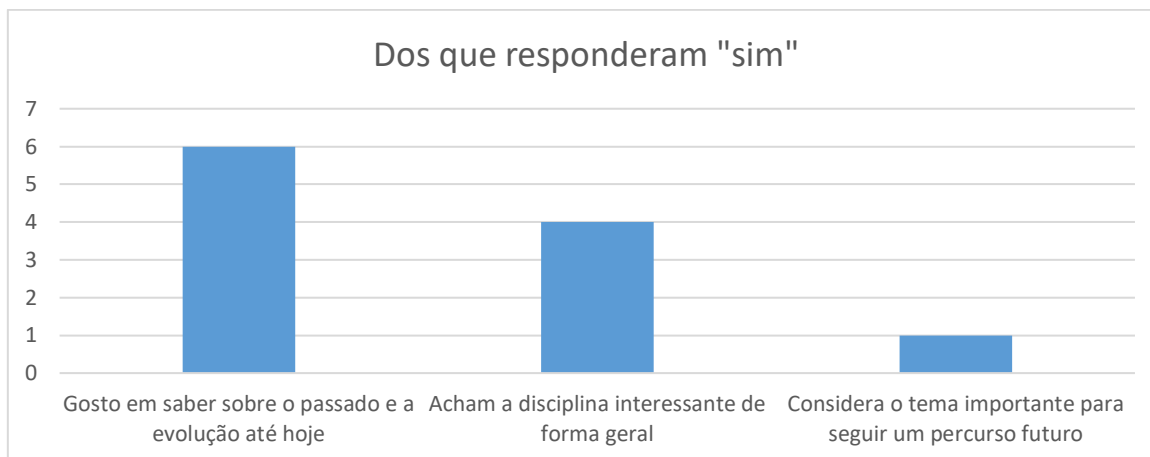


Gráfico 12- Respostas à segunda questão do questionário inicial na turma B, quanto aos alunos que responderam “sim”

Já entre os que responderam “um pouco/alguns temas” (Gráfico 13), a maioria volta a afirmar simplesmente que o gosto está dependente da temática em questão, sem entrar em detalhes. No entanto, uma resposta afirma que a dificuldade em compreender uma determinada matéria pode afetar o seu interesse por ela, verificando-se uma correlação entre a compreensão e o interesse por um tema. Tal não é de surpreender, pois um aluno dificilmente vai desfrutar de um tema que não consiga perceber. Por fim, quanto ao aluno que afirmou não gostar de História, afirma meramente que esta área não lhe levanta nenhum particular interesse.

Relativamente à terceira questão, acerca de que tipo de estratégias os alunos gostariam de ver (Gráfico 14), pudemos constatar que, à semelhança da turma A, o maior número de menções na turma B foi para a utilização de vídeos sobre o tema, mostrando novamente um interesse pelo visual, uma componente que está pouco presente numa aula regular de História. Destaca-se também, novamente, a realização de debates, mostrando um desejo de atividades em que os alunos possam participar de forma mais integrada e ativa. É também mencionado a utilização de comparações com exemplos atuais, facilitando a compreensão de eventos passados pelos alunos

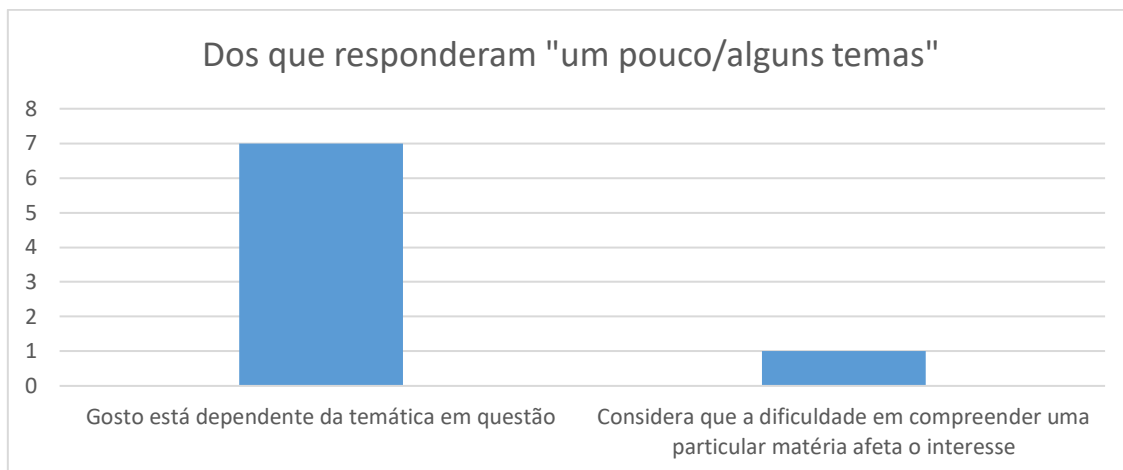


Gráfico 13- Respostas à segunda questão do questionário inicial na turma A, quanto aos alunos que responderam “um pouco/alguns temas”

fornecendo-lhes exemplos com eventos atuais, com os quais eles estejam mais familiarizados. Com isto, reforçámos o que já tínhamos definido na turma A, ou seja, que a estratégia a recorrer, para ambas as turmas, seria a visualização de vídeos sobre o tema. Tal não implicou, claro, que não se fizesse uso das outras estratégias – simplesmente não se elaborou nenhuma atividade de maior envergadura em redor do seu uso.

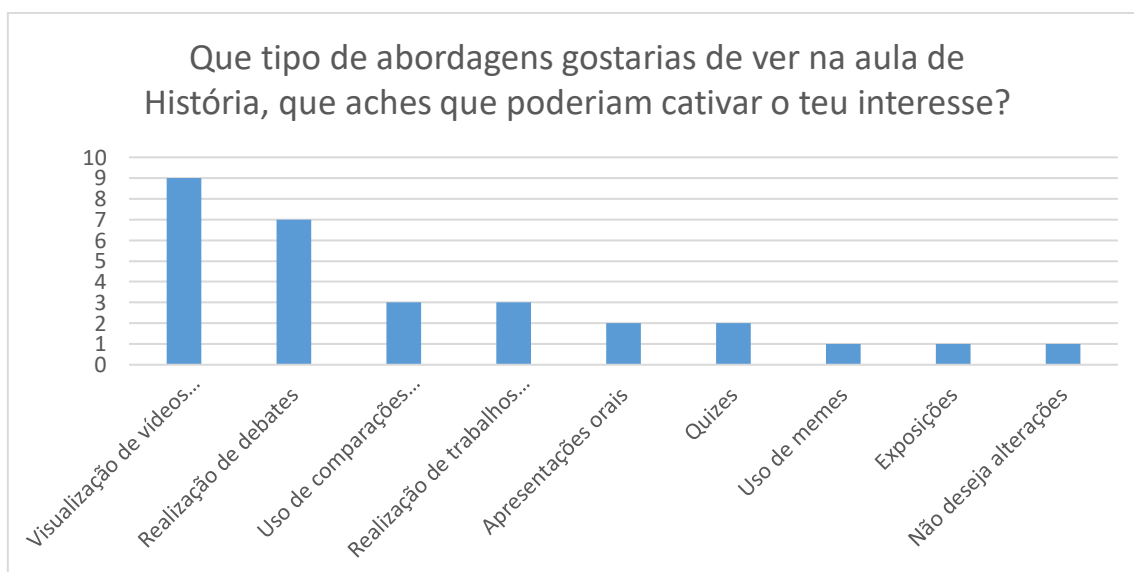


Gráfico 14- Respostas à terceira questão do questionário inicial na turma A

Por fim, quanto à última questão de ordenação das temáticas pelo interesse que levantavam aos alunos, podemos observar os resultados nos Gráficos 15 e 16.

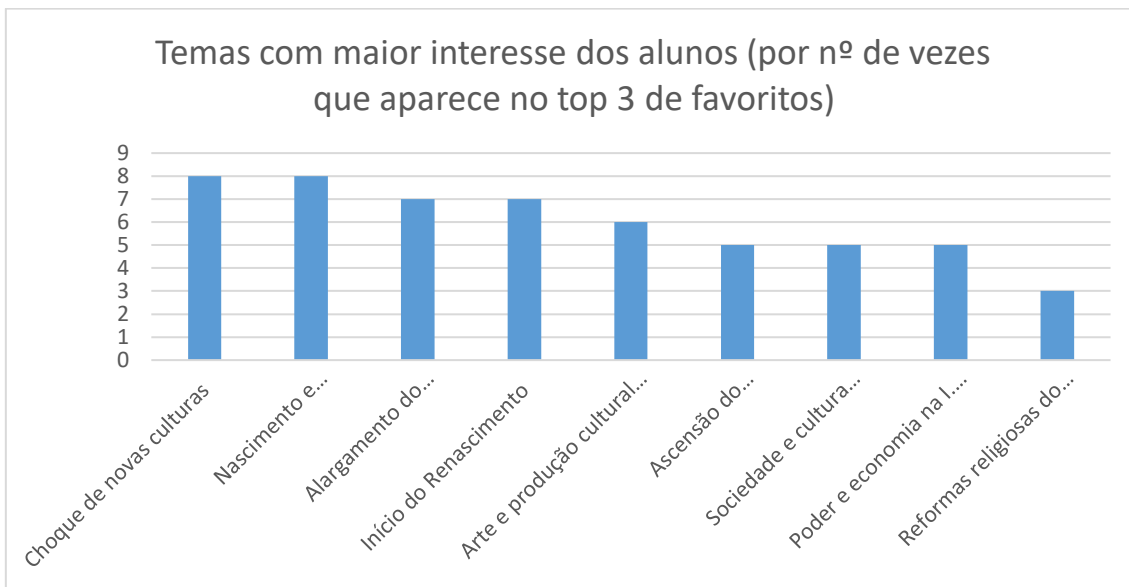


Gráfico 15- Respostas à quarta questão do questionário inicial na turma A, relativamente aos temas com maior interesse

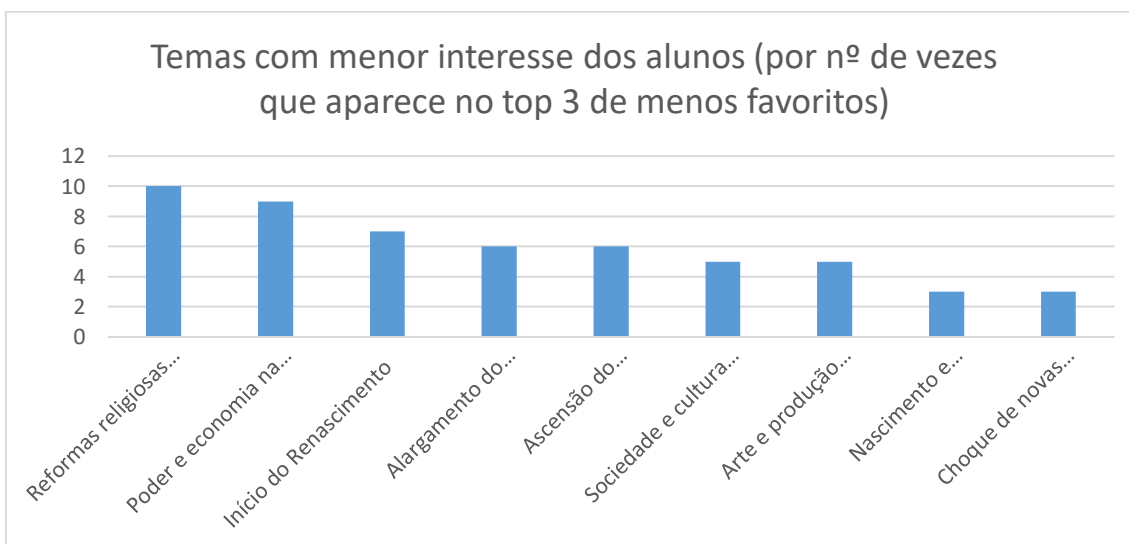


Gráfico 16- Respostas à quarta questão do questionário inicial na turma A, relativamente aos temas com menor interesse

No que diz respeito aos que levantam maior interesse, verifica-se um empate entre o “Choque de novas culturas” e o “Nascimento e consolidação de Portugal”, ambos aparecendo oito vezes no top 3 de favoritos, sendo então aqueles que necessitariam de menos intervenção. Já em termos das temáticas que suscitavam menor interesse, podemos observar novamente o destaque das “Reformas religiosas no séc. XVI”, tal como na turma A, ficando então também aqui definido que seria esta a temática a trabalhar.

Realizada a atividade proposta, a turma B foi também sujeita a um novo questionário para avaliar os seus resultados. Este questionário final foi respondido por 16 dos 18 alunos – um aluno, novamente, afirmou que responderia em casa porque não conseguia no telemóvel, acabando por não o fazer, e outro aluno que não foi possível identificar não respondeu durante a aula. O contexto “relaxado” de última aula que também se verificou nesta turma não ajudou a esta situação (tendo as respostas, tal como na turma A, ficado aquém do esperado), além de que o facto de termos realizado este questionário juntamente com outro fornecido pela nossa colega de estágio poderá ter criado alguma confusão nos estudantes, que no meio dessa aula mais lúdica não se terão apercebido que havia dois questionários. Mas, novamente, tal não é desculpa, pois devíamos ter antecipado tal situação.

De qualquer maneira, relativamente à questão sobre se os alunos tinham ou não gostado da atividade realizada (Gráfico 17) verificamos novamente 100% de respostas positivas, indicando o sucesso da atividade.

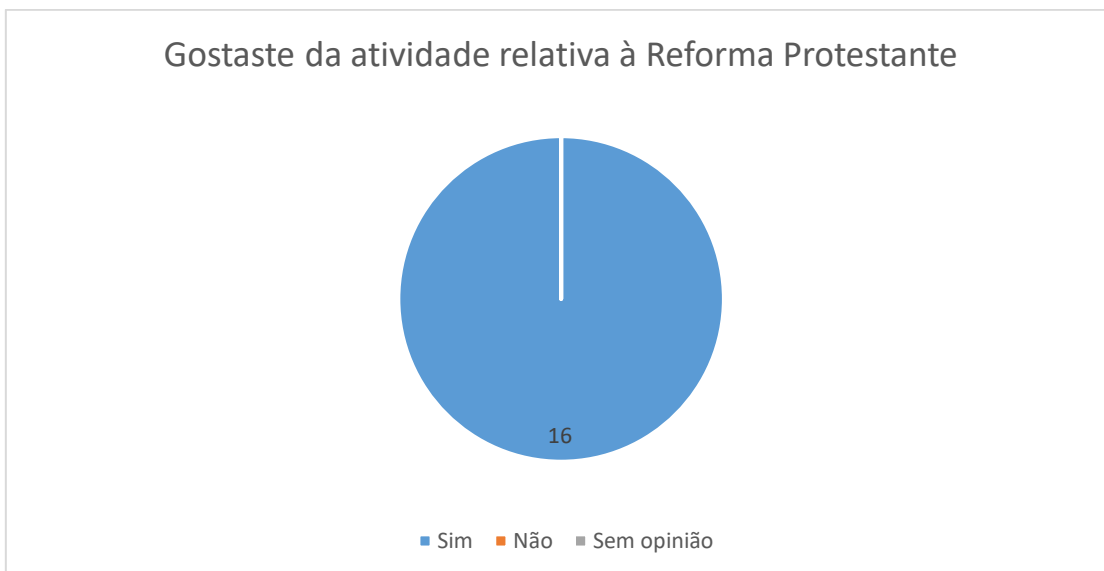


Gráfico 17- Respostas à segunda questão do questionário final na turma B

Quanto às justificações para a sua resposta (Gráfico 18), a maioria afirmou simplesmente que foi por se ter tratado de algo diferente do habitual. Já quatro respostas afirmaram que gostaram da atividade porque lhes permitiu entender melhor a matéria, verificando-se novamente um reforço da aprendizagem graças à estratégia recorrida, podendo-se tirar as mesmas conclusões que na turma A⁵⁸. Outros justificações incluem ter-se tratado de um trabalho de grupo (ou a pares para ser mais preciso), ou terem apreciado o recurso específico a um vídeo.

⁵⁸ Ver página 58

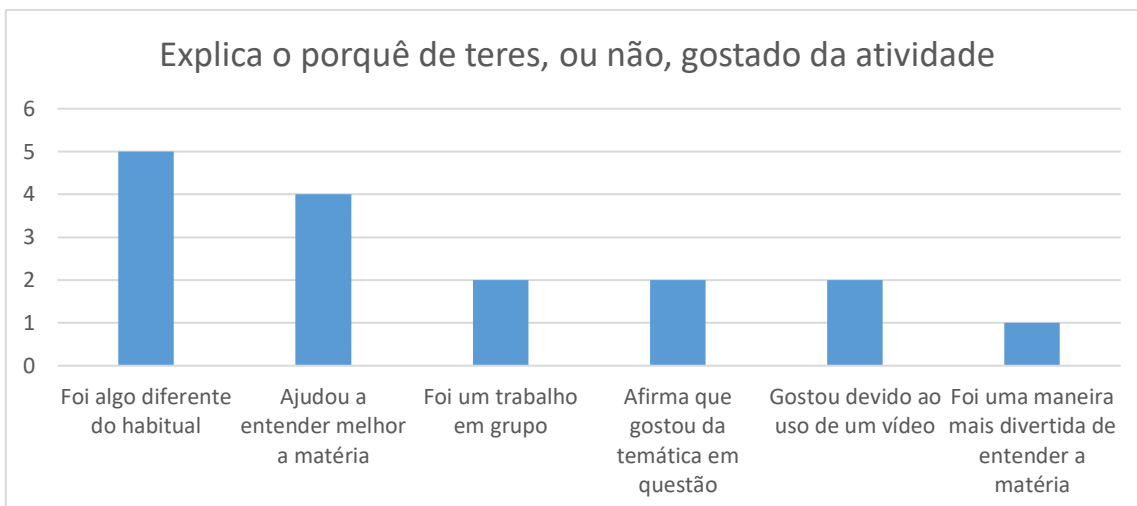


Gráfico 18- Respostas à terceira questão do questionário final na turma B

Quanto à quarta questão, sobre se a atividade fez com que os alunos tivessem mais interesse pela matéria do que uma aula normal (Gráfico 19), a maioria (15 estudantes) afirmou que sim, embora nesta turma tenha havido um aluno a afirmar que a atividade não teve impacto no seu interesse. Importa notar que nesta turma houve um aluno que, quando questionado sobre as estratégias que gostaria de ver, disse que não desejava alterações no decorrer das aulas. Ou seja, terá gostado da atividade, mas esta não terá impactado o seu interesse ou motivação.

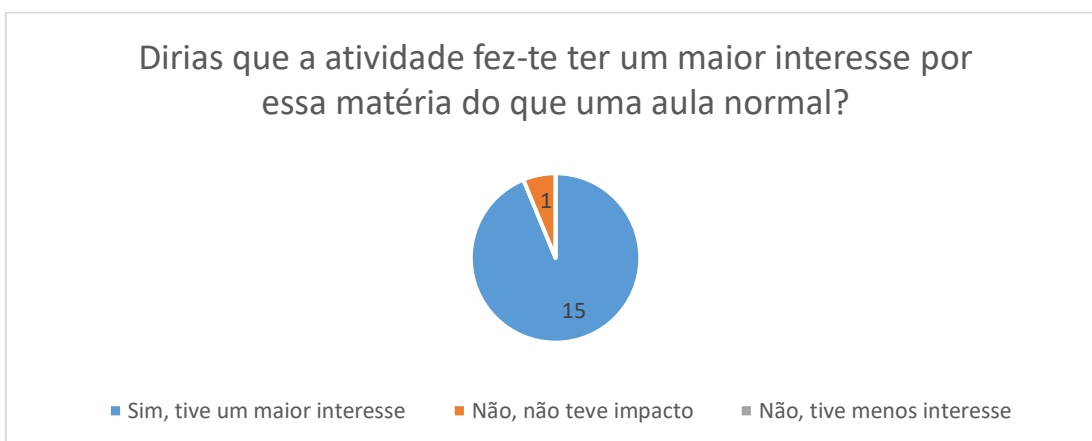


Gráfico 19- Respostas à quarta questão do questionário final na turma B

Por fim, no que diz respeito à última pergunta, sobre se os alunos gostariam de ver mais destes tipos de estratégias sugeridas pelos próprios, e se tal teria um impacto

na sua motivação (Gráfico 20), as respostas foram novamente mais básicas do que o esperado, pelas razões já explicitadas. A maioria dos alunos respondeu somente que “sim”, com algumas respostas a elaborar que acreditavam que o recurso a tais estratégias contribuiriam para o interesse e motivação dos alunos. À semelhança da turma A, estas respostas, infelizmente, não nos permitem tirar grandes conclusões.

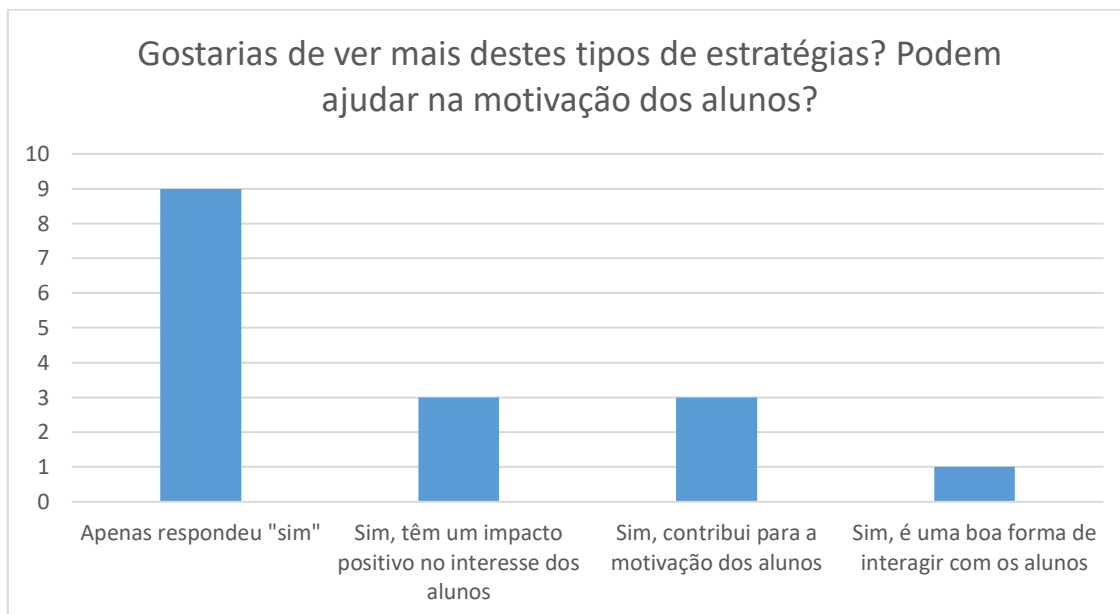


Gráfico 20- Respostas à quinta questão do questionário final na turma B

4.3. Algumas sugestões para o futuro

Este trabalho não pretendeu chegar a nenhuma afirmação “final”, isto é, não pretendeu afirmar que se um professor seguir os passos que aqui foram descritos, usando as estratégias sugeridas pelos seus alunos, que irá alcançar sucesso, sobretudo quando tratamos de algo tão subjetivo e variável como os interesses e gostos de tantos estudantes. Pretendia, isso sim, atravessar uma porta para uma maior abertura aos que os nossos alunos poderão querer ver no decorrer das nossas aulas, onde eles são o público alvo, conquistando dessa maneira o seu interesse a cativando a sua motivação para o que é lecionado.

Numa área onde as variáveis são tantas (número e tipologia de alunos, horário letivo, tempo disponível do professor, entre outros), é difícil deixar sugestões para o que pode ser feito, pois a última palavra recai sempre no professor em questão, pois ninguém melhor do que ele sabe o contexto em que as atividades serão desenvolvidas. Entre aquelas que podemos deixar, constam o de conhecer bem os alunos, cultivando um ambiente de respeito mútuo, pois sem ele dificilmente uma atividade como a que foi aqui descrita consegue ser realizada; pensar bem que tipos de estratégias é que são adequadas para determinadas matérias, e para determinadas turmas, pois uma que funciona numa não vai necessariamente funcionar em todas; e acima de tudo, ter uma abordagem realista: que o professor não tente satisfazer todos os interesses dos alunos, todas as aulas. Tal só acabara em fracasso. Antes, que opte por ir utilizando todas as estratégias sugeridas ao longo do ano letivo, fazendo as melhores conjugações possíveis, satisfazendo assim, lentamente, todos os interesses dos seus estudantes. Essa é, para nós, uma boa visão dos estilos de aprendizagem.

Quanto às estratégias em si, só o professor, no contexto específico, é que saberá qual é que melhor se adequa para cada tema. Relembramos, no entanto, que é preciso ter consciência de que os alunos, por muito bem-comportados ou bem-intencionados que sejam, não raras vezes optam pelo caminho que lhes parece resultar em menos trabalho. Não obstante, não faltarão ao professor maneiras e estratégias de motivar os seus alunos através das estratégias que eles desejam ver. Tomemos, por exemplo, o recurso ao debate, que no nosso caso foi a segunda estratégia mais sugerida em ambas as turmas. Não é um recurso que se adequa a todos os temas, pois exige que se apresentem pelo menos duas visões contraditórias. Normalmente, é mais fácil de realizar em temáticas mais modernas, sobretudo no 12º ano, pois alunos têm uma maior facilidade em compreender tais temas mais próximos do seu tempo.

Mas existem maneiras do professor utilizar o debate para temas mais recuados na cronologia. Um exemplo é fazer com que os alunos representem papeis, colocando-se na pele das pessoas que estão a estudar. Se aplicássemos isto nas reformas religiosas, poderíamos dividir turma entre representantes da Igreja Católica e das

várias igrejas protestantes, tendo cada grupo que defender o seu ponto de vista. Claro, tal iria exigir uma considerável preparação por parte do professor, de modo a fornecer aos alunos o material necessário, como por parte dos alunos, que teriam que se preparar bem para representar o seu papel. Outro exemplo, que foi utilizado numa destas turmas pela nossa colega de estágio, é utilizar temáticas que, apesar de recuadas no tempo, possuem uma dimensão no mundo atual, como o caso da temática ligada aos Descobrimentos, podendo o professor trazer para a sala a discussão atual sobre o próprio termo, se será correto falar em “descobrimentos” na nossa sociedade atual. Tal será particularmente interessante caso existam alunos imigrados na turma, como do Brasil, que podem partilhar uma visão que os outros não possuem.

5. Considerações Finais

De forma a dar-mos como concluído este relatório, importa tecermos algumas breves considerações sobre este estudo.

Em primeiro lugar, relativamente à questão de investigação que nos propusémos a responder, “A utilização de estratégias/recursos sugeridos pelos alunos terá um impacto positivo na motivação destes para a aula de História?”, considerámos que nos foi possível respondê-la, verificando-se que, de facto, a utilização de recursos sugeridos pelos estudantes tem um impacto positivo na motivação dos alunos, reforçando o seu interesse pela aula e, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem, tal como pudemos observar através das respostas ao questionário final nas duas turmas. Assim, em paralelo, foi também cumprido o objetivo a que nos propusemos: “Avaliar o impacto da utilização de estratégias/recursos sugeridos pelos alunos na sua motivação para a aula de História”.

Em termos de pontos positivos, realçámos a adaptabilidade desta estratégia. Não existem nenhuma regras rígidas a cumprir, nenhuma fórmula que tem que ser seguida à letra – tudo está dependente dos alunos que estiverem dentro da nossa sala de aula. Se uma estratégia funciona de uma determinada maneira com uma turma, o professor tem toda a liberdade de a alterar consoante o que achar necessário para uma outra turma, e se tal não resultar, pode sempre recorrer a outra estratégia, pois nem todos os tipos de estratégias funcionam para todas as temáticas a lecionar. Cabe simplesmente ao professor avaliar as melhores combinações entre estratégias e temas.

Por outro lado, temos o já mencionado reforço da motivação e interesse dos alunos, o principal ponto deste relatório, já que o aluno que se encontra motivado apresenta uma maior disposição para a aprendizagem do que um sem motivação. O próprio facto de serem os alunos a sugerir as estratégias contribui para tal, fazendo com que os estudantes se sintam integrados, sendo uma componente ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Já em termos de pontos negativos, destacamos novamente a sua adaptabilidade, ou antes a sua natureza pouco rígida: o que funciona numa turma, pode não funcionar noutra, mesmo que tenham as mesmas preferências. Alternativamente, o professor pode fazer alterações entre turmas, só para descobrir que essas alterações não tiveram sucesso, e talvez tivesse sido melhor fazer a atividade com estava antes. Ou seja, não há uma fórmula garantida para o sucesso, cabendo ao professor navegar por entre as várias variáveis para encontrar o melhor caminho.

Por outro, é importante reconhecer as limitações deste estudo, nomeadamente no tempo, devido ao contexto de estágio em que foi desenvolvido, e também em termos da amostra, que se limitou a duas turmas do mesmo ano de escolaridade. Além disto, importa referir que, como apenas foi realizada uma atividade por turma, não foi possível averiguar a existência de uma “evolução” nos alunos, sendo que, neste contexto, entendemos evolução como o simples sucesso da atividade e seus efeitos nos estudantes. Por outro lado, o facto de não termos analisado as respostas ao guião de visualização, visto que estas foram logo corrigidas em aula, não nos permitiu averiguar com precisão a existência de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Seria também interessante averiguar qual o impacto que estas estratégias possuem aquando dos momento de avaliação, o que não foi possível de fazer nesta investigação.

Concluindo, diríamos que, de um modo geral, esta investigação foi bem conseguida, não sem as suas limitações já mencionadas, cumprindo o objetivo a que se propôs. Para tal, abordamos primeiramente o conceito dos Estilos de Aprendizagem, as suas diversas teorias, aplicações e críticas, verificando que, apesar de haver muito em que discordassem, uma coisa era comum a todas as teorias: é possível um aluno retirar uma aprendizagem mais significativa se o estilo de lecionação for ao encontro das suas características e preferências específicas, ao invés de lhe ser imposto um estilo diferente. Em paralelo, abordamos também o conceito de motivação, pois é difícil negar que um aluno, se estiver motivado para aprender algo, poderá chegar a resultados surpreendentes, enquanto que um aluno desmotivado apresentará quase sempre um rendimento abaixo do esperado. Foi o nosso objetivo, então, combinar

estas duas componentes, recorrendo a estratégias que fossem ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, não só para estimular a aprendizagem, que é sempre um objetivo de qualquer professor, mas sobretudo para promover a sua motivação para a aula de História, pois um aluno motivado estará naturalmente mais interessado a aprender.

Realizada a intervenção descrita previamente e analisados os resultados, pudemos constatar (apesar das respostas aquém do desejado), o impacto positivo que a utilização de estratégias sugeridas pelos alunos tem na motivação destes para a disciplina da História em ambas as turmas, verificando que os alunos, unanimemente, gostaram da atividade, e praticamente todos eles afirmaram que contribuiu para que tivessem um maior interesse por uma matéria que, previamente, não lhes despertava a atenção. Paralelamente, pudemos constatar que existiu um reforço da aprendizagem, através não só das respostas ao questionário, onde vários estudantes afirmaram que o uso de uma estratégia diferenciada lhes permitiu obter uma melhor entendimento da matéria do que uma aula normal, como também pela nossa observação direta na respetiva aula, onde ficou patente, através das respostas orais dos alunos, que estes tinham percebido bem o que tinha sido lecionado. Ou seja, podemos estabelecer uma correlação entre a maior motivação que o recurso a uma estratégia ligada aos interesses dos alunos criou, e o maior interesse e, mais importante, aprendizagem que os alunos puderam retirar da aula.

Assim, podemos dar como cumprido, com sucesso, o objetivo de averiguar o impacto positivo que a utilização de estratégias sugeridas pelos alunos tem na motivação destes para a disciplina da História.

Referências Bibliográficas

- ARENDS, Richard – Aprender a Ensinar. Lisboa: McGraw-Hill
- BARBE, Walter, MILONE, Michael - What we know about modality strengths, 1981
- BARBE, Walter, MILONE, Michael, SWASSING, Raymond - Teaching through modality strengths: concepts and practices. Colombus: Zaner-Bloser, 1988
- BERINGS, Marjolein, POELL, Rob, SIMONS, P. – Conceptualizing on-the-job learning Styles, 2005
- BORUCHOVITCH, Evely, Bzuneck, José – A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001
- CAMPENHOUNDT, L., QUIVY, R. – Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva, 2005
- COFFIELD, Kathryn ECCLESTONE, Moseley, ELAINE, Hall - Learning styles and pedagogy in post 16 education: a critical and systematic review, 2004
- COUTO, Célia, JESUS, Elisabete, ROSAS, Maria – Entre Tempos. Porto Editora, 2021
- DA SILVA, Cristina – A influência dos jogos, atividades, passatempos digitais na motivação: estudo de caso centrado na aprendizagem da História e Geografia de Portugal. Braga, 2013. Dissertação de Mestrado
- FITA, Enrique, TAPIA, Jesús – A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2015
- FLEMMINGS, Neil - I'm different; not dumb. Modes of presentation (V.A.R.K.) in the tertiary classroom. In Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia, 1995. p. 308-313
- FLEMMINGS, Neil, MILLS, Collen – Not another inventory, rather a catalyst for reflection. To improve the academy (1992)
- GRASHA, Anthony, RIECHMANN, Sheryl - A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. The Journal of Psychology. 87:2 (1974) 213-223.

HENRY, Julie – Professor pans “learning style” teaching method. The Telegraph, 2007. <https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1558822/Professor-pans-learning-style-teaching-method.html>.

Jesus, Saul Neves – Estratégias para motivar os alunos. Educação. 31:1 21-29

KEEFE, James – Assessment of learning style variables: the NASSP task force model. Theory into Practice. 24:2 138-144

KOLB, David – Experimental learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Pearson Education, 2015

LILIENFELD, Scott - Myth #18: Students Learn Best when Teaching Styles Are Matched to Their Learning Styles. In 50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behaviour, 2011. P. 92-99

TILL, Eric – *Lutero* [Filme], 2003

MUMFORD, Alan – Putting learning Styles to work: na integrated approach. Journal of Europea industrial training. 17:13 (1993)

PINTRICH, Paul, SCHUNK, Dale – Motivation in Education: Theory, Research and Application. New Jersey: Merril Prentice Hall, 2002

RAASCH, Leida – A motivação do aluno para a aprendizagem, 1999

REYNA, Luz – El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. (2009)

ROBBINS, Stephen – Comportamento organizacional. São Paulo: Peaeson Prentice Hall, 2005

RODRIGUES, Ana – Motivação, ensino e aprendizagem da história e geografia de Portugal no 2º CEB. Lisboa, 2017. Relatório de investigação

SPRINTHALL, Norman, SPRINTHALL, Richard – Educational Psychology: a developmental approach. McGraw-Hill, 1994

STENBERG, Robert - Thinking Styles: Keys to Understanding Student Performance. The Phi Delta Kappan. 71:5 (1990) 366-371

URBANO, José – Trabalhar o que se gosta: uma aplicação dos estilos de aprendizagem ao ensino da história. Coimbra, 2021. Relatório de estágio

Anexos

Anexo 1

Questionário

1. Gostas de História? Sim _____ Um pouco/alguns temas _____ Não _____

2. Justifica a tua resposta anterior.

3. Que tipo de abordagens gostarias de ver na aula de História, que achas que poderiam cativar o teu interesse? (Ex: vídeos sobre o tema; debates dentro da sala; uma exposição diferente por parte do professor; ou outra qualquer que te lembrares)

4. Dos temas que ainda vamos abordar ao longo deste ano, ordena-os de acordo com os achas que serão mais interessantes para os que achas que serão menos.

- 1 – A ascensão do cristianismo e o fim da Antiguidade;
- 2 – Os poderes e a economia na Idade Média;
- 3 – Portugal – nascimento e consolidação de um reino cristão;
- 4 – A sociedade e cultura medieval;
- 5 – O início do Renascimento;
- 6 – O alargamento do conhecimento do mundo no Renascimento;
- 7 – A produção cultural e a arte renascentista;
- 8 – As reformas religiosas do século XVI;
- 9 – O choque de novas culturas;

Anexo 2

Questionário

1. Indica a tua turma _____

2. Gostaste da atividade relativa à Reforma Protestante? (Análise do vídeo de Martinho Lutero)

Sim _____

Não _____

Sem opinião _____

3. Explica o porquê de teres, ou não, gostado da atividade.

4. Dirias que a atividade fez-te ter um maior interesse por essa matéria do que uma aula normal?

a) Sim, tive um maior interesse _____

b) Não, não teve impacto _____

c) Não, tive menos interesse _____

5. Gostarias de ver mais destes tipos de estratégias, ou seja, usar algo sugerido pelos alunos para ser usado numa matéria em que eles não demonstram interesse? Achas que pode ajudar a motivação dos alunos?

Anexo 3

Tema: A renovação da religiosidade e da espiritualidade			
Sumário: A Reforma Protestante – as críticas à Igreja Católica. A rutura teológica de Martinho Lutero		Tempo letivo:	100 min.
Aprendizagens Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> Interpretar a reforma protestante como movimento de humanização e individualização das crenças e a contrarreforma católica enquanto resposta aquela; 		Conceitos: Heresia, Reforma, Dogma	
Situação-problema: Não aplicável			
Questões-orientadoras: Não aplicável			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. Desde finais da Idade Média que a Europa viveu uma conjuntura de crise. As fomes, as pestes e as guerras dos séculos XIV e XV e a consequente mortandade fizeram renascer os terrores do fim do mundo e a preocupação com a salvação. A arte refletiu bem esta obsessão pela morte. Nestes tempos de inquietação espiritual, em vez de apoiar os fiéis, a Igreja mostrava-se desunida e decadente. Entre 1378 e 1417, o Cisma do Ocidente manteve a Cristandade dividida na obediência a dois papas. Por outro lado, os papas do Renascimento não eram modelos de virtudes: viviam como príncipes seculares, acumulando honras e riquezas. Os maus exemplos estendiam-se a outros eclesiásticos, que acumulavam benefícios e ausentavam-se das dioceses e das paróquias. O clero regular mostrava-se, também, relaxado e ignorante.</p> <p>As reações da Cristandade não se fizeram esperar. Desde o século XIV, as práticas religiosas sofreram alterações o sentimento de abandono, que proliferava entre os fiéis, contribuiu pra o aumento da superstição, do fanatismo e da feitiçaria, sobretudo aquando da peste negra, em certas regiões da Alemanha, dos Países Baixos e</p>	<p>1. Explica a crise de espiritualidade no final da Idade Média.</p>	<p>1.1 Observação e análise de uma imagem (imagem 1 em anexo), como intuito de os alunos perceberem as características da crise de espiritualidade no final da Idade Média, em que a presença da fome, peste e guerra levaram a um aumento da obsessão com a morte, estando esta presente, como se vê na imagem, em todos os grupos sociais, podendo acontecer em qualquer altura. Como consequência disto, os fenómenos de fanatismo e superstição aumentaram, sendo que isto será explicado com o exemplo dos flagelantes (imagem 2 em anexo).</p> <p>1.2 Observação e análise de um mapa (imagem 3 em anexo), de forma a que os alunos compreendam a natureza do Cisma do Ocidente, as cercas de quatro décadas em que a Igreja Católica</p>	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de análise de fontes e correção das respostas. Participação oral e qualidade das intervenções Observação direta ao nível do interesse e do empenho na realização das tarefas

<p>da França. As procissões de flagelantes, por exemplo, percorriam os campos e as cidades, açoitando-se com cilícios, para apaziguarem a cólera divina.</p> <p>2. As críticas à Igreja assumiram, inicialmente, uma faceta herética. Na Inglaterra dos finais do século XIV, John Wycliffe, professor na Universidade de Oxford, pôs em dúvida a utilidade do clero e o valor dos sacramentos. Defendia que a Bíblia devia ser a única fonte de fé dos crentes e que Cristo era o verdadeiro e único chefe da Igreja e não o papa. Acusado, pela Igreja de Roma, de proferir heresias, Wycliffe foi excomungado. Mesmo assim, as ideias de Wycliffe foram bem acolhidas e o número de heréticos não parou de crescer. Na região da Boémia, o reitor da universidade de Praga, Jan Hus, defendeu a criação de uma Igreja nacional, que deixasse de estar subordinada a Roma. As suas ideias valeram-lhe a morte na fogueira. Contudo, ninguém melhor que os humanistas soube trazer a público os males da Igreja. Servindo-se da imprensa, para ampliar a divulgação, os humanistas criticavam, nas suas obras, a corrupção, a hipocrisia, a ignorância teológica e a imoralidade do clero. Com os escritos dos humanistas, preparou-se o terreno para a Reforma.</p> <p>3. A reforma religiosa ocorreu no século XVI, com Martinho Lutero, um monge alemão da ordem de Santo Agostinho. O caminho de fé encontrado inspirou-o a uma verdadeira rutura teológica no seio do cristianismo. Essa rutura ficou conhecida por Reforma Protestante e foi desencadeada pela Questão das Indulgências. As indulgências consistiam no perdão ou remissão da penitência devida aos pecados. Esse perdão constava de um documento papal e era atribuído aos crentes</p>	<p>2. Refere as principais críticas à Igreja Católica.</p>	<p>esteve dividida entre o confronto de dois papas, um em Roma e outro em Avinhão. Tal conflito deixou a cristandade dividida, afetando também o prestígio da Igreja, com os fiéis a sentirem-se abandonados num tempo de crise.</p> <p>2. Abordagem, pelo professor, das figuras de John Wycliffe e Jan Hus, de forma a que os alunos tenham noção da forma que tomaram as primeiras críticas à Igreja Católica, assim como a resposta desta, que passou pela acusação de heresia e pela excomunhão.</p> <p>3.1. Visualização e análise de um vídeo (vídeo 1 em anexo), para que os alunos identifiquem as principais críticas que Martinho Lutero, e não só, teciam à Igreja Católica. Criticavam: a imoralidade do clero, que não cumpria os seus votos, não residia nas suas dioceses e tinha uma má formação teológica; a ostentação do papa, que se assumia mais como um chefe político do que religioso, liderando campanhas, fazendo</p>	
---	--	--	--

<p>impossibilitados de cumprir a penitência. O dinheiro que se oferecia em troca deu origem à expressão venda/compra de indulgências. No final da Idade Média, a compra de indulgências aumentou, pois era uma forma cômoda de evitar o cumprimento das penitências. Em 1515, o papa Leão X, com vista a angariar dinheiro para a construção da basílica de S. Pedro, autorizou os religiosos a venderem indulgências na Alemanha do Norte e facilitou a participação de banqueiros neste negócio escandaloso. Os monges apregoaram, então, o perdão imediato das penitências, mal o dinheiro entrasse nos cofres.</p> <p>Perante esta situação, e segundo a tradição, em 1517 Lutero afixou, na porta da Catedral de Wittenberg, as 95 Teses contra as Indulgências. Escritas em latim e dirigidas aos seus pares, Lutero acusava o papa de transformar a salvação da alma num comércio e afirmava que a salvação dependia da fé e não dos dogmas da Igreja nem das boas obras, como a compra de indulgências ou o cumprimento de penitência. A oposição a Lutero não se fez esperar. Condenado pelo papa, que depois o excomungou, e expulso do Sacro Império Romano por Carlos V, em 1521, restou-lhe o apoio dos príncipes alemães para dar forma à sua doutrina religiosa – o luteranismo.</p>		<p>alianças matrimoniais, possuindo uma corte, etc.; o comércio de relíquias, com vários casos de invenção das mesmas para atrair peregrinos e dinheiro; as indulgências, que mostravam a ganância da Igreja, acusando-a de comercializar a salvação. Assim, os alunos serão fornecidos com um guião de visualização (Doc. 1 em anexo) para os orientar na sua análise do vídeo, podendo responder a várias perguntas que, depois, servirão para preencher um esquema-síntese (Doc. 2 em anexo) da matéria em questão.</p> <p>3.2. Leitura e análise de um documento (Doc. 3 em anexo), com o intuito de os alunos ficarem a conhecer melhor as críticas de Lutero às indulgências, a natureza destas, e as 95 teses contra as mesmas, afirmando que as indulgências não eram necessárias para a salvação, que um cristão devia antes dar dinheiro aos pobres e necessitados, e criticando o papa por não usar as suas riquezas para construir a basílica de S. Pedro.</p>	
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; • Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica; • Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; 			

Anexo 4

Guião de visualização

“Martinho Lutero visita Roma”



Em 1510, Martinho Lutero, um monge da ordem de St. Agostinho, realizou uma peregrinação a Roma. O que ele viu durante a sua viagem iria ter um forte impacto na cisão com a Igreja Católica que mais tarde protagonizou. Essa peregrinação é representada num excerto do filme “Lutero”, que iremos visualizar.

Algumas dicas em como analisar um vídeo:

- Lê atentamente as perguntas do guião antes da visualização. Dessa maneira já sabes o que procurar;
- Vê o vídeo com atenção, tomando notas e apontamentos de qualquer coisa que achares importante;
- Não tenhas medo de parar e recuar o vídeo para compreender uma cena específica;
- Toma atenção às personagens, ao que elas dizem, mas também às suas expressões faciais e linguagem corporal. Nem tudo de importante tem que ser dito verbalmente;

1. Compara a primeira reação de Lutero quando ele primeiro visualiza a cidade de Roma, com a realidade que ele encontra logo depois de entrar na cidade.

2. Entre os minutos 0:57 e 1:10, Lutero testemunha algo entre um clérigo e uma mulher. Do que se poderá tratar? Como reage Lutero? Que implicações tem isso relativamente ao comportamento do clero?

3. Aos 1:20 minutos, Lutero é abordado por um comerciante que lhe tenta vender algo. O que é que ele está a vender e o que é que isso sugere sobre as práticas religiosas?

4. Logo de seguida, o papa Júlio II aparece em cena. Como é que ele se apresenta? O que é que isso nos pode dizer sobre ele?

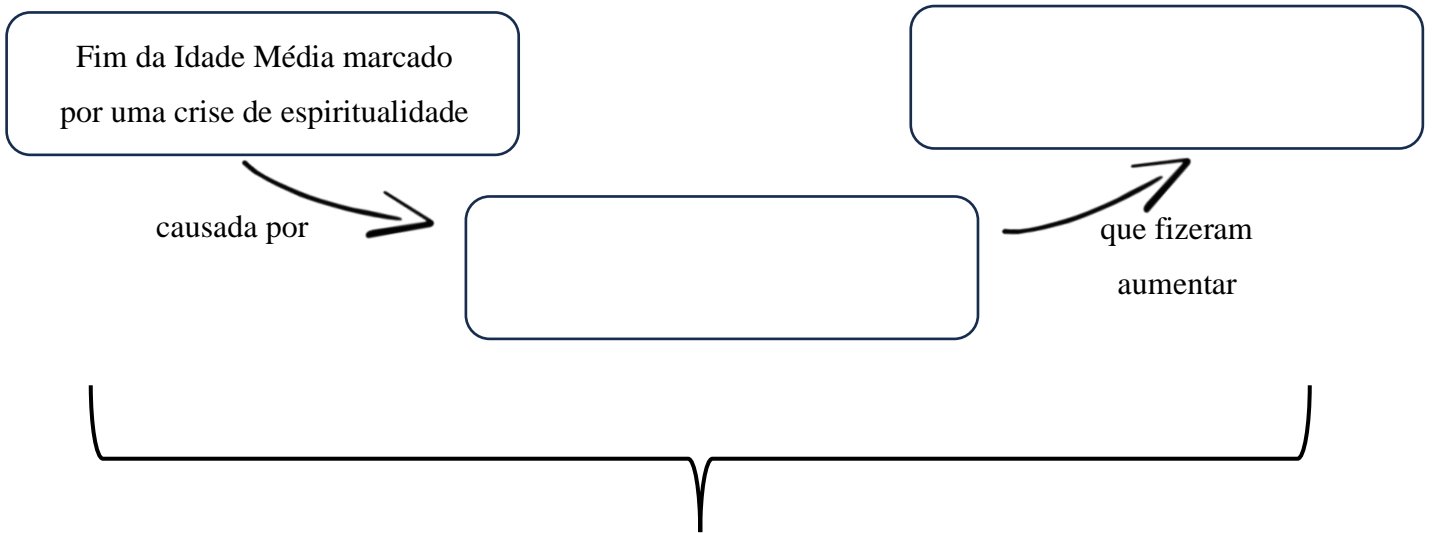
5. A partir do minuto 1:52, Lutero visita as relíquias de um santo, para o que tem que pagar. Como é que decorre essa visita? Que implicação tem sobre a atitude da Igreja?

6. Por fim, ao minuto 2:56, Lutero compra uma indulgência. Para que servia esta indulgência? O que é que a sua venda nos diz sobre a Igreja? Como reage Lutero a isto tudo?

Anexo 5

A Reforma Protestante

Esquema síntese



No meio disto, a Igreja mostrava-se:

Neste contexto, surge Martinho Lutero, que vai tecer duras críticas à Igreja Católica:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Com estas, críticas, inicia-se um processo que irá deixar a Cristandade dividida em várias igrejas, cada uma com as suas características.

	Catolicismo	Luteranismo	Calvinismo	Anglicanismo
Reformador	X	Martinho Lutero		
Salvação	Pela fé e boas obras			
Fonte da fé			Unicamente a Bíblia, nas línguas nacionais, interpretada por toda a gente	
Sacramentos				
Chefe religioso				
Principais áreas de influência				Inglaterra