



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

José Miguel de Miranda Urbano

## **TRABALHAR O QUE SE GOSTA**

### UMA APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM AO ENSINO DA HISTÓRIA

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de José Miguel de Miranda Urbano, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professora Doutora Daniela Melaré Vieira, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**

Setembro de 2021

# FACULDADE DE LETRAS

## TRABALHAR O QUE SE GOSTA UMA APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM AO ENSINO DA HISTÓRIA

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>Trabalhar o que se gosta</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Uma aplicação dos Estilos de Aprendizagem ao Ensino da História</b>
<b>Autor/a</b>	<b>José Miguel de Miranda Urbano</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b> <b>Professora Doutora Daniela Melaré Vieira Barros</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Luísa Augusta Vara Miranda</b> <b>2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>História</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>25 de outubro de 2021</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores</b>

O presente trabalho incide sobre a atribuição de trabalhos de casa de acordo com os interesses individuais dos discentes no âmbito do Ensino de História e a forma como essa atribuição pode favorecer o sucesso na disciplina. O estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Anadia no ano letivo 2020/2021 com uma turma do 10º ano de História A.

Na falta de trabalhos teóricos que incidissem diretamente sobre o tema, tendo encontrado nos Estilos de Aprendizagem um conceito próximo, explorámos a sua bibliografia e a forma como esta poderia ajudar a melhor desenvolver o tema inicial. Assim, procurámos responder à seguinte questão: “A aplicação de diferentes estilos de aprendizagem de acordo com o interesse dos alunos poderá promover a aprendizagem da História?”.

Tendo consultado diferentes teorias e estudos que relacionavam este conceito com o Ensino da História, elegemos a teoria de Alonso, Gallego e Honey como principal referência. Através de um questionário e um e-mail respondidos pela turma, recolhemos uma vasta informação sobre os interesses particulares dos alunos que nos permitiu atribuir a cada estudante um trabalho a realizar no segundo período que exigia a relação entre os conteúdos lecionados em aula, um texto historiográfico e um interesse individual. Para orientar esta tarefa foram entregues fichas de trabalho e um guião orientador marcado pela teoria de Estilos de Aprendizagem eleita. Uma vez que os resultados que se relacionavam com essa teoria não foram significativos, levámos a cabo duas experiências complementares que incidiam mais diretamente sobre os Estilos de Aprendizagem. Na primeira testámos, através do preenchimento de dois questionários, uma possível relação entre os estilos de Ciclo de Aprendizagem de Honey e as Competências de Pensamento Histórico e, na segunda, através da atribuição de uma pequena tarefa a cada aluno, averiguámos o impacto da consideração destes estilos na realização de um trabalho de casa.

Apesar de os dados recolhidos terem revelado uma capacidade de estímulo do espírito criativo por parte da teoria de Alonso, Gallego e Honey, os resultados mais relacionados com esta teoria são, na maioria, negativos ou inconclusivos. Já a consideração dos interesses individuais revelou trazer benefícios nos campos da motivação, da participação e do estímulo do espírito crítico, sendo respondida, de forma afirmativa, a questão de investigação levantada.

### **Palavras-chave:**

Estilos de Aprendizagem; Ensino de História; Competências de Pensamento Histórico; Trabalhos de Casa; Interesses Individuais.

## **Abstract**

This work focuses on the assignment of homework according to the individual interests of students in the context of History Teaching and how this assignment can favor success in the discipline. The study was carried out at the Agrupamento de Escolas de Anadia in the 2020/2021 school year with a class of the 10th year of History A.

In the absence of theoretical work that directly focused on the theme, having found a similar concept in Learning Styles, we explored its bibliography and how it could help to better develop the initial theme. Thus, we tried to answer the following question: “Can the application of different learning styles according to the students' interests promote the learning of History?”.

Having consulted different theories and studies that related this concept with the Teaching of History, we chose the theory of Alonso, Gallego and Honey as the main reference. Through a questionnaire and an email answered by the class, we collected extensive information about the particular interests of students that allowed us to assign each student a work to be carried out in the second period that required the relationship between the contents taught in class, an historiographical text and an individual interest. To guide this task, worksheets and a guiding script marked by the chosen Learning Styles theory were delivered. Since the results relating to this theory were not significant, we carried out two complementary experiments that focused more directly on Learning Styles. In the first, we tested, by answering two questionnaires, a possible relationship between the styles imported from Honey's Learning Cycle and Historical Thinking Skills, and in the second, by assigning a small task to each student, we investigated the impact of considering these styles in performing a homework assignment.

Although the data collected have revealed a capacity to stimulate the creative spirit on the part of the theory of Alonso, Gallego and Honey, the results most related to this theory are, for the most part, negative or inconclusive. On the other hand, the consideration of individual interests revealed to bring benefits in the fields of motivation, participation and encouragement of a critical spirit, being the research question raised answered affirmatively.

### **Keywords:**

Learning Styles; History teaching; Historical Thinking Skills; Homework; Individual Interests.

## Índice geral

Índice.....	vi
Índice de figuras .....	vii
Índice de tabelas .....	vii

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Estágio Pedagógico .....</b>	<b>4</b>
1.1. A escola.....	4
1.2. A turma.....	6
1.3. Atividades letivas .....	7
1.4. Atividades não letivas .....	10
1.5. Reflexão sobre o estágio .....	11
<b>Capítulo 2. Os Estilos de Aprendizagem no Ensino da História.....</b>	<b>14</b>
2.1. Os Estilos de Aprendizagem .....	14
2.1.1. As principais teorias.....	15
2.1.2. Algumas aplicações e críticas .....	17
2.1.3. Os TPC e os interesses pessoais na literatura dos Estilos de Aprendizagem.....	19
2.2. A relação entre os Estilos de aprendizagem com o Ensino da História .....	22
2.2.1. Estudos que cruzam os Estilos de Aprendizagem com o Ensino da História.....	23
2.2.2. A teoria de Alonso, Gallego e Honey e as Competências do Pensamento Histórico .....	26
<b>Capítulo 3. Abordagem Metodológica.....</b>	<b>31</b>
3.1. Questão de Investigação e objetivos .....	31
3.2. Opções metodológicas.....	32
3.3. Caracterização dos participantes .....	33
3.4. Escolha do tema .....	34

3.5. Descrição do estudo .....	36
3.5.1. Trabalhar o que se gosta .....	36
3.5.2. Experiências complementares.....	41
<b>Capítulo 4. Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>44</b>
4.1. Apresentação dos resultados .....	44
4.1.1. “Trabalhar o que se gosta” .....	44
4.1.2. Experiências complementares.....	52
4.2. Discussão dos resultados .....	57
4.2.1. Os dados em relação com a teoria de Alonso, Gallego e Honey .....	57
4.2.2. Os dados em relação com a consideração dos interesses individuais.....	60
4.2.3. Condicionantes da experiência a considerar e cuidados a ter em conta no futuro..	63
4.2.4. Indo além do nosso estudo .....	65
<b>Considerações finais.....</b>	<b>68</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>72</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>77</b>
Índice de Anexos.....	78

### **Índice de figuras**

Figura 1. Definição de Estilos de Aprendizagem segundo Alonso, Gallego e Honey.....	21
Figura 2. Ciclo de Aprendizagem segundo Honey .....	27

### **Índice de tabelas**

Tabela 1. Acompanhamento na preparação do trabalho .....	38
Tabela 2. Descrição sintética das partes que compõem o guião .....	40
Tabela 3. Processo de recolha de informação .....	44
Tabela 4. O que os alunos gostam muito .....	45
Tabela 5. Classificação dos trabalhos .....	49
Tabela 6. Resultados específicos do CHAEA.....	52
Tabela 7. Comparação entre a Companhia de Jesus e a Igreja Calvinista .....	55

## Siglas e Abreviaturas

PIF – Plano Individual de Formação

AE – Aprendizagens Essenciais

PA - Perfil dos alunos à saída do Escolaridade Obrigatória

CDD - Caderno Diário Digital

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

EA – Estilo(s) de Aprendizagem

TPC – Trabalhos para casa

FLUC - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

UAb – Universidade Aberta

GRSLSS - *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales*

VAK - *Visual, Auditory, Kinesthetic*

VARK - *Visual, Aural/auditory, Read/write, Kinesthetic/tactile*

NASSP - *National Association of Secondary School Principals*

LSI - *Learning Style Inventory*

LSP - *Learning Style Profile*

CPH - Competências de Pensamento Histórico

CHAEA - *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*

## Introdução

Quantas vezes, depois da escola, pedíamos aos nossos pais para usar o computador para fazer os trabalhos de casa, e despachando rapidamente o assunto, nos púnhamos a jogar videojogos? E quando a nossa mãe começava a ouvir sons de espadas do escritório aparecia de repente para dizer, “Que belo trabalho de casa que estás a fazer!” sem nos dar tempo para explicar que já tínhamos cumprido o dever e estávamos a gozar o prazer. Se este cenário era bastante comum há uns anos atrás será ainda mais recorrente agora que os pais cedem *gadgets* aos filhos cada vez mais precocemente. No entanto, veio-nos à cabeça o seguinte. E se, quando a nossa mãe nos interpelasse com a sua tradicional ironia, nós respondêssemos, cheios de segurança: “Mas é que é isso mesmo que eu estou a fazer! Foi o professor que me mandou jogar este jogo!”. Sairíamos vitoriosos da disputa se tal fosse verdade. Mas teria cabimento um trabalho de casa destes?

Quando, na faculdade, nos apercebemos que aquelas horas a conquistar o Mediterrâneo em *Rome Total War* foram valiosas para fazer um exame de História da Antiguidade Clássica, que as bandas desenhadas de Asterix nos explicaram, melhor que ninguém as diferenças culturais entre bárbaros e romanos e que as cassetes que vimos na infância nos transmitiram uma boa síntese animada da Odisseia importante para compreender o texto original, considerámos que um trabalho de história sobre essas forma de entretenimento não seria uma ideia tão descabida quanto isso. Efetivamente, o facto de nos termos entretido com filmes, livros e jogos relacionados com os conteúdos das aulas proporcionou-nos um primeiro contacto que nos deu referências chave para a compreensão da historiografia. Podia haver alguns dados romanceados, mas depois desse entretenimento saíamos do computador a saber quem era o *Pontifex Maximus*. Se o nosso TPC fosse pesquisar sobre em que aspetos o nosso passatempo estava próximo ou não do conhecimento científico não só faríamos um bom exercício de confronto de referências como fá-lo-íamos com muito gosto.

Foi com base nesta ideia que surgiu o projeto que queríamos aplicar no nosso estágio. Pretendíamos concretizar uma forma de o docente conseguir, em tempo útil, detetar quais os interesses particulares de cada discente para que lhe pudéssemos proporcionar essa oportunidade de “Trabalhar o que se gosta”. Um trabalho de casa direcionado a cada aluno que o levasse a realizá-lo com gosto enquanto fazia um exercício de relação e comparação exigente. Naturalmente, o recurso a estratégias semelhantes não era uma novidade. Há muitos

estudos sobre aprendizagem baseada em cinema,<sup>1</sup> literatura<sup>2</sup> e até mesmo *Role Playing Games*.<sup>3</sup> No entanto o centro gravitacional do nosso propósito não era tanto o recurso a formas de entretenimento, mas sim às formas de entretenimento que dizem respeito à preferência dos alunos. Considerávamos que uma abordagem homogênea poderia prejudicar a eficácia da experiência, não só pelo facto de ser difícil encontrar, numa mesma turma, um interesse partilhado por todos com o mesmo grau de entusiasmo com também por se perder o impacto positivo que pode ter no discente a ideia de um trabalho ter sido atribuído propositadamente à sua pessoa.

Na procura por um conceito próximo deste no contexto académico chegámos aos Estilos de Aprendizagem. Assim contactámos com a grande e diversa literatura que se dedica a este conceito que assenta, essencialmente, na ideia de que há formas diferentes de aprender e que, direccionadas de acordo com as preferências dos estudantes, poderão otimizar a experiência didáctica. Enquanto procurávamos explorar este conceito, conhecemos a obra de Catalina Alonso, Domingo Gallego e Peter Honey<sup>4</sup> que viria a servir de principal referencial teórico para a nossa investigação.

Ainda que os Estilos de Aprendizagem se aproximem do nosso projeto inicial, a sua aproximação da individualidade do discente está na forma de aprender diferenciada. O nosso objetivo era, através de uma metodologia comum, conseguir essa aproximação com a atribuição diferenciada de temas a serem explorados (sempre relacionados com o programa da disciplina). No entanto, dentro da literatura científica, foi o mais próximo do nosso projeto que encontramos. Não existe propriamente um “Estilo de Entretenimento Didático” ou um “*Oriented Entertainment – Based Learning*”. A elaboração teórica de tais conceitos iria exigir toda uma nova teoria, tarefa de uma envergadura que não cabe num relatório de estágio, mas numa tese de doutoramento.

Assim, decidimos incorporar alguns dos contributos da teoria de Alonso, Gallego e Honey no nosso projeto e, depois deste, elaborar duas experiências complementares para tentar testar a relação entre esta teoria e o Ensino da História. Estas experiências têm como objetivo explorar o impacto que a teoria poderia ter no exercício pedagógico caso os resultados do projeto principal não fossem esclarecedores em relação ao mesmo. Neste sentido fazemos uma ressalva em relação ao cruzamento de dados com a bibliografia. Uma vez que o nosso projeto inicial não tinha, de forma direta, uma teoria académica relacionada, e

---

<sup>1</sup> Host'ovecký e Stubna, «The Impact of Film-based Learning in Science Education».

<sup>2</sup> Harris, «Literature-Based Approaches to Reading Instruction».

<sup>3</sup> Armstrong, «Role-playing Game Based Learning, EFL Curriculum».

<sup>4</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*.

considerando que o nosso estudo da relação entre os Estilos de Aprendizagem e o Ensino da História também levantou perguntas que não tinham sido feitas até então, a nossa análise dos dados recai mais sobre os dados em si e não tanto sobre o cruzamento com estudos precedentes.

Assim, dividimos o nosso relatório em quatro capítulos. No primeiro fazemos uma descrição do contexto em que se desenrolou o nosso estágio pedagógico (a escola e a turma) e da nossa experiência durante esta profissionalização. No seguinte, damos a conhecer as principais teorias referentes aos Estilos de Aprendizagem, suas aplicações e críticas, a relação que estas poderão ter com o nosso projeto, que estudos é que os aplicaram ao Ensino da História e que novas relações podem ser estabelecidas entre os dois tópicos. No terceiro capítulo, após apresentar a nossa questão de investigação (“A aplicação de diferentes estilos de aprendizagem de acordo com o interesse dos alunos poderá promover a aprendizagem da História?”) e os objetivos a cumprir para a responder (“Identificar estilos de aprendizagem que conjuguem os interesses individuais dos alunos com os conteúdos referidos no programa da disciplina.” e “Avaliar de que forma certos estilos poderão influenciar a aprendizagem da História.”) e de descrever as opções que fizemos para procurar alcançar uma resposta, iremos justificar a escolha do nosso tema e daremos a conhecer, não só uma caracterização da amostra como uma exposição detalhada da aplicação do nosso projeto e das suprarreferidas experiências complementares. No quarto capítulo iremos descrever os resultados e, ao interpretá-los, procurar perceber o impacto da teoria dos Estilos de Aprendizagem nos mesmos, que fatores terão condicionado estes dados, como é que futuras aplicações poderão ser melhoradas e que proveitos da investigação poderemos tirar que vão para além do enquadramento teórico.

Esperamos assim que, no final deste relatório, consigamos, nem tanto a confirmação de antigos pressupostos, mas o levantamento de novas questões. Numa altura em que a História marca cada vez mais o mercado do entretenimento (do qual o jovem é o principal consumidor) o professor de História não pode ficar indiferente a estas transformações. É urgente pegar naquilo que é convencionalmente assumido como distração para os alunos e transformá-lo em rampa de lançamento para uma aprendizagem motivada sobre o passado. Que as conclusões alcançadas, tanto afirmativas como negativas, sejam um “partir pedra” que mais tarde possa ser “polida” em futuras investigações e aplicações, contribuindo assim, para o contínuo e exigente exercício que é a investigação.

## **Capítulo 1. Estágio Pedagógico**

O presente capítulo procura expor a experiência do nosso estágio pedagógico, imprescindível para a realização do Mestrado de Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O estágio pedagógico iniciou-se no dia 1 de outubro de 2020 nas Escola Básica e Secundária de Anadia. Compusemos o Núcleo de Estágio com o nosso colega Henrique Maria Craveiro Reis de Carvalho Neto tendo como orientadora a Professora Isabel Cristina dos Santos Pires, professora de História da escola.

Foi em núcleo que procurámos evoluir na prática pedagógica da turma que acompanhámos e contribuir para a missão da escola com o desenvolvimento de atividades não letivas. No entanto, cada estagiário acompanhou uma turma distinta de 10º ano na disciplina de História A.

### **1.1. A escola**

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Básica e Secundária de Anadia, um estabelecimento de ensino público localizado na referida cidade na rua Almas das Domingas. A sua oferta educativa inclui, no Ensino Básico, o Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Regular juntamente com um Curso de Educação e Formação, e, no Ensino Secundário, vários cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais) e profissionais (Desporto, Informática, Manutenção Industrial, Turismo, Animador Sociocultural). Integrada no Agrupamento de Escolas de Anadia, esta instituição tem origem no Colégio Nacional de Anadia que se tornou a Escola Secundária de Anadia quando entregue ao Ministério da Educação no ano letivo de 1974/1975. No ano letivo de 2009/2010 a escola básica e a escola secundária formaram um mesmo agrupamento, partilhando o corpo docente, mas permanecendo em edifícios diferentes. A degradação dessas infraestruturas levou à construção, encabeçada pela Parque Escolar, de um novo complexo que abarcou toda a comunidade escolar e que está em funcionamento desde o ano letivo de 2015/2016.

No projeto educativo do Agrupamento (que tem sede no edifício da instituição em questão) a missão assumida é a procura por uma “Educação integrada de saberes e competências que levarão a um desenvolvimento de uma cidadania participativa”. É dentro desta linha que a escola oferece, não só a educação escolar já referida, como também meios

de formação aos que necessitam de apoio acrescido para conseguir alcançar a referida meta. No piso de entrada da escola ocorrem, em horário pós-laboral, as formações do Centro Qualifica.<sup>5</sup> No primeiro piso, por sua vez, encontramos o Centro de Apoio à Aprendizagem onde os alunos com necessidades educativas especiais têm o seu acompanhamento direcionado de acordo com a lei.<sup>6</sup> Fora da oferta formativa, na escola desenvolvem-se também vários projetos que contribuem para a mesma causa.<sup>7</sup>

Ao nível das infraestruturas, a escola compõe um complexo capaz de albergar 1500 alunos, podendo circular no edifício, juntamente com professores e funcionários, cerca de 2000 pessoas. O bloco 1, composto por três pisos (de entrada, primeiro e segundo), subdivide-se também em 4 blocos (A, B, C e D) referentes aos principais corredores do edifício. No bloco 2, também conhecido como piso 0, concentram-se as instalações de Educação Física. Para além das salas dedicadas às turmas e dos laboratórios, salas e oficinas dedicados à prática pedagógica de disciplinas específicas (Educação Tecnológica, Música, Desenho, etc.) encontramos no edifício vários espaços dedicados a diferentes grupos (como as duas salas de professores e a da associação de estudantes), trabalhos (como a sala multiusos e os gabinetes de tarefas e de atendimento aos encarregados de educação) e componentes (como o bar, a reprografia-papelaria e a biblioteca) que marcam a vida escolar. Estas vastas instalações estão preparadas, com rampas e elevadores, para facilitar a circulação de pessoas com deficiências motoras.

As salas de aula são todas equipadas com computador e projetor e com boa iluminação, tanto artificial como natural, proporcionando as janelas um fácil arejamento do espaço. Os funcionários distribuídos pelos diferentes corredores rapidamente disponibilizam colunas de áudio ou marcadores aos professores que os pedem. Apesar de a estrutura de betão do edifício bloquear consideravelmente o sinal de rede móvel a rede *WiFi*, que cobre todo o espaço, é cuidadosamente mantida pelos funcionários da escola.

---

<sup>5</sup> De referir, a Educação e Formação de Adultos (EFA) e os cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA).

<sup>6</sup> Referimo-nos, concretamente, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

<sup>7</sup> Entre os vários e variados projetos (que vão desde o “Clube Ciência Viva” ao “Clube de Jornalismo: O Ciclista”) merecem especial destaque o Grupo de Apoio às Práticas Inclusivas (GAPI) e o Grupo de Intervenção Comunitária (GIC).

## 1.2. A turma

A cada um dos estagiários do nosso núcleo foi atribuída uma turma de 10º ano para acompanhar as suas aulas de História A e lecionar algumas. No caso da nossa turma, esta foi alterando a sua composição, tendo-se dado o caso de algumas trocas de curso ou de turma entre o primeiro e segundo períodos. No final do processo, a turma ficou composta por 17 alunos, dos quais 3 eram rapazes e 14 eram raparigas, com idades entre os 14 e os 16 anos. Não apresentavam problemas de saúde que representassem um entrave significativo à aprendizagem e nenhum aluno beneficiava de medidas seletivas ou apresentava retenções de anos anteriores.

A maioria dos estudantes reside no concelho de Anadia, mas em contextos sociais diversos. Tanto provêm de agregados familiares compostos apenas pelos mesmos e pelos pais como podem viver também com avós, um padrasto ou madrasta, e até dois irmãos. A situação profissional dos pais pode ir desde o desempregado ao reformado e a escolaridade dos mesmos desde o 4º ao 12º ano, registando-se apenas um licenciado.

Entre as disciplinas onde os alunos sentiam mais dificuldades destacam-se a História e a Geografia. Já nas disciplinas preferidas a distribuição por disciplinas é mais equilibrada. Em relação aos hábitos de estudo, se cerca de metade da turma afirma estudar diariamente a outra estuda ou raramente ou na véspera dos testes. Esta mesma divisão verifica-se relativamente à profissão desejada, uma vez que cerca de metade da turma não tem ideia da profissão que pretende seguir enquanto a outra parte tem alguns horizontes profissionais definidos. Na ocupação dos tempos livres destaca-se o hábito de ver televisão e, ficando em segundo lugar o hábito de “ouvir música” e de “praticar desporto”.

Ao nível do comportamento a turma não revela preocupações significativas. As faltas de pontualidade foram bastante frequentes, mas os momentos de indisciplina foram raros e moderados. Poderia instalar-se um certo “barulho de fundo” nas aulas que envolviam trabalho em grupo e tivemos que fazer algumas chamadas de atenção em momentos de exposição para travar conversas paralelas ou corrigir alguma postura, mas nada de grave.

Por outro lado, se não apontamos problemas de disciplina tal não se verifica nos campos da exigência e do interesse. Os alunos demonstravam falta de hábitos de leitura e de escrita, desconheciam muitos dados de cultura geral e, quando confrontados com uma pergunta, (fosse em sala de aula, fosse em trabalho de casa) mais rapidamente se limitavam a responder “não sei” em vez de procurar chegar à resposta.

Os meses de confinamento trouxeram, como em todo o lado, algumas vicissitudes no que toca ao cumprimento das regras por parte dos alunos e à perceção do professor sobre o que se passava na aula. No entanto, tendo em conta todo o ano letivo, a turma mostrou-se bem-comportada.

### **1.3. Atividades letivas**

Foram várias as atividades letivas em que nos envolvemos durante o ano letivo de 2020/2021. As primeiras foram a elaboração da caracterização da direção de turma da nossa orientadora e das planificações de grande e médio prazo da turma acompanhada por cada um. Foram experiências exigentes dada a nossa inexperiência, mas fundamentais para nos consciencializarmos daquilo que nos espera no mundo profissional. O mesmo podemos dizer em relação às planificações a curto prazo que foram sendo progressivamente aperfeiçoadas pela prática.

Cumprimos, como referimos no nosso Plano Individual de Formação (PIF),<sup>8</sup> os tempos letivos previstos pelo Plano Anual Geral de Formação (16 tempos de 90 minutos) distribuídos ao longo do ano, tendo acompanhado sistematicamente as aulas lecionadas pela Professora Isabel à nossa turma e, ainda que com menor frequência, à turma do nosso colega. Assistimos também às aulas do mesmo para as poder avaliar em núcleo.

Na planificação e leção das aulas procurámos ter sempre presente o *Programa de História A*, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos alunos à saída do Escolaridade Obrigatória* (PA). Procurámos também consultar diversificada bibliografia e diferentes manuais e também inovar, continuamente, as aulas com diferentes recursos e dinâmicas, apresentando e discutindo atempadamente os planos com o núcleo de estágio. Tal preparação cuidada não impediu que sentíssemos sérias dificuldades em transmitir, de forma estruturada numa aula de 90 minutos, o que se demorava a preparar durante horas.

Neste sentido foram fundamentais as planificações que a orientadora nos forneceu. A análise das aulas da docente em relação com os documentos que as planificavam deu-nos uma boa perceção da gestão do tempo de aula. Assim, conseguimos preparar aulas que cumprissem os objetivos suprarreferidos. Em várias ocasiões procurámos estimular o espírito crítico (aquando da interpretação de documentos) e criativo (como se viu na reconstrução, em aula, de um diário de um romano na península ibérica) e a ligação com conteúdos lecionados em

---

<sup>8</sup> Ver Anexo I – Plano Individual de Formação, 79-81.

anos anteriores ou com a atualidade (tendo como exemplo paradigmático o paralelo entre a necessidade de reconhecimento papal para a formação do reino de Portugal e a necessidade de reconhecimento, por parte da ONU, do autoproclamado Estado Islâmico).

A preocupação por inovar a nossa prática pedagógica verificou-se na procura pela variedade nas abordagens. Dentro das diferentes estratégias podemos referir a encenação participada de um conselho imperial, a análise de uma cena de uma comédia histórica, a exploração de variados recursos (documentos e vídeos didáticos), a criação de um guia de governação medieval e uma performance de canto medieval. Também procurámos ser criativos na inovação com a produção, de raiz, de algum material próprio como uma esquematização da sociedade concelhia medieval, a escrita de uma batalha de rap histórica, a montagem rudimentar de uma bússola, a análise de uma correspondência de cientistas do sec. XVII, um exercício de arqueologia a partir de um saco de lixo, uma visita de estudo digital a partir de um videojogo,<sup>9</sup> entre outras variadas dinâmicas. Também fomos produzindo material didático mais “tradicional” para as nossas aulas como foi o caso da nossa antologia de obras de arte feita para uma aula dedicada ao estudo do Renascimento.

Semanalmente, o Núcleo de Estágio reunia-se para tratar dos diversos assuntos que esta profissionalização exigia, procurando os estagiários, não só aperfeiçoar o seu trabalho na sua auto e heteroavaliação mútua, como também aprender com a avaliação da orientadora e enriquecer a prática da mesma com novas ideias, sugestões e recursos. Nestas reuniões o núcleo tratou da preparação e avaliação das aulas que seriam assistidas assim como toda uma variedade de assuntos que envolviam a preparação das atividades, as aplicações pedagógicas das investigações e a gestão de todo o trabalho (produção de testes, atribuição de notas, participação em reuniões etc.) que o estágio exigia.

Em resposta aos desafios do ensino à distância propusemos ao nosso núcleo a implementação do Caderno Diário Digital (CDD), um documento online partilhado entre o professor e cada aluno. Todos os trabalhos de casa e apontamentos durante o confinamento deveriam ser escritos pelo aluno nesse documento. A orientadora acolheu com agrado esta ideia e os estagiários conseguiram, com esta ferramenta, dar um *feedback* personalizado e atento a cada um dos estudantes, detetando as suas principais capacidades e dificuldades. Também adaptámos a nossa atividade recorrendo a recursos mais adequados ao ensino à distância, tanto nas aulas (com recursos como o *Edpuzzle*) como nos testes (em formato de *Google Forms*).

---

<sup>9</sup> «Assassin's Creed II | Ubisoft (US)».

Os testes com respetivas matrizes e critérios de correção foram elaborados em trabalho de núcleo. Para além da vigilância e correção de momentos de avaliação sumativa, o núcleo também lecionou aulas de revisão para as fichas de avaliação e aulas de correção das mesmas tendo inclusivamente elaborado respostas modelo. Os estagiários também avaliaram os CDD dos alunos e, no nosso caso particular, atribuímos também uma nota ao trabalho do segundo período sobre o qual falaremos mais adiante.

Também participámos em reuniões, intercalares e finais, de conselho de turma e de grupo docente no estatuto de observadores. No segundo caso, foram-nos solicitados, pontualmente, alguns esclarecimentos em relação às atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) organizadas pelo núcleo de estágio. Foram reuniões muito importantes, não só para conhecermos melhor a turma com a qual estávamos a lidar como também para perceber de que forma as decisões e observações do Conselho Pedagógico se refletiam no nosso grupo docente.

Ao nível dos *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC) apoiámos os alunos nos seus trabalhos sobre os caminhos de Santiago que passavam por Anadia. Este apoio traduziu-se, não só na disponibilidade para ajudar os grupos como também na partilha da nossa experiência de peregrinação ao santuário.

Indo para além do universo da História A assistimos a uma aula de História de 45 minutos de uma turma do 8º ano e a uma de Cidadania e Desenvolvimento da direção de turma da orientadora.<sup>10</sup> Também realizámos atividade no âmbito de História e Cultura das Artes, da mesma turma. Não só preparámos aulas com material direcionado para a disciplina (como foi o caso da produção, em formato *podcast*, da entrevista a Carlos Magno) como aproveitámos dinâmicas pensadas para as aulas de História A (como foi o caso da análise bíblica do *Juízo Final* de Miguel Ângelo numa aula de apoio).

Nesta turma também acabámos por dar um especial contributo por termos assumido, durante o confinamento, o apoio informático, encargo que a escola exigiu a todos os conselhos de turma durante o confinamento. Na falta de discentes que se sentissem capacitados para assumir tal tarefa, levámos a cabo este acompanhamento, tanto nesta turma como naquela que acompanhámos. Para além disso, ao longo de todo o ano, pusemos os nossos conhecimentos técnicos ao serviço da escola e da nossa orientadora.

---

<sup>10</sup> Apesar de termos aspirado, inicialmente, à lecionação de aulas no ensino básico, o contexto pandémico não permitiu concretizar tal feito.

#### 1.4. Atividades não letivas

Para além das atividades letivas o Núcleo de Estágio encarregou-se de organizar um conjunto de atividades que enriquecessem o PAA da escola. Ao longo desse processo fomentámos, não só os contactos com a comunidade escolar, como também a nossa capacidade de ação e autonomia.

Tendo a nossa coordenadora do grupo (a Professora Maria Cristina Simão) expressado o desejo de que a escola participasse nas Olimpíadas da História encarregámo-nos de preparar e divulgar essa participação que ocorreu no dia 20 de janeiro. Apesar de apenas seis alunos do 9º ano terem participado e não tenham sido apurados para a fase seguinte, o facto de a escola ter participado na iniciativa foi especialmente positivo uma vez que se verificou que foram poucas as instituições que representaram o ensino público na competição.

Seguindo a sugestão da nossa orientadora, organizámos também uma “Exposição Pandémica” que estabelecia um paralelo entre as transformações da sociedade aquando da gripe espanhola e as transformações que a sociedade atual sofreu com o COVID-19. Tendo sido pensada para fevereiro, esta atividade teve que ser adiada e realizada no final do terceiro no período. Tal não impediu que alguns membros da comunidade tivessem expressado especial interesse e entusiasmo pela iniciativa.

Nas sessões do Clube de Leitura que foi especialmente dinamizado pelo nosso colega Henrique procurámos, não só cumprir de forma exemplar as metas de leitura para contribuir para a discussão, como também estimular a ligação dos temas do livro com a atualidade. Apesar das vicissitudes provocadas pelo confinamento terem levado a algumas desistências o facto de se ter conseguido concluir a leitura de um livro historiográfico<sup>11</sup> num ambiente onde não havia grandes hábitos de leitura foi muito significativo.

Dependeram especialmente do nosso trabalho as *School Talks* (20 de janeiro, 18 de fevereiro e 17 de março), sessões por *Zoom* onde representantes de toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e Encarregados de Educação) falavam 10 minutos sobre um assunto do seu interesse. A participação da atividade não foi muito significativa, tendo tido um máximo de 18 utilizadores numa sessão. No entanto, o facto de esta atividade ter reunido diferentes membros da comunidade durante o confinamento (tendo inclusivamente criado ligação entre pessoas que não se conheciam e trabalhavam na mesma escola há anos) e os

---

<sup>11</sup> Tavares, *O pequeno livro do grande terramoto*.

pareceres muito positivos dados pelos participantes levam-nos a considerar as *School Talks* como um bom contributo para a vida comunitária da escola.

O Ciclo de Cinema Histórico foi uma iniciativa cheia de surpresas. Presente na nossa primeira versão do PIF, retirámos a atividade por verificarmos que já tínhamos muitas propostas. No entanto, a nossa orientadora fez questão de concretizar a iniciativa. Assim, o núcleo de estágio, em conjunto com o responsável da escola pelo Plano Nacional de Cinema (o Professor Paulo Rui Ferreira), organizou quatro sessões de cinema para os alunos de História A e História e Cultura das Artes realizadas no Cineteatro de Anadia, durante o mês de junho. O sucesso da iniciativa levou a que a nossa coordenadora de grupo insistisse para que, terminadas as sessões, fosse dada continuidade ao ciclo para proporcionar a mesma experiência aos alunos do básico. Assim, conseguimos não só dar resposta a este pedido como proporcionar uma experiência que marcou de forma significativa a escola. O facto de o Cineclube da Bairrada ter entrado em contato com a direção para propor uma futura parceria é uma prova disso mesmo.

### **1.5. Reflexão sobre o estágio**

É uma tarefa ingrata tentar resumir em poucas páginas o que ganhei com esta experiência de Estágio. Já tinha lidado com grupos de adolescentes em vários contextos e dado explicações de história, música e filosofia, mas nada se compara com o trabalho docente que vivi neste ano.

Foi muito importante perceber o quão pouco preparado estava para esta profissão. A quantidade e variedade de cuidados que um professor tem que ter no seu ofício fez-me ver que havia muito trabalho a fazer. Neste sentido, posso dizer que o primeiro período foi um trimestre realmente “purificador”, com toda a conotação (simultaneamente desagradável e animadora) que a palavra abrange. Foi graças a essa fase de mudança radical que adotei uma postura de contínua vigilância sobre o meu trabalho e as críticas que recebia do mesmo que me permitiu evoluir até um nível que não pensei que pudesse chegar tão depressa. O cuidado pela constante melhoria fez com que o meu espírito de iniciativa e de trabalho assumissem contornos surpreendentes. Foi preciso reconhecer a minha falta de preparação para a superar.

A experiência em Núcleo de Estágio foi fundamental para este crescimento. A exigência da Isabel foi uma motivação crucial para a minha evolução e o facto de ter de preparar muita coisa com o meu colega Henrique (uma personalidade muito diferente da minha) fez com que desenvolvesse bastante a minha capacidade de trabalho de equipa. Na

preparação das diferentes atividades apresentei todo o trabalho para o podermos aperfeiçoar e confirmar em núcleo. Ao longo desse trabalho procurei cumprir os prazos e tarefas que me eram atribuídas, mostrando também iniciativa própria quando havia espaço para tal.

A minha evolução refletiu-se na maneira como encarava as aulas. Se inicialmente via numa aula assistida mais uma ocasião de nervosismo, progressivamente fui ganhando o “traquejo” necessário para gozar do prazer que é dar uma aula, o que não interrompeu o meu zelo pela melhoria. E por mais que preparasse a aula com diferentes referências, e a ensaiasse em casa, e antecipasse perguntas e atrasos dos alunos, não podia evitar que uma aluna saísse da aula devido a um ataque de ansiedade. Reconheço que tive diversas dificuldades, nomeadamente em conseguir adaptar o plano da aula a imprevistos como o descrito. Também a minha falta de dição em nada ajudava a exposição que mostrava dificuldades em traduzir muita informação num fio condutor de raciocínio sintetizado. Para além destas barreiras a ultrapassar tinha também que estimular uma turma de alunos acabados de sair do ensino básico pouco interessada ou preparada para as exigências do ensino secundário.

No entanto, combati todas estas dificuldades e se no âmbito da dição ainda há que investir já na participação da turma consegui envolver mais os estudantes no decorrer das aulas. Entre as diferentes estratégias que adotei refiro o questionamento individual e direto aos discentes, a criação de dinâmicas que envolvessem os alunos (como a referida batalha de *rap*) e a exploração de recursos mais “tradicionais” de forma que vários elementos da turma participassem (como mandar um aluno ler um documento no quadro enquanto outro sublinhava as ideias fundamentais e outro tentava responder à pergunta do manual a partir da análise feita). As minhas lições foram ganhando um melhor encadeamento de conteúdos, adquirindo um discurso e uma forma mais consistente. O fio condutor era, por norma, dado por um recurso criteriosamente selecionado (com a ajuda dos colegas do núcleo) e explorado ao máximo para poder servir de elo de ligação com os diversos pontos a serem lecionados. Um exemplo claro disto foi a análise da banda desenhada de Asterix,<sup>12</sup> uma estratégia adequada ao universo literário dos discentes.

Creio que uma das coisas que marcou mais este ano foi a capacidade de me relacionar com as pessoas. Não só estabeleci uma boa relação com o núcleo e com a minha turma como também com outros alunos, professores e funcionários. Durante a organização das várias atividades fui contactando com várias pessoas e procurei cultivar, dentro do possível, esses relacionamentos. Num ano tão marcado pela pandemia que tanto limita a capacidade de

---

<sup>12</sup> Goscinny e Uderzo, *A foice de ouro*.

relacionamento de todos nós, penso que conseguir reconhecer um colega “mascarado” ao fundo do corredor ou conhecer o nome e um pouco da vida de cada uma das funcionárias com quem estava, tanta no bar como na reprografia, tem um especial valor. Creio que, apenas com alguma sociabilidade proativa, se poderá evitar que uma escola onde circulam cerca de 2000 pessoas seja uma “indústria de instrução” em vez de uma verdadeira comunidade.

Apesar do cuidado contínuo não significa que não tenham ocorrido oscilações na evolução. Mesmo com um esmerado temor (no sentido bíblico da palavra) por corrigir os meus erros, um ano deixa espaço para falhar de maneiras muito diferentes e o trabalho intenso não evita todos os problemas. Muitas vezes falhei, mas sempre procurei recompor-me e evitar os mesmos erros sem nunca deixar de fazer tudo o que estava ao meu alcance para fazer mais e melhor. Se tenho perfeita noção de que ainda há (e sempre haverá) espaço para melhoria, também sei que não foi pela falta de esforço que não cheguei mais longe. É certo que a, exigência e o espírito de trabalho não são tudo, mas também é verdade que sem estes a evolução de um professor, a longo prazo, nunca chegará longe. Assim, creio que esta aquisição, aliada aos restantes pontos fortes da referida evolução, justifica um balanço positivo que supera as diversas atribulações pelas quais passei.

Em conclusão, reconheço este ano como marcante para a minha entrada “no mundo dos adultos” como muitas vezes costumava dizer ao meu colega e amigo Henrique. Lidar com tudo aquilo que implica esta profissão e verificar como o docente pode marcar o discente fez-me ver a pesada responsabilidade que é dar aulas. Tendo experimentado o mundo da investigação confirmo agora que a minha questão de fundo sempre foi a transmissão do conhecimento, e já estava talhado para isso há muito tempo. Como escreveu C. S. Lewis: “This is the land I have been looking for all my life, though I never knew it until now”.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Lewis, *The Last Battle*, 151.

## Capítulo 2. Os Estilos de Aprendizagem no Ensino da História

No seguinte capítulo iremos explorar a literatura dos Estilos de Aprendizagem (EA), o enquadramento teórico que, como referimos anteriormente, mais se aproximava da atividade que pretendíamos concretizar: uma atribuição de diferentes trabalhos para casa (TPC) aos alunos de cujos temas (relacionados com o programa da disciplina) seriam atribuídos de acordo os seus interesses particulares. Tendo contado com orientação da Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), a nossa coorientadora, a Professora Doutora Daniela Melaré Vieira Barros da Universidade Aberta (UAb) teve um papel especialmente importante na compreensão desta temática que, como veremos, é de especial complexidade.

### 2.1. Os Estilos de Aprendizagem

Quando procuramos perceber o que são os Estilos de Aprendizagem deparamo-nos com uma variedade de propostas que reflete a diversidade de modelos teorizados sobre este assunto. Na obra de Alonso, Gallego e Honey, quando são enumeradas as definições consideradas mais significativas, são citadas dez opiniões diferentes.<sup>14</sup> No entanto, o termo remete para uma noção minimamente consensual de que se trata da forma como a informação é percebida pela mente de cada pessoa. Ou seja, assume-se que há diferentes maneiras de aprender que variam de acordo com as características do indivíduo.<sup>15</sup> Detetando essas características do indivíduo (normalmente, através de questionários) abre-se a possibilidade de lhe aplicar uma didática direcionada, mais eficaz do que uma didática padronizada.

Iremos, portanto, procurar conhecer este conceito explorando as diferentes teorias desenvolvidas, a aplicação das mesmas e as críticas a que foram sujeitas, e de que forma esta literatura se relaciona com a nossa aplicação didática.

---

<sup>14</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*, 45–47.

<sup>15</sup> Coffield et al., *Learning styles and pedagogy in post 16 education*, 1.

### 2.1.1. As principais teorias

A grande diversidade bibliográfica e a estreita ligação com as teorias de aprendizagem tornam difícil selecionar a literatura dos EA. Dentro das dimensões deste trabalho procuraremos referir os estudos mais marcantes e representativos<sup>16</sup> das diferentes correntes.

No âmbito cognitivista é de referir o estudo realizado por Grasha e Riechmann publicado em 1974.<sup>17</sup> O artigo descrevia a elaboração e validação de uma ferramenta que permitiria descobrir o estilo de aprendizagem dos alunos: as Escalas de Estilos de Aprendizagem (GRSLSS).<sup>18</sup> Nesta investigação que inquiriu 34 alunos, os discentes foram questionados sobre três dimensões da sala de aula: a atitude dos alunos em relação à forma de aprendizagem, a forma de ver os professores e os seus pares, e a atitude face aos procedimentos de sala de aula. Os autores verificaram uma forte correlação entre a perceção que os alunos participantes tinham das diferentes formas de aprender com as escalas que tinham teorizado em estudos anteriores. Assim, foram deste modo validadas as seis escalas que apontam os seis estilos de aprendizagem propostos.<sup>19</sup> Mais tarde, Sternberg publicará outra visão cognitivista dos EA em *Thinking Styles*. Neste livro o autor inventaria a sua proposta de “estilos de pensamento”, descreve como estes se desenvolvem nos indivíduos e o impacto que têm na sala de aula. Os Estilos de Sternberg não se distribuem por escalas, mas por dimensões cognitivas.<sup>20</sup>

A base teórica das Modalidades de Aprendizagem remonta aos anos 20<sup>21</sup> mas o estudo de Barbe e seus colegas publicado em 1979 marcou de forma significativa a bibliografia sobre esta matéria.<sup>22</sup> Estas modalidades, conhecidas pelo acrónimo VAK,<sup>23</sup> pressupõem que um determinado indivíduo poderá aprender melhor mediante a sua capacidade visual, auditiva ou motora. No entanto, Barbe esclareceria, mais tarde, que apesar da vantagem didática da descoberta da modalidade de aprendizagem, tal não significa necessariamente que ela coincida com as preferências do indivíduo.<sup>24</sup> Fleming e Mills, num estudo publicado em 1992,

---

<sup>16</sup> Uma vez que os autores vão desenvolvendo as suas propostas científicas ao longo de sucessivas publicações, optámos por indicar aquelas que já apresentam as teorias de forma desenvolvida e consolidada e referir as que conseguimos consultar.

<sup>17</sup> Riechmann e Grasha, «A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument».

<sup>18</sup> *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales*.

<sup>19</sup> São estes os estilos *Independent, Dependent, Collaborative, Competitive, Participant* e *Avoidant*.

<sup>20</sup> Sternberg, *Thinking Styles*.

<sup>21</sup> Knight, *Generational Learning Style Preferences Based on Computer-Based Healthcare Training*, 40.

<sup>22</sup> Barbe, Swassing, e Milone, *Teaching Through Modality Strengths*.

<sup>23</sup> *Visual, Auditory, Kinesthetic*.

<sup>24</sup> Barbe e Milone, «What We Know about Modality Strengths.», 378.

iriam importar muitos dos pressupostos das VAK e de alguns estudos de programação neuro-linguística e propor as modalidades sensoriais conhecidas por VARK.<sup>25</sup> Estes investigadores procuraram estimular nos estudantes um exercício metacognitivo que os fizesse refletir sobre as suas preferências em relação às Modalidades de Aprendizagem e verificaram que as VAK eram insuficientes para abarcar todas as diferenças que se verificavam entre os estudantes,<sup>26</sup> o que justificou a definição de uma quarta modalidade.<sup>27</sup> Uma vez que Fleming se foca essencialmente nas preferências dos indivíduos pelas modalidades, por vezes surgem estudantes sem uma modalidade muito mais preferível que as outras, pelo que o autor aceita a hipótese multimodal.<sup>28</sup>

Quando Kolb publica a sua teoria em 1984 baseia-se Lewin, Dewey e Piaget para fundamentar o seu Ciclo de Aprendizagem Experimental e os Estilos de Aprendizagem.<sup>29</sup> As quatro fases desse ciclo (fazer algo, refletir sobre esse algo, formular generalizações com a reflexão e planear uma ação com base nessas generalizações) servem também como dois pares de variáveis (um relativo à forma como abordamos uma tarefa e outro à forma como a percebemos) cujo cruzamento indica qual dos quatro Estilos de Aprendizagem melhor se insere nas preferências do indivíduo. Em 1997 Honey e Mumford importaram muitos dos pressupostos de Kolb. O Ciclo de Aprendizagem foi simplesmente renomeado<sup>30</sup> e conservou-se a relação deste com a definição dos Estilos.<sup>31</sup> Naturalmente, o número de Estilos e as suas características também são próximas de Kolb mas a visão sobre esses estilos é consideravelmente diferente. Enquanto Kolb procura perceber qual o estilo adequado para um indivíduo com determinados traços de personalidade, Honey e Mumford pretendem saber qual o estilo que se adequa ao desenvolvimento pessoal de cada um.<sup>32</sup> Ou seja, assume-se que as preferências podem variar de acordo com as circunstâncias e vontade do indivíduo.

Em 1985 o departamento de pesquisa da NASSP,<sup>33</sup> juntamente com uma equipa de especialistas em Estilos de Aprendizagem elaborou uma nova teoria direcionada para alunos entre o 6º e o 12º ano de escolaridade. Neste trabalho multidisciplinar preparado em três

---

<sup>25</sup> Passando a designar-se por *Visual, Aural/auditory, Read/write, Kinesthetic/tactile*. Alduais, «Teaching and Learning Vocabulary», 2.

<sup>26</sup> Fleming e Mills, «Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection».

<sup>27</sup> Ver Anexo II – Modalidades de Aprendizagem: Barbe e Fleming em comparação, 82.

<sup>28</sup> Fleming, «I'm Different; Not Dumb. Modes of Presentation (V.A.R.K.) in the Tertiary Classroom», 309.

<sup>29</sup> Kolb, *Experiential Learning*, 1:21–25.

<sup>30</sup> Os estilos Divergente, Convergente, Assimilador e “Acomodador” de Kolb são propostos, por Honey e Mumford, os estilos Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático.

<sup>31</sup> Para melhor compreensão do paralelo entre as teorias, consultar o Anexo III - Comparação dos Estilos de Aprendizagem de Kolb e Honey-Mumford, 83.

<sup>32</sup> Mumford, «Putting Learning Styles to Work», 121–26.

<sup>33</sup> *National Association of Secondary School Principals*.

universidades, um estilo de aprendizagem não é apenas um conjunto de características pessoais, mas toda o conjunto de operações resultantes de origens diversas que marcam o comportamento humano. “*The learning style of a student is the product of both nature and environment*”.<sup>34</sup> Deste modo, ainda que se refiram apenas três estilos de aprendizagem estes consideram trinta e uma variáveis que permitem descrever, de forma detalhada e completa, o modo de o estudante aprender.

Referimos, por fim, o modelo que Gregorc e Butler publicaram em 1988.<sup>35</sup> Este foca-se nas capacidades percetivas do indivíduo como indicador do estilo de aprendizagem. À semelhança de Kolb, os estilos são definidos pelo cruzamento entre duas variáveis de opção binária: as Qualidades de Perceção (Concreta ou Abstrata) e as Habilidades de Ordenação (Sequencial ou Aleatória).<sup>36</sup> No entanto, quando o autor elenca as quatro combinações que apontam os quatro estilos, refere que não há ninguém que se insira totalmente num estilo, uma vez que cada indivíduo tem uma combinação irrepitível de habilidades e capacidades.<sup>37</sup>

### 2.1.2. Algumas aplicações e críticas

A primeira aplicação concreta dos EA é a forma de deteção do estilo adequado a cada indivíduo. Para tal é necessário conhecer o indivíduo e a ferramenta recorrente para alcançar este objetivo é o questionário.

O tipo de questionário varia de acordo com os estilos que se procuram e o autor que os propõe. Para além do inquérito já referido das escalas (GRSLSS) de Grasha e Riechmann podemos mencionar o *VARK Questionnaire* de Flemming, o inventário de Kolb (LSI)<sup>38</sup> e o perfil (LSP)<sup>39</sup> que a NASSP apresentou três anos após publicar a sua teoria.<sup>40</sup>

O casal Dunn elaborou uma proposta teórica de aplicação prática das Modalidades de Aprendizagem em 1978.<sup>41</sup> No entanto, ao ir para além da simples aplicação das VAK e ao procurar medidas e pressupostos que beneficiassem a turma no geral, independentemente do estilo de cada um, acabaram por desenvolver uma teoria de EA com pressupostos próprios<sup>42</sup>

---

<sup>34</sup> Keefe, «Assessment of Learning Style Variables», 141.

<sup>35</sup> Butler, *It's All in Your Mind*.

<sup>36</sup> Ver Anexo IV - Teoria de Estilos de Aprendizagem de Gregorc e Butler, 84.

<sup>37</sup> Gregorc, «Mind Styles - Anthony Gregorc».

<sup>38</sup> *Learning Style Inventory*.

<sup>39</sup> *Learning Style Profile*.

<sup>40</sup> Keefe, Monk, e National Association of Secondary School Principals (U.S.), *Learning Style Profile*.

<sup>41</sup> Dunn e Dunn, *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles*.

<sup>42</sup> Dunn et al., «A Meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences», 354–56.

que é bastante acolhido pelas escolas americanas.<sup>43</sup> Sprenger também procura providenciar orientações práticas para aplicar as VAK num livro acessível e direcionado ao professor. No entanto, a autora não investe tanto na aplicação da teoria, mas procura explorar pormenorizadamente como as formas de armazenar, processar e concretizar a informação mudam consoante determinada modalidade.<sup>44</sup> Keef e Jenkins, membros da equipa da NASSP, apresentaram uma forma de pensar a escola e a aprendizagem num modelo de Instrução Personalizada baseado no modelo de Estilos de Aprendizagem da NASSP.<sup>45</sup>

Estes autores acabam por fazer teorização sobre a aplicação prática dos estilos, mas temos também vários casos pontuais de aplicação concreta. Uma vez que a aprendizagem é um processo que acompanha toda a vida do ser humano, a aplicação dos EA vai muito além do ambiente escolar. Na obra de Alonso, Gallego e Honey são enumeradas algumas aplicações dos Estilos de Aprendizagem nos mais variados contextos: na aprendizagem de novas línguas, na luta contra o racismo, na educação especial de crianças surdas, etc.<sup>46</sup> Sendo os estilos também aplicados ao mundo da empregabilidade,<sup>47</sup> estes autores, por sua vez, adaptaram um questionário elaborado para profissionais de empresas ao contexto do ensino superior.<sup>48</sup>

Em paralelo com este interesse pela aprendizagem diferenciada temos também uma forte crítica. É natural que, no meio académico se apontem falhas a teorias específicas. Smith, por exemplo, elenca seis problemas em relação à teoria de Kolb. Considera os quatro estilos como insuficientes para abarcar todos as formas de aprender e a relação dos processos de aprendizagem com o conhecimento como problemática. Verifica uma falta de atenção a dedicar ao processo de reflexão e às condicionantes e experiências culturais. Também acusa uma frágil fundamentação empírica e chega a usar Dewey (autor utilizado na teoria de Kolb) para apontar o facto de que “the idea of stages or steps does not sit well with the reality of thinking”.<sup>49</sup>

No entanto há também muitos académicos que descredibilizam a própria noção de Estilos de Aprendizagem. Uma das críticas mais marcantes é feita num estudo encabeçado por Pashler em 2009. O trabalho fez uma revisão bibliográfica da literatura dos EA, procurando sintetizar os seus pressupostos e verificar se há, de facto, dados que os comprovem.

---

<sup>43</sup> Coffield et al., *Learning styles and pedagogy in post 16 education*, 20–21.

<sup>44</sup> Sprenger, *Differentiation Through Learning Styles and Memory*.

<sup>45</sup> Keefe, Monk, e National Association of Secondary School Principals (U.S.), *Learning Style Profile*.

<sup>46</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*, 65–68.

<sup>47</sup> Berings, Poell, e Simons, «Conceptualizing On-the-Job Learning Styles», 2.

<sup>48</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*, 77.

<sup>49</sup> «David A. Kolb on Experiential Learning. – Infed.Org».

Estabelecendo um conjunto de critérios que os resultados dos estudos teriam que seguir para validar o princípio dos EA, o artigo conclui que, não só são muito poucos os estudos que os validam como também se encontram resultados contraditórios aos seus pressupostos.<sup>50</sup> Seis anos mais tarde, Cuevas iria analisar bibliografia publicada após este estudo que chegaria a conclusões semelhantes, afirmando inclusivamente que a aplicação dos EA seria irresponsável uma vez que, optando por teorias com falta de comprovação ficam de parte outras estratégias melhor fundamentadas.<sup>51</sup> É também neste sentido que Vasquez receia que uma aprendizagem que siga estes pressupostos seja limitadora.<sup>52</sup>

Enquanto estes autores apontam os EA como pouco fundamentados, outros sugerem a sua total descredibilização. Lilienfeld refere-os como “mitos urbanos” das ciências da educação<sup>53</sup> e Greenfield aponta que, do ponto de vista neurocientífico, tal ideia (de EA) é um “absurdo”.<sup>54</sup>

Contactando com estas críticas achamos pertinente considerar duas ideias. Primeiro, que a grande maioria das críticas tem como principal alvo as modalidades (VAK/VARK), pelo que não se pode descredibilizar uma literatura tão diversa por se encontrarem falhas num ramo específico. Para além disso, um estudo de Newton de 2017 refere que, apesar a maior parte de os académicos considerarem falhas conceptuais nos EA, grande parte reconhece que os alunos recebem melhor a informação no seu estilo de aprendizagem e cerca de um terço usou o LSQ no ano anterior ao estudo.<sup>55</sup>

### **2.1.3. Os TPC e os interesses pessoais na literatura dos Estilos de Aprendizagem**

Na nossa pesquisa verificámos que os estudos sobre a aplicação dos EA são voltados essencialmente para a sala de aula. Não se dá importância à relação entre os EA e aprendizagem fora do horário letivo.

Neste contexto, a investigação de Saban é de grande utilidade. Uma vez que os trabalhos de casa procuram expandir e consolidar os conhecimentos adquiridos na sala de aula, a autora considera que os objetivos dos trabalhos de casa só serão totalmente alcançados quando se tomar consciência de que os EA (que têm alguma influência no ambiente escolar)

---

<sup>50</sup> Pashler et al., «Learning Styles», 117.

<sup>51</sup> Cuevas, «Is Learning Styles-Based Instruction Effective?», 331.

<sup>52</sup> Vasquez, «Learning Styles as Self-Fulfilling Prophecies», 59.

<sup>53</sup> Lilienfeld, «Myth #18: Students Learn Best When Teaching Styles Are Matched to Their Learning Styles», 96.

<sup>54</sup> Henry, «Professor pans “learning style” teaching method».

<sup>55</sup> Newton e Miah, «Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles ‘Myth’ Important?», 4–5.

devem ser considerados também fora da escola. Por este motivo, Saban fez um estudo com uma amostra de 443 alunos de ensino primário e recolheu os dados através de um formulário que conjugava o LSI de Kolb com outras ferramentas direcionadas para o estudo dos trabalhos de casa e o sucesso académico.<sup>56</sup>

Os resultados apontaram uma atitude positiva em relação aos trabalhos de casa especialmente no estilo que era o mais dominante, o convergente. Este estilo está associado aos concretizadores práticos das ideias e estes estudantes preferem atingir a informação correta através do treino e da experiência e necessitam de feedback frequente do professor. Para além disso, verificou-se que os alunos marcados por este estilo tendem a realizar os trabalhos de casa atempadamente enquanto os alunos marcados pelo estilo divergente mostraram uma tendência para a não realização dos trabalhos. O estudo conclui assim que a relação entre os EA e a realização dos trabalhos de casa é evidente e que, por essa razão, os estilos devem ser tidos em conta os quando se toma decisões em relação aos trabalhos de casa.<sup>57</sup>

Assim, com este estudo verificamos que, de facto, há fundamentos que justifiquem o desenvolvimento de uma aplicação de teorias de EA ao contexto dos trabalhos de casa.

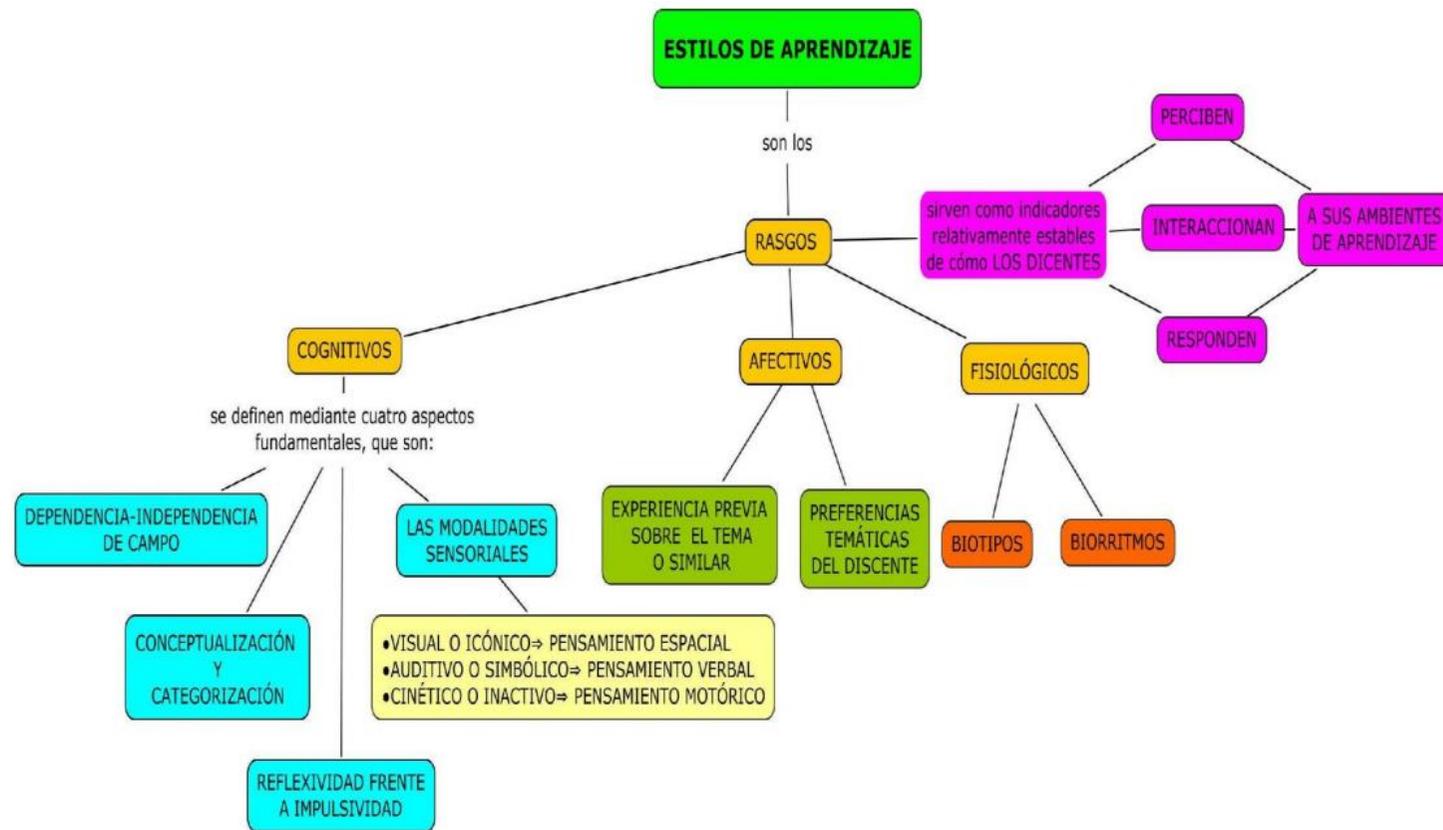
Ao longo da bibliografia consultada verificámos o papel central que as preferências dos alunos têm nos EA. Para além de ser o principal método de validação, tem também peso na estrutura de algumas teorias, como é o caso da proposta da NASSP.

No esquema que Rodríguez e Gomez elaboraram para mostrar a definição de EA segundo Alonso, Gallego e Honey (ver **fig. 1**), verificamos que os traços afetivos são marcados pelas experiências prévias sobre o tema que vai ser aprendido (ou semelhante) e pelas preferências temáticas do discente. Esta atenção às preferências e experiências prévias vai de encontro ao projeto que pretendíamos aplicar no contexto do estágio.

---

<sup>56</sup> Referimo-nos à “Homework Attitudes Scale”: “Homework Purpose Scale”, “Homework Management Scale” adaptada e “Personal Information Form”. O sucesso académico foi medido pela média geral dos resultados obtidos em todas as disciplinas.

<sup>57</sup> Saban, «An Investigation Of The Relationship Between Students’ Views On Homework And Their Learning Styles».



**Figura 1.** Definição de Estilos de Aprendizagem segundo Alonso, Gallego e Honey (Rodríguez e Gómez, 2013, p. 232)

A importância dada às preferências deve-se muito à ideia de que se aprende melhor quando se tem uma relação afetiva positiva com a aprendizagem. Esta ideia tem também fundamentação académica. No âmbito das neurociências Fonseca refere que “Só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições”.<sup>58</sup> As pesquisas de Reinhard<sup>59</sup> e Hernández<sup>60</sup> apontam na mesma direção.

No entanto, vimos como na literatura dos EA se procura descobrir a forma de aprender que os alunos preferem, conseguindo assim, a referida relação afetiva positiva com a aprendizagem. O nosso exercício procura conseguir a mesma relação afetiva levando os alunos a trabalhar, dentro de uma forma de aprender comum, sobre assuntos do seu interesse particular. Assim, ainda que próximo, o nosso projeto não se insere diretamente na bibliografia dos EA, mas poderá beneficiar da mesma.

## **2.2. A relação entre os Estilos de aprendizagem com o Ensino da História**

Na nossa investigação procurámos (em vários sites e revistas científicas) estudos que relacionassem, de forma mais ou menos direta, os EA com o Ensino da História. Na primeira parte deste subcapítulo expomos a nossa análise dos estudos que encontramos para perceber até que ponto os autores consideram problemáticas próprias da Didática da História.

Na segunda parte justificamos a escolha de uma teoria de EA (no meio de tantas que já referimos) para ter como referência para o nosso estudo: a de Alonso, Gallego e Honey. Tentamos também, num exercício puramente teórico, cruzar essa teoria com um estudo científico que considera as problemáticas já referidas, o artigo de Fernández sobre as Competências de Pensamento Histórico (CPH), e considerar as possíveis vantagens que a mesma teoria de EA poderá trazer para o Ensino da História.

---

<sup>58</sup> Fonseca, «Importância das emoções na aprendizagem», 368.

<sup>59</sup> Pekrun, *Emotions and Learning*, 8.

<sup>60</sup> Ariza-Hernández, «Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior», 207.

### 2.2.1. Estudos que cruzam os Estilos de Aprendizagem com o Ensino da História

Na nossa pesquisa de estudos que relacionassem os EA com o ensino da História, encontrámos dois que abordavam diretamente este assunto.

Um deles é sobre a investigação de Elban, que tem como principal objeto de estudo os professores de história na fase do estágio. A Escala de Grasha e Reichman já tinha sido estudada em relação com outras disciplinas e já havia literatura que relacionava EA com o sucesso académico na área das ciências sociais, mas esta investigação procurou inovar ao estabelecer um paralelo entre esta teoria específica de Estilos de Aprendizagem e o sucesso académico geral dos estagiários do Ensino da História. Assim, ao questionar 142 estagiários, o autor propõe-se a descobrir quais os estilos mais proeminentes neste grupo, se os estilos da amostra variam de acordo com o sexo e se os estilos podem servir como indicador de sucesso académico. Verificar-se-ia que, apesar de os estilos de maior número serem o “Dependente” e o “Independente”, os estilos “Competitivo” e “Colaborativo” são os únicos que se encontram num nível alto (estando os restantes num nível médio).<sup>61</sup> A análise de regressão linear múltipla indicou que, dos estilos “Competitivo” e “Participante”, é esperado um maior sucesso académico. Na distinção entre os sexos não se verificou uma correlação com os estilos.<sup>62</sup>

O estudo de Ahmad e Johari, que tem objetivos semelhantes à investigação de Eban, tem com um maior enfoque na aprendizagem de assuntos relacionados com História. Na introdução do estudo é referida a importância da História na formação de uma mentalidade de entendimento e aceitação das diferenças de cada etnia na Malásia e verificada uma falta de motivação generalizada dos alunos na aprendizagem da História. Assim, os autores, considerando o ensino adaptado aos EA dos alunos como uma forma de contrariar esta tendência, investigam a relação entre o estilo de aprendizagem e o sucesso do aluno na matéria de História. Para tal, elaboraram um questionário baseado no Modelo de Selmes<sup>63</sup> que foi distribuído por cinco escolas num total de 244 alunos do ensino secundário. Os resultados da amostra evidenciaram uma preferência pela aprendizagem em profundidade, por parte das raparigas, e um maior interesse destas pelos conteúdos ligados à História. Verificou-se que alguns estilos tendiam a ser mais praticados: estilo ‘motivacional’, estilo ‘aprendizagem em

---

<sup>61</sup> Os níveis dos estilos variam de acordo com a correlação entre as respostas atribuídas ao estilo e as respostas dadas pelo indivíduo questionado.

<sup>62</sup> Elban, «Learning Styles as the Predictor of Academic Success of the Pre-Service History Teachers».

<sup>63</sup> Contém cinco elementos de Estilos de Aprendizagem: motivacional, organizada, à superfície, em profundidade e de esforço persistente.

profundidade' e estilo de 'esforço persistente'. Apesar de não se ter encontrado nenhuma influência dos estilos no estudo da História os autores afirmam que a identificação dos Estilos de Aprendizagem é muito vantajosa por levar os estudantes a olhar para a sua forma de aprender, nas suas facilidades e dificuldades, e a refletir sobre ela. Este exercício é fundamental para o processo de aprendizagem que os vai acompanhar durante toda a sua vida.<sup>64</sup>

Ambos os trabalhos fazem uma desenvolvida contextualização bibliográfica sobre o assunto que estudaram e cruzam os seus resultados com outras investigações. No entanto, acabaram por focar-se mais nos EA e escassamente consideraram preocupações específicas da Didática ou do Ensino da História.

Uma vez que os artigos que se debruçavam claramente sobre estes dois tópicos (EA e Ensino da História) não satisfizeram os objetivos da nossa investigação, recolhemos outros trabalhos que, apesar de não abordarem tão diretamente estes assuntos mereceram a nossa atenção.

O trabalho de Colin e Fábila, ainda que feito com alunos de biologia da UNAM<sup>65</sup> mereceu o nosso interesse por estudar a forma dos estudantes aprenderem Anatomia e História da Biologia.<sup>66</sup> Foi distribuído um questionário por 176 estudantes com o qual se procurava perceber a preferência de estilo nestas matérias dentro dos EA segundo Reid.<sup>67</sup> As respostas dos questionários apontaram como estilos preferidos o Tátil e o Cinestésico e evidenciaram também um forte apreço pela aprendizagem em sala de aula. Os autores afirmam que tais dados corroboram outros estudos que apontam para uma melhor aprendizagem quando as aulas envolvem a participação ativa dos estudantes. É inclusivamente referido que, no caso da História da Biologia, os alunos mostravam melhores resultados académicos quando realizavam atividades na biblioteca com quadros sinópticos e mapas mentais do que quando tinham aulas expositivas de duas horas em que dificilmente mantinham a atenção.<sup>68</sup>

Pelos mesmos motivos considerámos pertinente o artigo de Rodríguez e Gomez que estuda o ensino de História da Música e Dança à luz dos estilos de Mumford e Honey revistos

---

<sup>64</sup> Johari e Ahmad, «The Relationship Between Learning Style And Student Achievement In History Subject».

<sup>65</sup> Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>66</sup> Colín e Fabila, «Estilos de aprendizaje de la Anatomía e Historia de la Biología en estudiantes de la carrera de Biología en la FES Iztacala, UNAM».

<sup>67</sup> Os Estilos deste assemelham-se às modalidades de Fleming: Visual, Auditivo, Tátil, Cinestésico, Grupal e Individual.

<sup>68</sup> Colín e Fabila, «Estilos de aprendizaje de la Anatomía e Historia de la Biología en estudiantes de la carrera de Biología en la FES Iztacala, UNAM», 285–87.

por Alonso e Gallego. O artigo divide-se essencialmente em três partes. A primeira dedica-se ao tema específico dos EA. Os autores fazem uma breve introdução à teoria suprarreferida e usam o método de Delphi<sup>69</sup> com sete especialistas em Ciências da Educação para procurar eventuais consensos sobre os EA. Na segunda parte os autores entrevistam onze professores de música para perceberem que espaço ocupam os EA no ensino da Música. A terceira parte é composta pela proposta de aplicação prática das conclusões a que o artigo chegou. A área da História acaba por não ter grande peso neste estudo uma vez que a disciplina em questão (História da Música e da Dança) tem uma finalidade de formação mais geral. Inicialmente as aulas desta unidade curricular eram marcadas pela lecionação de História da Música e pela audição de excertos musicais, mas acabaram por evoluir para momentos de formação musical de grande diversidade teórica e prática, sendo por isso, de especial interesse para o estudo dos EA.<sup>70</sup>

O estudo de Sosu é também relevante por considerar os Estilos de Ensino utilizados por tutores de História. O autor faz uma síntese dos poucos modelos desenvolvidos<sup>71</sup> que vão marcar a sua investigação. Desta revisão bibliográfica o autor seleciona alguns tópicos chave e com estes forma um questionário<sup>72</sup> distribuído por 32 tutores de História para perceber quais os Estilos de Ensino preferidos. Os resultados indicaram que os tutores acabavam por dar preferência a estilos mais centrados no aluno e nem tanto no professor. Sosu vai então elencar um conjunto de fatores que considera influentes nas preferências destes tutores e conclui que existe uma relação entre estes fatores e o seu questionário. Apesar de o objeto de estudo serem os tutores de História, a verdade é que não se refere neste trabalho que impacto terão os Estilos no ensino concreto da disciplina.<sup>73</sup>

À semelhança dos primeiros dois estudos mais diretamente relacionados com a Histórias e os Estilos de Aprendizagem, estes três últimos estudos não dão à Didática da História uma atenção considerável.

---

<sup>69</sup> Trata-se de um método de colaboração científica não presencial. Costuma ser feito através do preenchimento anónimo de questionários, recolha de respostas e distribuição das mesmas pelos participantes juntamente com um novo questionário. O processo repete-se as vezes que forem necessárias até se cumprirem os objetivos da investigação.

<sup>70</sup> Rodríguez e Gómez, «La materia de Historia de la música y de la danza en el Bachillerato».

<sup>71</sup> Sosu refere alguns autores que se debruçaram sobre a temática dos Estilos de Ensino e aponta para uma bibliografia reduzida. De facto, em comparação com o caso dos Estilos de Aprendizagem, são ainda poucos e recentes os estudos sobre esta área.

<sup>72</sup> Este questionário em anexo mostra aquilo que, de forma mais desenvolvida, poderia ser uma proposta de Estilos de Ensino do próprio autor.

<sup>73</sup> Sosu, «Analysis of preferred teaching styles used by History tutors».

### 2.2.2. A teoria de Alonso, Gallego e Honey e as Competências do Pensamento Histórico

Perante uma verdadeira constelação de diferentes propostas optámos por seguir como referência a teoria de EA publicada por Catalina Alonso, Domingo Gallego e Peter Honey em 1994 e que tem sido reeditada ao longo dos anos.<sup>74</sup> A nossa escolha por estes autores, já referidos várias vezes anteriormente neste trabalho, assenta, essencialmente em dois argumentos.

Em primeiro lugar, pelo facto de a teoria ter sido desenvolvida no âmbito das Ciências da Educação. Como já verificámos, a literatura dos EA normalmente é desenvolvida no contexto da psicologia e acaba por, posteriormente, ser adaptada para as mais variadas realidades que podem ir desde o mundo da educação ao mundo do ensino superior ou da empregabilidade. Alonso<sup>75</sup> e Gallego<sup>76</sup> são dois especialistas das Ciências da Educação que sintetizaram, no primeiro capítulo da sua obra, as várias correntes desta literatura e relativas experiências.<sup>77</sup> Com essa recolha de teorias, conceberam, desenvolveram e aplicaram um modelo teórico que procura responder a questões do âmbito da sua área específica. Tal se verifica especialmente na adaptação do questionário de Honey do contexto empresarial para o contexto académico que já foi referida.

O segundo argumento assenta na sua aplicação prática no mundo latino. Esta teoria em concreto já foi largamente aplicada em vários contextos, entre os quais, o ensino especial,<sup>78</sup> o ensino secundário<sup>79 80</sup> e a aprendizagem online.<sup>81</sup> No entanto, nestes estudos verifica-se um especial predomínio da aplicação ao ensino superior.<sup>82 83 84</sup> Tal se compreende, uma vez que foi nesse meio que os próprios autores da teoria a começaram a aplicar.

Por vir das Ciências da Educação, esta teoria também acaba por servir um propósito diferente das restantes. Enquanto nos estudos da psicologia a principal preocupação é

---

<sup>74</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los estilos de aprendizaje*.

<sup>75</sup> «Catalina Alonso | CMEA 2018 - VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje».

<sup>76</sup> «Domingo J. Gallego».

<sup>77</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*, 17–42.

<sup>78</sup> Rojas, «Reflexiones pedagógicas acerca de la aplicación del cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) a los aprendices con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) del servicio nacional de aprendizaje (SENA), regional Bogotá, Colombia».

<sup>79</sup> Herrera Cifuentes e Zapata Castañeda, «Estudio correlacional de estilos de aprendizaje de estudiantes con modalidad en ciencias naturales».

<sup>80</sup> Rincón, Aldana, e Cuervo, «Cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje una herramienta que fomenta el mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje en la informática».

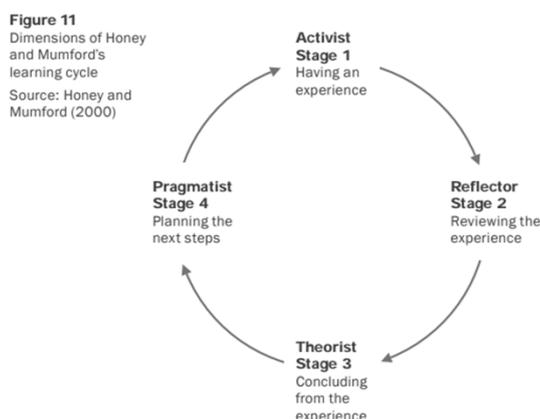
<sup>81</sup> Barros e Santos, «ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM FÓRUMS ONLINE».

<sup>82</sup> Queiroz e Barros, «Os Estilos de Aprendizagem dos estudantes de graduação em Relações Internacionais segundo o Modelo de Alonso, Gallego e Honey».

<sup>83</sup> Madrona et al., «Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio».

<sup>84</sup> Espinoza Freire, «Estilos de aprendizaje. Aplicación del Cuestionario Honey -Alonso en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala.».

conhecer o estilo de aprendizagem do indivíduo nesta teoria vemos que os autores procuram um desenvolvimento completo dos alunos, sendo a descoberta do estilo (que pode variar com o tempo) apenas um ponto de partida para percorrer todas as fases do Ciclo de Aprendizagem (ver **fig. 2**), ideal de aprendizagem completa, a que Honey aspira.<sup>85</sup>



**Figura 2.** Ciclo de Aprendizagem segundo Honey (Coffield et al., 2004, p. 72)

Recordamos que os estilos de Honey se baseiam muito na ideia de que uma aprendizagem completa pressupõe a passagem por quatro fases de um ciclo.<sup>86</sup> Respondendo a um questionário, cada indivíduo apresentará uma especial preferência por determinada fase, sendo esta preferência o indicador do seu estilo de aprendizagem. Assim, há quatro estilos relacionados com diferentes preferências e formas de aprender. São esses os estilos Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático. Façamos um resumo da descrição que Barros<sup>87</sup> fez destes estilos em 2008, baseada na obra de Alonso, Gallego e Honey.

As pessoas com o estilo ativo predominante entusiasmam-se pela novidade e pelo momento presente. São pessoas de mente aberta que gostam de desenvolver uma atividade e rapidamente começar outra nova, mas não gostam de prazos. Inserem-se em grupos e envolvem-se nos assuntos dos outros. As principais características são: improvisador, animador, espontâneo, descobridor e arrojado.

As pessoas de estilo reflexivo preferem analisar detalhadamente as experiências sob várias perspectivas. Tomando uma postura prudente, consideram todas as possibilidades antes

<sup>85</sup> Alonso, Gallego, e Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*, 69.

<sup>86</sup> Coffield et al., *Learning styles and pedagogy in post 16 education*, 72.

<sup>87</sup> Barros, «A TEORIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM: convergência com as tecnologias digitais», 17–19.

de agir e observam a ação dos outros com uma certa condescendência e distância. As suas principais características são: consciente, ponderado, analítico, recetivo e exaustivo.

O estilo teórico marca as pessoas que inserem as ideias dentro de teorias elaboradas. Procuram ser racionais e objetivas evitando o subjetivo e o ambíguo. Gostam de analisar, sintetizar e lidar com os problemas por etapas lógicas. Aprofundam um pensamento próprio e procuram agir de forma coerente com mesmo. As principais características são: estruturado, lógico, objetivo e crítico.

Por fim, temos o estilo pragmático. As pessoas deste estilo gostam muito de experimentar as ideias e aplicá-las em projetos que as atraem. Agem rapidamente e confiantes, podendo ser impacientes com os que teorizam. Tomam decisões e resolvem situações de forma realista. As principais características são: prático, experimentador, direto, realista e eficaz.

Conhecendo esta teoria e reconhecendo o seu potencial educativo resta-nos perceber de que maneira poderá servir o ensino da história. Num dos estudos que revimos neste capítulo encontrava-se um que se baseava nesta teoria, mas não se relacionava de forma muito direta nem considerava problemáticas específicas da Didática da História. Seria possível cruzar estes quatro estilos com questões desse âmbito?

Foi então que nos recordámos de um artigo de Antoni Fernández sobre competências necessárias para a formação do pensamento histórico, ou seja, a maneira de pensar a História. Para Fernández, desenvolver o pensamento histórico nos estudantes é fundamental para que estes não se fiquem pela mera acumulação de informação (de personagens e acontecimentos) e consigam analisar, interpretar e compreender o passado.<sup>88</sup>

Neste estudo, o autor elenca quatro competências relacionadas com a formação do pensamento histórico: a consciência histórico-temporal, a representação da história, a imaginação histórica e a interpretação histórica.

A primeira refere-se à capacidade de pensar o tempo: refletir sobre o valor do tempo histórico enquanto conhecimento e poder sobre o futuro. A consciência histórico-temporal permite identificar ruturas e continuidades no tempo, motivando e orientando a ação prática. Também nos permite reconhecer que há tempos diferentes (passado, presente e futuro) que se relacionam entre si.

A representação histórica trata a forma como a narrativa histórica é apresentada e construída com as suas personagens e eventos que se relacionam de forma intencional e

---

<sup>88</sup> Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 35.

causal. Permite experimentar, interpretar e orientar uma representação do passado. A forma de representação mais comum é a narrativa.

Temos também a imaginação histórica que nos permite deduzir sobre o passado a partir de uma boa contextualização e imaginar caminhos da história alternativos. Também é fundamental para o exercício da empatia histórica, ou seja, de “vestir a pele” dos atores do passado, e evitar juízos morais anacrônicos.

A interpretação histórica é uma competência que permite fazer uma leitura e um tratamento adequado das fontes históricas. Permite-nos confrontar os textos históricos e contrastá-los. É no exercício da interpretação histórica que nos aproximamos do processo de trabalho que caracteriza a ciência histórica.

Perguntámo-nos então se, por feliz coincidência, não se poderia estabelecer um paralelo entre os quatro estilos e as quatro preferências. Assim teríamos a base necessária para um cruzamento claro entre os EA e a Didática da História. Pelas descrições feitas seria um exercício totalmente forçado?

Não teria um aluno de estilo ativo, marcado pela criatividade, especial preferência pelo exercício da imaginação histórica? A execução de uma tarefa relacionada com a representação histórica não seria do interesse de um estudante de estilo pragmático que teria que “construir” uma narrativa e mostrar como a mesma “funcionava”? Será que um indivíduo de estilo reflexivo, que tanto gosta de comparar diferentes perspectivas teria especial interesse em desenvolver a interpretação histórica? E se fosse apresentado a um discente de estilo teórico (com especial apreço por teorizações complexas) uma tarefa que exigisse as distinções que marcam a consciência histórico-temporal? Numa abordagem teórica superficial, tal paralelismo faria o seu sentido, mas essa relação teria que ser comprovada com dados empíricos.

No entanto, independentemente de esse paralelo se vir a comprovar ou não, a procura por relacionar estes EA com o Ensino da História é de grande pertinência. Apesar de a História ser uma disciplina muito abrangente em termos de conteúdos, ao folhear um manual de História não demoraríamos muito tempo até verificar que o tipo de exercícios que são exigidos parecem, na grande maioria, mais direcionados para o estilo ativo e reflexivo. Assim, o uso da teoria de Alonso, Gallego e Honey pode proporcionar um enriquecimento da experiência letiva.

Ainda que se compreenda que determinada área de conhecimento tenda para dar um especial enfoque a determinadas fases do ciclo (e num campo como o Ensino da História onde

é dada uma especial importância à ideia de “multiperspetiva”<sup>89</sup> compreender-se-ia um enfoque no estilo reflexivo) a aprendizagem completa é sempre uma meta a ter em vista. Assim, um uso mais recorrente de exercícios direcionados para o estilo teórico (como a redação de uma sequência de ideias fundamentais) ou pragmático (como a elaboração de um esquema com base em dados) seria, não só uma forma de inovar a experiência letiva como também uma oportunidade de aprendizagem mais completa, atravessando todas as fases do Ciclo.

A própria noção de Ciclo de Aprendizagem seria muito útil para a rotatividade na escolha de tarefas. Sendo o estímulo pela atenção dos discentes tão importante para o docente, a alternância de exercícios pode, não só imprimir ritmo na aprendizagem como evitar a monotonia que ameaça a motivação de uma turma. O facto de o Ciclo ordenar os diferentes exercícios numa sequência lógica coerente torna mais estimulante e motivante para os alunos o trabalho de uma disciplina que é por muitos considerada como aborrecida.<sup>90</sup>

Ter em consideração os estilos de aprendizagem é também do interesse do professor para complementar o conhecimento que tem sobre os alunos. Saber os estilos de aprendizagem preferidos pelos estudantes pode revelar-se muito útil na procura pela motivação dos discentes, especialmente se os estilos dominantes não forem aqueles que, tendencialmente, são praticados na disciplina de História.

Com este enquadramento teórico conseguimos ganhar uma visão geral da literatura referente aos EA nas suas teorias, aplicações e críticas, verificando também de que forma esta temática se aproxima e, ao mesmo tempo, se distingue do nosso projeto inicial. Explorámos os estudos que a relacionam com o Ensino da História e procurámos formular novos pontos de contacto que, hipoteticamente, evidenciariam a vantagem do uso de uma teoria específica na leção da disciplina. O próximo capítulo mostra a nossa concretização prática destas leituras numa aplicação didática que as cruza com o projeto que inicialmente nos motivou.

---

<sup>89</sup> A pertinência do confronto de diferentes perspetivas sobre um mesmo acontecimento ou fenómeno do passado tem sido alvo de vários estudos no âmbito da Didática da História. Referimos apenas alguns exemplos: Moreira, «A multiperspetiva em história»; Souza, «La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico»; Barca e Gago, *De pequenino se aprende a pensar*.

<sup>90</sup> Mónica, Grácio, e George, *A sala de aula*, 142.

## **Capítulo 3. Abordagem Metodológica**

Neste capítulo descrevemos a metodologia adotada para a aplicação didática da nossa investigação. Damos a conhecer os objetivos, os participantes e os motivos que envolveram esta experiência assim como os cuidados que tivemos na aplicação prática do estudo.

### **3.1. Questão de Investigação e objetivos**

No decorrer desta investigação pretendemos elaborar um processo de concretização de trabalhos de casa que conjugue os gostos pessoais dos alunos com os conteúdos específicos do programa da disciplina de História, de modo a estimular o interesse pela mesma sem pôr em causa os objetivos curriculares que devem ser cumpridos. Procuramos verificar se o cumprimento de trabalhos de casa direcionados de acordo com os interesses dos discentes poderá possibilitar, não só um exercício de investigação aliciante que providencie o contacto com diversas referências históricas ou historiográficas como também uma oportunidade de evolução dentro do percurso de aprendizagem em História.

Ao desenvolvermos uma metodologia que agilize o processo de concretização de trabalhos de casa personalizados (enquanto analisamos de que maneira esses procedimentos poderão marcar o ensino da História) neste estudo procuramos entender de que maneira a consideração das preferências dos alunos poderá influenciar o desenvolvimento da aprendizagem da História.

Assim, a questão que a investigação impõe é a seguinte:

- A aplicação de diferentes estilos de aprendizagem de acordo com o interesse dos alunos poderá promover a aprendizagem da História?

Para dar uma resposta à pergunta, definimos dois objetivos específicos:

- Identificar estilos de aprendizagem que conjuguem os interesses individuais dos alunos com os conteúdos referidos no programa da disciplina.

- Avaliar de que forma certos estilos poderão influenciar a aprendizagem da História.

### 3.2. Opções metodológicas

Como já tínhamos referido, apesar de termos encontrado nos Estilos de Aprendizagem (EA) o enquadramento teórico mais próximo do nosso projeto inicial verificámos que este não estava tão diretamente relacionado com essa literatura como seria desejável. De certa forma, este projeto poderia servir de ponto de partida para toda uma nova “teoria de estilos de aprendizagem”. Assim, decidimos aplicar (como se verá mais à frente) a teoria de Alonso, Gallego e Honey no guião do projeto, procurando testar essa teoria no contexto da disciplina de História.

No entanto, sabíamos que, havendo a possibilidade de os resultados não refletirem de forma clara a influência dos EA de Alonso, Gallego e Honey, poderia ser necessário elaborar outras tarefas mais modestas que pudessem contribuir para a aplicação concreta desta teoria de EA ao Ensino da História e às problemáticas específicas da mesma. Decidimos assim, elaborar mais dois pequenos exercícios complementares.

O projeto principal refere-se ao nosso “Estilo de Aprendizagem” próprio que foi testado com a elaboração de um questionário que recolhesse informação sobre os interesses dos alunos e a realização, por parte dos mesmos, de um trabalho de casa ao longo do segundo período com base nessa informação. Foi atribuída uma ficha a cada estudante com um tema diretamente relacionado com os seus gostos particulares e com os conteúdos lecionados no segundo período (com referência às páginas do manual) e um texto historiográfico que se relacionava com o tema e os conteúdos da disciplina. Com esta aplicação procurámos perceber de que forma a consideração dos gostos particulares de cada estudante, numa adequação dos trabalhos a realizar ao estilo de cada aluno, poderia estimular os alunos na sua aprendizagem da História.

De seguida, num primeiro exercício complementar, distribuímos pelos estudantes da nossa turma o CHAEA<sup>91</sup> da teoria de Alonso, Gallego e Honey<sup>92</sup> e um novo questionário por nós redigido. Este segundo questionário,<sup>93</sup> baseado no CHAEA, composto por perguntas inspiradas na descrição das Competências de Pensamento Histórico (CPH) elaborada por Fernández, foi elaborado com o intuito de proporcionar os dados empíricos que validassem a relação que estabelecemos no capítulo anterior. No último exercício atribuímos ainda uma pequena pergunta para TPC a ser respondida por toda a turma seguida de outra pergunta

---

<sup>91</sup> *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.*

<sup>92</sup> Ver Anexo XII - Adaptação do LSQ (Learning Styles Questionnaire) por Catalina Alonso e Domingo Gallego, 110-113.

<sup>93</sup> Ver Anexo XIII - A adaptação do CHAEA às Competências de Pensamento Histórico, 114-117.

semelhante, mas direcionada a cada estudante com uma formulação baseada no EA mais forte que o questionário preenchido denunciou. Pretende-se, com este exercício, procurar perceber de que forma a diferenciação na atribuição de TPC, tendo em conta o EA do aluno, poderá potenciar o seu desempenho nessa tarefa fora do horário escolar.

Entregámos ainda um último questionário para recolha de opinião dos alunos sobre o uso das preferências e dos interesses na atribuição dos TPC e algumas impressões em relação ao projeto do segundo período. Com esta recolha final de informação pretendíamos avaliar a relação da ideia que os alunos têm de TPC direcionados à individualidade de cada um com os resultados práticos dessa mesma ideia.

### **3.3. Caracterização dos participantes**

Os estudantes que participaram na aplicação didática da nossa investigação foram, naturalmente, os membros da turma que acompanhámos no nosso estágio. Estes 17 alunos de História A integravam uma turma do 10º ano de Humanidades.

Como já tínhamos referido no capítulo 1, os alunos desta turma provêm de contextos sociais e familiares muito variados. No entanto, pelo nível de escolaridade da grande maioria dos pais, poderíamos supor que, em princípio, os alunos não terão tantas oportunidades de apoio académico em casa como teria uma turma de pais licenciados (o que não impede que se encontrem na turma estudantes de excelente prestação). Isto, aliado ao facto de a História ser das duas disciplinas em que se verificam mais dificuldades leva-nos a considerar que o contexto para a realização do nosso trabalho não é, à primeira vista, o mais facilitador.

Este dado apenas revela a pertinência deste projeto. Uma vez que cerca de metade da turma não apresenta objetivos profissionais concretos (o que pode evidenciar uma certa falta de motivação) e, na mesma proporção, os alunos estudam raramente ou na véspera dos testes, a possibilidade de execução de um TPC direcionado aos interesses dos estudantes poderia proporcionar uma boa oportunidade para estimular o interesse pelo trabalho escolar fora do contexto de sala de aula.

De facto, na realização dos trabalhos de casa muitas vezes os alunos podiam não trazer a tarefa feita ou traziam-na incompleta. Quando, no confinamento, analisámos os Cadernos Diários Digitais (CDD) da turma verificávamos como, tirando algumas exceções, não só as perguntas dos TPC eram respondidas de forma muito incompleta como os próprios apontamentos e apresentação do caderno (que, desde o princípio, referimos serem elementos de avaliação) apresentavam o mesmo minimalismo.

No entanto, como iremos ver nos dados que recolhemos, apesar de haver nos alunos um gosto geral por redes sociais e séries os estudantes têm interesses muito variados que os destacam dentro do contexto da turma. Assim, cremos que, ao atribuir a cada discente um TPC que vai ao encontro desses interesses, poderemos ajudar a inverter esta situação.

### 3.4. Escolha do tema

Já tínhamos referido no capítulo anterior a importância da relação afetiva positiva com a aprendizagem. Mas porquê usar os interesses particulares dos alunos para alcançar essa relação quando se podia procurá-la na sua forma de aprender, ou seja, no seu Estilo de Aprendizagem?

Vivemos numa época em que a História marca cada vez mais o mundo do entretenimento. Desde há muito que o cinema narra histórias que ocorrem em passados longínquos, não só em clássicos como *Ben-Hur*<sup>94</sup> como em êxitos mais recentes como *Gladiator*.<sup>95</sup> O mundo das séries tem também sofrido fortemente esta influência, como vemos nos casos de sucesso como *Vikings*<sup>96</sup> e *Downton Abbey*.<sup>97</sup> No mundo da música encontramos bandas que encontram no antigamente a inspiração para as suas músicas, como se vê na dedicação dos *Sabaton*<sup>98</sup> a cantar grandes feitos da história militar. Poderíamos enunciar muitos outros títulos, não só de filmes, séries e bandas, como também romances, bandas desenhadas, canais de *Youtube*, páginas de *memes*, etc. A indústria de entretenimento tem vindo a crescer cada vez mais<sup>99</sup> e a oferta apresentada ao mercado jovem tem a História cada vez mais presente.

Naturalmente, já há vários estudos dedicados ao aproveitamento deste fenómeno para efeitos educativos. Fordham mostra como já variadas sagas de videojogos foram usadas neste sentido<sup>100</sup> e estudos como o de Trindade e Moreira ligam estes recursos a preocupações específicas da Didática da História.<sup>101</sup> No entanto, os alunos têm diferentes formas de se entreter. O uso do cinema na aprendizagem de um aluno que gosta mais de videojogos não terá o mesmo efeito que teria num aluno cinéfilo, e vice-versa. Não seria possível desenvolver

---

<sup>94</sup> Wyler, *Ben-Hur*.

<sup>95</sup> Scott, *Gladiator*.

<sup>96</sup> *Vikings*.

<sup>97</sup> *Downton Abbey*.

<sup>98</sup> «Welcome to Sabaton Official Homepage & Headquarters!».

<sup>99</sup> «Entertainment and Media Industry Market Size».

<sup>100</sup> Fordham, «Leaving in the Past», 73–80.

<sup>101</sup> Trindade e Moreira, «Forge of empires».

um método a partir do qual o professor pudesse tirar proveito dos interesses particulares dos alunos para otimizar a sua aprendizagem?

Queríamos desenvolver uma ferramenta que ajudasse o professor a detetar o tipo de entretenimento preferido por cada aluno e atribuir um TPC que, estando associado ao seu principal interesse, iria motivá-lo para um bom desempenho no mesmo. O tipo de trabalho seria igual para todos, mas o tema seria diferente.

A escolha do uso do TPC para a aplicação desta abordagem deve-se essencialmente a três motivos. Por um lado, porque no meio estudantil a ideia de fazer um trabalho de uma disciplina depois da aula acabar tem uma marca pejorativa e fazer com que esse trabalho estivesse associado a uma forma de entretenimento predileta poderia ser uma forma de contrariar essa tendência. Por outro, o facto de estas tarefas realizadas fora da escola serem, por norma, realizados individualmente, dá espaço para que cada aluno trabalhe sobre aquilo que mais gosta e se empenhe autonomamente na tarefa. Para além disso, as limitações que o contexto pandémico (muito presente no nosso estágio) poderiam trazer teriam um impacto menor nesta aplicação.

Quando considerávamos esta hipótese não conhecíamos a literatura dos EA e, quando a conhecemos, apesar de verificarmos as diferenças que a distinguiam do nosso projeto, decidimos inseri-la no mesmo. Vimos como a nossa ideia inicial podia ser também uma oportunidade de aplicar uma teoria de EA ao Ensino de História.

Como tínhamos visto no capítulo anterior, as teorias de EA procuram usar o conhecimento sobre as preferências dos alunos sobre a sua forma de aprender para proporcionar uma aprendizagem mais eficaz. No caso da teoria por nós escolhida, a de Alonso, Gallego e Honey, pretende-se usar essa informação para proporcionar uma experiência de aprendizagem o mais completa possível, procurando uma passagem por todos os estilos. Assim, quando estruturámos o nosso projeto, procurámos que os estudantes fizessem (não sendo esse o principal foco do trabalho de casa) um pequeno exercício que passasse por todos os estilos desta teoria.

### **3.5. Descrição do estudo**

Neste subcapítulo iremos descrever como aplicámos a nossa investigação na nossa experiência de estágio. Num primeiro momento iremos descrever o projeto principal que realizámos no 2º período. De seguida, iremos mostrar como procurámos aproveitar o 3º período para explorar outras possíveis formas de relacionar a teoria de Alonso, Gallego e Honey ao Ensino da História.

#### **3.5.1. Trabalhar o que se gosta**

No nosso projeto “Trabalhar o que se gosta” propusemos aos alunos um exercício de relação. O aluno teria que observar os três objetos da sua ficha relacionados com o tema (as páginas do manual, uma obra próxima dos seus gostos e um texto historiográfico) e, analisando a relação entre os três iria aprofundar o seu conhecimento sobre os conteúdos lecionados no trimestre. Para tal, foi necessária a recolha e tratamento de informação relativa aos interesses dos estudantes sobre a qual nos debruçaremos em primeiro lugar.

Como um trabalho desta exigência consome mais tempo que um trabalho de casa normal, procurámos um acompanhamento ao longo do trimestre de modo que os alunos pudessem fazer o trabalho em pequenas fases. Iremos descrever também este acompanhamento e os seus resultados.

Para conhecermos os gostos particulares dos estudantes elaborámos um questionário que pudesse abarcar a maior variedade de interesses possível.<sup>102</sup> O preenchimento deste formulário online exigia uma atribuição de cinco níveis, correspondendo cada um, de forma crescente, a “Não gosto”, “Não conheço”, “Não é do meu interesse”, “Gosto” e “Gosto muito”. Esperámos assim, com estas opções, conhecer (da melhor maneira possível) a relação específica do estudante com determinado tópico.

A divisão das perguntas em grupos (“Jogos”, “Literatura”, “Cultura mediática”, “Géneros de narrativa”, “Atividades” e “Áreas do conhecimento”) regeu-se, não só pela tipologia ou variedade de tópicos, mas também pela capacidade de relação entre os mesmos. O grupo relativo à música foi, naturalmente, preenchido com estilos variados de música pela sua especificidade. Tal, no entanto, não aconteceu com os grupos relativos à cultura mediática e à literatura uma vez que o grupo relativo aos géneros de narrativa indicaria que temas o estudante procuraria nos filmes, jogos ou livros que apreciaria.

---

<sup>102</sup> Ver Anexo V – Questionário de Interesses, 85.

Para além do espaço para a identificação destas perguntas, o questionário permitia, na última pergunta, a inserção de mais algum gosto que não estivesse contemplado na lista. No entanto, considerámos que, para conhecer os interesses mais específicos dos estudantes, seria necessária uma segunda abordagem. Decidimos então elaborar um e-mail a ser enviado aos alunos com o intuito de os conhecer melhor e apurar os recursos que tínhamos que recolher antes de elaborar as fichas de trabalho. Este e-mail era composto essencialmente por três perguntas.<sup>103</sup>

A primeira pedia que o aluno nomeasse algum livro, filme ou banda musical de que gostasse especialmente. Esta pergunta justifica-se porque o grande fascínio por uma obra específica (que não estaria referida no questionário) seria um dado importante a considerar na atribuição dos objetos de estudo. Suponhamos que um estudante assinalaria no questionário que apreciava tanto narrativas de ficção científica como fantasia e policial, mas no e-mail referia um grande interesse por “Senhor dos Anéis”. Poderíamos esperar um especial empenho por parte do aluno na elaboração de um trabalho que relacionasse os conteúdos da disciplina com este objeto do seu interesse.

A segunda pergunta, ao contrário da primeira e da terceira, tinha que ser completada com informação recolhida pelo formulário. Questionava o estudante sobre alguns dos gostos referidos no questionário, interesses cuja relação não fosse tão óbvia. O interesse por literatura pressupõe alguma prática de leitura. No entanto, quando é demonstrado interesse por redes sociais ou economia, considerámos necessário perceber o nível da relação específica (se o aluno dinamiza alguma página em alguma rede social ou se lê livros sobre economia, por exemplo) com o assunto para distinguir a simples curiosidade do real interesse.

A terceira pergunta estava relacionada com a familiaridade com outras línguas não maternas (inglês e espanhol). Na procura pela bibliografia adequada à situação precisávamos de textos que conjugassem uma abordagem sintética com o rigor científico e tal é difícil encontrar de forma gratuita no universo lusófono. Apesar de estarmos dispostos a adaptar textos estrangeiros para português, considerámos privilegiar o texto original. Deste modo, se, em resposta à pergunta, o estudante não indicasse dificuldades nestas línguas iríamos atribuir-lhe o texto na língua original.

Apesar de o tempo para a realização ter sido drasticamente reduzido (como veremos quando discutirmos os resultados dos questionários), considerámos que um mês seria ainda tempo suficiente para a execução do trabalho. Procurámos confirmar esta suposição

---

<sup>103</sup> Ver Anexo VI – Exemplo de e-mail padrão, 86.

elaborando um trabalho modelo que, como veremos mais adiante, iria servir de orientação para os estudantes na execução da sua tarefa. Demorámos cerca de dois dias para executar o trabalho e criar material análogo ao processo de redação (ficha de trabalho, apontamentos, etc.) pelo que assumimos que, apesar de o nível de trabalho a ser exigido aos alunos dever, naturalmente, ser muito inferior ao de um professor, ainda seria possível concretizar esta tarefa.

O acompanhamento para execução do trabalho foi feito em três vertentes.

A primeira foi, naturalmente, apelar à memória e consciência da turma para a execução do trabalho. Os alunos foram sendo notificados ao longo do tempo, não só em aula como no *Google Classroom* da turma, sobre a importância de ir realizando o trabalho.

A segunda foi o fornecimento de material de apoio que acompanhava uma sequência pela qual os estudantes se poderiam orientar para fazer, progressivamente, o seu trabalho. O material inicial era composto apenas pela ficha de trabalho e o texto bibliográfico individuais. Para orientar o processo de relação entre os três objetos contidos na ficha elaborámos um guião detalhado e o suprarreferido trabalho modelo. Este último ia sendo publicado no *Classroom* nas suas diferentes “fases de produção” de modo a acompanhar o trabalho dos alunos.

A terceira foi o horário de acompanhamento. Estudámos o horário da turma de forma a escolher uma hora e meia na qual, todas as semanas, estaríamos na nossa sala *Zoom* (dado o contexto de confinamento) disponíveis para acompanhar, elucidar e esclarecer qualquer estudante que solicitasse o nosso apoio. Esta disponibilidade era também recordada na *Google Classroom* da turma.

**Tabela 1.** Acompanhamento na preparação do trabalho

<b>Momento</b>	<b>Data</b>
Publicação do Guião Pormenorizado	26/02
Entrega das fichas	27/02
Publicação de trabalho exemplo: passos 1 a 3	05/03
Publicação de trabalho exemplo: passo 4	12/03
Publicação de trabalho exemplo: passo 5	22/03
Republicação dos critérios de avaliação	24/03
Entrega	25/03

Nota: Para além destes momentos foram feitos recorrentes apelos em aula e efetuadas videochamadas fora do horário de apoio.

O material de apoio foi concebido de forma que cada aluno começasse por conhecer os objetos de estudo e, de seguida, estabelecesse relações entre os três, bem como convergências e divergências sobre um assunto semelhante.

As fichas de trabalho continham um tema que conferia um ponto comum aos três objetos de estudo. Estes encontravam-se devidamente discriminados e citados sendo disponibilizado um *link* que remetesse para uma descrição fidedigna ou um sítio de “descarregamento gratuito” da obra ou do texto historiográfico original. A referência ao manual remetia para uma subunidade que o aluno poderia facilmente consultar no seu manual.

Na atribuição de obras, a nossa principal preocupação foi encontrar objetos de estudo que conjugassem os interesses dos estudantes com os conteúdos do programa da disciplina que seriam lecionados no 2º período e que remetiam, essencialmente, para a Idade Média. Tal não nos impediu de procurar promover a diversidade de trabalhos<sup>104</sup> e proporcionar algumas ocasiões de distinção dos estudantes dentro de um tema comum.<sup>105</sup> Damos também prioridade ao material que facilmente se encontraria disponível na internet.

Na atribuição de bibliografia procurámos sempre material disponível de forma gratuita na internet e que demonstrasse rigor académico. Retirámos dos artigos as informações que mais se relacionariam com o tema de modo que o texto coubesse numa folha A4 com letra *Times New Roman* em tamanho 12 e espaçamento 1,5 de modo a tornar mais acessível a exploração do texto bibliográfico. Aos alunos que denunciaram dificuldades nas línguas estrangeiras foi feita uma adaptação do texto para português.

O guião (ver **tab. 2**) procurou sintetizar todas as informações necessárias para a boa execução do trabalho num discurso claro e acessível.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Entre as obras atribuídas encontram-se filmes, canais de *Youtube*, episódios de séries, um romance histórico, um videojogo, um jogo de tabuleiro, uma banda desenhada, um conjunto de músicas de *heavy metal* e uma peça de teatro. As temáticas também variaram entre as cruzadas, a vida monástica, “psicologia medieval” e desportos medievais.

<sup>105</sup> Atribuímos, por exemplo, o filme “O Nome da Rosa” a dois estudantes para verificar como o mesmo assunto, abordado por pessoas diferentes, poderia obter diferentes resultados. Também atribuímos o primeiro livro “Os Pilares da Terra” a um estudante e os primeiros dois episódios da adaptação da série televisiva a outro com o intuito de comparar abordagens diferentes sobre a mesma história narrada de diferentes formas.

<sup>106</sup> Ver Anexo VII – Guião pormenorizado, 87-93.

**Tabela 2.** Descrição sintética das partes que compõem o guião

<b>Parte</b>	<b>Título</b>	<b>Descrição</b>
Primeira parte	Trabalhar o que se gosta	Descrição geral do projeto (objetivos, método e aspetos importantes a considerar)
Segunda parte	Conteúdo	Perguntas orientadoras para análise e relação dos objetos de estudo
Terceira parte	Forma	Indicações para formatação do trabalho
Quarta parte	CrITÉRIOS de avaliação	Descrição dos parâmetros de avaliação e respetiva pontuação
Quinta parte	Passo a passo	Sugestão de etapas para a concretização do projeto

A primeira página procurava antecipar as mais variadas preocupações e dúvidas relativas à elaboração trabalho. A maneira como a abordagem sobre diferentes objetos pode variar de acordo com a sua finalidade e a sua extensão são algumas das questões que foram abordadas de forma que os estudantes não se sentissem perdidos perante uma situação de relação pouco intuitiva.

A página seguinte expunha um conjunto de perguntas às quais o estudante teria que responder de forma a cumprir o objetivo do trabalho. Estes quatro grupos de quatro perguntas levavam o aluno a questionar-se sobre cada um dos objetos e a forma como se relacionavam. O quarto grupo era composto por uma sequência de quatro perguntas correspondentes a cada um dos quatro estilos de Peter Honey, estando dispostas de acordo com a ordem do Ciclo de Aprendizagem. No entanto, o ponto de partida deste ciclo era a pergunta correspondente ao estilo reflexivo de maneira que a resposta às perguntas seguisse um raciocínio coerente. A terceira página continha informações relativas à forma do trabalho (limite de páginas, tipo de letra, espaçamento, etc.).

De seguida eram apresentados os critérios de avaliação do trabalho. A parte mais substancial da pontuação recaía sobre o *Conteúdo* que remetia essencialmente à capacidade de responder às perguntas discriminadas na segunda página do guião. Isto fazia com que fosse muito valorizado o exercício de relacionar diferentes objetos sobre o mesmo assunto. De seguida, valorizava-se a *Fundamentação*, marcada pelo uso correto dos objetos e alguma pesquisa adicional para o contexto dos mesmos. A *Comunicação* remetia para o respeito dos critérios relativos à forma e apresentação e ao bom uso da língua portuguesa.

As últimas duas páginas eram uma descrição de cinco passos que, se o aluno os seguisse, iriam garantir a boa execução da tarefa. Este pequeno “tutorial” orientava o trabalho

de modo que, à medida que se avançasse nos estádios do mesmo, se adiantasse progressivamente o trabalho relativo à redação de um texto.

Para melhor concretizar esta seção do guião elaborámos, como já foi referido, um trabalho modelo que relacionava os conteúdos lecionados no 1º período com um filme que foi visualizado em aula nessa fase do ano letivo. Assim, uma vez que o aluno conhecia o filme e tinha acesso à nossa ficha de trabalho e texto bibliográfico (produzidos para efeito didático) teria uma melhor perceção sobre a relação entre os três objetos que eram abordados no trabalho.<sup>107</sup>

Nos documentos criados de acordo com os cinco passos do guião procurámos evidenciar o cumprimento dos critérios de avaliação de forma que o resultado final fosse um trabalho que não atingisse o limite de páginas. Também destacámos, graficamente, cada uma das fases para o discente perceber como, ao seguir a sequência proposta, o trabalho ia sendo progressivamente redigido, de tal forma que os dois últimos passos podiam ser reduzidos a um breve “juntar de peças” e “limar de arestas”<sup>108</sup>.

Toda esta documentação foi sendo progressivamente disponibilizada de modo que os alunos não se sentissem intimidados com uma grande quantidade de informação a ser processada em pouco tempo.

### **3.5.2. Experiências complementares**

Na primeira experiência, ao tentar averiguar uma possível correlação entre os quatro EA de Peter Honey e as quatro CPH descritas por Fernández, procurámos, de forma muito explícita, aquilo que não encontrámos nos estudos já publicados: a possibilidade de pôr os Estilos de Aprendizagem ao serviço de preocupações específicas da Didática da História. Para isso recorremos à entrega de um questionário e à elaboração e entrega de um segundo para estudar, a partir da comparação dos resultados de ambos, esta possibilidade. Estes questionários foram preenchidos em aula.

O primeiro questionário que utilizámos foi o já referido CHAEA adaptado e traduzido por Luísa Miranda, Carlos Morais e Paulo Alves.<sup>109</sup> Apesar deste referir o anonimato de quem o preenchesse adaptámos esse pormenor à nossa investigação concreta pedindo aos estudantes que assinassem o questionário a lápis. O CHAEA tem um total de 80 perguntas resultante da

---

<sup>107</sup> Ver Anexo VIII – Exemplo de Ficha de Trabalho, 94.

<sup>108</sup> Ver Anexos IX, X, e XI relativos ao Trabalho Exemplo, 95-109.

<sup>109</sup> Ver Anexo XII - Adaptação do LSQ (Learning Styles Questionnaire) por Catalina Alonso e Domingo Gallego, 110-113.

junção (de forma indiscriminada) de 4 grupos de 20 perguntas de resposta binária (de maior ou menor concordância), cada grupo relacionado com um estilo de aprendizagem. O grupo que tiver mais respostas positivas será o referente ao estilo de aprendizagem do indivíduo. Neste sentido, haverá alunos com estilos mais ou menos “fortes”.<sup>110</sup>

Para procurar uma correlação o mais objetiva possível entre os dois parâmetros procurámos, na elaboração do segundo questionário (referente às competências) assumir a mesma forma de resposta e a mesma apresentação. Limitámo-nos a substituir as afirmações relacionadas com os Estilos por outras relacionadas com as Competências. Ou seja, produzimos 80 perguntas (20 direcionadas a cada competência) de resposta binária para podermos comparar a pontuação dos estilos com a das competências.

Naturalmente, a formulação dessas frases teve em consideração a natureza do questionário. Privilegiámos o uso de verbos opinativos de modo que os estudantes tivessem a perceção de que estavam a demonstrar a sua preferência por uma determinada competência. As frases procuraram também respeitar ao máximo (dentro do possível) as ideias defendidas por Fernández revestindo-as, naturalmente, com o carácter preferencial já referido.<sup>111</sup> Também foi mantida a ordem das frases atribuídas a cada Estilo (neste caso, à sua Competência equivalente) de modo que a chave de leitura presente na obra de Alonso, Gallego e Honey, pudesse ser novamente utilizada. A identidade dos estudantes foi referida de forma semelhante ao primeiro questionário.

A segunda experiência pretendia verificar se o desempenho de um aluno na realização de um TPC seria diferente se esse trabalho tivesse em conta o seu EA.<sup>112</sup> Apesar de não termos tido tempo nem contexto (por não ser o nosso principal projeto de estágio) para uma aplicação completa da teoria (onde atribuiríamos outros TPC direcionados de modo que os alunos passassem pelo Ciclo de Aprendizagem completo) queríamos confirmar esta premissa porque, sem a mesma, essa aplicação completa ficaria comprometida.

Retirámos do manual de história utilizado pela turma um conjunto de documentos relacionados com o Calvinismo<sup>113</sup> e enviámos para a *Google Classroom* da turma um exercício que pedia que, a partir desses documentos, os discentes caracterizassem o Calvinismo e o comparassem com o Luteranismo. Na semana seguinte enviámos a cada aluno, via e-mail, uma pergunta com outro conjunto de documentos sobre a Companhia de

---

<sup>110</sup> Já nos tínhamos referido a esta possibilidade quando analisámos o artigo de Elban no capítulo 1.

<sup>111</sup> Ver Anexo XIII - A adaptação do CHAEA às Competências de Pensamento Histórico, 114-117.

<sup>112</sup> Ver Anexo XIV – Exercício generalizado, 118.

<sup>113</sup> Fortes et al., *Linhas da história 10: História A, 10º ano, Ensino Secundário*, 3:142.

Jesus<sup>114</sup> que pedia um exercício de comparação semelhante, mas entre a Companhia e a Igreja Calvinista. No entanto, a pergunta estava formulada de forma que fosse direcionada ao estilo de aprendizagem que tinha tido uma melhor pontuação do CHAEA preenchido pelo aluno na experiência anterior.<sup>115</sup>

Para que os alunos respondessem a cada pergunta em momentos distintos e como cada tarefa exigia a resolução de apenas um exercício, demos cada pergunta em semanas diferentes e pedimos que as respostas fossem entregues em folhas diferentes.

Na última semana de aulas entregámos aos discentes um último questionário<sup>116</sup> (para responder de forma anónima de modo a privilegiar a honestidade dos alunos) que pedia aos estudantes a sua opinião sobre se haveria vantagens em fazer trabalhos direcionados aos interesses de cada um, direcionados às características pessoais<sup>117</sup> e se, com os trabalhos personalizados efetuados no presente ano letivo teriam aprendido algo que não aprenderiam com um trabalho de casa normal.

Com esta ação não só conseguimos concretizar uma forma de pôr os interesses pessoais dos discentes em relação com a prática pedagógica como também procurámos assegurar um aprofundamento da relação dos EA com o Ensino de História com duas aplicações da teoria que complementassem os dados recolhidos da atividade principal. Iremos, no próximo capítulo considerar toda essa informação e retirar dela conclusões que nos elucidem sobre a eficácia destas abordagens.

---

<sup>114</sup> Fortes et al., 3:158.

<sup>115</sup> Ver Anexo XV – Exercício direcionado, 119.

<sup>116</sup> Ver Anexo XVI – Questionário final: Recolha de opinião, 120.

<sup>117</sup> Enquanto a primeira pergunta questionava sobre o uso de “um assunto do próprio interesse” (mais direcionado ao “Trabalhar o que se gosta”) a segunda recaía mais sobre as “caraterísticas pessoais” (mais direcionada às experiências complementares). Apesar de reconhecermos o termo “preferências” como mais objetivamente próximo da teoria de Alonso, Gallego e Honey, considerámos que as “caraterísticas pessoais” iriam facilitar a ligação com o preenchimento do CHAEA e evitar, entre os alunos, uma confusão compreensível entre “interesses” e “preferências”.

## Capítulo 4. Apresentação e discussão de resultados

Este capítulo dedica-se aos dados recolhidos pelas experiências realizadas. Num primeiro momento, iremos descrever os resultados, tanto do projeto principal como das experiências complementares. De seguida, iremos discutir o que estes nos poderão dizer sobre a eficácia das experiências.

### 4.1. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo procurámos distinguir a nossa exposição de dados em dois momentos. No primeiro, exploramos os resultados do nosso projeto principal, tanto a recolha de informação sobre os discentes (necessária para a atribuição dos temas de trabalho) como a leitura dos trabalhos elaborados pelos alunos. No segundo, mais relacionado com os EA, expomos os dados recolhidos pelas duas experiências complementares e pelo último questionário entregue à turma.

#### 4.1.1. “Trabalhar o que se gosta”

O preenchimento do questionário e a resposta aos e-mails tiveram as suas atribuições. Uma vez que pretendíamos proporcionar a todos os alunos um tratamento igual na busca das preferências de cada um, contávamos esperar por todas as respostas do questionário para que todos recebessem o e-mail (que dependia do preenchimento do formulário) ao mesmo tempo. A demora nas respostas, tanto do questionário como do e-mail, fez com que o tempo para a realização do trabalho fosse reduzido para aproximadamente um mês. Mesmo para conseguir preservar este mês foi necessário criar e distribuir as fichas de trabalho com cinco e-mails por responder.

**Tabela 3.** Processo de recolha de informação

<b>Momento</b>	<b>Data</b>
<u>Publicação do formulário</u>	08/01
Primeira resposta	08/01
Última resposta	23/02
<u>Envio de e-mail</u>	03/02
Primeira resposta	03/02
Última resposta	10/02

Apesar de esta recolha de informação ter como intuito, não a caracterização de uma turma, mas a caracterização dos interesses de cada indivíduo, considerámos que uma breve análise geral dos dados recolhidos seria pertinente para melhor fundamentar as nossas escolhas na atribuição de trabalhos. Perante a problemática tarefa de selecionar tanta e tão variada e detalhada informação construímos uma tabela (ver **tab. 4**) que apenas nos apresenta os tópicos que receberam a classificação 5, ou seja, dos quais os estudantes “gostavam muito”.

**Tabela 4.** O que os alunos gostam muito

Jogos	Desporto	4
	Jogos de Tabuleiro	2
	Videojogos	3
Música	Rock	3
	Pop	6
	Rap	6
	Metal	2
	Jazz	1
Literatura	Prosa	2
	Poesia	1
	Banda Desenhada	2
	Teatro	5
Cultura Mediática	Cinema	11
	Séries	11
	Televisão	4
	Redes Sociais	12
Géneros de Narrativa	Ação	5
	Terror	3
	Romance	6
	Policial	3
	Suspense	4
	Fantasia	5
	Comédia	3
Atividades	Fotografia	4
	Dança	6
	Tocar um instrumento	4
	Cantar	4
	Desenho	2
	Cozinha	1
	Pintura	1
	Escultura	1
Áreas de Conhecimento	Direito	3
	Psicologia	2
	Sociologia	2
	Política	1
	Matemática	1
	Filosofia	1

Rapidamente verificámos que o Cinema, as Séries e as Redes Sociais ocupavam um lugar de destaque. Para além de nos indicar o tipo de entretenimento tendencialmente escolhido pelos estudantes, este dado mostrou-nos que, para conhecermos aqueles interesses mais particulares da individualidade de cada discente, não bastaria saber o que os alunos gostavam muito. Seria necessário considerar a variedade dos assuntos que “simplesmente gostavam” e relacioná-los entre si de modo a descobrir outras especificidades do interesse dos alunos.

A análise individual de cada questionário preenchido em muito complementou o nosso conhecimento acerca dos estudantes. Tal se poder verificar em vários exemplos.

Uma das primeiras impressões que tivemos foi que o preenchimento do questionário refletia, de certa forma, a personalidade do indivíduo. Esta relação entre os gostos pessoais e a personalidade é confirmada em estudos como o de Adrian North que investiga a relação entre a preferência por determinado estilo musical e traços de personalidade.<sup>118</sup> Assim, tendo nós já tido algum contacto com os alunos no primeiro período, verificámos que alguns questionários pareciam estar relacionados com as personalidades que conhecemos.<sup>119</sup> Um caso concreto é o questionário preenchido pelo E1.<sup>120</sup> Este estudante mostra-se tímido, inseguro e pouco participativo nas aulas. O seu formulário parecia transparecer esta timidez ao não atribuir a um único tópico a pontuação máxima e atribuir o nível quatro a apenas 8 tópicos.<sup>121</sup>

A combinação de diferentes pontuações acaba por também revelar que tipo de assuntos têm especial interesse para o estudante. Muitos alunos afirmaram gostar de música rock, mas em casos como o E9 e o E14.<sup>122</sup> em que a pontuação máxima é atribuída aos tópicos “Rock”, “Metal”, “Tocar instrumento” e “Cantar”, percebemos que a música ocupa um lugar especial nas suas preferências. Também o facto de determinado grupo de perguntas receber uma maior pontuação que os restantes indica que tipo de interesses ocupará uma posição de destaque. Formulários como o do E4, E6 o 13,<sup>123</sup> ao atribuírem elevadas pontuações no grupo dos géneros narrativos, acabam também por evidenciar um especial interesse pelo mundo das

---

<sup>118</sup> NORTH, «Individual Differences in Musical Taste», 204.

<sup>119</sup> Não ignoramos, no entanto, o facto de o nosso conhecimento sobre a personalidade dos alunos ser bastante limitado à nossa experiência com os mesmos.

<sup>120</sup> Estudante 1.

<sup>121</sup> A ideia com que se fica é de que ou a resposta ao questionário é reflexo da timidez do estudante ou a falta de participação nas aulas é reflexo da falta de interesses refletida na mesma resposta. Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 121.

<sup>122</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 137, 148.

<sup>123</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 127, 131, 145.

histórias.<sup>124</sup> Também o destaque dado a certas áreas do conhecimento muito específicas juntamente com outras relativamente próximas<sup>125</sup> (como acontece nos questionários do E3 e do E6)<sup>126</sup> levam-nos a dar um especial peso ao grupo de perguntas relativo às áreas de conhecimento.

Apesar de apenas 3 estudantes terem respondido à última pergunta do questionário referente a outros gostos não contemplados,<sup>127</sup> as respostas submetidas foram fundamentais para a atribuição de um tema para o trabalho. A referência ao basquetebol pelo E11 revelou um especial apreço pelo desporto e o interesse do E17 pela medicina evidenciou o gosto por uma área que mais ninguém na turma considerou.

O outro estudante que preencheu esta pergunta declarou o gosto por escrever “Nomeadamente um livro”. Apesar de este dado não nos surpreender<sup>128</sup>, acabou por nos chamar à atenção o facto de, no mesmo questionário, o estudante afirmar que apenas gosta (quando era de esperar que gostasse muito) de literatura em prosa. Este exemplo evidencia as limitações de um questionário que necessitava de outro meio de recolha de informação para que estes dados fossem complementados. Foi com esse fim que enviámos o já referido e-mail.

De facto, quando os estudantes mostram interesse por diversos tópicos e especial interesse por alguns, isto não permite um conhecimento muito esclarecedor das preferências de cada um, uma vez que os tópicos são também bastante gerais. As respostas aos e-mails acabaram por esclarecer um pouco melhor o nível de interesse pelos assuntos.

Alguns e-mails confirmam as nossas deduções feitas a partir da leitura dos formulários. Quando questionámos o E3 sobre o seu interesse relativo à psicologia, a resposta a esta pergunta foi a mais desenvolvida e evidenciou um especial entusiasmo pela área.<sup>129</sup> A resposta do E10 foi composta por uma extensa lista de títulos literários que confirmava o especial gosto pela leitura.<sup>130</sup>

---

<sup>124</sup> Este especial interesse leva-nos a dar prioridade a trabalhos relacionados com formas de entretenimento narrativo (filmes, romances literários, etc) em vez de outros tópicos apreciados pelos estudantes.

<sup>125</sup> O interesse por áreas como antropologia e sociologia merece a nossa atenção uma vez que, como se trata de áreas que não estão no currículo escolar até ao 12º ano, este interesse tinha que partir de uma certa experiência e iniciativa própria do aluno. Este interesse conjugado com um gosto especial por psicologia e filosofia evidencia uma sensibilidade, um pouco fora do comum, para as ciências sociais.

<sup>126</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 125, 181.

<sup>127</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 139, 141, 154.

<sup>128</sup> Já conhecíamos, da nossa prática pedagógica, o interesse deste estudante por romances históricos.

<sup>129</sup> “Eu sei como os psicólogos e os psiquiatras funcionam porque eu tenho consultas com ambos. já li os relatórios que fizeram sobre mim e goste a linguagem dele e mais formal e eu gosto. Eu gosto muito desta área porque acho que o cérebro é tão interessante.” (Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 126).

<sup>130</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 140.

Noutros casos, a resposta ajudou-nos a perceber quais, dos vários interesses, eram especialmente apreciados. Tal se verifica no caso do E5 que, apesar de ter atribuído a pontuação máxima a 8 tópicos, mostrou uma clara preferência pela dança.<sup>131</sup> Apesar de as perguntas nem sempre serem todas respondidas, as respostas podiam conter informação muito específica sobre os interesses do aluno, como podemos ver na resposta do E14.<sup>132</sup>

Naturalmente, muitas vezes encontrámos interesses comuns pelo que, um gosto específico que destacasse o aluno dos restantes, era por nós considerado como uma oportunidade para valorizar a sua individualidade. Foi por essa razão que demos especial importância ao interesse do E2 por um videojogo específico e fizemos com que este fosse um dos seus objetos de estudo.<sup>133</sup>

Com toda esta informação foi-nos possível ter várias hipóteses de temas de trabalho para um mesmo aluno. No entanto, sempre procurámos ir ao encontro dos tópicos pelos quais o estudante demonstrasse um especial (ou maior) interesse ou que o destacassem dos restantes membros da turma.

O recurso ao horário de apoio teve alguma adesão por parte dos discentes na primeira sessão. Apareceram quatro alunos que queriam perceber melhor em que consistia o trabalho. Questionámo-los sobre a leitura do guião, pelo que verificámos que ainda não o tinham feito. Depois desta sessão apareceu, por duas vezes, um aluno, mas que referiu apenas brevemente, no início do diálogo, o seu trabalho e questionou-nos mais sobre outros assuntos que pouco se relacionavam com o propósito do horário de atendimento.

Antes da última semana de aulas referimos à turma que, como se aproximava a data de entrega, estaríamos disponíveis para qualquer tipo de apoio via e-mail ou por videochamada. Durante essa semana fizemos um intenso acompanhamento marcado por uma frequente correspondência de e-mails e videochamadas marcadas em diversos horários. Verificámos que, apesar do material de apoio cedido ao longo do tempo, a turma tinha deixado a execução do trabalho para a última semana e os próprios alunos confirmavam este dado na última fase do acompanhamento.

O facto de o guião não ter sido consultado explica os resultados. Tendo acesso aos critérios de avaliação, os alunos limitaram-se muitas vezes a pesquisar e escrever sobre o tema

---

<sup>131</sup> “Adoro dança, já estive numa escola de dança à mais ou menos 3 / 4 anos mas eventualmente acabei por sair, mas já pratico dança sozinha em casa desde aí. A minha parte favorita do dia é dançar (em casa). Também desde sempre gostei muito de desenhar mas só faço isso quando não tenho msm nada para fazer.” (Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 130).

<sup>132</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 149.

<sup>133</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 124.

das fichas de trabalho sem responder às perguntas que eram exigidas. Assim se compreendem as classificações dos trabalhos (ver **tab. 5**).

**Tabela 5.** Classificação dos trabalhos

<b>Estudante</b>	<b>Classificação</b>	<b>Estudante</b>	<b>Classificação</b>
E1	11	E10	14
E2	10	E11	8
E3	10	E12	NE
E4	15	E13	NE
E5	17	E14	12
E6	12	E15	7
E7	2	E16	18
E8	4	E17	NE
E9	18		

**Legenda:** NE - Não entregue

Deste modo, não adquirimos resultados substanciais que nos permitissem tirar conclusões sobre o pequeno exercício de Ciclo de Aprendizagem que estava latente no quarto grupo de perguntas do guião. Pelo mesmo motivo, também não conseguimos tecer considerações acerca das diferentes abordagens sobre um tema semelhante, uma vez que seriam necessários dois trabalhos de qualidade sobre o mesmo assunto para tal ser possível.

Quando recolhemos os trabalhos, verificámos que o único estudante que respondeu a todas as quatro perguntas seguindo a ordem do ciclo foi o E16:

Sendo que o documentário foi um dos objetos mais importantes para este trabalho vou falar um pouco mais da minha opinião sobre ele. No meu ponto de vista, a obra está bem conseguida pois inspira-se em factos históricos da época em estudo, apresenta várias histórias que se incerem bem para uma melhor aprendizagem sobre o assunto e vários painéis ou paisagens que nos fazem entrar mais na mente das pessoas da altura. Não sou muito de assistir a documentários por isso não consigo apresentar diferenças boas ou más entre este, e outros, mas acho que cumpriu com o seu propósito. Numa obra destas acho que o autor deveria preocupar-se tanto com a acebilidade e facilidade de a compreender, mas também com o seu rigor científico, detalhes e trabalhos históricos que ajudem a acrescentar “materia” imporantes à mesma. Na minha opinião, um documentário têm de ser apelativo e interessante para que o recetor goste do que vê e se prenda a ele, mas têm também de ser de fácil compreensão para que os mesmos percebam a mensagem que o autor está a querer passar, mas claro sem dispensar o rigor científico pois um documentário sobre a história antiga sem factos e trabalhos feitos já por outros historiedores não vale de nada, visto que não tem a informação e a cultura suficiente para o enriquecimento e aprendizagem das pessoas que o estão a visualizar.

Se eu fosse o autor desta obra começaria por fazer o guião do que iria ser dito ao longo do episódio, procurando informações e trabalhos de outros historiedores, tentando também entrar em contacto com os mesmos para lhes pedir mais informações sobre o que sabem daquela altura. Em relação às filmagens tentaria encontrar e gravar as cenas em lugares que relembrassem a época. Faria algumas

alterações e algumas coisas diferentes tentando arranjar mais informação sobre os temas abordados, falando com outros historiedores, como disse em cima, podendo ainda pedir a sua participação no documentário para um melhor rigor científico. Isto porque, apesar desta série ter muita e boa informação acho que podia conter mais conteúdo que principalmente chame atenção as espectadores.<sup>134</sup>

Este estudante tinha sido dos que não respondeu ao nosso e-mail. No entanto, nos contactos que tivemos na última semana, tinha-nos revelado, em videochamada, que seguira cuidadosamente as nossas instruções e materiais de apoio. O bom resultado do seu texto vem confirmar que, se seguido com atenção, o guião tinha tudo o necessário para conduzir uma boa elaboração do trabalho.

O outro caso de sucesso que se destaca, o do E9, compreende-se por outros motivos. Este estudante foi dos que recorreu ao nosso horário de apoio no início do exercício e recorreu ao nosso auxílio na última semana de forma intensa, tanto por e-mail como por videochamada. A elevada classificação do seu trabalho vem também mostrar como o recurso ao apoio disponibilizado pelo professor teria um reflexo consideravelmente positivo no resultado final. Deste trabalho merece destaque a capacidade de análise que o estudante demonstra em relação ao objeto relacionado com os seus gostos pessoais, chegando a propor, de forma muito concreta, uma interpretação diferente de uma das músicas de *heavy metal*:

A música que a meu ver mais coincide letra, ritmo e melodia é a Border Raid in Lions March uma música que parece que está constantemente a crescer, cativa e tem uma boa harmonia. The Valient acho que transmite sentimento, mas talvez mudasse a melodia e a harmonia da música e fizesse algo mais pesado, com menos coro e mais solo.<sup>135</sup>

Para além dos casos de sucesso mais evidentes, verificámos também como alguns estudantes expressaram claramente um novo apreço pelo estudo da História tendo trabalhado sobre assuntos do seu interesse. O caso mais claro é o do E3. Apesar de o seu trabalho não ter seguido os critérios, o estudante, no seu trabalho, não deixa de impressionar o facto de o discente ter dado a sua opinião sobre um tema tão específico como as teorias das emoções elaboradas na Idade Média:

As emoções tinham 2 lados o bom e o mau sentido. O modo que as pessoas vivem tem muito haver como a suas emoções como qualificando adicionas nas definições em particularidades das emoções. Nisto conseguimos ver que as emoções conseguem influenciar o nosso caminho, vida drasticamente, tanto para o bom caminho como para o mal.<sup>136</sup>

---

<sup>134</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 161.

<sup>135</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 159.

<sup>136</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 156.

No e-mail de entrega do trabalho, o estudante agradeceu-nos a experiência proporcionada, dizendo: “Obrigada pelo tema, foi interessante saber mais sobre os pensamentos de antigamente e conseguir comparar com os de hoje em dia”.

Uma vez que o nosso estágio nos permitia dar uma especial atenção a cada um dos estudantes e ao seu desenvolvimento, propusemos, no início do 3º período, que quem quisesse melhorar o seu trabalho (ou entregar, caso não o tivesse feito) nos comunicasse essa intenção. Indicaríamos em que pontos concretos teriam de ser feitas as melhorias e os alunos teriam as primeiras duas semanas de aulas para entregar o trabalho melhorado. Mediante essa melhoria, a avaliação do estudante no parâmetro “empenho” relativo à avaliação do terceiro período, seria beneficiada.

Quatro estudantes (E4, E5, E9 e E10) mostraram-se interessados neste exercício. O E9, depois de ter afirmado que queria atingir os 20 valores, ao receber as nossas indicações para a melhoria, desistiu. O E10 deixou passar a data-limite. O E4 e o E5 demonstraram especial empenho na sua perseverança, uma vez que os seus trabalhos tinham tido já uma boa classificação. Apesar de não terem demonstrado uma melhoria muito substancial nos seus trabalhos, estes estudantes aplicaram (ainda que de forma muito sintética) as nossas sugestões de correção.

Terminado este exercício, verificámos como os recursos que tínhamos produzido e o apoio que tínhamos disponibilizado, se aproveitados, podiam conduzir os alunos à realização de um trabalho bem classificado que poderia proporcionar uma experiência agradável. Também não podemos ignorar o facto de a maior parte das demonstrações de apreço pelo exercício serem retiradas de trabalhos bem classificados. No entanto, os resultados da turma e a nossa experiência de acompanhamento mostraram-nos que este apoio e recursos foram subaproveitados.

#### 4.1.2. Experiências complementares

Olhando para os resultados dos questionários, podemos verificar que mais facilmente tiraríamos conclusões a partir de cada um do que das relações existentes entre si. De facto, excetuando os casos do E1 e do E8 (onde se consegue alguma simetria na distribuição dos pontos) ou do E3 e do E7 (onde o Estilo Pragmático é dominante em paralelo com a Representação Histórica), é difícil estabelecer um paralelo seguro entre os quatro estilos e as quatro competências.<sup>137</sup>

Falando dos resultados CHAEA (ver **tab. 6**), consideramo-los valiosos como complemento para o nosso conhecimento sobre a turma. Uma vez que o questionário contém uma grande variedade perguntas sobre as preferências dos discentes, esta ferramenta dá-nos informações sobre a turma que não são contempladas nem na descrição da turma convencional nem no questionário por nós elaborado. Com 7 alunos de estilo pragmático, 6 de estilo reflexivo, 3 de estilo ativo e apenas 1 de estilo teórico verificamos um grande domínio de dois estilos que estão em polos opostos do Ciclo de Aprendizagem. Vemos também como os alunos de estilo reflexivo desta turma tendem a ter uma pontuação mais elevada do que os de estilo pragmático.

**Tabela 6.** Resultados específicos do CHAEA

Estudante	Estilo	Pontuação
E1	Reflexivo	20
E2	Pragmático	16
E3	Pragmático	16
E4	Pragmático	17
E5	Reflexivo	18
E6	Pragmático	14
E7	Pragmático	14
E8	Ativo	16
E9	Teórico	16
E10	Pragmático	16
E11	Reflexivo	16
E12	Ativo	16
E13	Reflexivo	18
E14	Pragmático	17
E15	Reflexivo	14
E16	Ativo	13
E17	Reflexivo	19

<sup>137</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 122, 136, 126, 134.

Temos consciência que os dados por nós recolhidos não poderão ser tratados da mesma maneira que pelos autores do CHAEA, quer pela natureza do nosso estudo, quer pela dimensão da nossa amostra. Isto não nos impede, no entanto, de verificar se os princípios da teoria se verificam nesses mesmos resultados. A primeira confirmação da teoria verifica-se na relação entre os estilos, em princípio, opostos.<sup>138</sup> Em apenas 5 casos (E2, E3, E5, E6, E7)<sup>139</sup> vemos que os dois estilos mais pontuados são o reflexivo e o pragmático. Para além disso, os resultados podem ajudar a compreender algumas características da turma. O domínio do estilo pragmático na turma conjugado com facto de as tarefas exercitadas nas aulas de história não darem muita importância à construção e elaboração de projetos e esquemas (que são o tipo de exercícios prediletos deste estilo) pode estar relacionado com as dificuldades sentidas na disciplina. Também a modesta presença do estilo ativo poderá explicar o pouco entusiasmo que os alunos demonstraram perante algumas das dinâmicas mais criativas durante a nossa atividade letiva.<sup>140</sup>

Ao mesmo tempo verificámos também como a descrição dos estilos se verifica em alunos que têm estilos muito fortes. Nos CDD do E13 e do E5, por exemplo, são visíveis o cuidado, o detalhe e a paciência característicos do estilo Reflexivo. No entanto, temos noção de que os estilos não podem ser o nosso único critério de análise destes dados. Tanto o E1 como o E17 têm uma pontuação no mesmo estilo mais elevada e não demonstram CDD com as mesmas características. Este fenómeno explica-se pelo facto de os primeiros dois (E5 e E13) terem demonstrado um empenho na disciplina ao longo do ano que não foi partilhado pelos outros dois (E1 e E17).<sup>141</sup> Sendo o empenho mais uma questão de decisão e não tanto de preferência, este é um exemplo ilustrativo de como o uso das características pessoais dos alunos também poderá ter as suas limitações. Por mais positiva que seja relação afetiva com o conhecimento não se conseguirão bons resultados se o aluno não tiver vontade própria de fazer mais e melhor.

Os resultados do questionário sobre as competências levam-nos a pôr em causa a sua validade. Ao relacionar a média de pontuação geral dos resultados do CHAEA (13) e do nosso questionário (15) com a média dos estilos mais pontuados (16) e das competências de

---

<sup>138</sup> Recordamos que Honey e Mumford importam, em grande parte, o ciclo de Kolb que, deteta os quatro estilos do seu ciclo de aprendizagem a partir do cruzamento de duas variáveis. Isto implica que determinado estilo tenha um oposto.

<sup>139</sup> Ver Anexo XVII - Informações individuais sobre os estudantes, 124, 126, 130, 132, 134.

<sup>140</sup> Entre os vários exemplos indicados no capítulo 1, é de referir a elaboração do diário de um romano que vivia na península ibérica no séc. I d.C.

<sup>141</sup> Anexo XIX - Excertos dos CDD, 162-163.

maior pontuação (17) verificamos que o segundo questionário não espelha bem a realidade da turma.<sup>142</sup>

Por um lado, a proximidade da média geral com a média das competências mais pontuadas (do segundo questionário) revela que os alunos não fizeram uma distinção clara de preferências porque, pela lógica etimológica da palavra, se preferimos tudo, não preferimos nada. Por outro, a disparidade de resultados CHAEA (visível na distância entre a média geral e a média dos estilos mais pontuados) espelha as diferenças de uma turma composta por indivíduos distintos uns dos outros, ou seja, apresenta resultados credíveis. O questionário que elaborámos para a experiência apresenta dados demasiado uniformes e, portanto, distantes da realidade.

De facto, apesar de termos procurado construir as perguntas de forma que os estudantes opinassem sobre as competências, a verdade é que as ideias refletidas no questionário não são suficientemente subjetivas. Fernández aponta as competências como metas a alcançar, mas nunca refere a possibilidade de se poder preferir o exercício de uma competência específica em relação às restantes. Os dados são espelho desta diferença estrutural entre preferência e competência ao verificarmos que o *modus operandi* utilizado para descobrir o EA de um indivíduo não obteve resultados satisfatórios quando aplicado às CPH.

Os poucos resultados da última tentativa de aplicação dos EA aos TPC apresentaram o fenómeno inverso ao esperado. Os 8 alunos que responderam às perguntas desenvolveram mais a primeira pergunta do que a segunda que estava direcionada para o estilo de aprendizagem de cada um. Para além disso, nas respostas estava pouco presente o exercício de relação que as perguntas exigiam, sendo recorrente os discentes limitarem-se a enunciar as características de determinado grupo religioso. No entanto, algumas respostas às perguntas formuladas com base nos estilos de aprendizagem mostram que certos alunos, apesar de não terem dado respostas muito satisfatórias, procuraram, de alguma forma mais ou menos residual, ir ao encontro das perguntas.<sup>143</sup>

Apesar de nenhum dos alunos ter imaginado uma carta de um superior jesuíta, que era o que enunciado pedia explicitamente, a marca da importância da hierarquia e militância patente na pergunta pôde verificar-se no texto de um dos alunos de estilo ativo. Na sua resposta, o E8 disse que

A companhia de Jesus assumiu se como um exército ao serviço de Jesus num combate pela pregação pelo ensino e evangelização. A obediência ao papa e ao

---

<sup>142</sup> Ver Anexo XX – EA e CPH em comparação: Resultados dos questionários, 164.

<sup>143</sup> Ver Anexo XXI – Exemplos de resposta TPC do 3º período, 165.

superior constituía uma característica fundamental, uma vez que essa atitude era entendida como o melhor meio de servir a Deus.<sup>144</sup>

A pergunta direcionada para os estudantes de estilo reflexivo pedia para refletir sobre a Companhia de Jesus numa perspetiva calvinista. Era esperado que a clara referência à problemática do livre-arbítrio (presente nos documentos de ambas as perguntas) permitisse um confronto de documentação. Tal não se verificou, uma vez que nenhum dos alunos de estilo reflexivo que fizeram o TPC foi muito além da norma referida.

Ao estudante de estilo teórico era pedido uma “sequência de ideias fundamentais que um jesuíta tem que assimilar para se tornar um bom combatente das heresias”. No entanto, como o único estudante de estilo teórico não respondeu às perguntas, não conseguimos adquirir dados sobre a eficácia desta formulação.

No âmbito dos alunos de estilo pragmático foi pedido um quadro comparativo que evidenciasse as diferenças entre a Companhia de Jesus e a Igreja Calvinista. É entre estes alunos que se encontram as duas únicas respostas que confrontam efetivamente os dois grupos religiosos. O E7 fá-lo, ainda que com grandes incorreções, quando diz que “As principais diferenças entre a igreja calvinista e a Companhia de Jesus é que na Companhia de Jesus a fonte de fé era através do proselitismo e na igreja calvinista era a bíblia apenas o primeiro e o segundo testamento.” No entanto não construiu o quadro comparativo que era pedido. Apenas fê-lo o E10, que, apesar de não apresentar uma resposta ideal (ver **tab. 7**), vai claramente ao encontro da questão levantada.<sup>145</sup>

**Tabela 7.** Comparação entre a Companhia de Jesus e a Igreja Calvinista

Companhia de Jesus	Calvinismo
- Inácio de Loyola;	- João Calvino;
- reconhecia a autoridade do Papa;	- não reconhecia a autoridade do Papa;
- tinham os 7 sacramentos (Batismo, Comunhão, Casamento, Ordem, Crisma, e Confissão e extrema unção);	- apenas acreditavam em dois sacramentos (Batismo e Comunhão);
- cerimónias faustosas em Latim;	- cerimónias limitadas à leitura da bíblia, sermão e cânticos;
- padres mantêm o celibato;	- pastores podem casar-se;
- crêem na santíssima trindade, sendo 1 Deus em 3 (pai, filho e espírito Santo);	- existem 3 pessoas iguais mas distintas;
- crêem no culto da Virgem e dos Santos.	- recusa absoluta do culto dos Santos e da Virgem.

<sup>144</sup> Ver Anexo XXI – Exemplos de resposta TPC do 3º período, 166.

<sup>145</sup> Ver Anexo XXI – Exemplos de resposta TPC do 3º período, 166.

As respostas do questionário entregue no final do ano letivo foram quase totalmente positivas. Porém, entre os 17 questionários preenchidos selecionámos algumas respostas que nos revelam uma certa diversidade de impressões dentro de uma mesma tendência afirmativa.<sup>146</sup>

Nas respostas à primeira pergunta relativa ao “Trabalhar o que se gosta” vemos como os alunos reconhecem vantagens em trabalhar um assunto do próprio interesse pois, no seu dizer, “achamos mais facil para fazer” e “podemos aprender a ser autónomos e usar os nossos conhecimentos fora da escola”. Os estudantes indicam que uma pessoa está “mais concentrada e empenhada nesse trabalho” e referem que o recurso a essas temáticas faz com que o trabalho se “faça com mais gosto e animação, sem pensar que é apenas mais um trabalho que tenho de fazer por obrigação”. No entanto, um dos discentes, apesar de reconhecer as vantagens desta abordagem, referiu que “também seria interessante se [o tema do trabalho] fosse algo fora da nossa zona de conforto, pois seria mais desafiador”.

As respostas à segunda pergunta mantêm a tendência afirmativa verificada nas opiniões expressas anteriormente. Os discentes reconhecem a utilidade da consideração das características pessoais, tanto para os professores como para os alunos uma vez que, citando as respostas, “devido às informações que recolhem de nós (alunos) os professores podem vir a dar aulas e a mandar trabalhos de casa que nos despertem interesse” e “ajuda a perceber e entender mais sobre a nossa personalidade, sendo que temos que pensar sobre esse assunto ao longo da resolução do trabalho e também nos ajuda a aprender mais depressa e facilmente devido ao identificarmo-nos com o trabalho”. Outras opiniões realçam o facto de se olhar para o trabalho como algo muito benéfico uma vez que, segundo os estudantes, se o trabalho “tem em conta as minhas características pessoais, vou empenhar-me mais e vou interessar-me pois terá a haver com coisas que gosto, vai ser melhor do que um trabalho que não tenha nada a haver comigo” e “sem dúvida que me ajuda a entender as coisas com maior facilidade.” No entanto, um estudante considerou esta abordagem irrelevante para a aprendizagem, tendo escrito que “acho que não é por esse motivo que vou aprender mais ou menos pois mesmo que não tivesse em conta as minhas características eu iria aprender na mesma”.

A terceira pergunta pedia que os discentes se pronunciassem explicitamente sobre se tinham aprendido algo com estas abordagens diferentes que, de outro modo, não teriam aprendido. Nestas respostas encontrámos benefícios muito variados. Entre estes podemos referir a expressão escrita (“melhorei também a minha forma de escrever e de me expressar”),

---

<sup>146</sup> Ver Anexo XXII – Amostra de respostas ao último questionário, 167-168.

a retenção da informação (“acabamo-nos por esquecer de alguma parte da matéria mas ajuda no momento que estivemos a dar essa matéria e para o teste sobre a mesma”) e o espírito crítico (“ao ser personalizado para mim, vou querer sempre colocar mais coisas e procurar mais material para colocar no trabalho. O que sei que num trabalho de casa comum iria só ver o manual e não desenvolveria o meu espírito crítico”). A relação afetiva positiva também se refletiu no empenho (“ao ser um trabalho personalizado apenas para mim vou querer empenhar-me mais e adicionar mais coisas enquanto se fosse um trabalho normal provavelmente nem iria ter vontade de fazê-lo, ou seja, com esses trabalhos aprendi muito”) e na própria compreensão da matéria da disciplina (“consegui entender melhor a matéria que estava a ser abordada porque tinha envolvido o meu gosto, se não fosse assim provavelmente não perceberia”). Um dos estudantes, no entanto, respondeu: “Não que eu me lembre”.

## **4.2. Discussão dos resultados**

Vistos os resultados, iremos agora analisá-los para perceber o que eles nos poderão dizer. Procurámos ligá-los ao enquadramento teórico escolhido, tanto em relação aos EA como em relação à abordagem inicial que motivou este projeto. Procurámos também reconhecer aquilo que condicionou os resultados e de que forma poderíamos melhorar a experiência em aplicações futuras. Expusemos também, outras descobertas que, ainda que não tão diretamente ligadas ao tema, poderão ser úteis ao Ensino da História e ao mundo do ensino no geral.

### **4.2.1. Os dados em relação com a teoria de Alonso, Gallego e Honey**

Depois desta extensa e variada recolha de informação procurámos ligações entre os dados e os pressupostos estudados de modo a perceber de que forma estes se aproximam da nossa investigação teórica. Levanta-se uma questão fundamental: O que é que estes resultados revelam sobre os EA de Alonso, Gallego e Honey?

Poderíamos pensar que, no caso do “Trabalhar o que se gosta” os dados não nos dizem muito sobre esta teoria, uma vez que foram poucos os que responderam às perguntas relacionadas com os EA e apenas um estudante respondeu a todas as perguntas segundo a

ordem do Ciclo, dentro do prazo.<sup>147</sup> No entanto, foi esse grupo de perguntas que estimulou os estudantes com trabalhos de sucesso a exercitarem o seu espírito criativo.

Tal se pôde verificar quando o E5 puxou pela sua criatividade e imaginou o que faria se coreografasse uma dança medieval:

Então, depois de um pensamento longo, decidi dizer que, se eu própria fosse a coreógrafa dos bailarinos, talvez quisesse mudar algumas coisas, como por exemplo, quando os bailarinos estivessem a dançar, ou até depois, talvez o público se pudesse juntar, mas em vez de dançarem neste tema da época, dançavam, por exemplo, dança de hoje em dia, para assim podermos ver como as épocas e os costumes mudam. Algo que não fosse tão “científico” ia-se tornando acho que um pouco mais interessante, para podermos achar as diferenças, que neste caso são bastantes.<sup>148</sup>

Respondendo ao quarto grupo de perguntas do guião do trabalho, o E4 também deixou a sua marca pessoal, propondo um final alternativo a “O Nome da Rosa”:

Se eu fosse o autor iria fazer uma pesquisa muito profunda sobre o tema para ficar com bons conhecimentos, retirar o que considerava mais importante para fazer a minha obra ou filme, acho que em relação ao filme teria aprofundado mais o relacionamento dos dois jovens e também sobre a vida depois que o William e o seu ajudante tiveram depois de saírem do mosteiro, por fim acho que não teria separado o caminho dos dois.<sup>149</sup>

É também importante frisar o facto de os resultados indicarem que esperar dos alunos um exercício completo do ciclo de aprendizagem através da resposta a quatro perguntas não é uma exigência irrealista. Recordemos, que o E16 que respondeu a todas as perguntas relativas ao ciclo foi o mesmo caso de sucesso que afirmou ter seguido cuidadosamente as indicações do guião de trabalho. Ou seja, da mesma maneira que, seguindo o guião do trabalho com zelo, é possível fazer um bom trabalho sobre o que se gosta, percebemos também que é possível que o aluno, ao mesmo tempo, faça um breve exercício de aprendizagem completa, ainda que não esteja consciente disso.

Deste modo, podemos dizer que, apesar de os resultados gerais da turma (em relação à teoria de Alonso Gallego e Honey) não terem sido muito satisfatórios, no “Trabalhar o que se gosta” descobrimos uma nova potencialidade do Ciclo de Aprendizagem como estimulante do espírito criativo e verificámos a possibilidade de execução, em pequena escala, de um exercício de aprendizagem completa. Que poderíamos então dizer em relação às experiências complementares, mais explicitamente relacionadas com esta teoria?

---

<sup>147</sup> Entre os alunos que aproveitaram a oportunidade para melhorar o trabalho no início do 3º período encontra-se o E4 que conseguiu alcançar o mesmo exercício. No entanto, devemos ter em conta que esse feito foi executado num contexto extraordinário.

<sup>148</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 158.

<sup>149</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 157.

Tínhamos já verificado no subcapítulo anterior como os resultados do CHAEA apontavam para a validação da teoria de Alonso, Gallego e Honey quer na distribuição da pontuação dos diferentes estilos dentro dos questionários individuais como na tendência para um estilo de aprendizagem que entrava em aparente consonância com as dificuldades da turma em relação à disciplina de História. A análise comparativa destes resultados com os do nosso questionário mostrou-nos que o modelo de questionário pensado para este EA (que se foca nas preferências) é eficaz quando aplicado para o propósito concreto para o qual foi elaborado e não pode ser simplesmente transposto para outros conceitos não tão próximos da temática original como as CPH.

Na segunda experiência, o fenómeno das respostas à primeira pergunta (que não considerava qualquer estilo de aprendizagem) mais extensas que a segunda (direcionada ao EA de cada aluno) aliada ao facto de se ter verificado uma fraca adesão ao TPC, poderia indicar que os resultados apontam para uma direção inversa à teoricamente espectável. No entanto, os resultados apontam mais um desinteresse pelo TPC em si e nem tanto pela preferência de um tipo de formulação de pergunta em detrimento de outra. Note-se como no TPC que seleccionámos para exemplificar as respostas que recolhemos o E11 se limita a elencar características dos diferentes grupos religiosos, sendo o apelo ao exercício de relação praticamente ignorado ou mal-executado (“E na igreja Calvinista as suas fontes de fé era a Bíblia (Antigo e novo Testamento) enquanto que no Luteranismo eras as sagradas escrituras.”).<sup>150</sup> Como os alunos já se tinham pronunciado sobre o calvinismo nessa primeira pergunta, na segunda limitavam-se a enunciar factos sobre a Companhia de Jesus. Ou seja. Os dados apontam para uma falta de empenho e desinteresse geral, independentemente de a formulação das perguntas ter ou não os EA por base.

Devemos recordar que estas duas últimas experiências, foram uma tentativa de colmatação de uma carência de resultados do nosso projeto principal em relação à teoria de Alonso, Gallego e Honey. Uma vez que o trabalho do 2º período obteve alguns resultados notórios, mas não no âmbito da relação direta com o nosso enquadramento teórico, estas foram duas experiências no verdadeiro sentido da palavra. Ainda que os resultados não tenham sido satisfatórios, podem ser úteis para abrir novos caminhos de investigação no campo da relação entre esta teoria e o Ensino da História.

A comparação dos questionários provou-nos que, se se for possível tirar algum proveito do referido paralelo entre os EA e as CPH, tal não se poderá verificar usando uma mesma

---

<sup>150</sup> Ver Anexo XXI – Exemplos de resposta TPC do 3º período, 165.

metodologia. Percebemos que são conceitos de áreas que, ainda que próximas, são muito diferentes. Mesmo que não seja totalmente descartada a hipótese do uso dos mesmos em relação (porque uma metodologia diferente pode gerar resultados diferentes), sabemos que essa hipótese não será a mais natural ou provável. Para além disso, apesar de o último exercício não ter apresentado os resultados esperados, a nossa formulação de diferentes perguntas direcionadas a diferentes EA, tendo como ponto de partida um manual de História, foi um exercício concreto de aplicação direta que poderá ser aperfeiçoado mais tarde.

#### **4.2.2. Os dados em relação com a consideração dos interesses individuais**

Parece que em relação à teoria de EA que tomámos como referência os resultados poderão ter ficado aquém do desejado. Mas e em relação à nossa suspeita de que uma abordagem que tenha em conta os interesses individuais dos estudantes iria contribuir para um maior sucesso no âmbito da disciplina de História? Poderemos dizer, com base nestes resultados, que tal pressuposto se confirma?

Se não conseguirmos estabelecer uma correlação direta e inquestionável entre a aplicação deste pressuposto e o sucesso na disciplina os dados mostram que esta abordagem contribuiu fortemente para contrariar a postura de receio, fraca participação e minimalismo que referimos sobre a turma no capítulo anterior. Sendo a quebra desta tendência necessária para o sucesso na disciplina de História, apontamos alguns dos campos onde o uso dos interesses individuais foi uma mais-valia.

O primeiro a apontar é o estímulo do interesse pela disciplina. Ao analisarmos os resultados do último questionário vimos que, quando questionados diretamente, os estudantes concordaram com a ideia de existirem vantagens num trabalho direcionado aos interesses de cada um porque, em princípio, as haverá no campo da motivação. Contudo, o “Trabalhar o que se gosta” (que foi executado antes do referido questionário), não pressupunha, em si, que os alunos se pronunciassem sobre o interesse que tinham por História.<sup>151</sup> Durante o processo de elaboração tal nunca foi pedido e, no entanto, tínhamos verificado que, em vários casos, os alunos mostraram um especial agrado em fazer este exercício por estar ligado aos seus interesses. Como no guião do trabalho essa opinião não foi exigida, e mesmo assim, alguns

---

<sup>151</sup> Terá sido por essa razão que, num caso de sucesso como foi o do E16, não encontramos indicação de um acréscimo de interesse pela disciplina. O estudante procurou ser fiel ao guião e, como este não pedia essas opiniões, este não as deu.

alunos demonstraram-na, o facto de estas observações brotarem da iniciativa própria dos alunos dá-lhes um valor acrescido.

Um dos casos em que isto se verifica é o do trabalho o E6. Na conclusão do seu texto, este estudante não só reconheceu que a elaboração do mesmo lhe proporcionou uma experiência lúdica como o capacitou com novos conhecimentos que teriam uma utilidade prática:

No final deste trabalho percebi que o conhecimento histórico pode ser aplicado de diferentes formas. Ao comparar o conhecimento que ganhei através do manual , do texto científico que o professor me forneceu e o filme que foi uma forma divertida de aprender e fiquei a conhecer melhor a arte gótica , assim sei como distinguir e identificar a arte gótica em visitas de estudo ,viagens , sei falar sobre elas e as suas origens.<sup>152</sup>

Outro caso onde verificamos esta motivação de forma impactante é no trabalho do já referido E5. Este estudante foi dos que, na descrição de turma, referiu a História como a disciplina em que sentia mais dificuldades. A forma como a abordagem individualizada o motivou não só se refletiu na boa classificação do trabalho, na disponibilidade demonstrada para melhorar esse mesmo trabalho (apesar de a classificação ser já elevada) como também no próprio texto:

Ao fazer esta tarefa, despertou-me ainda mais o interesse com a disciplina de História, pois há tanta coisa que pode não ser muito estudada na escola, mas ao fazermos por exemplo um texto e aprofundarmos esse assunto, passamos a ter muito mais conhecimento.<sup>153</sup>

O apreço pela temática marcou de tal forma o estudante que este acabou por romper o seu anonimato quando respondeu à terceira pergunta do último questionário:

Com os trabalhos personalizados que efetuei ao longo do ano, consegui aprender sobre muitas mais coisas, por exemplo, com o trabalho da dança medieval, eu acredito que me empenhei mais, pois é um assunto que eu acho mesmo interessante e gosto muito, por isso aprendi mais do que fosse um trabalho de casa normal.<sup>154</sup>

Outro campo em que se notaram consideráveis progressos foi o da participação dos alunos. Na nossa experiência verificámos que os discentes não respondiam muito a perguntas abertas dirigidas à turma e, mesmo quando questionados diretamente, muitas vezes inibiam-se de responder. Com estes dados conseguimos canalizar as perguntas diretas para os interesses dos estudantes de forma que houvesse uma maior capacidade de resposta. Assim, quando planificávamos uma aula, procurávamos considerar essas particularidades de modo que, pelo

---

<sup>152</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 159.

<sup>153</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 158.

<sup>154</sup> Ver Anexo XXII – Amostra de respostas ao último questionário, 168.

menos naquele momento letivo, um aluno menos participativo pudesse, com alguma segurança, dar o seu contributo para a aula.<sup>155</sup> Esta aplicação didática foi concretizada e surtiu o efeito desejado. Os estudantes, interpelados com perguntas simples, mas tratados como especialistas na matéria do seu interesse, acabavam por mostrar menos timidez nas respostas.

Um caso concreto do impacto positivo desta abordagem verificou-se no E14. Também este estudante tinha a História como disciplina com maior dificuldade e ao longo do ano expressou (de forma direta e indireta) uma grande insegurança na participação em aula. Quando o questionámos na qualidade de entendido de culinária, quantas gramas de sal seriam necessárias para uma panela de arroz, realçámos a sua resposta confiante (“isso é uma coisa que se aprende com a prática”) como valiosa para a turma conseguir distinguir o conhecimento matematizado do mais intuitivo.

Referimos ainda o exercício de espírito crítico que foi proporcionado pelo “Trabalhar o que se gosta” devido à natureza do próprio exercício. A comparação de três referências diferentes sobre um mesmo assunto (sendo a escolha dessas referências orientada de acordo com os interesses de cada discente) levou os estudantes a confrontar várias ideias para poderem emitir um juízo próprio. Tal exercício é fundamental no âmbito da disciplina de História. Em qualquer manual desta disciplina é pedido ao discente que confronte a informação contida nos documentos com a descrita no texto de autor.

É curioso ver como os dois dos casos de maior sucesso em que encontramos claramente este confronto de diferentes referências foram trabalhos elaborados por dois estudantes que, segundo a descrição da turma, aspiravam à advocacia.<sup>156</sup> Apesar de ambos os exercícios de comparação apresentarem as suas limitações, o facto de os estudantes terem detetado e realçado diferenças entre fontes distintas é algo meritório, especialmente tendo em conta padrão geral da turma.

No seu trabalho, o E16 confrontou duas visões e focos distintos (do manual e de um artigo científico) sobre a condição da mulher na Idade Média:

O manual aborda este tema de uma maneira mais pormenorizada, explicando-nos que com este novo amor, a mulher passou a ser adorada pelo seu amante que lhe jurava fidelidade como um vassalo presta ao seu senhor, sendo que neste caso a mulher é considerada o senhor. Era destinado a servir a mulher e não a maltratá-la. Mostra-nos também que a Corte era o local onde este amor era “produzido”, por esse motivo ser chamado de amor cortês, e que este novo sentimento era expresso pela literatura (poesia trovadoresca) produzida pelos poetas e amantes, com o objetivo de elogiar e suplicar o amor da mulher da corte, que podia até ser casada.

---

<sup>155</sup> Ver Anexo XXIII – Planificação de aula, 169.

<sup>156</sup> Segundo o desembargador José Ernesto Manzi, o “senso crítico” está intrinsecamente ligado à atividade jurídica. Manzi, «Senso crítico, senso comum, argumentação jurídica e decisões judiciais - Jus.com.br | Jus Navigandi».

Resumidamente, segundo o manual, o amor ideal era nada mais do que um amor distante e impossível, uma suplicação de desejos, tornando um homem cortês, face à sua dama que era considerada um ser inatingível.

No texto historiográfico, produzido por André Candido da Silva não nos fala tanto do amor cortês mas sim da condição da mulher na Idade Média. Na opinião de Le Goff, um historiador francês, a mulher sempre foi domínio do homem e sempre foi considerada inferior a ele devido à sua sexualidade e à possível responsabilidade da mesma à condução da humanidade ao pecado. Apesar da religião nunca ter feito nada para mudar este aspeto social, com o começo do culto a Maria, as mulheres começaram a ser um bocado mais respeitadas, nada de significativo. Segundo outro historiador, Georges Duby, a Idade Média foi um período dedicado aos homens, dado que estes se achavam superiores e só eles eram ouvidos, deixando as mulheres de lado, falando apenas delas e do seu corpo. Estes podiam demonstrar-lhes vários sentimentos, como o amor louco ou o amor tímido mas claro sempre de acordo com as regras do amor cortês.<sup>157</sup>

Apesar de não ter sido tão extensivo no seu exercício de comparação, o E9 foi para além da bibliografia apresentada na ficha de trabalho e confrontou-a com outras fontes que o guião apontava como fiáveis:

Na música Chirst and combat indica que a primeira cruzada começou em 1097, o documento aponta 1098 d.C. e a infopédia indica 1095. Na quinta cruzada o manual aponta as datas de 1217-1221, a infopédia aponta 1215-1221. As contradições são poucas visto que são meras datas que vão ter pouca relevância no estudo.<sup>158</sup>

#### **4.2.3. Condicionantes da experiência a considerar e cuidados a ter em conta no futuro**

No que toca ao “Trabalhar o que se gosta” podemos enumerar vários fatores que poderão ter influenciado a experiência de modo a apresentar estes resultados.

Em primeiro lugar, a nossa espera pelo preenchimento do primeiro questionário por parte de todos os alunos. De facto, “o ótimo é inimigo do bom” e, se não tivéssemos esperado pelos alunos que demoraram a responder ao formulário, mais lembretes ao longo de um maior espaço de tempo poderiam ter sido mais eficazes.

Outro fator a considerar é o contexto da própria turma. Como tínhamos visto no capítulo anterior, estes alunos não tinham uma experiência muito positiva com TPC e não mostravam grande motivação ou empenho pela disciplina. O facto de o TPC ser direcionado aos interesses dos alunos não foi suficiente para inverter totalmente essa situação.

Também não podemos ignorar o facto de, durante este período, os estudantes terem ficado confinados em casa por cerca de dois meses, o que não só prejudicou o seu rendimento académico geral, como fez com que este fosse um de muitos trabalhos que lhes foram exigidos, dada a condição de ensino à distância. Assim, com muitas tarefas a cumprir numa

---

<sup>157</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 160.

<sup>158</sup> Ver Anexo VIII - Excertos de trabalhos elaborados no 2º período, 159.

regularidade semanal, era natural que os alunos fossem deixando para último lugar um trabalho que podia ser entregue na última semana de aulas.

No que toca à experiência dos dois questionários a condicionante foi apenas uma, mas suficiente para a impedir de cumprir o seu objetivo: o próprio método. O questionário elaborado para estudar a relação entre os EA e as CPH seguiu os moldes da teoria de Alonso, Gallego e Honey com um paralelismo que ignorava a natureza distinta dos conceitos.

O insucesso do último TPC dever-se-á essencialmente à altura em que foi entregue.<sup>159</sup> Nas três últimas semanas de aulas os alunos já estão fartos da escola. Se isto acontece em anos normais, só se agrava num ano como este, em que o calendário letivo foi estendido até 23 de junho devido a uma interrupção a meio do segundo período durante a qual os alunos não puderam sair de casa.

Para além disso, não podemos esquecer que as duas perguntas eram exercícios de comparação que não se resolviam nem fácil nem rapidamente, sendo a segunda comparação menos intuitiva que a primeira. Apesar de a primeira pergunta ter tido duas semanas para a resolução e a segunda ter sido entregue numa semana em que a turma já não tinha testes, o cansaço do final do ano não era propício a exercícios elaborados. Todos estes fatores explicam em boa medida, porque é que a primeira pergunta foi mais desenvolvida do que a segunda.

Deste modo, se pudéssemos repetir estas experiências teríamos feito muitas alterações no nosso procedimento. No trabalho de casa elaborado no segundo período, a primeira e mais óbvia seria a entrega dos temas aos discentes, atribuindo aos que não respondessem um tema pré-definido. Verificámos como o nosso zelo pela igualdade de oportunidade acabou por reduzir substancialmente o tempo para a realização deste exercício de comparação.

No entanto, a maior extensão de tempo não implicaria, obrigatoriamente, a que os alunos não deixassem o trabalho todo para a última semana de aulas. Nesse sentido, outra alteração que faríamos seria uma calendarização que exigisse aos discentes a entrega dos diversos "passos" de elaboração do trabalho ao longo período. O respeito por esses prazos também seria sujeito a avaliação.

Em alternativa ao guião pormenorizado escrito iríamos publicar uma série de pequenos vídeos que acompanhassem o desenvolvimento do trabalho. Apesar de estarmos cientes da

---

<sup>159</sup> Uma vez que os alunos precisavam de se preparar para o teste a nossa orientadora disse-nos para que estabelecêssemos a data da entrega para depois do mesmo. Deste modo, como a avaliação era no dia 11 de junho enviámos a primeira pergunta dois dias antes explicando aos alunos que, caso fosse do seu interesse, poderiam fazer a pergunta como exercício de consolidação de estudo (uma vez que conteúdos do teste implicavam a crise religiosa do séc.XVI) mas que só precisariam de o entregar na semana seguinte. A segunda pergunta foi enviada no dia 16 e as duas foram entregues no dia 18 do mesmo mês.

necessidade de estimular nos alunos o exercício da leitura, reconhecemos que a via audiovisual seria mais acessível aos discentes por ser uma realidade que lhes é mais próxima.

Na procura pela relação entre os EA e as CPH teríamos substituído o segundo questionário por um exercício semelhante à segunda experiência complementar. Primeiro, iríamos distribuir o CHAEA pela turma para detetar o estilo de cada aluno. De seguida, faríamos (ao longo do ano) quatro tarefas direcionadas para toda a turma que iriam exigir o exercício das diferentes competências. Tendo conhecimento dos estilos dos estudantes, poderíamos então procurar perceber se o desempenho no exercício variava, de acordo com os estilos, e se a correlação já referida sempre se verificava.

A terceira experiência teria também que ser feita ao longo do ano e procuraria um exercício completo da teoria de Alonso, Gallego e Honey. Depois da distribuição e recolha do CHAEA faríamos quatro tarefas direcionadas para cada estilo para verificar se o desempenho em cada exercício refletia o preenchimento do questionário. De seguida, far-se-ia uma nova sequência de quatro exercícios, cada um com diferentes elaborações relacionadas com os diferentes estilos. Iríamos então atribuir a formulação do primeiro exercício direcionada ao estilo de cada estudante. A partir de aí, poderíamos atribuir as formulações referentes aos diferentes estilos de modo que fosse feita uma passagem completa pelo Ciclo de Aprendizagem.

#### **4.2.4. Indo além do nosso estudo**

Apesar de as classificações do “Trabalhar com gosto” não se mostrarem muito elevadas e de não termos obtido das experiências mais direcionadas aos EA resultados muito satisfatórios, reconhecemos vários ganhos com esta experiência que ultrapassam as fronteiras das questões teóricas levantadas nesta investigação. Esses ganhos, para além de serem aplicáveis ao Ensino da História, poderão úteis para a prática docente, de uma maneira geral.

Em primeiro lugar destacamos a elaboração das fichas de trabalho. Nestas concretizava-se o paralelo entre o manual, o objeto de interesse do estudante e a bibliografia. Esse paralelo foi fundamental para a estimular a motivação dos discentes uma vez que os alunos percebiam que o objeto do seu interesse se relacionava diretamente com o conteúdo da disciplina. Também proporcionava um exercício de Espírito Crítico e, em simultâneo, do Espírito Criativo, como verificámos no caso do E9. Sendo estas duas capacidades referidas nas “Áreas de Competências” do PA, o estímulo a este tipo de exercícios é pertinente, não só para o Ensino da História, mas também para o ensino em geral.

Devemos também referir o guião como recurso muito útil para a conceção de uma tarefa que evidencie o trabalho feito pelos alunos em casa. A especificidade dos critérios e o grande enfoque na componente de relação e confronto de referências permitia-nos atribuir, mediante diferentes combinações de objetos de estudo, um trabalho diferente a cada aluno que teria que ser feito pelo mesmo. O estudante poderia tentar copiar um trabalho da internet ou descrever imensa informação sobre o tema de forma acrítica. Só teria uma boa classificação se cumprisse os critérios descritos no guião.

No entanto, dentro da variedade de material produzido ao longo desta investigação devemos destacar o primeiro questionário e o e-mail como duas ferramentas valiosas. Com estes instrumentos padronizados conseguimos, de forma prática e eficaz, conhecer os interesses e entretenimentos dos estudantes. Estas informações que complementam o conhecimento do docente sobre o discente dificilmente seriam adquiridas a partir da prática letiva ou da elaboração da caracterização de turma, como se verificou no nosso caso. O bom funcionamento de uma primeira experiência leva-nos a imaginar o quão mais eficaz poderá ser uma nova aplicação aperfeiçoada.

Também consideramos o grande valor das informações recolhidas por estas duas ferramentas por toda uma variedade de aplicações que pode vir a ser experimentada. Para além de um TPC direcionado ou de um questionamento direto em aula personalizado, poderíamos propor trabalhos de grupo que conjugassem interesses comuns dos estudantes, projetos práticos que conjugassem esses interesses com o programa da disciplina e de outras, ferramentas de apoio ao estudo que fossem de encontro a esses interesses, etc.

Com os materiais de apoio apresentados temos uma referência que pode ser reformulada e adaptada para dar resposta a diferentes necessidades. As possibilidades *edutainment*<sup>160</sup> são imensas. Não precisamos de limitar as hipóteses de aplicação a algum colega nosso de História que peça a um aluno fã do musical de rap *Hamilton*<sup>161</sup> para que partilhe com a turma o que sabe sobre a Revolução Americana. Nada impede um colega nosso de Geografia de recomendar a um grupo de alunos apreciadores de videojogos o *Peace Maker*<sup>162</sup> para aprofundarem os seus conhecimentos sobre os conflitos entre Israel e a Palestina. A longa-metragem *Galileo*<sup>163</sup> poderia ser utilizada para motivar um aluno de Físico química interessado em cinema a estudar o heliocentrismo.

---

<sup>160</sup> «Edutainment». Combinação de momentos educativos com meios recreativos.

<sup>161</sup> Kail et al., *Hamilton*.

<sup>162</sup> «PeaceMaker».

<sup>163</sup> Losey et al., *Galileo*.

Temos consciência que estas ferramentas foram pensadas no âmbito do Ensino da História para serem aplicadas nesse contexto. Também não ignoramos que, nas diferentes disciplinas, a aplicação destas ferramentas poderia encontrar tanto facilidades (por exemplo, no ensino do Inglês) como dificuldades (possivelmente no âmbito do ensino da Matemática). Simplesmente queremos frisar que, de uma maneira ou de outra, as ferramentas que elaborámos neste trabalho poderão ser utilizadas de modo que os nossos colegas possam tirar partido do conhecimento dos interesses particulares dos alunos, seja na atribuição de TPC individuais, seja participação dos alunos na sala de aula, seja na distribuição de trabalhos de grupo, seja noutra possibilidade de aplicação que não nos ocorreu, mas que poderá ocorrer a algum colega da classe docente.

Assim, consideramos que o nosso trabalho, para além de contribuir para o estudo da relação entre o Ensino da História e os EA (com conclusões que, ainda que, na maioria negativas, são importantes para o progresso científico) poderá oferecer à comunidade científica novos caminhos a explorar. Os materiais que produzimos, os dados que recolhemos da sua aplicação e as considerações a ter em futuras aplicações poderão ser aproveitados por futuros colegas, podendo inclusivamente ultrapassar as barreiras do Ensino da História.

## Considerações finais

O nosso relatório começou com uma descrição do nosso estágio profissional. Nesta secção, que se afasta um pouco do tema da nossa investigação, demos a conhecer a nossa atividade dentro dos vários parâmetros da vida escolar e da prática docente. Devemos dizer que, ainda que distinta do restante relatório, esta parte está relacionada com o todo. Tanto nas atividades letivas como não letivas procurámos recorrer a uma grande variedade de recursos relacionados com diferentes formas de entretenimento. Para além disso, a persistência em procurar aproveitar ao máximo a experiência do estágio refletiu-se no nosso empenho em realizar experiências complementares ao nosso projeto principal quando este já estava concluído.

No segundo capítulo explorámos a literatura dos Estilos de Aprendizagem (EA), conceito desenvolvido no âmbito da psicologia segundo o qual se considera que, no processo de aprendizagem, uma abordagem personalizada tendo em conta as preferências do indivíduo será mais eficaz que uma abordagem que não considere as mesmas. Conhecemos as aplicações desta literatura e as críticas que lhes eram apontadas. Procurámos verificar em que medida se aproximavam do nosso projeto inicial e percebemos que, apesar de se tratar de abordagens próximas, eram, no entanto, diferentes. Vimos como os estudos sobre EA efetuados no âmbito do Ensino da História, ainda que mostrassem a pertinência da aplicação de determinadas teorias, não consideravam preocupações específicas da Didática da História. Procurando preencher essa lacuna, seleccionámos uma teoria de EA para ter como referência e verificar de que forma tal relação se poderia concretizar. Optámos pela teoria de Alonso, Gallego e Honey (desenvolvida no âmbito das ciências da educação) que se baseia numa visão da aprendizagem como um ciclo cujas quatro fases equivalem aos quatro estilos de aprendizagem. Ao aprofundar o nosso conhecimento sobre esta teoria, levantámos a possibilidade de esta poder ser útil no desenvolvimento das quatro Competências do Pensamento Histórico (CPH). Comparando ambas as formulações teóricas, encontrámos um paralelo hipotético que, contudo, tinha que ser validado por dados empíricos.

No terceiro capítulo definimos quais as abordagens necessárias para conseguir cumprir os objetivos (“Identificar estilos de aprendizagem que conjuguem os interesses individuais dos alunos com os conteúdos referidos no programa da disciplina.” e “Avaliar de que forma certos estilos poderão influenciar a aprendizagem da História.”) necessários para responder à nossa questão de investigação: “A aplicação de diferentes estilos de aprendizagem de acordo

com o interesse dos alunos poderá promover a aprendizagem da História?”. Tendo justificado a nossa opção por levar a cabo duas experiências complementares ao nosso trabalho principal que se relacionassem mais diretamente com os EA, reconhecemos, não só a importância do tema que decidimos explorar no contexto da indústria de entretenimento atual como também a pertinência deste exercício no contexto da turma que acompanhámos ao longo do ano.

Na descrição do nosso procedimento, mostrámos como na fase inicial da recolha de informação sobre os interesses dos estudantes se procurou, através do formulário e do e-mail enviados, uma abordagem abrangente, mas também específica, que nos indicasse o interesse mais pertinente para motivar o estudante. Descrevemos também como, através do material de apoio produzido (as fichas de trabalho e o Guião Pormenorizado) e o acompanhamento feito durante a elaboração do “Trabalhar o que se gosta” (com um horário de apoio regular fixo e com apoio pontual além dessa norma, por e-mail e por videochamada), procurámos proporcionar aos alunos a experiência de lazer e aprendizagem que motivou a ideia inicial do projeto sem deixar de parte uma ligação com os EA de Alonso, Gallego e Honey.

Mostrámos também como se procurou concretizar uma ligação entre estes estilos e preocupações próprias do Ensino da História através das experiências complementares por nós elaboradas. Num primeiro momento justificámos a elaboração do nosso questionário inspirado no CHAEA que serviria para testar o paralelo entre EA e CPH e fundamentámos a formulação desta ferramenta. De seguida, apresentámos a nossa aplicação concreta dos EA de Alonso, Gallego e Honey na atribuição de dois pequenos trabalhos de casa: um atribuído a toda a turma e outro atribuída a cada aluno mediante o seu estilo de aprendizagem preferido. Referimos ainda de que forma procurámos recolher o *feedback* dos alunos em relação às experiências feitas no âmbito desta investigação.

No quarto capítulo verificámos a eficácia das nossas ferramentas de recolha de informação sobre os interesses particulares dos alunos: o nosso questionário e o e-mail padronizado. Tais dados permitiram-nos atribuir trabalhos de casa personalizados que, ainda que não tenham tido, no panorama geral, boas classificações, mostraram que, quando os alunos usavam o material de apoio disponibilizado, conseguiam executar um bom exercício de comparação e relação de diferentes objetos de estudo.

As evidências das experiências complementares acabaram por nos mostrar que a relação entre os EA e o Ensino da História não é tão intuitiva quanto esperávamos que o estudo dessa possibilidade teria que levar mais tempo e mais cuidados. Os dados dos questionários não confirmaram a relação entre EA e os CPH: antes invalidaram o questionário que formulámos. As respostas ao último TPC (que procurava verificar a eficácia das formulações tendo por

base os EA) mostraram, na grande maioria, uma indiferença em relação ao tipo de exercício que era pedido. O *feedback* dos alunos recolhido no final do ano letivo em relação às experiências revelou-se maioritariamente positivo, mas os comentários mais apreciativos eram relativos ao “Trabalhar o que se gosta”.

Na procura por relacionar estes resultados com a investigação teórica distinguimos as conclusões tiradas relativamente à aplicação dos EA de Alonso, Gallego e Honey e à abordagem tendo em consideração os interesses dos alunos.

No primeiro caso verificámos que, a pequena passagem pelo Ciclo de Aprendizagem (através de um grupo de perguntas do guião) não só era possível (quando os alunos estavam atentos às instruções do professor) como motivava o exercício do espírito criativo. Também reconhecemos que os EA e os CPH eram conceitos distintos e que o possível paralelo, ainda que pouco provável, não se poderia verificar a partir da comparação de dois questionários da mesma natureza. Também concluímos que, apesar de ser possível formular uma mesma questão de formas diferentes indo ao encontro dos estilos de aprendizagem de cada aluno, essas formulações, em si, não são suficientes para garantir o sucesso de uma aplicação da teoria de Alonso, Galego e Honey.

Em relação ao proveito retirado da consideração dos interesses pessoais dos alunos, tirámos também conclusões valiosas. O primeiro ganho mais evidente encontra-se no campo da motivação: por várias vezes, tanto nos trabalhos como nas respostas do último questionário os estudantes afirmaram que gostaram de trabalhar sobre assuntos do seu interesse e que isso os motivou. Depois considerámos a utilidade do conhecimento destes interesses no questionamento direto dos alunos em sala de aula como forma contrariar a postura pouco participativa dos estudantes. Também vimos como, quando o guião do trabalho era seguido, os alunos eram levados a um confronto de diferentes fontes de informação que exercitava o seu espírito crítico.

Considerámos ainda os fatores que condicionaram estes resultados (destacando, entre os vários referidos, a situação pandémica em que este estágio se realizou) e apresentámos propostas de aplicações futuras aperfeiçoadas pela nossa experiência que poderão ser úteis a quem quiser continuar a investigar sobre estes assuntos. Por fim, verificámos também como as ferramentas produzidas para o “Trabalhar o que se gosta” concretizaram de forma muito prática a conjugação das formas de lazer prediletas dos estudantes e considerámos a possibilidade de estas ferramentas poderem vir a ser aproveitadas, mesmo fora do âmbito do Ensino da História.

Portanto, perante a questão de investigação levantada, “A aplicação de diferentes estilos de aprendizagem de acordo com o interesse dos alunos poderá promover a aprendizagem da História?” podemos responder afirmativamente, ainda que de formas diferentes. Se formos pelo sentido estritamente acadêmico de EA verificamos, pela nossa revisão de literatura (e não pelas experiências complementares por nós efetuadas) que a aplicação de determinados EA pode promover a aprendizagem da História ao mostrar ao professor como os seus alunos encaram a aprendizagem de maneira diferente, dado fundamental para orientar a sua atuação pedagógica. Se formos por uma definição mais abrangente de EA como abordagens direcionadas tendo em conta a individualidade dos estudantes (definição essa que abarcaria o nosso projeto “Trabalhar o que se gosta”) verificamos que essa aplicação poderá também promover a aprendizagem da História, proporcionando oportunidades de crescimento nos âmbitos da motivação, criatividade, espírito crítico e participação em aula. Neste sentido, os objetivos específicos (“Identificar estilos de aprendizagem que conjuguem os interesses individuais dos alunos com os conteúdos referidos no programa da disciplina.” e “Avaliar de que forma certos estilos poderão influenciar a aprendizagem da História.”) terão sido cumpridos se considerarmos a metodologia do “Trabalhar o que se gosta” como uma forma, ainda que embrionária, de EA.

Temos perfeita noção que serão necessários estudos mais extensos e abrangentes para transformar este “poderá promover a aprendizagem da História” num “é eficaz na promoção da aprendizagem da História”. No entanto, dada a dimensão deste relatório, consideramos que os terrenos aqui desbravados poderão ser preciosos para o cultivo de novas abordagens de ensino que permitam um Ensino da História cada vez mais estimulante e edificante.

## Referências bibliográficas

- «About Us». Acedido 3 de Março de 2021. <https://www.ancient.eu/static/about/>.
- Alduais, Ahmed M S. «Teaching and Learning Vocabulary: Insights from Learning Styles and Learning Theories». *Journal of Child and Adolescent Behavior* 06, n. 01 (2018). <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000370>.
- Alonso, Catalina, Domingo Gallego, e Peter Honey. *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero, 2007.
- Alonso, Catalina M, Domingo J Gallego, e Peter Honey. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero, 1994.
- Ariza-Hernández, Martha Lucía. «Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior». *Educación y educadores* 20, n. 2 (2017): 193–210.
- Armstrong, Michael. «Role-playing Game Based Learning, EFL Curriculum». *Culminating Projects in English*, 1 de Agosto de 2016. [https://repository.stcloudstate.edu/engl\\_etds/68](https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/68).
- «Assassin's Creed II | Ubisoft (US)». Acedido 3 de Julho de 2021. <https://www.ubisoft.com/en-us/game/assassins-creed/assassins-creed-ii>.
- Barbe, W. B., e M. N. Milone. «What We Know about Modality Strengths.» undefined, 1981. /paper/What-We-Know-about-Modality-Strengths.-Barbe-Milone/8a5b4d3548d9d41138c6d7d49992650d4ffb19f9.
- Barbe, Walter Burke, Raymond H. Swassing, e Michael N. Milone. *Teaching Through Modality Strengths: Concepts and Practices*. Zaner-Bloser, 1979.
- Barca, Maria Isabel de Oliveira, e Marília Gago. *De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. 1a ed. Cadernos pedagógico-didáticos APH 23. Lisboa: Associação de Professores de História, 2000.
- Barros, Daniela Melaré Vieira. «A TEORIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM: convergência com as tecnologias digitais», 2008, 15.
- Barros, Daniela Melaré Vieira, e Vanessa Matos Santos. «ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM FÓRUNS ONLINE: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS». *Revista Docência e Ciberultura* 2, n. 1 (16 de Março de 2018): 14–38. <https://doi.org/10.12957/redoc.2018.30819>.
- Berings, Marjolein, Rob Poell, e P.R.J. Simons. «Conceptualizing On-the-Job Learning Styles». *Human Resource Development Review* 4 (1 de Dezembro de 2005): 373–400. <https://doi.org/10.1177/1534484305281769>.
- Butler, Kathleen Ann. *It's All in Your Mind: A Student's Guide to Learning Style. Learner's Dimension*, 1988.
- «Catalina Alonso | CMEA 2018 - VIII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem». Acedido 8 de Junho de 2021. <http://esapidex-b.org/cmea2018/pt-br/plenaristas/catalina-alonso>.
- Coffield, Kathryn Ecclestone, Moseley, e Elaine Hall. *Learning styles and pedagogy in post 16 education: a critical and systematic review*, 2004.
- Colín, Roberto Moreno, e Gabriela Sánchez Fabila. «Estilos de aprendizaje de la Anatomía e Historia de la Biología en estudiantes de la carrera de Biología en la FES Iztacala, UNAM». *Revista de estilos de aprendizaje* 6, n. 11 (2013): 276–88.
- Cuevas, Joshua. «Is Learning Styles-Based Instruction Effective? A Comprehensive Analysis of Recent Research on Learning Styles». *Theory and Research in*

- Education* 13, n. 3 (1 de Novembro de 2015): 308–33.  
<https://doi.org/10.1177/1477878515606621>.
- «David A. Kolb on Experiential Learning. – Infed.Org»: Acedido 22 de Dezembro de 2020. <https://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>.
- ResearchGate. «Domingo J. Gallego». Acedido 8 de Junho de 2021.  
<https://www.researchgate.net/profile/Domingo-Gallego>.
- «Donald L. Wasson». Acedido 2 de Março de 2021.  
<https://www.ancient.eu/user/DWasson/>.
- Downton Abbey*. Drama, Romance. Carnival Film & Television, Masterpiece Theatre, 2010.
- Dunn, Rita, Shirley A. Griggs, Jeffery Olson, Mark Beasley, e Bernard S. Gorman. «A Meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences». *The Journal of Educational Research* 88, n. 6 (1995): 353–62.
- Dunn, Rita Stafford, e Kenneth J. Dunn. *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston Publishing Company, 1978.
- «Edutainment». Em *Cambridge Dictionary*. Acedido 9 de Julho de 2021.  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/edutainment>.
- Elban, Mehmet. «Learning Styles as the Predictor of Academic Success of the Pre-Service History Teachers». *European Journal of Educational Research* 7 (26 de Julho de 2018). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.659>.
- Statista. «Entertainment and Media Industry Market Size». Acedido 7 de Julho de 2021.  
<https://www.statista.com/statistics/237749/value-of-the-global-entertainment-and-media-market/>.
- Espinoza Freire, Eudaldo. «Estilos de aprendizaje. Aplicación del Cuestionario Honey - Alonso en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala.» *Espacios* 40 (9 de Julho de 2019): 42–51.
- Fernández, Antoni Santiesteban. «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clio & asociados: La historia enseñada*, n. 14 (2010): 34–56.
- Fleming, Neil D. «I'm Different; Not Dumb. Modes of Presentation (V.A.R.K.) in the Tertiary Classroom». Em *Higher Education: Blending Tradition and Technology - Preceedings*, 308–13. Rockhampton: Professional Education Centre, Faculty of Health Science, Central Queensland University, for HERDSA, 1995.
- Fleming, Neil, e Colleen Mills. «Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection». *To improve the academy* 11 (1 de Junho de 1992).  
<https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>.
- Fonseca, Vitor da. «Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica». *Revista Psicopedagogia* 33, n. 102 (2016): 365–84.
- Fordham, Joseph. «Leaving in the Past: The Role History Plays in Video Games». *Electronic Theses and Dissertations*, 1 de Outubro de 2012.  
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/4>.
- Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. *Linhas da história 10: História A, 10º ano, Ensino Secundário*. 1a ed. Vol. 3. Porto: Areal Editores, 2015.
- Garraffoni, Renata Senna. *Gladiadores Na Roma Antiga*. Annablume, 2005.
- «Gladiator: Film and History – Bryn Mawr Classical Review». Acedido 9 de Março de 2021. <https://bmcr.brynmawr.edu/2004/2004.07.40/>.
- Gosciny, e Albert Uderzo. *A foice de ouro*. Reimp. Uma aventura de Astérix. Lisboa: Meribérica/Liber, 1996.

- Gregorc, Anthony. «Mind Styles - Anthony Gregorc». Sunny Cortland FACULTYWEB. Acedido 4 de Janeiro de 2021. <https://web.cortland.edu/andersmd/learning/Gregorc.htm>.
- Harris, Violet J. «Literature-Based Approaches to Reading Instruction». *Review of Research in Education* 19 (1993): 269–97. <https://doi.org/10.2307/1167344>.
- Henry, Julie. «Professor pans “learning style” teaching method». *The Telegraph*, 19 de Julho de 2007. <https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1558822/Professor-pans-learning-style-teaching-method.html>.
- Herrera Cifuentes, Myriam Fabiola, e Pedro Nel Zapata Castañeda. «Estudio correlacional de estilos de aprendizaje de estudiantes con modalidad en ciencias naturales». *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, n. 31 (1 de Março de 2012). <https://doi.org/10.17227/ted.num31-1647>.
- Host’ovecký, Marián, e Jan Stubna. «The Impact of Film-based Learning in Science Education». *Lecture Notes in Electrical Engineering* 312 (1 de Novembro de 2015): 531–36. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-06764-3\\_68](https://doi.org/10.1007/978-3-319-06764-3_68).
- Johari, Ahmad, e Anuar Ahmad. «The Relationship Between Learning Style And Student Achievement In History Subject». *International Journal of Humanities and Social Science* 21 (1 de Julho de 2016): . <https://doi.org/10.9790/0837-2107080714>.
- Kail, Thomas, Lin-Manuel Miranda, Phillipa Soo, e Leslie Odom Jr. *Hamilton*. Biography, Drama, History. Walt Disney Pictures, 5000 Broadway Productions, Nevis Productions, 2020.
- Keefe, James W. «Assessment of Learning Style Variables: The NASSP Task Force Model». *Theory Into Practice* 24, n. 2 (1985): 138–44.
- Keefe, James W, John S Monk, e National Association of Secondary School Principals (U.S.). *Learning Style Profile: Technical Manual*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1988.
- Knight, Michaelle H. *Generational Learning Style Preferences Based on Computer-Based Healthcare Training*. ProQuest LLC. ProQuest LLC, 2016.
- Kolb, David. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. *Journal of Business Ethics*. Vol. 1, 1984.
- Lewis, C. S. *The Last Battle*. Pymble, NSW; New York: HarperCollins e-books, 2008. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=250757>.
- Lilienfeld, Scott O. «Myth #18: Students Learn Best When Teaching Styles Are Matched to Their Learning Styles». Em *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior*, 92–99. John Wiley & Sons, 2011.
- Losey, Joseph, Topol, Edward Fox, e Colin Blakely. *Galileo*. Biography, Drama. Cinévision Ltée, The American Film Theatre, The Ely Landau Organization Inc., 1976.
- Madrona, Pedro, Onofre Jordán, Juan Pastor Vicedo, Isabel Gómez Barreto, Sixto Vállora, Luis García López, María Martínez, e Arturo Corredor. «Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio: Especial consideración de los alumnos de Educación Física». *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN 1138-414X, Vol. 11, Nº 2, 2007 (Ejemplar dedicado a: *Educación física: perspectivas y líneas de investigación en el campo del currículum y la formación del profesorado.*), 24 de Maio de 2007.
- Manzi, José Ernesto. «Senso crítico, senso comum, argumentação jurídica e decisões judiciais - Jus.com.br | Jus Navigandi». Acedido 1 de Agosto de 2021.

- <https://jus.com.br/artigos/21097/senso-critico-senso-comum-argumentacao-juridica-e-decisoes-judiciais>.
- Mónica, Maria Filomena, Vasco Grácio, e João Pedro George. *A sala de aula*. 1a ed. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.
- Moreira, Rafaela Cristina Peixoto. «A multiperspetiva em história: um estudo com alunos do ensino secundário recorrente», 2020.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Mumford, Alan. «Putting Learning Styles to Work». Em *Action Learning at Work*, 121–35. Gower Publishing, Ltd., 1997.
- Newton, Philip M., e Mahallad Miah. «Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles ‘Myth’ Important?» *Frontiers in Psychology* 8 (2017).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>.
- NORTH, ADRIAN C. «Individual Differences in Musical Taste». *The American Journal of Psychology* 123, n. 2 (2010): 199–208.  
<https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.123.2.0199>.
- Pashler, Harold, Mark McDaniel, Doug Rohrer, e Robert Bjork. «Learning Styles: Concepts and Evidence». *Psychological Science in the Public Interest* 9, n. 3 (1 de Dezembro de 2008): 105–19. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>.
- Games For Change. «PeaceMaker». Acedido 31 de Julho de 2021.  
<https://www.gamesforchange.org/game/peacemaker/>.
- Pekrun, Reinhard. *Emotions and Learning*, 2014.
- Queiroz, Igor, e Ana Barros. «Os Estilos de Aprendizagem dos estudantes de graduação em Relações Internacionais segundo o Modelo de Alonso, Gallego e Honey». *Meridiano 47 - Journal of Global Studies* 19 (25 de Abril de 2018).  
<https://doi.org/10.20889/M47e19002>.
- Riechmann, Sheryl Wetter, e Anthony F. Grasha. «A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument». *The Journal of Psychology* 87, n. 2 (1 de Julho de 1974): 213–23.  
<https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693>.
- Rincón, Tania Catalina Amaya, Andrea Catherine Alarcón Aldana, e Mauro Callejas Cuervo. «Cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje una herramienta que fomenta el mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje en la informática». *Revista Politécnica* 10, n. 19 (20 de Dezembro de 2014): 115–24.
- Rodríguez, María Teresa Fernández, e Francisco José Balsera Gómez. «La materia de Historia de la música y de la danza en el Bachillerato: un enfoque desde la teoría de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey». *Revista de estilos de aprendizaje* 6, n. 11 (2013): 230–55.
- Rojas, Jennifer Paola Villa. «Reflexiones pedagógicas acerca de la aplicación del cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) a los aprendices con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) del servicio nacional de aprendizaje (SENA), regional Bogotá, Colombia». Em *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012, 2012, ISBN 978-84-695-3454-0. Universidad de Cantabria, 2012.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4664751>.
- Saban, Ayten İflazoğlu. «An Investigation Of The Relationship Between Students’ Views On Homework And Their Learning Styles», 2016.  
<https://doi.org/10.19044/ESJ.2016.V12N7P47>.

- Scott, Ridley. *Gladiator*. Action, Adventure, Drama. Dreamworks Pictures, Universal Pictures, Scott Free Productions, 2000.
- Sosu, Edmund. «Analysis of preferred teaching styles used by History tutors». *International Journal of Humanities and Social Sciences* 7 (8 de Fevereiro de 2016): 1694–2620.
- Souza, Éder Cristiano de. «La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo». *Clío & Asociados* no. 20 (2015). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61551>.
- Sprenger, Marilee. *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. Corwin Press, 2008.
- Sternberg, Robert J. *Thinking Styles*. Cambridge University Press, 1999.
- Tavares, Rui. *O pequeno livro do grande terramoto: ensaio sobre 1755*. 2a ed. Lisboa: Tinta-da-China, 2005.
- Trindade, Sara Dias, e José António Moreira. «Forge of empires: criação de ambientes online para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos». *Momento - Diálogos em Educação* 27, n. 1 (31 de Maio de 2018): 70–89. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7790>.
- Vasquez, Kris. «Learning Styles as Self-Fulfilling Prophecies». Em *Getting Culture: Incorporating Diversity Across the Curriculum*, 53–63. Stylus Publishing, LLC., 2009.
- Vikings*. Action, Adventure, Drama. World 2000 Entertainment, Take 5 Productions, Shaw Media, 2013.
- Wasson, Donald L. «Commodus». Em *World History Encyclopedia*, 2013. <https://www.ancient.eu/commodus/>.
- Sabatón Official Website. «Welcome to Sabatón Official Homepage & Headquarters!» Acedido 7 de Julho de 2021. <https://www.sabatón.net/>.
- Wyler, William. *Ben-Hur*. Adventure, Drama, History. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1960.

## **Anexos**

## Índice de Anexos

<b>Anexo I.</b> PIF.....	79
<b>Anexo II.</b> Modalidades de Aprendizagem: Barbe e Fleming em comparação .....	82
<b>Anexo III.</b> Comparação dos Estilos de Aprendizagem de Kolb e Honey-Mumford.....	83
<b>Anexo IV.</b> Teoria de Estilos de Aprendizagem de Gregorc e Butler .....	84
<b>Anexo V.</b> Questionário de Interesses .....	85
<b>Anexo VI.</b> Exemplo de E-mail.....	86
<b>Anexo VII.</b> Guião pormenorizado .....	87
<b>Anexo VIII.</b> Exemplo de Ficha de Trabalho .....	94
<b>Anexo IX.</b> Trabalho Exemplo: Passos 1 a 3 .....	95
<b>Anexo X.</b> Trabalho Exemplo: Passo 4 .....	99
<b>Anexo XI.</b> Trabalho Exemplo: Passo 5.....	103
<b>Anexo XII.</b> Adaptação do LSQ ( <i>Learning Styles Questionnaire</i> ) por Catalina Alonso e Domingo Gallego .....	110
<b>Anexo XIII.</b> A adaptação do CHAEA às Competências de Pensamento Histórico ....	114
<b>Anexo XIV.</b> Exercício generalizado .....	118
<b>Anexo XV.</b> Exercício direcionado .....	119
<b>Anexo XVI.</b> Questionário final: Recolha de opinião .....	120
<b>Anexo XVII.</b> Informações individuais sobre os estudantes.....	121
<b>Anexo XVIII.</b> Excertos dos trabalhos elaborados no 2º período.....	156
<b>Anexo XIX.</b> Excertos dos CDD .....	162
<b>Anexo XX.</b> EA e CPH em comparação: Resultados dos questionários.....	164
<b>Anexo XXI.</b> Exemplos de resposta ao TPC do 3º período .....	165
<b>Anexo XXII.</b> Amostra de respostas ao último questionário .....	167
<b>Anexo XXIII.</b> Planificação de aula.....	169



## Plano Individual de Formação

---

Docente:

Discente:

As motivações e os anseios, que são expectáveis num mestrando no Ensino da História que vai começar o Estágio, adquiriram uma nova dimensão com a situação pandémica que marca este ano letivo. No entanto, ter que lidar com estas e outras contrariedades numa fase de formação, poderá traduzir-se numa boa preparação para as exigências que caracterizam a futura atividade como docente de História.

Este Estágio Pedagógico surge como uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano letivo do Mestrado e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidades de trabalho (individual e em grupo) e de competência pedagógica. Deste modo, o presente plano tem como principal objetivo enumerar as atividades que irão envolver uma participação mais direta da minha parte (destacando-se, para além da lecionação das aulas, as *School Talks*, o ciclo de Cinema Histórico e a Visita de Estudo virtual à Itália da Renascença) sendo estas essenciais para o fim último do Estágio, isto é, a qualificação profissional para a docência em História.

No decorrer do ano letivo terei produzido um relatório de Estágio que irá descrever não só o meu percurso de professor estagiário, como a elaboração de uma investigação ligada a uma metodologia aplicada no contexto escolar: O tema escolhido foi: “Adaptação dos Estilos de Aprendizagem ao aluno de História.”

O capítulo referente à ação pedagógica considera as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente na turma G do 10º ano;
- Assistir às aulas do orientador lecionadas no 10ºG assim como em outras turmas como complemento formativo;

- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos pelo Plano Anual Geral de Formação (16 tempos de 90 minutos), e outros que o professor orientador permitir;
- Elaborar testes, assim como as respetivas matrizes e critérios de correção;
- Corrigir os testes;
- Fazer avaliação formativa;
- Explorar variados recursos didáticos em sala de aula que facilitem o processo de aprendizagem e o cumprimento dos objetivos estipulados nas planificações;
- Criar uma visita de estudo digital às principais cidades do renascimento italiano (Florença, Veneza e Roma) através do sistema de “Open World” da saga “Assassin’s Creed” para os alunos do 8º e 10º ano a serem assistidas a partir de casa;
- Elaborar um inventário de formas de entretenimento relacionadas com as temáticas abordadas no programa de 10º ano de História A;
- Criar um clube de leitura com o objetivo de fomentar o interesse dos alunos pela leitura de historiografia;
- Levar a cabo as Olimpíadas da História na escola durante o mês de janeiro;
- Organizar um ciclo de “Cinema Histórico” com transmissão online e espaço aberto para comentários e discussão;
- Aplicar a metodologia baseada no tema do relatório;
- Promover na turma a meu cargo trabalhos inseridos na opção dos DAC (Domínio de Articulação Curricular);
- Disponibilizar-me para participar no programa proposto pelo departamento de Ciências Sociais e Humanas;
- Observar o Plano Anual de Atividades e outras iniciativas tendo em vista a minha integração na comunidade escolar;
- Participar, no estatuto de observador, em algumas atividades e reuniões de âmbito escolar de acordo com a autorização da orientadora e da Direção da Escola;

No que toca à ação pessoal e social irei:

- Criar uma atividade do estilo TedTalk mensal (em formato de videoconferência) intitulada *School Talks* onde os membros da comunidade escolar (alunos, professores ou funcionários) apresentam um tema do seu conhecimento e interesse;
- Valorizar e promover a formação humana e cívica dos alunos da turma que acompanho;
- Auxiliar os alunos no desenvolvimento de métodos de estudo e de trabalho;
- Contribuir para a preparação dos discentes para a vida adulta promovendo a reflexão sobre a História em continuidade com a reflexão sobre a atualidade a partir das temáticas lecionadas em aula;
- Estimular o espírito crítico e criativo dos alunos tanto no contexto de aula como no cumprimento das tarefas fora desta;

Procurarei ter também uma ação a nível cultural ao:

- Sensibilizar os alunos para a importância do património cultural na identidade das comunidades humanas;
- Valorizar a importância das diferentes profissões ao longo da história;
- Referir o património cultural de Anadia e as suas potencialidades;
- Incentivar o recurso à biblioteca escolar e municipal na preparação de trabalhos e atividades;
- Congregar os diferentes contributos culturais dos membros da comunidade escolar nas *School Talks*;
- Montar uma exposição de cartazes que terá como tema a Gripe Espanhola de 1917.

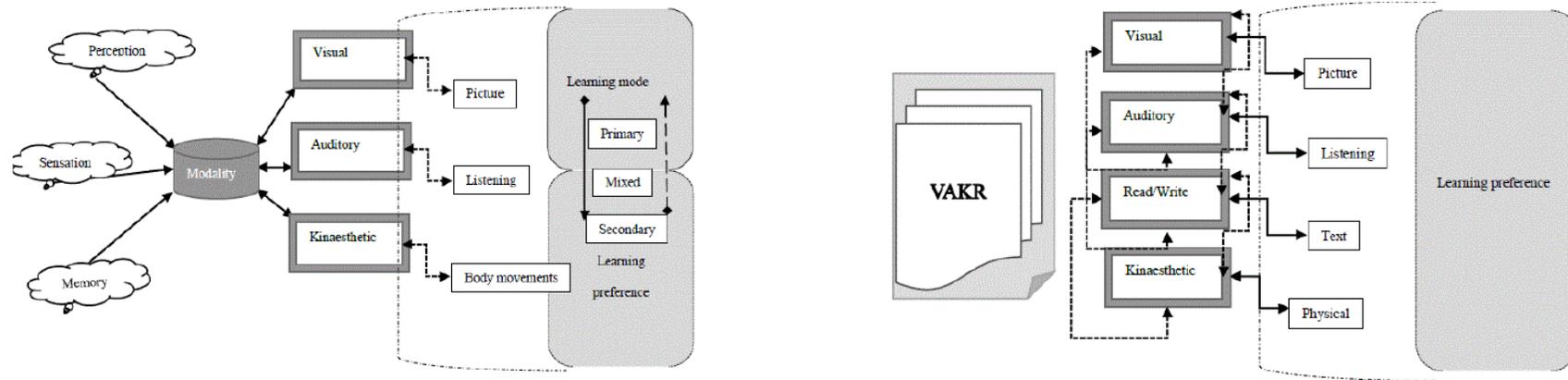
José Miguel de Miranda Urbano

Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino

Secundário

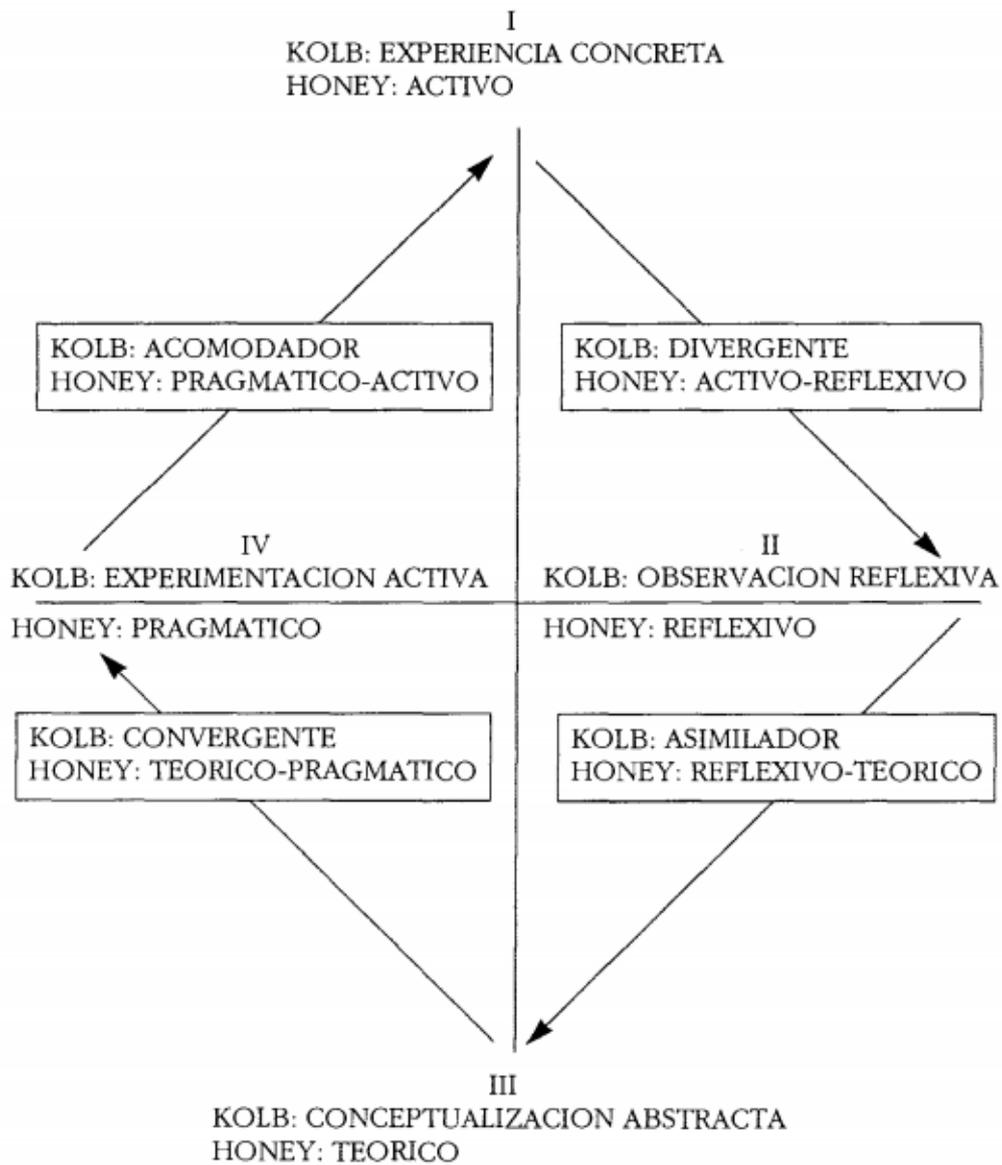
Aluno nº 2014197825

Anexo II. Modalidades de Aprendizagem: Barbe e Fleming em comparação



Fonte: Alduais, 2018, p.2

**Anexo III.** Comparação dos Estilos de Aprendizagem de Kolb e Honey-Mumford



**Fonte:** Alonso et al., 2007, p. 92

## Anexo IV. Teoria de Estilos de Aprendizagem de Gregorc e Butler

CONCRETE SEQUENTIAL	ABSTRACT SEQUENTIAL
<p><b>This learner likes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ order</li> <li>▪ logical sequence</li> <li>▪ following directions, predictability</li> <li>▪ getting facts</li> </ul> <p><b>They learn best when:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ they have a structured environment</li> <li>▪ they can rely on others to complete this task</li> <li>▪ are faced with predictable situations</li> <li>▪ can apply ideas in pragmatic ways</li> </ul> <p><b>What's hard for them?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Working in groups</li> <li>▪ Discussions that seem to have no specific point</li> <li>▪ Working in an unorganized environment</li> <li>▪ Following incomplete or unclear directions</li> <li>▪ Working with unpredictable people</li> <li>▪ Dealing with abstract ideas</li> <li>▪ Demands to "use your imagination"</li> <li>▪ Questions with no right or wrong answers</li> </ul>	<p><b>This learner likes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ his/her point to be heard</li> <li>▪ analyzing situations before making a decision or acting</li> <li>▪ applying logic in solving or finding solutions to problems</li> </ul> <p><b>They learn best when:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ they have access to experts or references</li> <li>▪ placed in stimulating environments</li> <li>▪ able to work alone</li> </ul> <p><b>What's hard for them?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Being forced to work with those of differing views</li> <li>▪ Too little time to deal with a subject thoroughly</li> <li>▪ Repeating the same tasks over and over</li> <li>▪ Lots of specific rules and regulations</li> <li>▪ "sentimental" thinking</li> <li>▪ Expressing their emotions</li> <li>▪ Being diplomatic when convincing others</li> <li>▪ Not monopolizing a conversation</li> </ul>
CONCRETE RANDOM	ABSTRACT RANDOM
<p><b>This learner likes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ experimenting to find answers</li> <li>▪ take risks</li> <li>▪ use their intuition</li> <li>▪ solving problems independently</li> </ul> <p><b>They learn best when:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ they are able to use trial-and-error approaches</li> <li>▪ able to compete with others</li> <li>▪ given the opportunity to work through the problems by themselves.</li> </ul> <p><b>What's hard for them?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Restrictions and limitations</li> <li>▪ Formal reports</li> <li>▪ Routines</li> <li>▪ Re-doing anything once it's done</li> <li>▪ Keeping detailed records</li> <li>▪ Showing how they got an answer</li> <li>▪ Choosing only one answer</li> <li>▪ Having no options</li> </ul>	<p><b>This learner likes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ to listen to others</li> <li>▪ bringing harmony to group situations</li> <li>▪ establishing healthy relationships with others</li> <li>▪ focusing on the issues at hand</li> </ul> <p><b>They learn best when:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in a personalized environment</li> <li>▪ given broad or general guidelines</li> <li>▪ able to maintain friendly relationships</li> <li>▪ able to participate in group activities</li> </ul> <p><b>What's hard for them?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Having to explain or justify feelings</li> <li>▪ Competition</li> <li>▪ Working with dictatorial/authoritarian personalities</li> <li>▪ Working in a restrictive environment</li> <li>▪ Working with people who don't seem friendly</li> <li>▪ Concentrating on one thing at a time</li> <li>▪ Giving exact details</li> <li>▪ Accepting even positive criticism</li> </ul>

Fonte: Gregorc, 2004

Anexo V. Questionário de Interesses

Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	
Jogos de cartas	
Jogos de tabuleiro	
Videojogos	
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	
Erudita	
Ligeira	
Rock	
Pop	
Rap	
Indie	
Metal	
Jazz	
Funk	
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	
Poesia	
Banda Desenhada	
Teatro	
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	
Séries	
Televisão	
Jornalismo	
Redes Sociais	
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	
Suspense	
Comédia	
Ação/Aventura	
Western	
Fantasia	
Ficção Científica	
Terror	
Romance	
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	

Metalurgia	
Olaria	
Joalheria	
Cozinha	
Costura	
Eletrónica	
Mecânica	
Pesca	
Caça	
Agricultura	
Pintura	
Desenho	
Escultura	
Fotografia	
Dança	
Tocar instrumento	
Canto	
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	
Química	
Matemática	
Biologia	
Geografia	
Geologia	
Psicologia	
Antropologia	
Sociologia	
Política	
Economia	
Direito	
Filosofia	
Outros	
---	

## Anexo VI. Exemplo de E-mail

“Olá (E3)

Precisava que me ajudasses com algumas informações concretas para a elaboração do trabalho.

Eras capaz de dizer algumas das tuas obras preferidas? Alguns jogos, bandas, autores, filmes, programas (etc) que gostes especialmente.

Sei que gostas muito de psicologia, sociologia e filosofia. Mas qual é a tua relação com o assunto? Já leste ou fizeste alguma coisa dentro dessas áreas? E de outras que também sejam do teu interesse?

Outra questão importante. Qual é o teu nível de compreensão de inglês ou espanhol? Isto condiciona muito o material que te posso enviar. Consegues ler algumas páginas numa destas línguas estrangeiras? Recorres a alguma ferramenta de apoio?

Qualquer dúvida que tenhas é só dizer.

Obrigado e até breve.

Atenciosamente

José Miguel Urbano”

## Trabalhar o que se gosta

Vais fazer um trabalho no qual se pretende que aprofundes um determinado tema a partir do confronto entre três objetos de estudo: o manual da disciplina de História, um texto historiográfico e uma obra. Este último objeto foi escolhido de acordo com o questionário e o e-mail a que respondeste referente às tuas preferências.

No uso do manual convém que leias atentamente a subunidade que se refere a este trabalho. Não basta ler o texto de autor. Atenção aos documentos, imagens e esquemas. Convém também conhecer a unidade do manual em que se inserem estes conteúdos. O contexto pode ser importante para a compreensão.

O texto historiográfico foi adaptado para que consigas, em duas páginas, contactar com conhecimento produzido por especialistas. No entanto, convém também que o conheças. Podes ir ver o texto original para ter uma ideia sobre a profundidade do trabalho, que temas aborda, quem é o autor, que referências usou para escrever o texto, etc.

O estudo da obra pode variar muito. Se se tratar de um livro podes aprofundar o teu conhecimento lendo mais do que um ou dois capítulos. Mas se for um vídeo do Youtube de 10 minutos podes explorar o canal de onde veio, conhecer o autor, ver que outros vídeos terá relacionados com história, etc. Ou então, se vires que não consegues um grande aprofundamento, podes aproveitar para investigar mais sobre o tema do trabalho, indo para além da bibliografia que te foi proposta.

A relação entre os três objetos pode não ser muito clara à primeira vista, mas está sempre presente. Mal a descobras, toma nota dessa relação que te vai ser útil para os comparares. Quando começares a comparação convém que tenhas presente que estes objetos são de uma natureza e finalidade muito diferentes. É claro que um videojogo de estratégia não representa táticas de guerra tal como os investigadores as apresentam porque o objetivo do videojogo é, antes de tudo, entreter. No entanto, podes tentar perceber se o videojogo traduz algum conhecimento histórico nas suas mecânicas de jogo. Espera-se que o texto historiográfico tenha informações que o manual não tem. Deves procurar descobrir de que forma é que um pode complementar outro. No fim desta comparação espera-se que opines sobre o tema.

Para conseguires executar estas tarefas tens neste guião as informações para conseguir um bom resultado final. Para além disso, podes contar com o teu professor para te ajudar e acompanhar ao longo do processo.

# Conteúdo

## 1. Análise da obra:

Que tipo de obra se trata? (Filme, livro, documentário...)

Quem é o autor? (Se é só um ou muitos, qual o seu percurso e se é marcado pela História)

Descrição da obra

Em que medida se relaciona com a matéria do manual?

## 2. Análise bibliográfica:

Qual é o tema principal?

Quem é o autor(es)?

Descrição do(s) texto(s).

Em que medida se relaciona com a matéria do manual?

## 3. Análise do conteúdo histórico (do manual, da bibliografia e da obra):

Há pontos de contato entre os três objetos de estudo?

A abrangência de assuntos é sempre a mesma?

Que diferenças ou contradições se verificam entre os 3 objetos?

Estas diferenças têm alguma justificação?

## 4. Exercício mental:

Depois da análise que já fizeste, que conclusões tiras sobre a obra? Está bem construída ou nem por isso? Em que é que esta obra se distingue de outras que conheças?

Num trabalho historicamente inspirado como este, quais é que achas que deveriam ser as principais preocupações do autor? O rigor científico (i.e. que se baseie em trabalho de historiadores) ou a acessibilidade (i.e. que se seja fácil de compreender e de interessar)? Justifica a tua resposta.

Imagina que és o autor e que, antes de começares a trabalhar, estás a planear a obra. Que passos irias percorrer para conseguir concretizar este projeto? Qual seria o teu método?

Uma vez que és o autor também podes alterar a obra. O que é que acrescentarias ou farias de maneira diferente? E porquê?

## Forma

Estrutura:

Capa

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Bibliografia

Texto:

Estilo: Times New Roman,

Tamanho 12.

Espaçamento: 1.5

Margens: 3cm x 2,5cm

Nº de páginas A4: 2-4 (excluindo capa e bibliografia)

Norma de citação: Chicago Manual of Style 17th Edition

Informação a apresentar na capa:

Título

Nome da disciplina

Nome do docente (professor)

Nome do discente (aluno)

Número do Aluno

Turma e Escola

Ano letivo

## Critérios de Avaliação

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Conteúdos	4	Responde a todas as questões do guião de forma clara, relacionando-as respostas num texto encadeado e complementar com informação exterior às perguntas.	<b>10</b>
	3	Responde a todas as questões sem as relacionar ou complementar.  OU  Deixa em falta até 3 questões por responder mas relaciona e complementa as respostas dadas.	8
	2	Responde a mais de metade das perguntas e relaciona-as.	6
	1	Responde apenas a mais de metade das questões	4
Fundamentação	3	Integra a informação e excertos relevantes das referências propostas e complementares para fundamentar as opiniões requeridas e discrimina-as no texto de forma clara e direta, podendo apresentar falhas pontuais.	<b>6</b>
	2	Integra apenas a informação e excertos relevantes das referências propostas para fundamentar as opiniões requeridas e discrimina-as no texto de forma clara e direta.  OU  Integra a informação e excertos relevantes das referências propostas e complementares para fundamentar as opiniões requeridas, mas não as discrimina no texto de forma clara e direta.	4
	1	Integra apenas informação e excertos relevantes das referências propostas.	2
Comunicação	3	Respeita os critérios estipulados no guião, apresentando um discurso globalmente articulado e um domínio geral da terminologia específica da disciplina.	<b>4</b>
	2	Apresenta um discurso globalmente articulado e um domínio geral da terminologia específica da disciplina.	2
	1	Utiliza a terminologia da disciplina com imprecisão e apresenta um discurso com eventuais falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

## Passo a Passo

### Passo 1: Apontar

Vais começar por ler a subunidade do manual e a bibliografia. Tiras algumas notas sobre este material: uma descrição geral, principais assuntos referidos e quais é que podem estar mais diretamente ligados com o tema do trabalho. Depois deste estudo, vais aprofundar o teu conhecimento sobre a obra que está na tua ficha e repetir o mesmo processo. Nota, no entanto, que como já tens alguns dados sobre o assunto, podes ir já apontando algumas diferenças entre o que já leste e o que estás a estudar agora.

### Passo 2: Pesquisar

Depois da primeira fase é altura de ir um pouco além dos recursos que te foram entregues. Podes aprofundar os teus conhecimentos sobre a obra ou autor que apreciaste e sobre o tema estudado.

Cuidado a pesquisar na internet. Quando vais à Wikipédia podes encontrar muito disparate sem fundamento, seja em português como em espanhol ou inglês. Podes, no entanto, encontrar lá referências que te sejam úteis. Se queres encontrar um trabalho de síntese seguro vai à *Encyclopedia Britannica* ou à *Encyclopedia.com*. Também se recomenda o motor de busca do Google com a separador “Books” ou “Scholar” para consultar um o outro parágrafo de um livro ou artigo que esteja relacionado com o tema.. Outras referências como artigos de jornais e revistas também poderão ter o seu interesse.

No entanto, não te esqueças que este exercício de pesquisa serve para complementar o trabalho que tem como principal preocupação responder às questões que estão neste guião. O foco principal não é a pesquisa, por isso toma cuidado para que não gastes demasiado tempo neste passo. Quando trabalhamos é muito importante que tenhamos sempre presente o nosso principal objetivo.

### Passo 3: Preencher

Agora podes começar a preencher aquelas perguntas do guião. Não precisas de entrar em muito detalhe. O importante é que, no final deste processo, tenhas um esquema com o conteúdo essencial do trabalho que também te posso orientar na estrutura do texto. Esta referência será muito útil quando quiseres incluir também tuas ideias, as tuas informações e os teus apontamentos num texto corrido e desenvolvido.

#### Passo 4: Redigir

Agora que já tens bastante “matéria-prima” podes usá-la para produzir um texto. Começa por pensar na estrutura que este vai ter. Convém deixar a introdução e a conclusão para o final para que saibas o que vais introduzir e o que vais concluir. O espaço que dedicas a cada assunto também varia. Se calhar as primeiras duas perguntas do grupo 1 ou 2 cabem numa frase, mas a terceira pode ocupar um parágrafo ou até mais.

O desenvolvimento pode começar com uma pequena descrição do principal tema do trabalho para as pessoas saberem minimamente sobre o que é que vais escrever. Depois, podes responder aos primeiros dois grupos de perguntas num texto encadeado (e não numa sucessão de tópicos, como tinhas feito no passo 3), sem ter que seguir a ordem das perguntas exatamente como no guião. No terceiro grupo de perguntas tens que ter cuidado para responder às perguntas de forma fundamentada. Para justificares bem as tuas respostas uma frase pode não bastar. Deves indicar onde foste buscar os teus fundamentos com uma citação adequada.

Como no quarto grupo de perguntas estas são muito variadas podes desenvolver mais ou menos as respostas mediante aquelas em que sejam do teu maior interesse. Isto não dispensa o cuidado a responder às perguntas que não são tanto do teu interesse, ainda que de forma breve. Antes de escreveres a introdução e a conclusão vais ler o que já fizeste para verificar se cumpres os critérios de avaliação e se queres acrescentar ou retirar alguma observação ou impressão tua.

Agora podes escrever a introdução e a conclusão. Na primeira vais preparar as pessoas que vão ler o teu trabalho, referindo o que vai ser falado e os processos levaram à produção do trabalho. Na segunda, vais deixar as conclusões a que chegaste e as impressões com que ficaste do final.

#### Passo 5: Editar

Depois de a “matéria-prima” ser “processada” é preciso também saber “vendê-la”. Antes de editares vais reler com atenção o teu trabalho para evitar gralhas pontuais: faltas de acentuação e pontuação, erros ortográficos e sintáticos, frases demasiado grandes e desconexas, etc. Deves ainda verificar se estás a cumprir a forma do guião: o espaçamento, a marcação dos parágrafos, a norma de citação das fontes...

Por fim, destaca as diferentes secções do texto e faz uma capa bonita segundo as indicações que estão neste guião.

## Ficha de Trabalho

**Nome:** José Miguel Urbano

**Tema:** Lutas de Gladiadores

**Obra:** “Gladiador” (<https://www.imdb.com/title/tt0172495/>)

**Bibliografia:** Wasson, Donald L. "Commodus." *World History Encyclopedia*. Last modified August 29, 2013. <https://www.ancient.eu/commodus/>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «2.2.1. A padronização do urbanismo.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1ª ed., 1:86–94. Porto: Areal Editores, 2015.

Apoio:

Para esclarecer dúvidas pontuais e marcar uma videochamada:

[ze.m.urbano@aeanadia.pt](mailto:ze.m.urbano@aeanadia.pt)

Horário fixo de apoio por videochamada: Segunda-feira das 11h55 às 13h25.

## Passo 1: Apontar

### Bibliografia:

Cómodo. Deceção para o pai. Não gostava de governar e delegava essas funções noutros, levando a um governo instável. Uma das conspirações contra ele foi elaborada pela própria irmã. Foi estrangulado pelo seu treinador pouco antes de ir combater na arena.

No texto original ainda diz que:

Era filho biológico (e não adotivo) de Marco Aurélio. Com o seu reinado terminou o período de cinco bons imperadores. Afirmou-se como Hércules, filho de Zeus, e quis assumir-se como fundador de uma nova Roma. Combatia na arena para provar a sua “divindade”.

### Manual:

Fala sobre a cultura urbana da capital nas diversas vertentes: a planta urbana, os centros político-religiosos (fóruns), os grandes edifícios públicos (como banhos e teatros), etc. O texto de autor dedica dois parágrafos relacionados com o Coliseu e as lutas de gladiadores. Mostra uma reconstituição do interior e exterior do coliseu e o seu estado atual. (páginas 92 e 93).

### Obra:

**Personagens:** Maximus (fictício), Cómodo, Lucila (irmã de Cómodo), Marco Aurélio

**Cenas:** Batalha que mostra técnica e disciplina romana. Entrada de triunfo militar na Roma imperial. Desinteresse pelo governo por Cómodo. Conversa numa refeição tomada num estilo *take away*. Tentativa de envenenamento (não seria Lucilla mas a amante). Execuções por parte de Cómodo (não pelos mesmos motivos). Feras que saem debaixo da arena. Morte de Cómodo relacionada com a arena.

**Conversas:** senado e república antes dos imperadores. Mulheres não podem ser imperadores, Cómodo não tem moral. Escravos mais baratos que animais. Um imperador para um império. Importância dos jogos na política. Possibilidade de gladiador ganhar liberdade. Batalha contra cartagineses, os bárbaros.

## Passo 2: Investigar

### Bibliografia:

Sobre o texto: O autor, Donald L. Wasson, é um professor de história que está a publicar na World History Encyclopedia, uma associação de especialistas que procura fornecer artigos de história acessíveis e fundamentados. O artigo baseia-se em livros científicos como dicionários de Oxford.

<https://www.ancient.eu/user/DWasson/>

<https://www.ancient.eu/commodus/>

<https://www.ancient.eu/static/about/>

### Obra:

Realizado por Ridley Scott, ganhou cinco óscares. Na equipa de produção houve, pelo menos, um consultor histórico na produção, Kathleen Coleman, que ficou descontente com o produto final e pediu para removerem o seu nome dos créditos finais.

<https://bmcr.brynmawr.edu/2004/2004.07.40/> (encontrado nas Referências do artigo da Wikipédia)

<https://www.imdb.com/title/tt0172495/>

### Tema:

Nesta época, as lutas de gladiadores podiam ser muito lucrativas. P.180

[https://books.google.pt/books?id=6TVFqA5u9\\_UC&pg=PA180&dq=gladiadores&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi83uCck5TvAhXHxoUKHYhyDulQ6AEwAHoECAIQAg#v=onepage&q=gladiadores&f=false](https://books.google.pt/books?id=6TVFqA5u9_UC&pg=PA180&dq=gladiadores&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi83uCck5TvAhXHxoUKHYhyDulQ6AEwAHoECAIQAg#v=onepage&q=gladiadores&f=false)

## Passo 3: Preencher

### 1. Análise da obra:

Que tipo de obra se trata? (Filme, livro, documentário...) **Filme.**

Quem é o autor? (Se é só um ou muitos, qual o seu percurso e se é marcado pela História) **Ridley Scott que teve historiadores na equipa de produção.**

Descrição da obra **O filme conta a história fictícia de um general de Marco Aurélio, Máximo, que acaba por ser perseguido por Cómodo e vendido como escravo para combater na arena dos combates de gladiadores. A obra teve uma grande produção e continua a ser bastante apreciada nos dias de hoje.**

Em que medida se relaciona com a matéria do manual? **Para além do Coliseu onde Maximus combate, o filme mostra uma reconstituição da Roma imperial**

### 2. Análise bibliográfica:

Qual é o tema principal? **O imperador Cómodo**

Quem é o autor(es)? **Donald L. Wasson, Professor de História**

Descrição do(s) texto(s). **O texto fala sobre a vida de Cómodo, a sua atitude perante a governação e as várias tentativas de assassinato que marcaram o seu instável reinado.**

Em que medida se relaciona com a matéria do manual? **O artigo fala sobre a vida de Cómodo que foi marcada pelo Coliseu.**

### 3. Análise do conteúdo histórico (do manual, da bibliografia e da obra):

Há pontos de contato entre os três objetos de estudo? **O manual está ligado ao filme por causa de uma temática comum (o coliseu e as lutas de gladiadores) e a bibliografia ligada ao filme por causa das personagens comuns (Cómodo, Marco Aurélio e Lucilla).**

A abrangência de assuntos é sempre a mesma? **Não. O manual aborda toda uma cultura urbana, dando pouca atenção temática da vida dos gladiadores em comparação com o filme que a explora com muito mais detalhe. O artigo explora muito mais a vida de Cómodo do que o filme.**

Que diferenças ou contradições se verificam entre os 3 objetos? **Uma vez que o manual não explora muito a temática comum, não entra em grande contradição com os restantes objetos. Na relação com a bibliografia, o filme acrescenta uma personagem**

fictícia, diz que Marco Aurélio queria voltar à República e altera os episódios que marcaram o reinado de Cómodo.

Estas diferenças têm alguma justificação? **Sim, porque se trata de uma produção que procura entreter e não transmitir conhecimento científico.**

#### 4. Exercício mental:

Depois da análise que já fizeste, que conclusões tiras sobre a obra? Está bem construída ou nem por isso? Em que é que esta obra se distingue de outras que conheças? **Penso que o filme faz um bom trabalho ao ser inspirado em alguns factos históricos sobre os imperadores romanos. Também procura inserir-nos no quotidiano da época, algo que não encontro muito nos filmes que já vi. Na minha opinião, como romance histórico, é um trabalho bem conseguido.**

Num trabalho historicamente inspirado como este, quais é que achas que deveriam ser as principais preocupações do autor? O rigor científico (i.e. que se baseie em trabalho de historiadores) ou a acessibilidade (i.e. que se seja fácil de compreender e de interessar)? Justifica a tua resposta. **Penso que, sendo um filme, o autor deve preocupar-se com a acessibilidade da sua obra porque precisa de um retorno financeiro para o grande investimento que envolve a produção de um filme. É claro que é importante que se procure o rigor científico mas se o filme não for um pouco romanceado pode não ser apelativo. Isso pode tornar a obra inacessível ao grande público que, assim, já não vai contactar com o restante conteúdo não romanceado e perde esse enriquecimento cultural.**

Imagina que és o autor e que, antes de começares a trabalhar, estás a planear a obra. Que passos irias percorrer para conseguir concretizar este projeto? Qual seria o teu método? **Como realizador do filme, começaria por ler atentamente o guião e procuraria relacioná-lo com alguns estudos sobre as lutas de gladiadores. Para as filmagens, procuraria que os adereços e os cenários se aproximassem do contexto imperial. Na edição procuraria que a reconstituição romana gerada em computador fosse bem explorada.**

Uma vez que és o autor também podes alterar a obra. O que é que acrescentarias ou farias de maneira diferente? E porquê? **Procuraria que os atores falassem latim, uma vez que isto podia aproximar os espectadores da realidade romana e a limitação da língua seria facilmente ultrapassada com legendas. Também procuraria que a ação do filme decorresse ao longo de dezasseis anos: a duração do reinado de Cómodo.**

### Desenvolvimento

O texto historiográfico que lemos **fala sobre a vida de Cómodo, a sua atitude perante a governação e as várias tentativas de assassinato que marcaram o seu instável reinado.**<sup>164</sup> O autor, Donald L. Wasson, é um professor de história<sup>165</sup> que está a publicar na World History Encyclopedia, uma associação de especialistas que procura fornecer artigos de história acessíveis e fundamentados.<sup>166</sup> O artigo baseia-se em livros científicos como dicionários de Oxford.

A obra que analisámos, “Gladiador”, foi **realizada por Ridley Scott e, teve uma grande produção, conquistando cinco óscares, mantendo uma grande apreciação nos dias de hoje.**<sup>167</sup> Na equipa que o preparou esteve, pelo menos, uma consultora histórica na produção, Kathleen Coleman, que ficou descontente com o produto final e pediu para removerem o seu nome dos créditos finais.<sup>168</sup>

O filme conta a história fictícia de um general de Marco Aurélio, Maximus, que **acaba por ser perseguido por Cómodo e vendido como escravo para combater na arena dos combates de gladiadores.** Para além de contar com personagens históricas como Cómodo, Lucila (irmã de Cómodo) e Marco Aurélio, o filme mostra muito do que era o império romano, não só nas cenas escolhidas (como a **batalha inicial que mostra a técnica e disciplina** do exército romano ou a **entrada de triunfo militar** na capital) como nos diálogos escritos (que referem a **república antes dos imperadores e a importância dos jogos na política**). Também refere alguns pormenores sobre a prática destes combates como a **possibilidade de um gladiador ganhar liberdade**, o que é bastante compreensível, especialmente nos reinados de Marco Aurélio e Cómodo, nos quais **as lutas de gladiadores foram muito lucrativas.**<sup>169</sup>

O subtema do manual **fala sobre a cultura urbana da capital do império nas diversas vertentes: a planta urbana, os centros político-religiosos (fóruns), os grandes edifícios públicos (como banhos e teatros), etc.** O texto de autor dedica dois parágrafos relacionados com o Coliseu e as lutas de gladiadores e mostra uma reconstituição do

---

<sup>164</sup> Wasson, «Commodus».

<sup>165</sup> «Donald L. Wasson».

<sup>166</sup> «About Us».

<sup>167</sup> Scott, *Gladiator*.

<sup>168</sup> «Gladiator».

<sup>169</sup> Garraffoni, *Gladiadores Na Roma Antiga*, 180.

interior e exterior do Coliseu, assim como o seu estado atual.<sup>170</sup> A vida de Cómodo foi marcada por este edifício onde, no “Gladiador” (que mostra uma reconstituição da Roma imperial), Maximus combate. Assim, o manual está ligado ao filme por causa de uma temática comum (o Coliseu e as lutas de gladiadores) e a bibliografia ligada ao filme por causa das personagens comuns.

Apesar de estarem ligados entre si, estes três objetos de estudo abordam assuntos de forma e dimensão diferentes. O manual aborda toda uma cultura urbana, dando pouca atenção temática da vida dos gladiadores em comparação com o filme que a explora com muito mais detalhe. O artigo, por sua vez, aprofunda muito mais a vida de Cómodo do que o filme. Como o manual não explora muito a temática comum, não entra em grande contradição com os restantes objetos de estudo. Por vezes encontramos algumas concordâncias entre o filme e o manual, quando vemos representadas feras que saem debaixo da arena ou uma refeição tomada num estilo parecido com *take away* e que se comprava nos estabelecimentos que estariam na rés-do-chão das *insullae*.

Já em relação com à bibliografia, o “Gladiador” acrescenta uma personagem fictícia assim como a ideia de que Marco Aurélio queria que Roma voltasse à República, para não mencionar outros acrescentos. Também altera os episódios que marcaram o reinado de Cómodo, mas creio que, mesmo essas alterações, mostram conhecimento sobre o imperador. De facto, o filme mostra uma tentativa de envenenamento levada a cabo por Lucila e, como o texto historiográfico nos disse, uma das conspirações contra Cómodo foi elaborada pela própria irmã. No entanto, essa tentativa em concreta de envenenamento foi levada a cabo pela amante de Cómodo. Este imperador ordenou perseguições e execuções, como vemos na longa-metragem, mas por motivos muito diferentes. E Cómodo combatia na arena para provar a sua “natureza divina”. Não propriamente por um desejo de vingança qualquer.

Isto compreende-se porque um filme tem muito pouco tempo para apresentar inúmeros episódios e explicações e trata-se de uma produção que procura, antes de tudo, entreter e não tanto transmitir conhecimento científico. E, no entanto, conseguimos ver bastante conhecimento historiográfico na escrita do guião, não só nas contradições que referi como no retrato da pessoa de Cómodo. Wasson diz-nos que Cómodo era um filho biológico (e não adotivo) de Marco Aurélio que não gostava de governar e que representava uma decepção para o pai.

---

<sup>170</sup> Fortes et al., *Linhas da história 10: História A, 10º ano, Ensino Secundário*.

Penso que o filme faz um bom trabalho ao ser inspirado em alguns factos históricos sobre os imperadores romanos. Também procura inserir-nos no quotidiano da época, algo que não encontro muito nos filmes que já vi. Na minha opinião, como romance histórico, é um trabalho bem conseguido. Apesar de ter algumas incoerências históricas, acho que a obra cumpre o seu propósito. Neste tipo de filmes, o autor deve preocupar-se com a acessibilidade da sua obra porque precisa de um retorno financeiro para o grande investimento que envolve a produção. É claro que é importante que se procure o rigor científico, mas se o filme não for um pouco romanceado pode não ser apelativo. Isso também pode tornar a obra inacessível ao grande público que, assim, já não vai contactar com o restante conteúdo não romanceado e perde esse enriquecimento cultural.

Se eu fosse o autor desta obra faria também algumas adaptações, mas procuraria que, ao mesmo tempo, as pessoas tivessem um melhor contacto com o Coliseu e os seus imperadores. Começaria por ler atentamente o guião e relacioná-lo-ia com alguns estudos sobre as lutas de gladiadores. Para as filmagens, teria o cuidado de verificar se os adereços e os cenários se aproximavam do contexto imperial e procuraria que, na edição, a reconstituição romana gerada em computador fosse bem explorada. Também faria algumas coisas de forma diferente. Iria exigir aos atores que lessem falas em latim, uma vez que isto podia aproximar os espectadores da realidade romana e a limitação da língua seria facilmente ultrapassada com legendas. Para além disso, faria com que a ação do filme decorresse ao longo de dezasseis anos: a duração do reinado de Cómodo. No entanto, teria que pensar como é que o enredo de Maximus iria acompanhar esse longo período de tempo.

### **Introdução**

O que eram as lutas de gladiadores na Roma Imperial? Para responder a esta pergunta vou confrontar a informação que o manual tem sobre o assunto com um texto científico e com um filme relacionado com esta temática. Vou investigar e analisar estes três objetos de estudo, compará-los e dar a minha opinião sobre o filme com os conhecimentos que adquiri neste processo.

## Conclusão

No final deste trabalho percebi que o conhecimento histórico pode ser aplicado de diferentes formas. Ao comparar os três objetos não só fiquei a conhecer melhor as lutas de gladiadores através do estudo de um filme como percebi como a história pode ser investigada por motivos muito variados, seja aprender na escola, produzir um texto científico ou entreter uma sala de cinema.

## Bibliografia

- «About Us». Acedido 3 de Março de 2021. <https://www.ancient.eu/static/about/>.
- «Donald L. Wasson». Acedido 2 de Março de 2021. <https://www.ancient.eu/user/DWasson/>.
- Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «2.2.1. A padronização do urbanismo». Em *Linhas da história 10: história A, 10o ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:86–94. Porto: Areal Editores, 2015.
- Garraffoni, Renata Senna. *Gladiadores Na Roma Antiga*. Annablume, 2005.
- «Gladiator: Film and History – Bryn Mawr Classical Review». Acedido 9 de Março de 2021. <https://bmcr.brynmawr.edu/2004/2004.07.40/>.
- Scott, Ridley. *Gladiator*. Action, Adventure, Drama. Dreamworks Pictures, Universal Pictures, Scott Free Productions, 2000.
- Wasson, Donald L. «Commodus». Em *World History Encyclopedia*, 2013. <https://www.ancient.eu/commodus/>.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANADIA

# NOME (ABREVIADO) TÍTULO



José Miguel de Miranda Urbano | nº2

Núcleo de Estágio | Mestrado em Ensino de História

Disciplina: História A

Docente: Isabel Cristina Santos Pires

## Introdução

Como eram as lutas de gladiadores na Roma Imperial? Para conhecer melhor esta realidade vou confrontar a informação que o manual tem sobre o assunto com um texto científico e com um filme relacionado com esta temática. Vou investigar e analisar estes três objetos de estudo, compará-los e dar a minha opinião sobre o filme com os conhecimentos que adquiri neste processo.

## Desenvolvimento

O texto historiográfico que lemos fala sobre a vida de Cómodo, a sua atitude perante a governação e as várias tentativas de assassinato que marcaram o seu instável reinado.<sup>171</sup> O autor, Donald L. Wasson, é um professor de história<sup>172</sup> que está a publicar na World History Encyclopedia, uma associação de especialistas que procura fornecer artigos de história acessíveis e fundamentados<sup>173</sup>. O artigo baseia-se em livros científicos como dicionários de Oxford.

A obra que analisámos, “Gladiador”, foi realizada por Ridley Scott e, teve uma grande produção, conquistando cinco óscares, mantendo uma grande apreciação nos dias de hoje<sup>174</sup>. Na equipa que o preparou esteve, pelo menos, uma consultora histórica na produção, Kathleen Coleman, que ficou descontente com o produto final e pediu para removerem o seu nome dos créditos finais<sup>175</sup>.

O filme conta a história fictícia de um general de Marco Aurélio, Maximus, que acaba por ser perseguido por Cómodo e vendido como escravo para combater na arena dos combates de gladiadores. Para além de contar com personagens históricas como Cómodo, Lucila (irmã de Cómodo) e Marco Aurélio, o filme mostra muito do que era o império romano, não só nas cenas escolhidas (como a batalha inicial que mostra a técnica e disciplina do exército romano ou a entrada de triunfo militar na capital) como nos diálogos escritos (que referem a república antes dos imperadores e a importância dos jogos na política). Também refere alguns pormenores sobre a prática destes combates como a possibilidade de um gladiador ganhar liberdade, o que é bastante compreensível, especialmente nos reinados de Marco Aurélio e Cómodo, nos quais as lutas de gladiadores foram muito lucrativas<sup>176</sup>.

O subtema do manual fala sobre a cultura urbana da capital do império nas diversas vertentes: a planta urbana, os centros político-religiosos (fóruns), os grandes edifícios públicos (como banhos e teatros), etc. O texto de autor dedica dois parágrafos relacionados com o Coliseu e as lutas de gladiadores e mostra uma reconstituição do interior e exterior do Coliseu, assim como o seu estado atual<sup>177</sup>. A vida de Cómodo foi marcada por este edifício onde, no “Gladiador” (que mostra uma reconstituição da

---

<sup>171</sup> Wasson, «Commodus».

<sup>172</sup> «Donald L. Wasson».

<sup>173</sup> «About Us».

<sup>174</sup> Scott, *Gladiator*.

<sup>175</sup> «Gladiator».

<sup>176</sup> Garraffoni, *Gladiadores Na Roma Antiga*, 180.

<sup>177</sup> Fortes et al., *Linhas da história 10: História A, 10º ano, Ensino Secundário*.

Roma imperial), Maximus combate. Assim, o manual está ligado ao filme por causa de uma temática comum (o Coliseu e as lutas de gladiadores) e a bibliografia ligada ao filme por causa das personagens comuns.

Apesar de estarem ligados entre si, estes três objetos de estudo abordam assuntos de forma e dimensão diferentes. O manual aborda toda uma cultura urbana, dando pouca atenção temática da vida dos gladiadores em comparação com o filme que a explora com muito mais detalhe. O artigo, por sua vez, aprofunda muito mais a vida de Cómodo do que o filme. Como o manual não explora muito a temática comum, não entra em grande contradição com os restantes objetos de estudo. Por vezes encontramos algumas concordâncias entre o filme e o manual, quando vemos representadas feras que saem debaixo da arena ou uma refeição tomada num estilo parecido com *take away* e que se comprava nos estabelecimentos que estariam no rés-do-chão das *insullae*.

Já em relação à bibliografia, o “Gladiator” acrescenta uma personagem fictícia assim como a ideia de que Marco Aurélio queria que Roma voltasse à República, para não mencionar outros acrescentos. Também altera os episódios que marcaram o reinado de Cómodo, mas creio que, mesmo essas alterações, mostram conhecimento sobre o imperador. De facto, o filme mostra uma tentativa de envenenamento levada a cabo por Lucila e, como o texto historiográfico nos disse, uma das conspirações contra Cómodo foi elaborada pela própria irmã. No entanto, essa tentativa em concreto de envenenamento foi levada a cabo pela amante de Cómodo. Este imperador ordenou perseguições e execuções, como vemos na longa-metragem, mas por motivos muito diferentes. E Cómodo combatia na arena para provar a sua “natureza divina”. Não propriamente por um desejo de vingança qualquer.

Isto compreende-se porque um filme tem muito pouco tempo para apresentar inúmeros episódios e explicações e trata-se de uma produção que procura, antes de tudo, entreter e não tanto transmitir conhecimento científico. E, no entanto, conseguimos ver bastante conhecimento historiográfico na escrita do guião, não só nas contradições que referi como no retrato da pessoa de Cómodo. Wasson diz-nos que Cómodo era um filho biológico (e não adotivo) de Marco Aurélio que não gostava de governar e que representava uma decepção para o pai.

Penso que o filme faz um bom trabalho ao ser inspirado em alguns factos históricos sobre os imperadores romanos. Também procura inserir-nos no quotidiano da época, algo que não encontro muito nos filmes que já vi. Na minha opinião, como romance histórico, é um trabalho bem conseguido. Apesar de ter algumas incoerências históricas,

acho que a obra cumpre o seu propósito. Neste tipo de filmes, o autor deve preocupar-se com a acessibilidade da sua obra porque precisa de um retorno financeiro para o grande investimento que envolve a produção. É claro que é importante que se procure o rigor científico, mas se o filme não for um pouco romanceado pode não ser apelativo. Isso também pode tornar a obra inacessível ao grande público que, assim, já não vai contactar com o restante conteúdo não romanceado e perde esse enriquecimento cultural.

Se eu fosse o autor desta obra faria também algumas adaptações, mas procuraria que, ao mesmo tempo, as pessoas tivessem um melhor contacto com o Coliseu e os seus imperadores. Começaria por ler atentamente o guião e relacioná-lo-ia com alguns estudos sobre as lutas de gladiadores. Para as filmagens, teria o cuidado de verificar se os adereços e os cenários se aproximavam do contexto imperial e procuraria que, na edição, a reconstituição romana gerada em computador fosse bem explorada. Também faria algumas coisas de forma diferente. Iria exigir aos atores que lessem falas em latim, uma vez que isto podia aproximar os espectadores da realidade romana e a limitação da língua seria facilmente ultrapassada com legendas. Para além disso, faria com que a ação do filme decorresse ao longo de dezasseis anos: a duração do reinado de Cómodo. No entanto, teria que pensar como é que o enredo de Maximus iria acompanhar esse longo período de tempo.

## Conclusão

No final deste trabalho percebi que o conhecimento histórico pode ser aplicado de diferentes formas. Ao comparar os três objetos não só fiquei a conhecer melhor as lutas de gladiadores através do estudo de um filme como percebi como a história pode ser investigada por motivos muito variados, seja aprender na escola, produzir um texto científico ou entreter uma sala de cinema.

## Bibliografia

- «About Us». Acedido 3 de Março de 2021. <https://www.ancient.eu/static/about/>.
- «Donald L. Wasson». Acedido 2 de Março de 2021. <https://www.ancient.eu/user/DWasson/>.
- Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «2.2.1. A padronização do urbanismo». Em *Linhas da história 10: história A, 10o ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:86–94. Porto: Areal Editores, 2015.
- Garraffoni, Renata Senna. *Gladiadores Na Roma Antiga*. Annablume, 2005.
- «Gladiator: Film and History – Bryn Mawr Classical Review». Acedido 9 de Março de 2021. <https://bmc.brynmaur.edu/2004/2004.07.40/>.
- Scott, Ridley. *Gladiator*. Action, Adventure, Drama. Dreamworks Pictures, Universal Pictures, Scott Free Productions, 2000.
- Wasson, Donald L. «Commodus». Em *World History Encyclopedia*, 2013. <https://www.ancient.eu/commodus/>.

## **Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA)**

Responsáveis pela tradução e adaptação: Luísa Miranda, Carlos Morais e Paulo Alves

### **Instruções**

Este questionário tem por objectivo identificar o seu estilo preferido de aprendizagem. Não é um teste de inteligência, nem de personalidade. Não há tempo limite para responder ao questionário. O seu preenchimento não demorará mais de 15 minutos. Não há respostas certas ou erradas.

É importante que responda com sinceridade.

Se está mais de acordo que em desacordo com o item seleccione “Mais (+)”. Se, pelo contrário, está mais de desacordo do que em acordo, seleccione “Menos (-)”. O questionário é anónimo.

Por favor, responda a todos os itens.

Muito obrigado.

Item	Mais (+)	Menos (-)
1. Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.		
2. Tenho a certeza do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.		
3. Actuo, muitas vezes, sem olhar às consequências.		
4. Resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.		
5. Creio que o formalismo limita a iniciativa das pessoas.		
6. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios actuam.		
7. Penso que actuar intuitivamente pode ser tão válido como actuar reflexivamente.		
8. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.		
9. Procuro estar atento(a), permanentemente, ao que acontece à minha volta.		
10. Agrada-me ter tempo para preparar o meu trabalho e realizá-lo com consciência.		
11. Sinto-me bem quando sigo um plano na alimentação, no estudo, no exercício físico regular.		
12. Quando ouço uma ideia nova, começo logo a pensar como poderei pô-la em prática.		
13. Prefiro as ideias originais e inovadoras, mesmo que não sejam práticas.		
14. Aceito e adapto-me às regras, apenas, quando servem para atingir os meus objectivos.		

15. Adapto-me melhor às pessoas reflexivas do que às pessoas demasiado espontâneas e imprevisíveis.		
16. Escuto com mais frequência do que falo.		
17. Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.		
18. Tento interpretar bem a informação antes de tirar conclusões.		
19. Analiso cuidadosamente as vantagens e as desvantagens antes de tomar decisões.		
20. Estimula-me o facto de fazer algo novo e diferente.		
21. Procuo, ser coerente com os meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e sigo-os.		
22. Numa discussão, não gosto de estar com rodeios.		
23. Não me agrada o envolvimento afectivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.		
24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que das teóricas.		
25. Tenho dificuldade em ser criativo(a) e em romper com as estruturas existentes.		
26. Sinto-me bem com pessoas espontâneas e divertidas.		
27. A maioria parte das vezes expresso abertamente o que sinto.		
28. Gosto de analisar as coisas de diversos ângulos.		
29. Incomoda-me que as pessoas não tomem as coisas a sério.		
30. Atraio-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.		
31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.		
32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver para reflectir, melhor.		
33. Tenho tendência a ser perfeccionista.		
34. Prefiro ouvir as opiniões dos outros antes de expor as minhas.		
35. Gosto de enfrentar a vida de forma espontânea e não ter que planificar tudo previamente.		
36. Nas discussões gosto de observar como actuam os outros participantes.		
37. Sinto-me incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.		
38. Avalio, frequentemente, as ideias dos outros pelo seu valor prático.		
39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.		
40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.		
41. É melhor aproveitar o momento presente do que pensar no passado e sonhar com o futuro.		

42. Incomodam-me as pessoas que desejam sempre apressar as coisas.		
43. Contribuo com ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.		
44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas numa análise minuciosa do que as baseadas na intuição.		
45. Detecto, frequentemente, a inconsistência e os pontos fracos nas argumentações dos outros.		
46. Creio que é necessário ignorar mais vezes as regras, do que cumpri-las.		
47. Apercebo-me, frequentemente, de outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.		
48. Em geral, falo mais do que ouço.		
49. Prefiro distanciar-me dos factos e observá-los de outras perspectivas.		
50. Estou convencido(a) de que deve prevalecer a lógica sobre a razão.		
51. Gosto de procurar novas experiências.		
52. Gosto de experimentar e por em prática as coisas.		
53. Penso que devemos ir directos ao essencial dos assuntos.		
54. Procuo chegar sempre a conclusões e ideias claras.		
55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com conversas sem significado.		
56. Fico incomodado(a), quando me dão explicações irrelevantes ou incoerentes.		
57. Verifico sempre, com antecedência, se as coisas funcionam realmente.		
58. Faço vários rascunhos antes da redacção definitiva de um trabalho.		
59. Estou consciente de que, nas discussões, ajudo a manter os outros centrados no tema, evitando divagações.		
60. Observo que, com frequência, sou uma das pessoas mais objectivas e ponderadas nas discussões.		
61. Quando algo corre mal, tento logo fazer melhor.		
62. Rejeito ideias originais e espontâneas se me parecem impraticáveis.		
63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.		
64. Frequentemente, tento prever o futuro.		
65. Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.		
66. Incomodam-me as pessoas que não actuam com lógica.		
67. Incomoda-me ter de planificar e de prever as coisas.		
68. Creio que, em muitos casos, os fins justificam os meios.		

69. Costumo reflectir sobre os assuntos e os problemas.		
70. O trabalho consciente enche-me de satisfação e orgulho.		
71. Perante os acontecimentos, tento identificar os princípios e as teorias em que se baseiam.		
72. Desde que seja para atingir os meus fins, sou capaz de ferir os sentimentos das outras pessoas.		
73. Faço tudo o que for necessário para que o meu trabalho se concretize.		
74. Frequentemente, sou uma das pessoas que mais anima as festas.		
75. Aborrece-me, frequentemente, o trabalho metódico e minucioso.		
76. Frequentemente, as pessoas pensam que sou pouco sensível aos seus sentimentos.		
77. Costumo deixar-me levar pela minha intuição.		
78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.		
79. Com frequência, interessa-me saber o que as pessoas pensam.		
80. Evito os assuntos subjectivos, ambíguos e pouco claros.		

### Anexo XIII. A adaptação do CHAEA às Competências de Pensamento Histórico

## Questionário sobre competências de pensamento histórico

Uma adaptação, por José Urbano, do “Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem” ao estudo de Antoni Santisteban Fernández sobre “A formação de competências de pensamento histórico”.

### Instruções

Este questionário tem por objetivo identificar a sua maneira preferida de se relacionar com a História. Alguma linguagem poderá ser de difícil percepção por parecer um pouco abstrata. Em qualquer caso de dúvida, solicite-a a quem lhe entregou o questionário.

Não é um teste de inteligência, nem de personalidade. Não há tempo limite para responder ao questionário. Não há respostas certas ou erradas.

É importante que responda com sinceridade. Se está mais de acordo que em desacordo com o item selecione “Mais (+)”. Se, pelo contrário, está mais de desacordo do que em acordo, selecione “Menos (-)”.

Por favor, responda a todos os itens.

Muito obrigado.

Item	Mais (+)	Menos (-)
1. Gosto de contar histórias.		
2. Quando me deparo com determinados sinais (ex: rugas e ou borbulhas) apercebo-me da passagem do tempo.		
3. Faz sentido imaginar o passado para dar sentido aos vestígios que temos dele.		
4. Tenho consciência de que o homem se relaciona com o tempo como mais nenhum ser da natureza.		
5. Agrada-me imaginar coisas sobre a história porque sou muito criativo.		
6. Recorrentemente, verifico como passado, presente e futuro estão em constante relação.		
7. Gosto da ideia de “vestir a pele” de uma personagem para a compreender.		
8. Interesse-me por mitos e lendas.		
9. Vejo que, tal como as pessoas do passado, eu também sou influenciado pelo meu contexto.		
10. Gosto de ler textos antigos que nos falam do passado.		
11. Gosto de ver como diferentes episódios de uma mesma história se ligam entre si.		
12. Gosto de comparar diferentes versões de uma mesma história.		

13. Ao pôr-me na posição de personagens do passado consigo compreender melhor atitudes passadas.		
14. Reparo que os acontecimentos de uma história caminham numa determinada direção.		
15. Por vezes verifico que, ao longo do tempo, há coisas que mudam e outras que não mudam.		
16. Aprecio o confronto de diferentes interpretações da mesma fonte histórica.		
17. Quando estudo História não tenho dificuldade em abstrair-me do tempo presente.		
18. Interesse-me pela forma como se constrói uma descrição da História a partir das pistas do passado.		
19. Acho que, quando escreve sobre a História, o historiador deixa sempre a sua marca pessoal.		
20. Normalmente, tenho noção de que pessoas de diferentes contextos têm diferentes maneiras de pensar.		
21. Tendo consciência de como o tempo passa consigo orientar melhor as minhas decisões.		
22. Penso que, numa história, há acontecimentos mais importantes que outros.		
23. Penso que a memória é importante porque é a consciência do passado que me fez.		
24. Prefiro que os acontecimentos de uma narrativa sigam uma ordem cronológica.		
25. Reconheço, no meu esquecimento, uma forma de seleção de informação.		
26. Penso que, para “vestir a pele” de uma personagem preciso de conhecer o seu contexto.		
27. Creio que, conhecendo bem os contextos passado consigo formular melhores soluções para situações do presente.		
28. Interesse-me pela história da minha família e por aquilo que os meus antepassados me deixaram.		
29. Acho que é importante estudar a história do tempo presente.		
30. Interesse-me pelas causas que levaram a certo acontecimento de uma história.		
31. Prefiro conhecer a História procurando dar soluções a problemas que me são levantados em vez de ouvir a narrativa de um professor ou um manual.		
32. Penso que os vestígios do passado são indispensáveis para conhecer a História.		
33. Tenho noção de que a minha vida se insere numa história pessoal e familiar.		
34. Acho que a interpretação dos historiadores sobre os vestígios do passado é muito importante para conhecer a História.		
35. Creio que, conhecendo melhor diferentes contextos, evito juízos morais inadequados.		
36. Reconheço necessidade dos textos dos historiadores para me ajudar a descodificar a informação que as fontes contêm.		
37. Acho que faz sentido que a Batalha de Aljubarrota seja valorizada pelos portugueses e não pelos espanhóis.		
38. Tenho curiosidade em conhecer as intenções que expliquem determinadas atitudes das personagens.		

39. Aprecio a ideia de “ajudar as fontes” a falar do passado com a leitura que faço delas.		
40. Gosto de ligar as personagens, os feitos e os cenários num enredo complexo e coerente.		
41. Quando me dizem o que devo pensar eu penso que, antes de tudo, é preciso ter espírito crítico.		
42. Agrada-me poder fazer a minha interpretação dos vestígios do passado.		
43. Gosto de pensar como seria o mundo se os acontecimentos passados tivessem sido outros.		
44. Reconheço que as fontes que me chegaram podem ter surgido com uma intenção que não seja a descrição fiel da realidade.		
45. Dou especial atenção aos momentos em que a História sofre grandes mudanças.		
46. Creio que, conhecendo contextos diferentes dos meus, desenvolvo um maior respeito pelos que são diferentes de mim.		
47. Dou valor ao passado porque vejo naquilo que me rodeia o resultado desse passado.		
48. Quando imagino sobre o passado procuro fazê-lo de forma fundamentada.		
49. Penso que diferentes fontes podem mostrar diferentes visões parciais da realidade.		
50. Muitas vezes, vejo como algumas coisas na História se repetem.		
51. Penso que aquilo em que as pessoas acreditam influencia muito as suas atitudes.		
52. Não tenho grande dificuldade em distinguir o passado do presente.		
53. Quando relaciono passado presente e futuro parece que a distância entre eles fica mais curta.		
54. Gosto de balizar uma história em momentos diferentes.		
55. Quando escolho uma fonte histórica para estudar, devo procurar conhecer a sua origem.		
56. Creio que as narrativas (populares, históricas, etc.) têm um grande impacto na sociedade e na cultura.		
57. Olho para a minha vida e para o mundo que me rodeia como se fizessem parte de uma história.		
58. Como o formato das fontes varia tanto, qualquer coisa pode ser uma fonte histórica.		
59. Interesse-me pela mensagem que uma história pode transmitir.		
60. Aquilo em que acredito afeta a minha maneira de fazer previsões do futuro.		
61. Acho que não somos claramente mais inteligentes do que os nossos antepassados.		
62. Não me importo de limitar o estudo do passado a um grupo específico de pessoas.		
63. Devemos selecionar as fontes com que vamos trabalhar de acordo com o tema.		
64. Compreendo que as pessoas procurem prever o futuro com base numa ideologia (ex: comunismo).		

65. Gosto de procurar as informações implícitas e explícitas que contém uma mesma fonte.		
66. Acho que faz sentido tentar prever o futuro através das ciências sociais.		
67. Considero que o exercício de “vestir a pele” de uma personagem diferente me ajuda a reconhecer a pluralidade de indivíduos que compõe a nossa sociedade.		
68. Prefiro estudar personagens da História em vez do contexto em que elas viveram.		
69. Agrada-me contactar com objetos e letras antigas que precisam de ser revividas.		
70. Creio que os vestígios do passado são importantes para conhecer o meio em que vivo.		
71. Penso que, conhecendo bem o passado, posso controlar melhor o futuro.		
72. Fico fascinado por ver como um indivíduo pode marcar a História.		
73. Por vezes verifico, até no meu dia-a-dia, o impacto do passar do tempo.		
74. Ao reconhecer semelhanças entre um contexto passado e o contexto presente, consigo orientar melhor as minhas decisões.		
75. Reconheço que sou influenciado pelo meu contexto tal como as personagens históricas		
76. Quando tomo decisões tenho em conta o meu passado.		
77. Costumo deixar-me levar pela minha intuição.		
78. As minhas ações têm impacto no futuro apesar de haver coisas que não controlo.		
79. Aprender a lidar com fontes será útil para fundamentar a minha opinião como cidadão.		
80. Muitas vezes, imagino-me no lugar de outra pessoa.		

## Anexo XIV. Exercício generalizado

**DOC 15 O CALVINISMO**

Nós chamamos predestinação àquilo que Deus determinou fazer de cada Homem. A uns ordena à vida eterna e a outros à condenação eterna.

Calvino, *A Instituição da Religião Cristã* (1536).

Nós consideramos como erros as peregrinações, a interdição de se casar e de consumir certos alimentos, a confissão ao padre, as indulgências e todas as coisas semelhantes, pelas quais se pensa merecer a graça divina.

Calvino, *A Confissão de Rochelle* (1571).



Calvino

**DOC 16 A MORAL CALVINISTA**

Assim, o realce calvinista da atividade e da poupança não tardou a ser associado ao êxito [e à riqueza] como um sinal do favor de Deus, e ao fracasso [e à pobreza] como uma indicação do seu desfavor. [...] A força social do Calvinismo pode definir-se de maneira mais precisa. O Calvinismo conduziu, [...], a uma decidida severização dos padrões morais, especialmente no tocante à vida sexual. O adultério era punido em Genebra com o afogamento [das mulheres] e a decapitação [dos homens]. A concepção calvinista da vida familiar era patriarcal e em parte inspirada no Antigo Testamento. Os Calvinistas adotaram uma atitude austera para com a extravagância imoderada do traje e das diversões. O teatro, a bruxaria, a embriaguez, tudo isso era condenado [...]. Embora a espiritualidade calvinista tivesse criado um tipo de devoção atraente pelo zelo e humildade, havia nela muito de inflexibilidade e intolerância. Mas a sua reiterada insistência na santidade do casamento e da vida familiar pode ter feito alguma coisa em benefício da moral duma sociedade ainda afetada pelo relaxamento dos costumes [...].

V.H.H. Green, *Renascimento e Reforma – A Europa entre 1450 e 1660*, D. Quixote, Lisboa, pp. 196-197.

**A partir dos documentos, caracterize a Igreja Calvinista e indique algumas semelhanças e diferenças em relação à Igreja Luterana.**

**DOC 6** A ESPIRITUALIDADE DE INÁCIO DE LOYOLA

O Homem é criado para louvar, prestar reverência e servir a Deus Nosso Senhor e, mediante isto, salvar a sua alma. E todas as outras coisas na face da terra são criadas para o Homem, para que o ajudem a conseguir o fim para o qual é criado. Donde se segue que o Homem tanto há de usar delas quanto o ajudam para o seu fim, e tanto deve deixar-se delas, quanto disso o impedem. Pelo que, é necessário fazer-nos indiferentes a todas as coisas criadas, em tudo o que é concedido à liberdade do nosso livre arbítrio, e não lhe está proibido; de tal maneira que, da nossa parte, não queiramos mais saúde que doença, riqueza que pobreza, honra que desonra, vida longa que vida curta e, consequentemente, em tudo mais; mas somente desejemos e escolhamos o que mais nos conduz para o fim que fomos criados.

Inácio de Loyola, *Exercícios Espirituais* (1541).

**DOC 7** A CONSTITUIÇÃO DOS JESUÍTAS

Capítulo 1.º – A instituição da Sociedade de Jesus e as diferentes pessoas que a compõem:

1. Esta muito humilde congregação que, na sua primeira instituição, recebeu da Santa Sé Apostólica o nome de Sociedade de Jesus, foi autorizada pelo papa Paulo III [...] no ano de 1540 e confirmada pelo seu sucessor, Júlio III, no ano de 1550.
2. O propósito desta Sociedade, não é apenas de trabalhar, com a ajuda da graça divina, na salvação e no aperfeiçoamento daqueles que a compõem, mas de empregar todas as suas forças, com a ajuda da mesma graça, na salvação e aperfeiçoamento do próximo.
3. Para melhor atingir este propósito, três votos são professados na Sociedade, voto de Obediência, voto de Pobreza, voto de Castidade: o espírito de pobreza deve ser tal, que não pode nem quer possuir qualquer rendimento para seu próprio sustento, nem para qualquer outro uso privado.

*Constituição dos Jesuítas, século XVI.*

**A partir dos documentos** caracterize a Companhia de Jesus...

Ativo:

... **imaginando** uma carta de um superior jesuíta enviada a outro membro da companhia, mais jovem, e que está em missão num território calvinista.

Reflexivo:

... **refletindo** sobre ela numa perspectiva um calvinista.

Teórico:

... enquanto enumera uma **sequência** de ideias fundamentais que um jesuíta tem que assimilar para se tornar um bom combatente das heresias como a “calvinista”.

Prático:

... elaborando um quadro comparativo sobre as principais **diferenças** em relação à Igreja Calvinista.

## Sobre os trabalhos de casa personalizados

*Durante este ano letivo foi-lhe pedido, em dois momentos distintos, que fizesse um trabalho de casa direcionado para si de acordo com as suas características e interesses pessoais. Recordando o seu trabalho realizado no segundo período e os dois exercícios pedidos no terceiro período, descreva o impacto que estas experiências tiveram na sua aprendizagem.*

Fazer um trabalho de casa sobre um assunto do seu próprio interesse traz alguma vantagem? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

Um trabalho de casa que tem em conta as suas características pessoais ajuda-o a aprender? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

Com os trabalhos personalizados que efetuou este ano, conseguiu aprender ou desenvolver algo que não conseguiria com um trabalho de casa normal? Se sim, o quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo XVII.** Informações individuais sobre os estudantes

E1

**Questionário de Interesses**

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	2
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	1
Videojogos	1
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	2
Erudita	2
Ligeira	2
Rock	3
Pop	4
Rap	2
Indie	4
Metal	2
Jazz	2
Funk	2
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	1
Poesia	1
Banda Desenhada	1
Teatro	1
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	4
Séries	4
Televisão	3
Jornalismo	2
Redes Sociais	4
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	2
Suspense	4
Comédia	4
Ação/Aventura	2
Western	2
Fantasia	2
Ficção Científica	4

Terror	1
Romance	3
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalharia	1
Cozinha	2
Costura	2
Eletrónica	2
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	2
Desenho	1
Escultura	1
Fotografia	2
Dança	3
Tocar instrumento	1
Canto	2
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	1
Biologia	1
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	1
Antropologia	1
Sociologia	1
Política	1
Economia	1
Direito	1
Filosofia	1
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Boa Noite professor,

Sobre jogos não jogo nenhum, cantores e bandas favoritas: one direction (banda) e a sua música a solo, sobre filmes não tenho favoritos (últimos que vi foi “the notebook” e “love actually)

Sobre séries já vi várias... que me lembre: stranger things, prison break, friends, how I met your mother, teen wolf, atypical, la casa de papel, 13 reasons why, riverdale, jane the virgin, etc..

Sobre redes, não nunca fiz nada dentro dessa área ou assim.

Gosto de dançar as vezes, tar um tempo sozinha com música e assim, gostava de passar mais tempo na natureza secalhar e de aprender a desenhar ou pintar

Sobre a pergunta sobre o meu nível de inglês e espanhol, a inglês consigo ler e compreender, foi a disciplina que tive mais nota, espanhol tive durante 3 anos (7º, 8º e 9º) mas provavelmente já não ia entender muito bem as palavras e assim

Obrigada”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Vida Monástica na Idade Média

**Obra:** O Nome da Rosa (<https://www.imdb.com/title/tt0091605/>)

**Bibliografia:** Cartwright, Mark. "The Daily Life of Medieval Monks." *World History Encyclopedia*, September 28, 2012. <https://www.worldhistory.org/article/1293/the-daily-life-of-medieval-monks/>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.1.3. A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja Ocidental.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:22–32. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	12	Imaginação Histórica	13
Reflexivo	20	Interpretação Histórica	18
Teórico	17	Consciência Histórico- Temporal	18
Pragmático	15	Representação Histórica	14
$\Sigma$ P(EA)	64	$\Sigma$ P (CPH)	63

Legenda:  $\Sigma$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## E2

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	3
Videojogos	4
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	3
Erudita	3
Ligeira	3
Rock	5
Pop	5
Rap	5
Indie	4
Metal	2
Jazz	2
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	4
Poesia	3
Banda Desenhada	3
Teatro	4
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	4
Jornalismo	3
Redes Sociais	4
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	3
Comédia	4
Ação/Aventura	4
Western	3
Fantasia	3
Ficção Científica	4
Terror	1
Romance	5
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação

Carpintaria	3
Metalurgia	3
Olaria	3
Joalheria	2
Cozinha	4
Costura	1
Eletrónica	1
Mecânica	1
Pesca	3
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	4
Desenho	4
Escultura	3
Fotografia	5
Dança	5
Tocar instrumento	4
Canto	3
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	4
Química	1
Matemática	1
Biologia	4
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	4
Antropologia	2
Sociologia	4
Política	4
Economia	3
Direito	5
Filosofia	4
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Boa Tarde Professor José

Como não gosto muito de ler acho que não tenho nenhuma obra preferida, gosto de videogames como por exemplo GTA, bandas também gosto de muitas como AC/DC, Arctic Monkeys, Twenty one Pilots, filmes gosto muito do “Five Feet Apart”, todos os filmes de “Fast and Furious” e programas de televisão gosto muito de ver o The Voice e programas que tenham a haver com dança como o Dança com as estrelas.

Em relação a fotografia e dança, são coisas que desde criança gosto muito de praticar mesmo que não o faça há muito tempo gosto muito de ver vídeos sobre fotografia e adoro ver vídeos de dança também.

O Direito, tendo em conta que desde pequena sempre gostei muito de justiça, foi uma área que eu quis aprofundar mais após pesquisar sobre o que é preciso para ser inspetora da judiciária, porque é uma das ideias que eu pretendo seguir no futuro.

Compreendo muito bem inglês, por isso consigo ler algumas páginas nessa língua e normalmente quando não sei uma palavra ou vou ao dicionário ou ao tradutor do telemóvel, já espanhol compreendo um pouco mas com alguma dificuldade.”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** A Cidade Medieval

**Obra:** “Rustler” (<https://store.steampowered.com/app/844260/Rustler/>)

**Bibliografia:** Benson, Edwin. *Life in a Medieval City*. Stonewell Press, 2013.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «2.2.6. A organização do território e do espaço citadino.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1ª ed., 2:69–78. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	14	Imaginação Histórica	17
Reflexivo	15	Interpretação Histórica	18
Teórico	12	Consciência Histórico- Temporal	17
Pragmático	16	Representação Histórica	17
$\sum P(EA)$	57	$\sum P(CPH)$	69

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## E3

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	3
Videojogos	3
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	3
Erudita	3
Ligeira	3
Rock	4
Pop	4
Rap	5
Indie	3
Metal	4
Jazz	4
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	3
Poesia	3
Banda Desenhada	4
Teatro	5
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	4
Jornalismo	3
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	5
Suspense	5
Comédia	4
Ação/Aventura	4
Western	3
Fantasia	5
Ficção Científica	4
Terror	2
Romance	3
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação

Carpintaria	3
Metalurgia	3
Olaria	3
Joalharia	4
Cozinha	3
Costura	3
Eletrónica	4
Mecânica	4
Pesca	3
Caça	4
Agricultura	3
Pintura	4
Desenho	4
Escultura	3
Fotografia	5
Dança	5
Tocar instrumento	5
Canto	5
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	3
Química	3
Matemática	4
Biologia	3
Geografia	4
Geologia	4
Psicologia	5
Antropologia	3
Sociologia	5
Política	3
Economia	3
Direito	4
Filosofia	5
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Bom dia professor

Eu gosto mais de livros como a (a lâmina da assassina, the 100, the cruel prince)

Os filmes que eu gosto são de ação e de drama.

Eu sei como os psicólogos e os psiquiatras funcionam porque eu tenho consultas com ambos. já li os relatórios que fizeram sobre mim e goste a linguagem dele e mais formal e eu gosto. Eu gosto muito desta área porque acho que o cérebro é tão interessante.

Os videogames por mim tanto me faz n uso muito mas se começo n paro mas os que eu mais gosto são com tiros.

Sim eu consigo ler páginas em outras línguas tenho que estar concentrada eu entendi inglês e mas n sou boa em espanhol.”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** “Psicologia” Medieval

**Obra:** “5 REMÉDIOS PARA A TRISTEZA OU A DOR segundo São Tomás de Aquino” (<https://www.youtube.com/watch?v=ePmdYsMCsI4>)

**Bibliografia:** Knuuttila, Simo. «Medieval Theories of the Emotions». Em *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, editado por Edward N. Zalta, Summer 2018. Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2018.

<https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/medieval-emotions/>.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.1.3. A Expansão do ensino elementar e a fundação das universidades.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:128–32. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	12	Imaginação Histórica	17
Reflexivo	14	Interpretação Histórica	17
Teórico	7	Consciência Histórico- Temporal	17
Pragmático	16	Representação Histórica	18
$\sum$ P(EA)	49	$\sum$ P (CPH)	69

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## E4

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	3
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	1
Videojogos	5
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	1
Ligeira	1
Rock	1
Pop	5
Rap	5
Indie	1
Metal	1
Jazz	1
Funk	1
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	1
Poesia	1
Banda Desenhada	3
Teatro	4
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	4
Séries	4
Televisão	3
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	5
Suspense	5
Comédia	4
Ação/Aventura	4
Western	1
Fantasia	5
Ficção Científica	1
Terror	5
Romance	5
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação

Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalharia	2
Cozinha	1
Costura	1
Eletrónica	2
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	2
Desenho	2
Escultura	3
Fotografia	3
Dança	3
Tocar instrumento	1
Canto	3
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	1
Biologia	4
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	5
Antropologia	1
Sociologia	5
Política	4
Economia	1
Direito	5
Filosofia	4
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Boa tarde professor, não leio muitas obras então não lhe consigo dizer muito mas já li coisas sobre psicologia e direito e também já vi uma série muito interessante que aborda esses assuntos. Sim conseguiria perceber algumas páginas em espanhol e inglês mas preferia que me mandasse em espanhol. Espero que tenha ajudado alguma coisa.”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Vida Monástica na Idade Média

**Obra:** O Nome da Rosa (<https://www.imdb.com/title/tt0091605/>)

**Bibliografia:** Cartwright, Mark. "The Daily Life of Medieval Monks." *World History Encyclopedia*, September 28, 2012. <https://www.worldhistory.org/article/1293/the-daily-life-of-medieval-monks/>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.1.3. A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja Ocidental.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:22–32. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	11	Imaginação Histórica	18
Reflexivo	14	Interpretação Histórica	18
Teórico	14	Consciência Histórico- Temporal	12
Pragmático	17	Representação Histórica	16
$\sum$ P(EA)	56	$\sum$ P (CPH)	64

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## E5

## Questionário de Interesse

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	5
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	3
Videojogos	4
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	1
Ligeira	1
Rock	3
Pop	4
Rap	4
Indie	1
Metal	1
Jazz	1
Funk	1
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	3
Poesia	5
Banda Desenhada	4
Teatro	5
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	5
Jornalismo	1
Redes Sociais	4
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	4
Comédia	4
Ação/Aventura	4
Western	3
Fantasia	3
Ficção Científica	4

Terror	1
Romance	1
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalharia	1
Cozinha	4
Costura	1
Eletrónica	1
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	4
Desenho	5
Escultura	1
Fotografia	4
Dança	5
Tocar instrumento	4
Canto	4
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	4
Biologia	1
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	1
Antropologia	1
Sociologia	1
Política	1
Economia	1
Direito	1
Filosofia	1
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Boa tarde professor.

De jogos especialmente não jogo nenhum então é difícil dizer qual gosto, de bandas/cantores que eu me lembre gosto dos Arctic Monkeys, imagine dragons, noah kahan etc.. Assisto séries, como “the black list”, “the modern family” entre muitas outras, principalmente de ação, polícias e criminosos.

Adoro dança, já estive numa escola de dança à mais ou menos 3 / 4 anos mas eventualmente acabei por sair, mas já pratico dança sozinha em casa desde aí. A minha parte favorita do dia é dançar (em casa). Também desde sempre gostei muito de desenhar mas só faço isso quando não tenho mais nada para fazer.

E em relação a espanhol e inglês, são das áreas em que eu me dou bastante bem, se bem que como já não tenho espanhol e vejo/ouço muitas coisas em inglês, consigo compreender melhor e muitas das vezes quando não compreendo algo, peço ajuda ao meu irmão quando está cá, pq é tradutor ent ajuda me sempre nessas situações e muitas outras vezes eu vou ao dicionário.”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Dança Medieval

**Obra:** “Saltus Gladii” ([https://www.youtube.com/channel/UC\\_IiGYfWImNL-er0bpCw2VQ](https://www.youtube.com/channel/UC_IiGYfWImNL-er0bpCw2VQ))

**Bibliografia:** Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Carole." *Encyclopedia Britannica*, September 14, 2016. <https://www.britannica.com/art/carole>.

"Dancing in Medieval Life." Arts and Humanities Through the Eras. *Encyclopedia.com*. (February 26, 2021). <https://www.encyclopedia.com/humanities/culture-magazines/dancing-medieval-life>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.2.1. A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1ª ed., 2:133–42. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	13	Imaginação Histórica	19
Reflexivo	18	Interpretação Histórica	17
Teórico	13	Consciência Histórico- Temporal	14
Pragmático	15	Representação Histórica	16
$\sum$ P(EA)	59	$\sum$ P (CPH)	66

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## E6

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	2
Jogos de tabuleiro	2
Videojogos	3
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	3
Erudita	3
Ligeira	3
Rock	4
Pop	4
Rap	4
Indie	4
Metal	3
Jazz	3
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	3
Poesia	3
Banda Desenhada	4
Teatro	4
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	4
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	5
Comédia	5
Ação/Aventura	5
Western	4
Fantasia	5
Ficção Científica	5

Terror	3
Romance	5
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	3
Metalurgia	3
Olaria	3
Joalheria	3
Cozinha	4
Costura	3
Eletrónica	3
Mecânica	3
Pesca	3
Caça	3
Agricultura	3
Pintura	4
Desenho	4
Escultura	3
Fotografia	4
Dança	5
Tocar instrumento	3
Canto	3
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	1
Biologia	4
Geografia	1
Geologia	3
Psicologia	4
Antropologia	3
Sociologia	4
Política	3
Economia	3
Direito	4
Filosofia	3
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“ola professor!

eu nao ando a ler muito, mas gosto de ler livros relacionados a filmes , por exemplo ja li harry potter , after , agora vou ver se leio os livros de game of thrones... gosto de ouvir artic monkeys , the neighbourhood, tambem tenho preferencia em alguns cantores como a halsey,machine gun kelly,youngblud,lil peep,chase atlantic... nao sei se conhece ahah foi o que me veio a cabeça agora

gosto de varios generos de filmes desde romances ate aos da marvel , gosto muito de filmes de fantasia , ficcao cientifica , gosto muito de ver series , ja vi muitas ,e as vezes vejo novelas na televisao mas e raro, eu nao sou muito de ver televisao.

eu gosto muito de danca sim porque quando era pequenina aprendia com a minha mae mas ela deixou a danca e eu tambem deixei de dançar , tambem aprendi kick box e krav maga quando estava com o meu pai e estou a pensar seguir se calhar algo relacionado com a psicologia .

eu gosto sim do espanhol porque ja la vivi quando era mais pequena e os meus tios falam espanhol mas nao falo muito , ja o ingles consigo falar muito bem e se mandar algumas paginas eu entendo .

Acho que esta aqui tudo! Ate breve!”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** O Gótico

**Obra:** “Os Pilares da Terra” (<https://www.imdb.com/title/tt1453159/>)

**Bibliografia:** Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Gothic art." *Encyclopedia Britannica*, May 29, 2018. <https://www.britannica.com/art/Gothic-art>.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.1.1.Uma nova sensibilidade artística – o Gótico.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:116–21. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	10	Imaginação Histórica	16
Reflexivo	13	Interpretação Histórica	8
Teórico	10	Consciência Histórico- Temporal	14
Pragmático	14	Representação Histórica	12
$\sum$ P(EA)	47	$\sum$ P (CPH)	50

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	4
Videojogos	1
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	2
Ligeira	2
Rock	1
Pop	1
Rap	4
Indie	1
Metal	2
Jazz	2
Funk	1
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	1
Poesia	1
Banda Desenhada	3
Teatro	4
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	4
Séries	4
Televisão	3
Jornalismo	1
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	4
Comédia	4
Ação/Aventura	4
Western	2
Fantasia	1
Ficção Científica	1

Terror	4
Romance	3
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalheria	2
Cozinha	3
Costura	1
Eletrónica	1
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	1
Desenho	3
Escultura	3
Fotografia	4
Dança	4
Tocar instrumento	3
Canto	1
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	4
Biologia	1
Geografia	3
Geologia	1
Psicologia	1
Antropologia	1
Sociologia	1
Política	3
Economia	1
Direito	4
Filosofia	3
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Eu não tenho nenhum filme, programa (etc.) preferido eu gosto um bocado de tudo. Ainda não fiz nada dentro dessas áreas mas gostava de por exemplo de saber como era ser uma pessoa que tivesse seguido direito.

Eu não sei mesmo falar inglês nem espanhol, percebo inglês mas mesmo muito pouco. À algum tempo andava nas explicações de inglês.”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Governação Medieval

**Obra:** “Medieval Realms” (<https://tabletopia.com/games/medieval-realms>)

**Bibliografia:** Norte, Armando. «Homens de letras e homens de leis ao serviço da monarquia portuguesa (séculos XII-XIII)». *História (São Paulo)* 33, n. 1 (Junho de 2014): 145–70. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742014000100009>.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «2.4.2. A reestruturação da administração central - O reforço dos poderes da chancelaria e a institucionalização das cortes.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:97–100. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	5	Imaginação Histórica	17
Reflexivo	11	Interpretação Histórica	15
Teórico	9	Consciência Histórico- Temporal	18
Pragmático	14	Representação Histórica	18
$\sum P(EA)$	39	$\sum P(CPH)$	68

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	2
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	1
Videojogos	1
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	2
Erudita	2
Ligeira	2
Rock	3
Pop	4
Rap	2
Indie	4
Metal	2
Jazz	2
Funk	2
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	1
Poesia	1
Banda Desenhada	1
Teatro	1
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	4
Séries	4
Televisão	3
Jornalismo	2
Redes Sociais	4
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	2
Suspense	4
Comédia	4
Ação/Aventura	2
Western	2
Fantasia	2
Ficção Científica	4
Terror	1
Romance	3
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação

Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalharia	1
Cozinha	2
Costura	2
Eletrónica	2
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	2
Desenho	1
Escultura	1
Fotografia	2
Dança	3
Tocar instrumento	1
Canto	2
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	1
Biologia	1
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	1
Antropologia	1
Sociologia	1
Política	1
Economia	1
Direito	1
Filosofia	1
Outros	
---	

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Guerra dos 100 anos

**Obra:** “Miley Cyrus vs Joan of Arc: Epic Rap Battles of History: ”

(<https://www.youtube.com/watch?v=UQx1sqPHTrk>)

**Bibliografia:** Thurston, Herbert. "St. Joan of Arc." *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 8. New York: Robert Appleton Company, 1910. 26 Feb. 2021.

<http://www.newadvent.org/cathen/08409c.htm>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.2.3.A fragilidade do equilíbrio demográfico.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:46–48. Porto: Areal Editores, 2015.

### Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	16	Imaginação Histórica	15
Reflexivo	7	Interpretação Histórica	8
Teórico	7	Consciência Histórico- Temporal	13
Pragmático	12	Representação Histórica	16
$\sum$ P(EA)	42	$\sum$ P (CPH)	52

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## E9

## Questionário de Interesse

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	3
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	3
Videojogos	1
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	2
Erudita	3
Ligeira	4
Rock	5
Pop	4
Rap	4
Indie	4
Metal	5
Jazz	4
Funk	3
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	4
Poesia	4
Banda Desenhada	2
Teatro	5
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	4
Séries	3
Televisão	4
Jornalismo	4
Redes Sociais	4
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	2
Suspense	2
Comédia	2
Ação/Aventura	2
Western	2
Fantasia	2
Ficção Científica	2
Terror	2
Romance	2
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação

Carpintaria	4
Metalurgia	3
Olaria	2
Joalheria	3
Cozinha	1
Costura	2
Eletrónica	1
Mecânica	2
Pesca	3
Caça	3
Agricultura	1
Pintura	4
Desenho	4
Escultura	4
Fotografia	3
Dança	4
Tocar instrumento	5
Canto	5
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	3
Química	3
Matemática	3
Biologia	4
Geografia	4
Geologia	3
Psicologia	4
Antropologia	4
Sociologia	4
Política	4
Economia	4
Direito	4
Filosofia	4
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Bom noite! Eu não leio muito, e o que leio tem haver com a minha formação pessoal. Jogos, gosto de jogos onde tenha de estar acompanhada, mas em específico, jogo de cartas. Não sou de ver séries, o máximo que vejo são filmes onde tenha de ser tudo bastante realista, ou filmes de animação. Não tenho nada em específico. Gosto de ver notícias, e novelas portuguesas. As minhas bandas preferidas são os Ac/Dc e os Slipknot. Aprecio todo o tipo de música, gosto imenso de música dos anos 70,80,90. Quando me refiro a música rock refiro-me mais a esses anos. Gosto de música portuguesa por volta dessa época também, se calhar mais para o ano de 2000.

A minha relação com a música vem desde pequena, portanto... tenho aulas de piano, tenho alguma formação em canto, o resto dos instrumentos que sei tocar aprendi sozinha.

Eu não tenho grande relação com o inglês (mas se for uma página ou duas não me importo de esforçar para ler, não me faz nenhum mal) espanhol entendo bem e consigo fazer leituras sem problema.

Espero que tenha ajudado.

Maiores cumprimentos”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** As Cruzadas

**Obra:** “*Border Raid at Lion's March*”

(<https://www.youtube.com/watch?v=PF9EoCnDvrs>)

“The Valiant”

(<https://www.youtube.com/watch?v=ycDVN9DQiw>)

“Christ and Combat”

([https://www.youtube.com/watch?v=rXr-Kfa4\\_cY](https://www.youtube.com/watch?v=rXr-Kfa4_cY))

**Bibliografia:** Cartwright, Mark. "[Crusades.](https://www.ancient.eu/Crusades/)" *World History Encyclopedia*. Last modified October 12, 2018. <https://www.ancient.eu/Crusades/>.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.1.3. A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja Ocidental.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:22–32. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	15	Imaginação Histórica	19
Reflexivo	15	Interpretação Histórica	15
Teórico	16	Consciência Histórico- Temporal	15
Pragmático	12	Representação Histórica	16
$\sum$ P(EA)	58	$\sum$ P (CPH)	65

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	3
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	3
Videojogos	1
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	2
Erudita	3
Ligeira	4
Rock	5
Pop	4
Rap	4
Indie	4
Metal	5
Jazz	4
Funk	3
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	4
Poesia	4
Banda Desenhada	2
Teatro	5
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	4
Séries	3
Televisão	4
Jornalismo	4
Redes Sociais	4
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	2
Suspense	2
Comédia	2
Ação/Aventura	2
Western	2
Fantasia	2
Ficção Científica	2

Terror	2
Romance	2
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	4
Metalurgia	3
Olaria	2
Joalheria	3
Cozinha	1
Costura	2
Eletrónica	1
Mecânica	2
Pesca	3
Caça	3
Agricultura	1
Pintura	4
Desenho	4
Escultura	4
Fotografia	3
Dança	4
Tocar instrumento	5
Canto	5
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	3
Química	3
Matemática	3
Biologia	4
Geografia	4
Geologia	3
Psicologia	4
Antropologia	4
Sociologia	4
Política	4
Economia	4
Direito	4
Filosofia	4
Outros	
“Escrever. Nomeadamente um livro”	

## Resposta ao e-mail

“Olá Professor...

Como se encontra?

Algumas das minhas obras preferidas: Romeu e Julieta/ King Lear de Shakespear; Harry Potter; Diário de Anne Frank.

Música: Billie Eilish, Katy Perry, Beatles, Glorja Grainor, etc

Jogos: Roblox

Filmes: A Duquesa, Marie Antoinette(muito bom por sinal), My Fair Lady, Evita, Young Victoria, As Sufragistas, Victoria and Adbul, Os filmes de Sissi Imperatriz da Áustria (não sei o nome concreto), Harry Potter.

Series: Victoria(gostei imenso), The Crown, Brigertone, Versailles, Once Upon a Time( a minha preferida recomendo imenso), Os Últimos Czares, Catarina a Grande, Lemony Snickets- Uma Serie de Desgraças, Gran Hotel.

Em relação a política, interesse-me mas ainda tenho alguma dificuldade em compreender certas coisas e como funcionam algumas regras, mas tento sempre perceber.

Quanto ao nível de Espanhol ou Inglês, sei algum inglês penso que consigo traduzir um texto; quanto ao espanhol nunca estudei, mas consigo entender bastantes coisas, por isso acho que me desenrasco.

Espero ter ajudado!

Com os melhores Cumprimentos”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** O Gótico

**Obra:** “Os Pilares da Terra” (<https://www.almedina.net/os-pilares-da-terra-volume-i-1563839796.html>)

**Bibliografia:** Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Gothic art." *Encyclopedia Britannica*, May 29, 2018. <https://www.britannica.com/art/Gothic-art>.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.1.1.Uma nova sensibilidade artística – o Gótico.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:116–21. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	12	Imaginação Histórica	18
Reflexivo	11	Interpretação Histórica	17
Teórico	15	Consciência Histórico- Temporal	18
Pragmático	16	Representação Histórica	16
$\sum$ P(EA)	54	$\sum$ P (CPH)	69

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	5
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	2
Videojogos	4
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	3
Erudita	1
Ligeira	1
Rock	1
Pop	4
Rap	3
Indie	1
Metal	1
Jazz	4
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	3
Poesia	2
Banda Desenhada	2
Teatro	1
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	4
Jornalismo	1
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	3
Suspense	3
Comédia	3
Ação/Aventura	5
Western	3
Fantasia	3
Ficção Científica	3
Terror	3

Romance	5
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	3
Metalurgia	3
Olaria	3
Joalharia	3
Cozinha	3
Costura	3
Eletrónica	3
Mecânica	3
Pesca	3
Caça	3
Agricultura	3
Pintura	3
Desenho	3
Escultura	3
Fotografia	5
Dança	5
Tocar instrumento	3
Canto	5
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	1
Biologia	1
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	1
Antropologia	1
Sociologia	1
Política	1
Economia	1
Direito	1
Filosofia	4
Outros	
“Basquete”	

## Resposta ao e-mail

“O meu assunto preferido para falar é o desporto, mas também gosto muito de dança. Com a ajuda de algum apoio conseguia ler algumas páginas em inglês, porem em relação ao espanhol não sei nada. Obrigada pela atenção.”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Torneios Medievais

**Obra:** Coração de Cavaleiro (<https://www.imdb.com/title/tt0183790/>)

**Bibliografia:** Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Tournament." *Encyclopedia Britannica*, September 28, 2012. <https://www.britannica.com/sports/tournament-medieval-military-games>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.2.1. A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:133–42. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	13	Imaginação Histórica	16
Reflexivo	16	Interpretação Histórica	14
Teórico	10	Consciência Histórico- Temporal	13
Pragmático	13	Representação Histórica	13
$\sum$ P(EA)	52	$\sum$ P (CPH)	56

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	5
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	4
Videojogos	4
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	3
Erudita	2
Ligeira	2
Rock	3
Pop	4
Rap	4
Indie	2
Metal	2
Jazz	2
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	3
Poesia	3
Banda Desenhada	3
Teatro	5
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	5
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	3
Suspense	3
Comédia	4
Ação/Aventura	4
Western	4
Fantasia	4
Ficção Científica	2

Terror	5
Romance	3
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	2
Metalurgia	2
Olaria	3
Joalharia	3
Cozinha	4
Costura	3
Eletrónica	2
Mecânica	2
Pesca	2
Caça	2
Agricultura	2
Pintura	3
Desenho	3
Escultura	2
Fotografia	4
Dança	3
Tocar instrumento	3
Canto	4
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	2
Química	2
Matemática	2
Biologia	2
Geografia	4
Geologia	3
Psicologia	3
Antropologia	3
Sociologia	4
Política	3
Economia	4
Direito	4
Filosofia	3
Outros	
---	

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Guerra dos 100 anos

**Obra:** “Saint Joan” de Bernard Shaw

(<http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200811h.html>)

**Bibliografia:** Thurston, Herbert. "St. Joan of Arc." *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 8. New York: Robert Appleton Company, 1910. 26 Feb. 2021

<http://www.newadvent.org/cathen/08409c.htm>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.2.3.A fragilidade do equilíbrio demográfico.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:46–48. Porto: Areal Editores, 2015.

### Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	16	Imaginação Histórica	11
Reflexivo	7	Interpretação Histórica	9
Teórico	8	Consciência Histórico- Temporal	11
Pragmático	13	Representação Histórica	13
$\Sigma$ P(EA)	44	$\Sigma$ P (CPH)	44

Legenda:  $\Sigma$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	3
Jogos de tabuleiro	4
Videojogos	3
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	2
Erudita	2
Ligeira	2
Rock	4
Pop	5
Rap	5
Indie	2
Metal	2
Jazz	4
Funk	3
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	5
Poesia	3
Banda Desenhada	5
Teatro	3
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	5
Jornalismo	2
Redes Sociais	3
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	5
Suspense	5
Comédia	5
Ação/Aventura	5
Western	4
Fantasia	5
Ficção Científica	4
Terror	4

Romance	5
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	2
Metalurgia	2
Olaria	2
Joalharia	2
Cozinha	3
Costura	3
Eletrónica	1
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	3
Pintura	2
Desenho	1
Escultura	1
Fotografia	2
Dança	4
Tocar instrumento	3
Canto	4
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	5
Biologia	1
Geografia	4
Geologia	1
Psicologia	2
Antropologia	3
Sociologia	2
Política	1
Economia	2
Direito	1
Filosofia	1
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“Bom dia, professor

Respondendo ao seu mail,

Duas das minhas obras favoritas são "Mansão Thurston" de Danielle Steel e "Anarquia" de Megan Devos

Algumas das minhas bandas favoritas são: Imagine Dragons, One Republic e os CNCO.

Não tenho nenhum autor favorito.

Alguns dos meus programas ou filmes favoritos são; os Piratas das Caraíbas ; Hawaii Força Especial ; Miúdos e Graúdos, entre outros.

Eu gosto de Matemática, porque é diferente das outras disciplinas e é como se fosse um jogo com os números, nunca fiz nada relacionado com a matemática fora da escola, apenas nas aulas e participei nas olimpíadas matemáticas.

O meu nível de compreensão a inglês é bastante bom porque sempre tive o inglês presente na minha vida, e o espanhol eu compreendo e sei falar e escrever mas não fluentemente.

Em inglês, seria mais fácil do que espanhol e sempre que não percebesse uma palavra iria recorrer ao dicionário ou então ao tradutor.

Peço desculpa pela demora.

Atenciosamente”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** As Cruzadas

**Obra:** “Templar” (<https://www.amazon.com/Templar-Jordan-Mechner/dp/1596433930>)

**Bibliografia:** Moeller, C. (1912). “The Knights Templars”. *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Retrieved February 27, 2021 from New Advent: <http://www.newadvent.org/cathen/14493a.htm>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.1.3. A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja Ocidental.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:22–32. Porto: Areal Editores, 2015.

### Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	6	Imaginação Histórica	18
Reflexivo	18	Interpretação Histórica	11
Teórico	17	Consciência Histórico- Temporal	18
Pragmático	10	Representação Histórica	14
$\sum P(EA)$	51	$\sum P (CPH)$	61

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	3
Jogos de cartas	3
Jogos de tabuleiro	5
Videojogos	1
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	1
Ligeira	1
Rock	5
Pop	4
Rap	4
Indie	3
Metal	5
Jazz	3
Funk	2
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	5
Poesia	2
Banda Desenhada	2
Teatro	4
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	5
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	4
Comédia	3
Ação/Aventura	4
Western	1
Fantasia	3
Ficção Científica	3
Terror	4

Romance	2
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalheria	1
Cozinha	5
Costura	3
Eletrónica	3
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	4
Pintura	5
Desenho	5
Escultura	5
Fotografia	3
Dança	2
Tocar instrumento	5
Canto	5
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	2
Química	3
Matemática	3
Biologia	2
Geografia	3
Geologia	3
Psicologia	3
Antropologia	3
Sociologia	3
Política	4
Economia	3
Direito	4
Filosofia	2
Outros	
---	

## Resposta ao e-mail

“olá . Gosto bastante de ler e de ver séries. Em relação a leitura , sou muito versátil , vou do contemporaneo , ( Stephen King, Valter hugo mãe ) , aos classicos como George Orwell, Tolstoi, Franz Kafka e Jane austen . Tenho varios livros favoritos como o 1984 ( é de George Orwell) , Terra Americana ( Jeanine Cummins). Em relação as series , não posso dizer que tenho uma favorita senão teria que nomear 25 series hahahahaha. Se me perguntarem hoje em dia , digo só que gosto de muitas e nomeio algumas delas. OBRIGADO”

## Ficha de Trabalho

**Tema:** A Regra de S. Bento

**Obra:** “Skinny Monk vs Fat Monk: Medieval Rule Breakers”  
(<https://www.youtube.com/watch?v=zz0y1d6IIpY> )

**Bibliografia:** “Benedictine Rule”. New Catholic Encyclopedia.  
. *Encyclopedia.com*. (February 26, 2021).

<https://www.encyclopedia.com/religion/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/benedictine-rule>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.1.3. A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja Ocidental.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:22–32. Porto: Areal Editores, 2015.

## Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	12	Imaginação Histórica	15
Reflexivo	12	Interpretação Histórica	16
Teórico	16	Consciência Histórico- Temporal	15
Pragmático	17	Representação Histórica	15
$\sum P(EA)$	57	$\sum P(CPH)$	61

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	5
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	1
Videojogos	5
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	1
Ligeira	1
Rock	1
Pop	5
Rap	5
Indie	1
Metal	1
Jazz	1
Funk	1
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	2
Poesia	2
Banda Desenhada	1
Teatro	1
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	4
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	4
Comédia	5
Ação/Aventura	5
Western	1
Fantasia	1
Ficção Científica	4
Terror	3
Romance	4

Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalharia	1
Cozinha	3
Costura	1
Eletrónica	3
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	1
Desenho	1
Escultura	1
Fotografia	3
Dança	1
Tocar instrumento	1
Canto	1
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	3
Química	2
Matemática	1
Biologia	1
Geografia	4
Geologia	1
Psicologia	2
Antropologia	1
Sociologia	2
Política	2
Economia	3
Direito	1
Filosofia	2
Outros	
---	

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Torneios Medievais

**Obra:** Coração de Cavaleiro (<https://www.imdb.com/title/tt0183790/>)

**Bibliografia:** Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Tournament." *Encyclopedia Britannica*, September 28, 2012. <https://www.britannica.com/sports/tournament-medieval-military-games>

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.2.1. A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:133–42. Porto: Areal Editores, 2015.

### Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	12	Imaginação Histórica	16
Reflexivo	14	Interpretação Histórica	15
Teórico	13	Consciência Histórico- Temporal	13
Pragmático	12	Representação Histórica	16
$\sum P(EA)$	51	$\sum P (CPH)$	60

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	1
Jogos de tabuleiro	1
Videojogos	4
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	1
Ligeira	1
Rock	1
Pop	4
Rap	4
Indie	1
Metal	1
Jazz	3
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	4
Poesia	3
Banda Desenhada	3
Teatro	3
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	3
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	4
Comédia	1
Ação/Aventura	3
Western	1
Fantasia	3
Ficção Científica	3
Terror	3

Romance	4
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação
Carpintaria	1
Metalurgia	1
Olaria	1
Joalharia	1
Cozinha	4
Costura	1
Eletrónica	1
Mecânica	1
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	1
Pintura	4
Desenho	3
Escultura	1
Fotografia	4
Dança	3
Tocar instrumento	3
Canto	1
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	1
Química	1
Matemática	1
Biologia	3
Geografia	1
Geologia	1
Psicologia	4
Antropologia	4
Sociologia	4
Política	3
Economia	1
Direito	4
Filosofia	4
Outros	
---	

## Ficha de Trabalho

**Obra:** “Inside the Medieval Mind. Ep.2: Sex”

([https://www.imdb.com/title/tt1713255/?ref\\_=ttep\\_ep2](https://www.imdb.com/title/tt1713255/?ref_=ttep_ep2) )

**Bibliografia:** Silva, André Candido da. «HISTÓRIA DAS MULHERES NA IDADE MÉDIA: ABORDAGENS E REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA HAGIOGRÁFICA (SÉCULO XIII)». Acedido 26 de Fevereiro de 2021.

[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(14\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(14).pdf).

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «3.2.1. A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:133–42. Porto: Areal Editores, 2015.

### Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	13	Imaginação Histórica	15
Reflexivo	11	Interpretação Histórica	15
Teórico	11	Consciência Histórico- Temporal	12
Pragmático	12	Representação Histórica	14
$\sum$ P(EA)	47	$\sum$ P (CPH)	56

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## Questionário de Interesses

Tema: Jogos	
Subtemas	Pontuação
Desporto	4
Jogos de cartas	4
Jogos de tabuleiro	5
Videojogos	5
Tema: Música	
Subtemas	Pontuação
Tradicional	1
Erudita	3
Ligeira	3
Rock	4
Pop	5
Rap	4
Indie	4
Metal	4
Jazz	4
Funk	4
Tema: Literatura	
Subtemas	Pontuação
Prosa	4
Poesia	4
Banda Desenhada	2
Teatro	5
Tema: Cultura mediática	
Subtemas	Pontuação
Cinema	5
Séries	5
Televisão	5
Jornalismo	4
Redes Sociais	5
Tema: Géneros de Narrativa	
Subtemas	Pontuação
Policial	4
Suspense	4
Comédia	4
Ação/Aventura	5
Western	2
Fantasia	3
Ficção Científica	4
Terror	5
Romance	5
Tema: Atividades	
Subtemas	Pontuação

Carpintaria	1
Metalurgia	2
Olaria	2
Joalharia	4
Cozinha	4
Costura	1
Eletrónica	3
Mecânica	3
Pesca	1
Caça	1
Agricultura	2
Pintura	4
Desenho	4
Escultura	2
Fotografia	5
Dança	5
Tocar instrumento	5
Canto	4
Tema: Áreas de conhecimento	
Subtemas	Pontuação
Física	3
Química	4
Matemática	1
Biologia	4
Geografia	3
Geologia	3
Psicologia	4
Antropologia	4
Sociologia	4
Política	2
Economia	2
Direito	5
Filosofia	4
Outros	
“Medicina e Shawn Mendes”	

## Ficha de Trabalho

**Tema:** Medicina Islâmica

**Obra:** “O Físico” (<https://www.imdb.com/title/tt2101473/>)

**Bibliografia:** Gutas, Dimitri. «Ibn Sina [Avicenna]». Em *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, editado por Edward N. Zalta, Fall 2016. Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2016. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/ibn-sina/>.

**Manual:** Fortes, Alexandra, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, e António Luís Catarino. «1.1.3. A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja Ocidental.» Em *Linhas da história 10: história A, 10º ano, ensino secundário*, 1a ed., 2:22–32. Porto: Areal Editores, 2015.

### Resultado dos questionários relativos aos EA e CPH

Estilos de Aprendizagem		Competências de Pensamento Histórico	
Estilo	Pontuação	Competência	Pontuação
Ativo	14	Imaginação Histórica	16
Reflexivo	19	Interpretação Histórica	16
Teórico	14	Consciência Histórico- Temporal	19
Pragmático	13	Representação Histórica	16
$\sum P(EA)$	60	$\sum P(CPH)$	67

Legenda:  $\sum$  (somatório); P (pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

## **Anexo XVIII.** Excertos dos trabalhos elaborados no 2º período

### **E3**

“Desenvolvimentos incluíram a discussão das emoções do ponto de vista da psicologia do corpo docente avicena, em estudos detalhados realizados no séc. XIII de aspetos voluntários e involuntários das reações emocionais, bem como reavaliações do final da Idade Média da divisão nítida entre as emoções e a vontade.

(...)

As emoções também podiam ser vivas como o movimento incipiente, o movimento real e o repouso, trata as emoções como as mudanças comportamentais. “As emoções são essencialmente psicossomáticas em Tomás de Aquino e, portanto, não são possíveis para seres sem corpo, como Deus e os anjos”

As virtudes da alma sensorial são hábitos para sentir emoções como os julgamentos da razão prática.

(...)

Nos três objetos de estudo utilizados para realizar o trabalho conseguimos ver as ligações que em todos e refletivo o bom e mau e as várias emoções a de alegria, prazer e as mas como a dor, a tristeza.

As próprias emoções não fornecem orientação suficiente para uma vida boa.

As emoções tinham 2 lados o bom e o mau sentido. O modo que as pessoas vivem tem muito haver como a suas emoções como qualificando adicionas nas definições em particularidades das emoções.

Nisto conseguimos ver que as emoções conseguem influenciar o nosso caminho, vida drasticamente, tanto para o bom caminho como para o mal.”

### **E4**

“ Existem pontos de contacto nestes 3 objetos que tive de interpretar, na bibliografia fala que os monges viviam na pobreza mas que isso era o seu ideal e em relação ao filme havia um conjunto de pessoas que achavam que todos deveriam ser pobres e quem não fosse deveria morrer. No texto refere a importância da religião e no filme isso também é explícito, também refere que a maioria não tinha muita comida e comparando com o filme nele mostrava pessoas cheias de fome e os restos dos monges eram atirados para lhes tirar a fome e que para além disso alguns do povo faziam certas coisas por

comida. No filme vemos que William a personagem principal chega ao mosteiro com o seu aprendiz e na obra refere que os monges eram essenciais na educação. Na obra diz-se que o mosteiro era gerido por um abade e no filme quem governa é um abade. No texto comenta-se que não se pode sair dos mosteiros de qualquer maneira e no início do filme vemos a personagem principal a chegar ou seja não habitava no mosteiro porque era um Franciscano. Também continham grandes bibliotecas como nos diz a obra e em comparação ao filme, quase todo têm a haver com a biblioteca desconhecida e sobre o misterioso livro. Isto é a relação entre o filme e a obra, agora o manual em relação ao filme e ao texto não nos diz muito, fala-nos na importância da Igreja como fala também nos outros dois objetos de análise, que é importante para a educação. Da importância da religião pois no texto refere que eles fazem muitos cultos e no próprio filme vimos isso algumas vezes e por fim no manual têm uma pequena parte onde refere os Franciscanos e em comparação com o filme é que muitas das personagens incluindo a principal eram Franciscanos. Os três conteúdos falam-nos quase sempre do mesmo assunto, a bibliografia de como se vive num mosteiro e em certa parte o filme também nos mostra um pouco desse quotidiano, no fim está tudo relacionado. (...)

Gostei imenso de ficar com este tema ajudou-me a perceber mais sobre diversos assuntos. Está bem construído tanto o filme como o texto e a única parte menos desenvolvida é a matéria do manual, não costumo ler muitas obras mas esta chamou-me à atenção pois aborda diversos assuntos e de forma completa. Acho que também me chamou mais a atenção por ser sobre assuntos do meu interesse como homicídios, histórias e romances, no início pensava que não ia perceber muito do vocabulário mas até que se percebe bem pois está bem explícito. O autor devia ter preocupações de rigor científico porque são partes importantes do passado que muitas pessoas devem desconhecer assim como eu e apesar de ser mais rigoroso mantém interesse na mesma e é um tema para todas as idades. Se eu fosse o autor iria fazer uma pesquisa muito profunda sobre o tema para ficar com bons conhecimentos, retirar o que considerava mais importante para fazer a minha obra ou filme, acho que em relação ao filme teria aprofundado mais o relacionamento dos dois jovens e também sobre a vida depois que o William e o seu ajudante tiveram depois de saírem do mosteiro, por fim acho que não teria separado o caminho dos dois. Em relação ao texto acho que está completo ou seja não alterava nada, no manual como já dei a minha opinião anteriormente teria sim escrito muito mais sobre a vida monástica na Idade Média como por exemplo a constituição dos mosteiros e os seus habitantes.”

## E5

“Apesar da obra falada neste trabalho e o texto historiográfico, consegue-se perceber que o manual realmente não aprofunda muito este tema. Ao contrário do manual, os vídeos mostram, por exemplo, as roupas utilizadas nessas danças, ou como eram até as próprias danças, e em que lugares aconteciam, etc..., sendo que o texto analisado fala também sobre esses pormenores todos.

Penso que o grupo “Saltus Gladii” ajuda bastante a compreender como era a dança no período medieval. Como já referi, acho que é um assunto bastante interessante, que podíamos sempre tentar aprofundar e saber mais sobre ele. Acho que também, meio que nos mete naquela época histórica, e nos faz presenciar como era a dança naquela altura, coisa que acho bastante intrigante e importante, pois assim ao ver os detalhes que usam nas vestimentas, ou no tipo de dança, conseguimos assimilar melhor como tudo aquilo funcionava.

Achei que os vídeos que me serviram de apoio neste trabalho, me ajudaram bastante a entender a forma como se vestiam, e também como é que as danças medievais (maior parte) funcionavam.

(...)

Então, depois de um pensamento longo, decidi dizer que, se eu própria fosse a coreógrafa dos bailarinos, talvez quisesse mudar algumas coisas, como por exemplo, quando os bailarinos estivessem a dançar, ou até depois, talvez o público se pudesse juntar, mas em vez de dançarem neste tema da época, dançavam, por exemplo, dança de hoje em dia, para assim podermos ver como as épocas e os costumes mudam. Algo que não fosse tão “científico” ia-se tornando acho que um pouco mais interessante, para podermos achar as diferenças, que neste caso são bastantes.

Podíamos reparar em vários pormenores, tipo a roupa e principalmente o tipo de dança (como mudou ao longo dos tempos).

Acho que estes vídeos também me fizeram pensar que, tal a dança, como outra coisa qualquer, muda, e temos que continuar a “exaltar” as tradições das épocas que não fazem parte de agora, para não nos esquecermos de como as coisas funcionavam antigamente.

Depois de fazer este trabalho, não só fiquei a saber mais sobre as danças medievais, como fiquei a saber que é também possível aprender sobre vários assuntos históricos não falados muito na escola.

Ao fazer esta tarefa, despertou-me ainda mais o interesse com a disciplina de História, pois há tanta coisa que pode não ser muito estudada na escola, mas ao fazermos por exemplo um texto e aprofundarmos esse assunto, passamos a ter muito mais conhecimento.”

## **E6**

“No final deste trabalho percebi que o conhecimento histórico pode ser aplicado de diferentes formas. Ao comparar o conhecimento que ganhei através do manual , do texto científico que o professor me forneceu e o filme que foi uma forma divertida de aprender e fiquei a conhecer melhor a arte gótica , assim sei como distinguir e identificar a arte gótica em visitas de estudo ,viagens , sei falar sobre elas e as suas origens.”

## **E9**

(...)

Das três músicas, uma delas dá uma mini realidade do que é ser peregrino ou cruzado “ajuda-me a ser fiel ao meu companheiro, pois eu não o que vejo desde que a noite chegou e logo vai amanhecer” – the Valient- outra consegue complementar a terceira cruzada ao falar do “leão” o rei Ricardo I “quando o leão chegou, a guerra começou” - Borden Raid in Lions Marcha- e a música – Christ and combat- dá-nos informação da primeira cruzada “e um a um os peregrinos caem”.

Na música Chirst and combat indica que a primeira cruzada começou em 1097, o documento aponta 1098 d.C. e a infopédia indica 1095. Na quinta cruzada o manual aponta as datas de 1217-1221, a infopédia aponta 1215-1221. As contradições são poucas visto que são meras datas que vão ter pouca relevância no estudo.

Finalizando este ponto a música que mais gostei a nível melódico e rítmico foi a dos PowerWolf, onde conseguimos sentir o poder do metal, talvez se a letra fosse a um nível mais sentimental e de sofrimento como a da The Valient a expressão de sentimento do cantor fosse maior. A música que a meu ver mais coincide letra, ritmo e melodia é a Border Raid in Lions March uma música que parece que está constantemente a crescer, cativa e tem uma boa harmonia. The Valient acho que transmite sentimento, mas talvez mudasse a melodia e a harmonia da música e fizesse algo mais pesado, com menos coro e mais solo.

“Para concluir o trabalho, as cruzadas eram um exercito criado pela igreja para conseguir conquistar/ recuperar a Terra Santa (Jerusalém). Acho lindo o facto da música nos conseguir transmitir mais sobre a história dos nossos antepassados. Não conhecia os Human Fortress mas com certeza é uma banda que passarei a ouvir.”

## **E16**

O manual aborda este tema de uma maneira mais pormenorizada, explicando-nos que com este novo amor, a mulher passou a ser adorada pelo seu amante que lhe jurava fidelidade como um vassalo presta ao seu senhor, sendo que neste caso a mulher é considerada o senhor. Era destinado a servir a mulher e não a maltratá-la.

Mostra-nos também que a Corte era o local onde este amor era “produzido”, por esse motivo ser chamado de amor cortês, e que este novo sentimento era expresso pela literatura (poesia trovadoresca) produzida pelos poetas e amantes, com o objetivo de elogiar e suplicar o amor da mulher da corte, que podia até ser casada. Resumidamente, segundo o manual, o amor ideal era nada mais do que um amor distante e impossível, uma suplicação de desejos, tornando um homem cortês, face à sua dama que era considerada um ser inatingível.

No texto historiográfico, produzido por André Candido da Silva não nos fala tanto do amor cortês mas sim da condição da mulher na Idade Média. Na opinião de Le Goff, um historiador francês, a mulher sempre foi domínio do homem e sempre foi considerada inferior a ele devido à sua sexualidade e à possível responsabilidade da mesma à condução da humanidade ao pecado. Apesar da religião nunca ter feito nada para mudar este aspeto social, com o começo do culto a Maria, as mulheres começaram a ser um bocado mais respeitadas, nada de significativo. Segundo outro historiador, Georges Duby, a Idade Média foi um período dedicado aos homens, dado que estes se achavam superiores e só eles eram ouvidos, deixando as mulheres de lado, falando apenas delas e do seu corpo. Estes podiam demonstrar-lhes vários sentimentos, como o amor louco ou o amor tímido mas claro sempre de acordo com as regras do amor cortês. Em relação ao corpo da mulher, este era representado através do imaginário transmitindo assim práticas e virtudes em relação à castidade, submissão, comportamento e ainda à obediência à Doutrina da Igreja.

(...)

Sendo que o documentário foi um dos objetos mais importantes para este trabalho vou falar um pouco mais da minha opinião sobre ele. No meu ponto de vista, a obra está bem conseguida pois inspira-se em factos históricos da época em estudo, apresenta várias histórias que se inserem bem para uma melhor aprendizagem sobre o assunto e vários painéis ou paisagens que nos fazem entrar mais na mente das pessoas da altura. Não sou muito de assistir a documentários por isso não consigo apresentar diferenças boas ou más entre este, e outros, mas acho que cumpriu com o seu propósito. Numa obra destas acho que o autor deveria preocupar-se tanto com a acebilidade e facilidade de a compreender, mas também com o seu rigor científico, detalhes e trabalhos históricos que ajudem a acrescentar “materia” importantes à mesma. Na minha opinião, um documentário têm de ser apelativo e interessante para que o recetor goste do que vê e se prenda a ele, mas têm também de ser de fácil compreensão para que os mesmos percebam a mensagem que o autor está a querer passar, mas claro sem dispensar o rigor científico pois um documentário sobre a história antiga sem factos e trabalhos feitos já por outros historiedores não vale de nada, visto que não tem a informação e a cultura suficiente para o enriquecimento e aprendizagem das pessoas que o estão a visualizar.

Se eu fosse o autor desta obra começaria por fazer o guião do que iria ser dito ao longo do episódio, procurando informações e trabalhos de outros historiedores, tentando também entrar em contacto com os mesmos para lhes pedir mais informações sobre o que sabem daquela altura. Em relação às filmagens tentaria encontrar e gravar as cenas em lugares que relembassem a época. Faria algumas alterações e algumas coisas diferentes tentando arranjar mais informação sobre os temas abordados, falando com outros historiedores, como disse em cima, podendo ainda pedir a sua participação no documentário para um melhor rigor científico. Isto porque, apesar desta série ter muita e boa informação acho que podia conter mais conteúdo que principalmente chame atenção as espectadores.

# Anexo XIX. Excertos dos CDD

## E13

rir Formatar Ferramentas Zotero Ajuda Ver novas alterações

Oswald - 10 + B I U A

Lições nº 91/92  
09/02/2021  
Sumário: \_ Recuperação de conhecimentos sobre a Identidade civilizacional da Europa Ocidental.

Correto  
Errado  
Correção  
Não foi

→ Quiz 1

Q.1 Que povos bárbaros invadiram o Império Romano a partir do século IV ?  
R.: **Vândalos, Anglos, Sáraxos e Alanos**

Q.2 O Império Romano do Ocidente caiu em...  
R.: **476**

Ferramentas Zotero Ajuda Ver novas alterações

Oswald - 10 + B I U A

Lições nº 103 e 104  
23/02/2021  
Sumário: \_ O exercício do poder senhorial: privilégios e imunidades.

**Apontamentos:**

- Propriedade alódis** → propriedade isenta de encargos senhoriais.
- Imunidade** → Designação atribuída aos privilégios de regime senhorial que permitia aos senhores, proibir a entrada nos seus domínios.

**Senhoriais**

Rai → regengos / Clero → coutos / Nobreza → honras

Relação de Vassalada

Suserano → Fidelidade, ajuda militar e económica, conselhos → Vassalo

Manual pág. 87

Exercício 1

R: **No reinado de Di. Dioc, a distribuição dos senhorios era a seguinte, os regengos, que constituíam as terras mais férteis e localizavam-se a norte de Madaça e na Estremadura, pertenciam aos reis; os coutos que pertenciam ao clero e os honras que pertenciam à nobreza eram terras que maioritariamente eram dadas pelo rei para garantir a sua defesa e povoamento e de alguma parte honras.**

R: **No reinado de Di. Dioc, a distribuição dos senhorios era em grande parte da terra e estava localizada em mais abundância no Norte e seguida do centro, sendo que no sul eram quase inexistentes.**

Exercício 2

R: **uma carta de coutos  
D. Afonso Henriques**

## E5

Ferramentas Zotero Ajuda A última edição foi efetuada em 16 de abril por Joana Raquel Borges Mendes

Calibri - 15 + B I U A

Lições nº 95 e 96 Dia: 12/02/2021

Sumário: O exercício comunitário de poderes concelhios; a afirmação política das elites urbanas.

Quais os aspetos consagrados na carta de foral?

- 1) A autonomia de uma determinada comunidade.
- 2) A regulação da administração
- 3) A fixação dos limites do território
- 4) A garantia do direito de propriedade dos moradores
- 5) A definição dos impostos a pagar
- 6) O estabelecimento de normas na aplicação da justiça.

**Protegia-se, assim, os moradores dos abusos senhoriais.**



**Poder Concelhio:**

**Vizinhos** (Homens livres maiores de idade)

**Assembleia do Concelho:**

**Magistrados** (nomeados entre os homens-bons):

Nomeação local: **Vereadores** (responsáveis pelos bens concelhios e pelas posturas)- **Almotacés** (regulam a vida económica)- **Algoz** (executa as sentenças)- **Alvazis** (responsáveis pela justiça)- **Mordomo** (recolhe impostos e cobra multas)- **Chanceler** (guarda o selo e bandeira)- **Procurador** (representante do Concelho no exterior)- **Tesoureiros e Escrivães** (responsáveis pelas finanças e pelos registos)

Nomeação real: **Alcaide** (responsável pela defesa)- **Juiz de Fora** (responsável pela justiça régia)- **Meirinhos-mores** (resolvem irregularidades judiciárias)- **Corregedores** (solucionam conflitos entre poderes)

Lições nº 97 e 98  
16/02/2021  
Sumário: O Rei e o Poder Concelhio.  
A estrutura social dos concelhos.

Ferramentas Zotero Ajuda A última edição foi efetuada em 16 de abril por Joana Raquel Borges Mendes

Arial - 11 + B I U A

Lições nº 93 e 94 Dia: 10/02/2021

Sumário: Continuação da recuperação de conhecimentos sobre a identidade Civilizacional da Europa.

**Quiz Kahoot:**

- 1) Que povos bárbaros invadiram o Império Romano a partir do século VI?  
R: **Vândalos, Anglos, Sáraxos e Alanos**
- 2) O Imperador Constantino tornou o Cristianismo a religião oficial do Império...  
R: **Verdadeiro**
- 3) O Édito que tornou o Cristianismo a religião oficial do Império foi...  
R: **Edito de Teodósio**
- 4) Um dos fatores da Queda do Império Romano do Ocidente foi a crise económica motivada pelo fim das conquistas...  
R: **Falso**
- 5) O Império Romano do Ocidente terminou em...  
R: **476 d.C.**
- 6) Com o fim da Antiguidade Clássica inicia-se um novo período histórico, a Idade Média...  
R: **Falso**
- 7) Uma das consequências das Invasões Bárbaras foi...  
R: **o estabelecimento dos senhorios**
- 8) Na alta idade média o comércio...  
R: **era relativamente baixo e limitado**
- 9) A cerimónia feudo-vassálica realizava-se entre um camponês e um nobre...  
R: **Falso**

# E1

Inserir Formatar Ferramentas Ajuda Ver novas alterações

Texto norm... Calibri 12 B I U A

Caderno Diário Digital de História A

**Respostas do Quiz**

1. Visigodos, godos, vikings e ostrogodos X **Visigodos, Anglos, Saxões e Alamanos**
2. 476 <
3. Reinos, impérios, senhorios e comunas <
4. Império Bizantino <
5. Domínio Fundiário..... <
6. Mansos e reservas
7. Era um organismo fechado e oligárquico em que o governo era exercido pelos mais ricos; Ganharam autonomia graças à conquista das Cartas Comuns; Era uma associação dos habitantes de uma cidade que se uniam na luta contra os abusos senhoriais.
8. Cisma do Oriente <
9. Apoio
10. O Islamismo é uma religião monteiista revelada pelo último profeta- Maomé

Lição 93 e 94

Sumário: Continuação da recuperação de conhecimentos sobre a Identidade civilizacional da Europa Ocidental.

**Quiz Kahoot**

- 1.
2. O Imperador Constantino... Falso
3. Édito de Tessalónica <
4. Um dos fatores da queda do Império Romano do ocidente foi a crise económica motivada

**Pág. 51 do manual**

1. a) Morte de grande número de pessoas em Leicester e Santa Cruz (paróquia).  
b) Temor da morte; agitação social.  
d) Grande declínio económico.  
e) Falta de servidores e geral carestia que levou à desobediência de leis pela população
2. Coluna A:  
Coluna B: A baixa economia

**O país urbano e concelhio**

*Quais os aspetos consagrados na carta de fora?*

- ✦ a autonomia de uma determinada comunidade
- ✦ a regulação da administração
- ✦ a fixação dos limites do território
- ✦ a garantia do direito de propriedade dos moradores
- ✦ a definição dos impostos a pagar
- ✦ o estabelecimento de normas na aplicação da justiça

**Protegia-se assim, os moradores dos abusos senhoriais!**

---

1. Vizinhos (homens livres maiores de idade)
2. Assembleia do Concelho
3. Magistrados (nomeados entre os homens-bons)

# E17

Inserir Formatar Ferramentas Ajuda Ver novas alterações

Texto norm... Calibri 11 B I U A

Caderno Diário Digital de História A

Lições nº91 e 92  
09/02/2021  
Sumário: Recuperação de conhecimentos sobre a identidade civilizacional da Europa Ocidental.

Quiz:

Questão 1 - Que povos bárbaros invadiram o Império Romano a partir do século IV?  
R: Visigodos, Anglos, Saxões e Alamanos.

Questão 2 - O Império Romano do Ocidente caiu em...  
R: 476

Questão 3 - No mapa político da Europa Medieval encontramos:  
R: Reinos, Impérios, senhorios e comunas.

Questão 4 - Dá um exemplo de um Império da Idade Média  
R: Império Bizantino.

Questão 5 - Os senhorios eram:  
R: Domínio fundiário no qual o senhor dispunha de um poder económico decorrente da exploração da terra. Implicava dispor ainda de poder sobre os homens que nela viviam e trabalhavam.

Questão 6 - O senhorio dividia-se em duas partes:  
R: Reservas e mansos.

Questão 7 - Uma comuna era:  
R: Era uma associação dos habitantes de uma cidade que se uniam na luta contra os abusos senhoriais.

b) Tanto da parte do clero, que começou a distribuir desesperadamente poder a qualquer padre, como da nobreza que fez abatimentos de renda e o povo que não escutava as ordens do rei, podemos ver que estávamos numa grande confusão social

c) O bispo de Lincoln deu poder a cada um dos padres, para ouvir confissões e captar com total autoridade episcopal, exceto em matéria de dívidas

d) Os animais foram morrendo devido à falta de pastores, não havia quem cuidasse do gado, então uma grande decadência na economia

e) Não existiam pessoas suficientes para impor a lei sobre os locais e devido ao grande desespero em que as pessoas viviam, começaram a desobedecer às leis.

**Exercício 2**

a)

Coluna A	Coluna B
Consequências dos infortúnios dessa época	Causas do agravamento dos infortúnios
Fome, os campos de cultivo estavam sem tratamento, os gados também não tinham ninguém que tratasse deles então os animais morriam. A economia baixou, devido ao pouco comércio causado também pelo pouco cultivo das terras. Parte da população mundial morreu, originando um decréscimo demográfico.	Peste Negra, Guerra.

b) A vinda da peste só veio agravar estes infortúnios, por exemplo com a morte dos pastores, os campos de cultivo e os gados ficavam sem os seus cuidadores, gerando menos produção de alimentos, o que vai dar origem à fome. Com tudo isso a acontecer, a situação económica também se

Anexo XX. EA e CPH em comparação: Resultados dos questionários

Estudante	Estilos de Aprendizagem					Competências de Pensamento Histórico				
	$\Sigma$ P(EA)	$\bar{X}$ P(EA)	EA mais pontuado	P↑ (EA)	$\bar{X}$ P↑ (EA)	$\Sigma$ P(CPH)	$\bar{X}$ P(CHP)	CPH mais pontuada	P↑ (CPH)	$\bar{X}$ P↑ (CPH)
E1	64	13,04	Reflexivo	20	16,24	63	15,29	Interpretação Histórica + Consciência Histórico-Temporal	18	17,12
E2	57		Pragmático	16		69		Interpretação Histórica	18	
E3	49		Pragmático	16		69		Representação Histórica	18	
E4	56		Pragmático	17		64		Imaginação Histórica + Interpretação Histórica	18	
E5	59		Reflexivo	18		66		Imaginação Histórica	19	
E6	47		Pragmático	14		50		Imaginação Histórica	16	
E7	39		Pragmático	14		68		Consciência Histórico-Temporal + Representação Histórica	18	
E8	42		Ativo	16		52		Representação Histórica	16	
E9	58		Teórico	16		65		Imaginação Histórica	19	
E10	54		Pragmático	16		69		Imaginação Histórica + Consciência Histórico-Temporal	18	
E11	52		Reflexivo	16		56		Imaginação Histórica	16	
E12	44		Ativo	16		44		Representação Histórica	13	
E13	51		Reflexivo	18		61		Imaginação Histórica + Consciência Histórico-Temporal	18	
E14	57		Pragmático	17		61		Interpretação Histórica	16	
E15	51		Reflexivo	14		60		Imaginação Histórica + Representação Histórica	16	
E16	47		Ativo	13		56		Imaginação Histórica + Interpretação Histórica	15	
E17	60		Reflexivo	19		67		Consciência Histórico-Temporal	19	

Legenda:  $\Sigma$  (somatório);  $\bar{X}$  (média); P (pontuação); P↑ (maior pontuação); EA (estilos de aprendizagem); CPH (competências de pensamento histórico)

**Anexo XXI.** Exemplos de resposta ao TPC do 3º período**Resposta padrão (E11):**

## “Pergunta 1

O calvinismo postulava também a ideia de predestinação, isto é, de que Deus era o responsável pelo destino dos indivíduos e pela sua salvação como diz no documento 15 “ Nós chamamos predestinação àquilo que Deus determinou fazer de cada homem” e na igreja Calvinista Deus não escolhe quem quer salvar “ a uns ordena à vida eterna e a outros à condenação eterna”. No documento também diz “ nós consideramos como erros as peregrinações, a interdição de se casar e de consumir certos alimentos, a confissão ao padre, as indulgências e todas as coisas semelhantes” era considerado pecador. O adultério era punido em Genebra, o bruxedo, a embriaguez e tudo isso era condenado e também a conceção calvinista da vida familiar era patriarcal e em parte inspirada no antigo testamento, no documento 16. E na igreja Calvinista as suas fontes de fé era a Bíblia (Antigo e novo Testamento) enquanto que no Luteranismo eras as sagradas escrituras.

O Luteranismo é uma doutrina religiosa em que todos os seus crentes eram pastores que não percebiam a língua e então tinham de traduzir a Bíblia para que eles a percebessem e a conseguissem ler, os evangelhos eram vistos como a única fonte de fé e que continham toda a revelação. Lutero negava o papel das obras na salvação dos crentes, defendendo que apenas a fé em Deus tinha a capacidade de salvação. Nos sacramentos apenas reconhecia o batismo e a eucaristia mas não aceitava a comunhão de uma só espécie, adotando a comunhão do pão e do vinho instituída por Cristo. No calvinismo a religião é espalhada para vários territórios europeus enquanto que o Luteranismo ficou só em territórios alemães.

No Luteranismo a liturgia e o culto eram em cerimónias sem aparato ou fasto enquanto que no calvinismo eram cerimónias limitadas à leitura da Bíblia, sermão e cânticos.

## Pergunta 2

De entre as novas ordens a que ganhou maior destaque foi sem dúvida a companhia de Jesus ou jesuítas criada por Inácio de Loyola (1491-1556) reconhecida por bula papal em 1540. Assumia se como uma “companhia”, “exército” ao serviço de Jesus num combate pela palavra (pregação) pela disciplina e pelo ensino e evangelização. A obediência ao papa e ao seu superior constituía uma característica fundamental, uma vez que que essa atitude era entendida como melhor meio de servir a Deus. Professavam, ainda, votos de pobreza e castidade, “ para atingir este propósito, três votos são professados na sociedade, voto de obediência, voto de pobreza e voto de castidade”: o espírito de pobreza deve ser tal, que não pode nem quer possuir qualquer rendimento para seu próprio sustento, nem para qualquer outro uso privado” – documento 7, página 158.”

**Respostas representativas às perguntas diferenciadas mediante o EA:****E8**

“A companhia de Jesus foi fundada pelo espanhol Santos Inácio de Loyola e foi uma das mais importantes ordens católicas fundadas no século XVI. A companhia de Jesus assumiu se como um exército ao serviço de Jesus num combate pela pregação pelo ensino e evangelização. A obediência ao papa e ao superior constituía uma característica fundamental, uma vez que essa atitude era entendida como o melhor meio de servir a Deus. No desejo de servir a Deus e ao papa procuram através do seu proselitismo expandir a fé católica não só para as que tinham aderido ao protestantismo como para os novos territórios colonizados na América e na Ásia. No documento 7 da página 158 estão referidas as diferentes pessoas que compõem a sociedade de Jesus.”

**E7**

“As principais diferenças entre a igreja calvinista e a Companhia de Jesus é que na Companhia de Jesus a fonte de fé era através do proselitismo e na igreja calvinista era a bíblia apenas o primeiro e o segundo testamento. Na Companhia de Jesus eram os missionários e os pregadores e na igreja calvinista eram os bispos e os pastores.”

**E10**

Companhia de Jesus	Calvinismo
- Inácio de Loyola;	- João Calvino;
- reconhecia a autoridade do Papa;	- não reconhecia a autoridade do Papa;
- tinham os 7 sacramentos (Batismo, Comunhão, Casamento, Ordem, Crisma, e Confissão e extrema unção);	- apenas acreditavam em dois sacramentos (Batismo e Comunhão);
- cerimónias faustosas em Latim;	- cerimónias limitadas à leitura da bíblia, sermão e cânticos;
- padres mantêm o celibato;	- pastores podem casar-se;
- crêem na santíssima trindade, sendo 1 Deus em 3 (pai, filho e espírito Santo);	- existem 3 pessoas iguais mas distintas;
- crêem no culto da Virgem e dos Santos.	- recusa absoluta do culto dos Santos e da Virgem.

**Anexo XXII.** Amostra de respostas ao último questionário**Primeira pergunta**

“Tráz a vantagem de nos interessar nos mais pelo trabalho pois achamos mais facil para fazer vistos que é do nosso interesse”

“Eu acho que ao fazer um trabalho do meu interesse e sobre algo que goste, traz várias vantagens pois acredito que estou mais concentrada e empenhada nesse trabalho, pois estou a escrever sobre coisas que eu gosto.”

“Sim, pois é sobre algo que nós gostamos mais e já temos conhecimento, porém também seria interessante se fosse algo fora da nossa zona de conforto, pois seria mais desafiador e fariamos ganhar mais conhecimentos.”

“Sim, pois tendo um assunto do meu próprio faz com que eu me interesse mais pelo trabalho e o faça com mais gosto e animação, sem pensar que é apenas mais um trabalho que tenho de fazer por obrigação por interferir na minha avaliação.”

“Acho que sim, porque podemos aprender a ser autónomos e usar os nossos conhecimentos fora da escola, o que faz com que aprendemos a matéria.”

**Segunda pergunta**

“Por um lado sim e por outro não. Sou a favor de trabalhos de casa pequenos e em quantidade durante o ano letivo e por muito que não gostemos da matéria ao fazer o trabalho, vamos sempre aprender mais alguma coisa.”

“Sim ajuda, pois se tem em contas as minhas características pessoais, vou empenhar-me mais e vou interessar-me pois terá a haver com coisas que gosto, vai ser melhor do que um trabalho que não tenha nada a haver comigo.”

“Sim porque nos ajuda a perceber e entender mais sobre a nossa personalidade, sendo que temos que pensar sobre esse assunto ao longo da resolução do trabalho e também nos ajuda a aprender mais depressa e facilmente devido ao identificarmo-nos com o trabalho.”

“Sim, porque é algo com que me relaciono e sem dúvida que me ajuda a entender as coisas com maior facilidade.”

“Sim, porque faz-me entender melhor e consequentemente faz-me aprender melhor.”

“Sim, pelo mesmo motivo que referi em cima traz a vantagem de novas aprendizagens e de novos conhecimentos. Pois devido às informações que recolhem de nós (alunos) os professores podem vir a dar aulas e a mandar trabalhos de casa que nos despertem interesse.”

“Na minha opinião é óbvio que um trabalho feito tendo em conta as minhas características faz-me aprender mas acho que não é por esse motivo que vou aprender mais ou menos pois mesmo que não tivesse em conta as minhas características eu iria aprender na mesma.”

### **Terceira pergunta**

“Com os trabalhos personalizados que efetuei ao longo do ano, consegui aprender sobre muitas mais coisas, por exemplo, com o trabalho da dança medieval, eu acredito que me empenhei mais, pois é um assunto que eu acho mesmo interessante e gosto muito, por isso aprendi mais do que fosse um trabalho de casa normal.”

“Talvez, acabamo-nos por esquecer de alguma parte da matéria mas ajuda no momento que estivemos a dar essa matéria e para o teste sobre a mesma.”

“Sim, porque o trabalho ao ser personalizado para mim, vou querer sempre colocar mais coisas e procurar mais material para colocar no trabalho. O que sei que num trabalho de casa comum iria só ver o manual e não desenvolveria o meu espírito crítico.”

“Acho que sim. Mas achei alguns trabalhos de casa muito difíceis, não conseguindo acabar ou fazer alguns, Mas acho que explorar novas e diversificadas formas de ensino, é muito bom!!”

“Consegui melhorar a minha aprendizagem, porque esses trabalhos ajudaram bastante e melhorei também a minha forma de escrever e de me expressar.”

“Eu diria que sim em relação à minha personalidade e interesses, em relação à realização de trabalhos de casa não.”

“Interesse, vontade e foco, pois foi um trabalho que, tendo em conta que se baseava nos meus interesses foi feito com gosto e não apenas com a mentalidade de ser um trabalho obrigatório.”

“Sim, consegui entender melhor a matéria que estava a ser abordada porque tinha envolvido o meu gosto, se não fosse assim provavelmente não perceberia.”

“Sim, pois ao ser um trabalho personalizado apenas para mim vou querer empenhar-me mais e adicionar mais coisas enquanto se fosse um trabalho normal provavelmente nem iria ter vontade de fazê-lo, ou seja, com esses trabalhos aprendi muito.”

“Talvez, porque acabamos por nos esquecer por vezes da matéria mas consegui aprender mais com esses trabalhos”.

“Sim, por exemplo o trabalho que fiz no final do 2º período, deu-me a conhecer um jogo medieval que me despertou algum interesse”

“Não que eu me lembre.”

**Anexo XXIII. Planificação de aula****Roteiro de Aula****Identificação do professor**

Nome José Miguel de Miranda Urbano  
 Escola Escola Básica e Secundária de Anadia  
 Escalão Estagiário Grupo de recrutamento 400 - História

<b>Sumário</b>	A matematização do real A revolução das concepções cosmológicas. O caso de Galileu.
----------------	---

**Enquadramento da Aula**

<b>Data</b>	20/01/2021	<b>Turma:</b>	10	<b>Ano de escolaridade:</b>	10.º
<b>Disciplina</b>	História A	<b>Ensino regular</b>		<b>Ano letivo:</b>	2020/2021

<b>Tema / Domínio</b>	Módulo 3, Unidade 2- O alargamento do conhecimento do mundo.
-----------------------	--

**Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais**

**Conteúdos-** O alargamento do conhecimento do mundo

2.2. A matematização do real

2.2.1. A revolução das concepções cosmológicas.

**Aprendizagens essenciais:**

1. Reconhecer que o contributo português se baseou na inovação técnica e na observação e descrição da natureza, abrindo caminho ao desenvolvimento da ciência moderna;;

Conceitos fundamentais: Numeração., quantificação, geocentrismo, heliocentrismo,

**Objetivos**

1. Contextualizar a evolução dos estudos matemáticos no início da época moderna.
2. Referir a importância da numeração árabe para os progressos nos estudos da matemática.
3. Distinguir os princípios do geocentrismo e do heliocentrismo.
4. Justificar a importância dos estudos de Galileu para a consolidação da teoria de Copérnico.

**Estrutura da aula****Introdução**

A aula terá início com uma breve recapitulação dos conteúdos da aula anterior. Recordando a importância da experiência, o professor irá anunciar que irá fazer uma experiência. Irá anunciar uma regra segundo a qual um objeto irá cair mais depressa mediante o peso e, de seguida, irá subir para cima da secretária e irá deixar cair duas "bolas" de papel, uma com o dobro do peso da outra, para verificar se a experiência verifica a lei. Feita a experiência, o docente irá referir que a mesma experiência fora feita por Galileu, personagem sobre a qual a aula irá ser lecionada.

**Desenvolvimento**

A partir de uma apresentação de PowerPoint, o professor começará por introduzir a personagem de Galileu, a sua importância para a história da ciência e as suas principais obras.

Ao ser apresentada a luneta de Galileu, o docente irá remeter relacionar este progresso técnico com outros que foram referidos em aulas anteriores. Esta relação servirá de ponto de reflexão sobre a matematização do real que está presente nestes instrumentos. Para fazer a distinção entre saber matematizado e não matematizado o professor irá dialogar com um aluno apreciador de culinária para evidenciar outras formas de conhecimento baseadas na experiência não matematizada.

Continuando a explorar a apresentação sobre Galileu, perante a digitalização de um excerto do Mensageiro das Estrelas, o docente irá chamar à atenção dos discentes para a numeração das páginas. Será destacada a importância do uso da numeração árabe no meio académico e os alunos serão exortados a abrir o manual na pg.46, onde está um documento do séc. XV que cruza caracteres das duas culturas.

Aberto o manual, o professor irá indicar o exercício da página anterior para ser realizado e corrigido em aula. De seguida, o docente irá continuar a narrativa de Galileu, procurando mostrar aos discentes, como o "Caso de Galileu" foi mais complexo do que a narrativa que normalmente é transmitida na cultura popular.

**Conclusão**

A aula será encerrada com uma breve recapitulação dos conhecimentos lecionados..

Data: 30/04/2021

O professor: José Miguel Urbano

## Agradecimentos

Nesta exaustiva e conclusiva fase de um mestrado que envolveu um estágio e o respectivo relatório é preciso agradecer às pessoas que me permitiram chegar aqui.

Em primeiro lugar, o meu enorme obrigado às orientadoras que me guiaram neste trabalho. A Doutora Sara Trindade mostrou-se atenta e atenciosa nas ajudas que lhe fui pedindo desde o princípio. A Doutora Daniela Barros demonstrou uma disponibilidade e paciência heroicas para me orientar numa temática tão complexa como a dos Estilos de Aprendizagem. Apesar não ter orientado este trabalho concreto, tenho que agradecer o apoio constante e irrepreensível da Doutora Ana Isabel Ribeiro ao longo do Estágio do qual brotou este relatório.

De seguida, um agradecimento muito especial à orientadora do nosso Núcleo de Estágio. A exigência, o profissionalismo e o bom humor da Isabel foram estímulos capazes de transformar dois nabos em professores. E não posso deixar de lado o meu "companheiro de armas" e amigo Henrique. Vivemos e crescemos muito em conjunto nesta viagem e não escolheria outro colega estagiário.

O estágio não teria sido possível sem uma comunidade escolar que nos tivesse acolhido e uma direção que tivesse colaborado ativamente com as nossas muitas iniciativas. Não posso nomear todas as pessoas do bar, da reprografia, da biblioteca e de outros meios a quem foi custosa a despedida. No entanto, deixo um especial agradecimento aos "meus miúdos" que foram impecáveis nesta minha primeira experiência como docente.

Naturalmente, sem os meus pais este percurso não teria sido possível. Como se não bastasse aquilo que um filho já deve aos pais (o que inclui a própria vida) sem o seu apoio moral e financeiro não seria sequer uma hipótese começar um segundo mestrado. Pode ser um agradecimento redundante, mas tem que ser feito na mesma.

É também imensa a dívida que tenho para com a minha querida Ana que em muito me ajudou nesta reta final da profissionalização. O seu auxílio assumiu tantos contornos que só Deus sabe o quanto dependi do seu apoio para concluir este relatório.

E por fim, agradeço ao meu Amigo que sabe o quanto a Ana me ajudou. Sem Ele nada seria possível. A Ele tudo devo e para Ele "sejam o louvor, a honra, a glória e a fortaleza pelos séculos dos séculos" (Ap 5, 13).