



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS NO 2.º CEB

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Luís Paulo Gonçalves Reis

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Noémia de Oliveira Jorge

Leiria, março de 2024

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português,

História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Em memória da minha Mãe,
que sempre me incentivou a lutar pelos meus objetivos e a não desistir perante as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu pai, José Luís, e aos meus irmãos, Rui e Marco, por terem estado sempre ao meu lado ao longo deste percurso, por toda a força e incentivo que me deram, sobretudo nos momentos mais difíceis deste caminho e que foram essenciais na conclusão desta etapa.

À Cristelle, pelo apoio incondicional em todos os momentos, pela força, paciência e incentivo constantes, pela paciência demonstrada nos períodos mais difíceis e, acima de tudo, pelo companheirismo e papel determinante que teve e que tornaram possível a realização, com sucesso, deste Mestrado.

À Ana Rita Alves, Jéssica Marques e Bruna Robalo, companheiras deste percurso e que sempre me apoiaram e incentivaram a não desistir, lembrando-me sempre do quão importante é nunca desistirmos dos nossos sonhos e objetivos de vida.

À Liliana Carreira, que teve sempre uma palavra de incentivo e de motivação ao longo de todo este caminho, mostrando-se sempre disponível para me ajudar no que fosse necessário.

Às professoras Noémia Jorge e Dina Alves, agradeço toda a disponibilidade, ajuda e paciência que demonstraram em todos os momentos e sem as quais não teria sido possível a conclusão do presente relatório. Agradeço também os momentos de reflexão, que me fizeram evoluir enquanto profissional.

Aos professores cooperantes, Ana Cristina Batista e Joel Valente, pela disponibilidade que demonstraram em receber-me e pela liberdade que me conferiram para implementar as minhas ideias durante as aulas.

Aos alunos do 5.º e 6.º anos em que tive oportunidade de realizar as Práticas Pedagógicas e que tornaram possível a realização deste relatório, bem como a oportunidade de realizar importantes aprendizagens, que levarei comigo para o futuro.

A todos, sem exceção, o meu mais sincero Obrigado!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e encontra-se dividido em duas partes: a Parte I diz respeito à dimensão reflexiva e a Parte II refere-se à dimensão investigativa.

Na primeira parte apresenta-se o percurso realizado ao longo da Prática Pedagógica no 2.º CEB numa perspetiva reflexiva de forma crítica e fundamentada, em que se procuram destacar as dificuldades sentidas, assim como as aprendizagens mais significativas. Deste modo, apresenta-se um conjunto de atividades potenciadoras de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Na segunda parte, é apresentada uma investigação que se centrou no domínio da oralidade, concretamente na compreensão de textos orais, por parte dos alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade. A investigação, de carácter predominantemente qualitativo (sem, no entanto, descurar dados quantitativos considerados relevantes) procurou identificar as maiores dificuldades dos estudantes relativamente à compreensão de textos orais (compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização de informação, compreensão crítica) e também contribuir para o desenvolvimento das competências orais dos discentes. Os dados recolhidos evidenciam que os estudantes apresentam maiores dificuldades no nível de compreensão da reorganização de informação e na compreensão crítica, o que se poderá dever a fatores como o grau de complexidade dos próprios níveis, a especificidade dos textos orais (com dimensão linguística e extralinguística), a formalidade do registo, a densidade informativa do texto, o formato do texto, o conhecimento prévio sobre o tema e o treino formal da escuta ativa/compreensão de textos.

Palavras-chave

Compreensão do oral, escuta ativa, níveis de compreensão, oralidade, Português, História e Geografia de Portugal, texto oral.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of Master in Teaching in the 1st CEB and Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd CEB and is divided into two parts: Part I concerns the reflective dimension and Part II refers to the investigative dimension.

The first part presents the route taken along the Pedagogical Practice in the 2nd CEB from a reflective perspective critical and well-founded, which seeks to highlight the difficulties felt, as well as the most significant learning. From this in this way, a set of activities that enhance personal, professional and social development.

In the second part, an investigation is presented that focused on the mastery of orality, specifically in understanding oral texts, by students in a 5th year class. A research, of predominantly qualitative nature (without, in however, neglect quantitative data considered relevant) sought to identify students' greatest difficulties regarding the understanding of oral texts (literal understanding, inferential understanding, information reorganization, comprehension criticism) and also contribute to the development of skills students' oral speeches. The data collected shows that students present greater difficulties in understanding the reorganization of information and critical understanding, which may be due to factors such as the degree of complexity of the levels, specificity of oral texts (with a linguistic and extralinguistic), the formality of the register, the informative density of the text, text format, prior knowledge about the topic and formal training in active listening/text comprehension.

Keywords

Active listening, levels of understanding, oral comprehension, oral text, orality, Portuguese, History and Geography of Portugal.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos	x
Índice de Quadros	xi
Introdução	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	2
1. A Prática Pedagógica em 2.º CEB	2
1.1. A observação na Prática Pedagógica	3
1.2. Português – 5.º ano de escolaridade.....	5
a) Estudo do <i>texto informativo</i>	6
b) Estudo da obra <i>A Fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	13
c) Exploração do conto <i>Os duendes e o sapateiro</i> , dos irmãos Grimm	17
d) Estudo das formas verbais finitas e não finitas	19
1.2.1. Português em síntese.....	21
1.3. História e Geografia de Portugal – 6.º ano de escolaridade.....	23
a) Estudo do terramoto de 1755.....	24
b) Exploração de mapas e imagens.....	26
c) Estudo da I República em Portugal	30
d) Exploração das políticas do Estado Novo	33
1.3.1. História e Geografia de Portugal em síntese.....	35
2. Percurso ao longo da Prática Pedagógica	37
2.1. Trabalho colaborativo	37
2.2. Planificação, Fundamentação e Implementação das Propostas Pedagógicas	38

2.3. Evolução ao longo da Prática Pedagógica	39
2.4. Avaliação	40
Parte II – Dimensão Investigativa.....	42
1. Introdução	43
1.1. Contextualização e pertinência do estudo.....	43
1.2. Questão e Objetivos da Investigação	43
1.3. Ponto de Partida para a Investigação: O Desempenho dos Alunos nas Provas de Aferição de Português, no Ano Letivo 2021-22.....	44
2. Enquadramento teórico.....	47
2.1. Oralidade/Escrita e Formalidade/Informalidade.....	47
2.2. Compreensão e Produção de Textos (Orais e Escritos).....	48
2.3. Aquisição e Desenvolvimento de Competências Orais	49
2.3.1.Contexto Familiar	49
2.3.2.Educação Pré-Escolar	50
2.3.3.A partir do 1.º CEB (ensino formal)	52
2.4. O ensino Explícito da Compreensão de Textos Orais	54
2.4.1.Estratégias de Didatização	57
2.4.2.Recursos (Ficheiros Áudio e/ou Vídeo).....	59
3. Metodologia de Investigação	61
3.1. Paradigma da investigação.....	61
3.2. Participantes.....	62
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	62
3.4. Etapas da investigação	63
3.4.1. Atividade 1 (Inicial) – Diálogo em Sala de Aula.....	64
3.4.2. Atividade 2 – Entrevista a Vasco Palmeirim	65
3.4.3. Atividade 3 – Anúncio Publicitário (Imaginarium).....	66
3.4.4. Atividade 4 (final) – Reportagem (Exposição Viral).....	67
3.5. Tratamento dos Dados	68
4. Apresentação e Análise dos Resultados.....	70

4.1. Compreensão Literal.....	70
4.2. Compreensão Inferencial.....	71
4.3. Reorganização da Informação.....	72
4.4. Compreensão Crítica.....	74
5. Considerações Finais.....	78
5.1. Conclusões.....	78
5.2. Limitações do Estudo.....	82
5.3. Sugestões para Investigações Futuras.....	82
Conclusão do Relatório.....	83
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos.....	93
Anexo I – Planificação de Aula.....	94
Anexo II – Questões elaboradas para a verificação de leitura da obra <i>A Fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	96
Anexo III – Avaliação Formativa (<i>Plickers</i>) – <i>A Fada Oriana</i>	97
Anexo IV – Mapa da divisão de África.....	98
Anexo V – Transcrição do Áudio da Prova de Aferição do 2.º Ano – 2022 (Atividade 1 (Inicial)).....	99
Anexo VI – Questões Presentes na Prova de Avaliação Externa.....	101
Anexo VII – Transcrição da Entrevista a Vasco Palmeirim (Atividade 2).....	103
Anexo VIII – Transcrição da Campanha Publicitária da <i>Imaginarium</i> (Atividade 3).....	105
Anexo IX – Transcrição do Áudio da Prova de Aferição do 5.º Ano – 2018 (Atividade 4 (Final)).....	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso didático implementado para o estudo do texto informativo	7
Figura 2 – Ficha de recolha de informação.....	8
Figura 3 – Esquema de reorganização de informação do texto O Lince-Ibérico.....	8
Figura 4 – Texto “DGPC compra joias...”, com espaços para anotações	9
Figura 5 – Sistematização das características da notícia.....	10
Figura 6 – Tabela de sistematização de informações sobre o Lince-Ibérico	10
Figura 7 – Conceção inicial e final do aluno A sobre o conceito de texto informativo.....	11
Figura 8 – Conceção inicial e final do aluno B sobre o conceito de texto informativo.....	11
Figura 9 – Conceção inicial e final do aluno C sobre o conceito de texto informativo.....	12
Figura 10 – Capa e contracapa do guião de exploração da obra A Fada Oriana, de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	14
Figura 11 – Atividade escrita, realizada individualmente, sobre a sensações provocadas pelos elementos da natureza nos capítulos I e VI.....	15
Figura 12 – Organização do conto Os duendes e o sapateiro (trabalho de grupo)	17
Figura 13 – Análise da narrativa Os duendes e o sapateiro	19
Figura 14 – Exemplo de uma forma verbal no infinitivo pessoal e no particípio, distribuída aos alunos	20
Figura 15 – Frascos das formas verbais não finitas – particípio e infinitivo impessoal	20
Figura 16 – Atividade de consolidação do Ultimato Inglês.....	27
Figura 17 – Registos efetuados pelos alunos sobre a divisão de África e o projeto do mapa cor-de-rosa.....	29
Figura 18 – Esquema da divisão de poderes segundo a Constituição de 1911.....	32
Figura 19 – Livro da Ditadura (capa e contracapa)	33

Figura 20 – Cartaz utilizado em sala de aula	34
Figura 21 – Reposta de uma aluna do 5.º ano (Português) ao questionário final	41
Figura 22 – Resposta de uma aluna do 6.º ano (HGP) ao questionário final.....	41
Figura 23 – Alunos por categoria de desempenho (percentagem), por domínios e respetiva variação anual	45
Figura 24 – Conhecimento da Língua: Usos Primário e Secundário (Duarte, 2000, p. 20)	48
Figura 25 – Documento de registo da Atividade 1 (inicial).....	64
Figura 26 – Documento de registo da Atividade 2	65
Figura 27 – Documento de registo da Atividade 3	66
Figura 28 – Documento de registo da Atividade 4 (final)	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Oralidade (25).....	46
---------------------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Principais atividades implementadas nas aulas de Português.....	6
Quadro 2 – Principais atividades implementadas nas aulas de HGP.....	24
Quadro 3 – Síntese das AE no domínio da oralidade, DGE-ME (2018).....	56
Quadro 4 – Modelo de compreensão do oral (adaptado de Cassany et al., 2000).....	58
Quadro 5 – Definição das categorias e dos parâmetros/níveis de desempenho (com base na Taxonomia da Compreensão Leitora de Català et al., 2001; Viana, 2010).....	68
Quadro 6 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Literal (A1, A2, A3, A4).....	70
Quadro 7 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Inferencial (A1, A2, A3, A4).....	71
Quadro 8 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Reorganização de Informação (A1, A2, A3, A4).....	72
Quadro 9 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Crítica (A1, A2, A3, A4).....	75

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) e procura evidenciar o percurso vivenciado na Prática Pedagógica do 2.º CEB nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP).

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito à dimensão reflexiva e a segunda, à dimensão investigativa.

Na primeira parte apresenta-se uma reflexão sobre as Práticas Pedagógicas I e II (PP I e PP II), desenvolvidas no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, em 2022-2023, fazendo-se referência às aprendizagens realizadas, bem como às dificuldades sentidas, às estratégias adotadas e aos desafios que foram sendo superados. Assim, esta parte encontra-se dividida em dois capítulos: i) A Prática Pedagógica em 2.º CEB; ii) Percurso ao longo da Prática Pedagógica.

Relativamente à segunda parte, apresenta-se o trabalho investigativo desenvolvido em contexto de 2.º CEB, numa turma de 5.º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de Português, percurso investigativo esse que incide no domínio da oralidade (compreensão do oral). Esta parte encontra-se dividida em capítulos apresentando-se uma introdução ao estudo, o enquadramento que sustenta teoricamente o estudo apresentado, a metodologia de investigação, a apresentação e análise dos resultados e as considerações finais, fazendo-se referência às limitações do estudo e a sugestões para investigações futuras, em função do trabalho investigativo.

Por fim, apresenta-se uma conclusão final do relatório, em que se faz referência às principais aprendizagens realizadas e à forma como o percurso experienciado contribuiu para a minha evolução nas dimensões profissional, pessoal e social.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Na primeira parte deste relatório apresento uma reflexão sobre o percurso realizado ao longo da Prática Pedagógica, no 2.º CEB, procurando dar destaque às dificuldades sentidas e às aprendizagens realizadas, de forma reflexiva e fundamentada, numa perspetiva de evolução progressiva.

A dimensão reflexiva que se apresenta diz respeito apenas ao 2.º CEB, nas disciplinas de Português e HGP, uma vez que já concluí um Mestrado em Ensino do 1.º CEB, tendo apresentado uma reflexão acerca da Prática Pedagógica desenvolvida nesse ciclo de ensino (Reis, 2015).

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 2.º CEB

A Prática Pedagógica em 2.º CEB realizou-se num colégio situado na zona urbana do concelho de Leiria, durante os dois semestres letivos, tendo sido dividida em dois momentos: Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB I, que teve início no dia 26 de setembro de 2022 e terminou no dia 13 de janeiro de 2023; Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II, iniciada no dia 27 de fevereiro de 2023 e concluída no dia 12 de junho de 2023. O período entre os dias 16 de janeiro de 2023 e 20 de fevereiro correspondeu à pausa letiva entre semestres.

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar duas turmas distintas, uma do 5.º ano de escolaridade e outra do 6.º ano de escolaridade, às quais lecionei aulas de Português e de HGP, respetivamente. A turma do 5.º ano era composta por 28 alunos (15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Na referida turma, dois discentes beneficiavam de medidas universais, em função das suas necessidades específicas, nomeadamente apoio educativo e adaptações ao processo de avaliação (Decreto-Lei n.º 54/2018), acompanhando, em conjunto com os colegas, as aprendizagens essenciais definidas para o ano de escolaridade que frequentavam. A turma do 6.º ano de escolaridade era formada por 27 alunos (15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. Apesar de serem dois anos de escolaridade distintos, as características dos discentes eram análogas, sobretudo no que concerne ao comportamento em sala de aula e ao interesse demonstrado na realização das diferentes atividades propostas. De facto, em

ambas as turmas os discentes cumpriam as diretrizes do docente com empenho e, frequentemente, colocavam questões de acordo com os seus interesses, pois eram muito curiosos e apreciavam compreender, detalhadamente, os diferentes temas abordados nas aulas. Para além disso, os estudantes tinham facilidade na expressão oral, expondo de forma clara e concisa as suas concepções, pontos de vista e dificuldades. Acrescente-se, ainda, que os alunos evidenciavam conhecimentos prévios bem solidificados e conseguiam mobilizá-los adequadamente em novas aprendizagens. Perante esta realidade, era fundamental que o docente fosse detentor de uma preparação científica e didática sólida, por forma a responder adequadamente ao questionamento a que estava sujeito por parte dos discentes, contribuindo para a aquisição dos seus conhecimentos e para o desenvolvimento das suas capacidades (Arends, 2008).

1.1. A OBSERVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No início da Prática Pedagógica no 2.º CEB, considerando a experiência adquirida anteriormente em contexto de 1.º CEB, sentia-me expectante no sentido de perceber como me sentiria num novo contexto escolar, com estudantes de uma faixa etária mais elevada, em comparação com os de 1.º CEB; por outro lado, sentia algum receio, sobretudo no que respeitava ao planeamento e organização das aulas, uma vez que, no 2.º CEB, a duração dos tempos letivos é inferior à do 1.º CEB.

No dia 26 de setembro de 2022, fui recebido pela diretora pedagógica da instituição escolar, que me deu as indicações pertinentes para a integração no meio escolar, iniciando-se desta forma o período de observação. Neste dia, fiquei também a conhecer os professores cooperantes com quem iria realizar a Prática Pedagógica em 2.º CEB. Durante cerca de três semanas, tive oportunidade contactar de forma mais direta com os discentes das duas turmas. Este primeiro contacto foi importante para recolher as informações relevantes, relativas à organização das salas, aos horários ou à dinâmica do grupo/turma, contribuindo para uma integração plena e adequada no contexto educativo. Ao longo deste período, foi possível conhecer melhor cada um dos intervenientes com quem viria a contactar, criando a proximidade e a empatia necessárias à construção de aprendizagens – atitude essa que deve ser “uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos” (Gomes, 2011, p. 47).

O período de observação foi também relevante para conhecer as rotinas e hábitos dos alunos, bem como as estratégias didáticas adotadas pelos professores cooperantes, nomeadamente a forma como eram abordados os conteúdos e o modo como o professor-estagiário se poderia integrar plenamente no contexto (por exemplo, qual seria a postura adequada a adotar, quando se iniciassem as intervenções). Neste âmbito, Estrela (1994) refere que “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão ações consequentes das etapas precedentes” (p. 26). Por isso, é necessário desenvolver a capacidade para observar os alunos, bem como o contexto em que estão inseridos, pois só dessa forma será possível problematizar, intervir e, no final, avaliar.

Através da observação direta, foi possível constatar, como já referido, que os estudantes de ambas as turmas eram bastante recetivos às metodologias adotadas pelos docentes cooperantes, mostrando interesse relativamente às temáticas abordadas e procurando ter uma participação ativa durante as aulas. Isto contribuiu para que, mais tarde, enquanto professor interveniente, fomentasse também a participação ativa dos alunos, possibilitando a partilha de conceções, conhecimentos e opiniões, essenciais ao desenvolvimento de competências comunicativas, futuramente, na vida adulta, à sua transformação em “cidadãos participativos e críticos” (Estanqueiro, 2010, p. 39).

Neste sentido, as atividades a propor deveriam privilegiar o envolvimento dos discentes na construção do seu conhecimento, para que estes pudessem sentir que desempenham um papel ativo durante as aulas. Silva et al. (2018, p. 18) defendem que “o professor tem de tornar claro que o objetivo do grupo é aprender e, para isso, deve estabelecer objetivos que exijam que o trabalho e o envolvimento de todos os alunos”. Revendo-me nesta perspetiva, considero bastante importante que os alunos queiram envolver-se ativamente nas aulas, tendo conhecimento dos objetivos para cada uma das mesmas. Assim, os alunos sabem o que será abordado durante a aula e que caminho será seguido, envolvendo-se no processo de ensino-aprendizagem, com orientação do professor (Arends, 2008).

Quando elaborei as planificações das aulas, optei por estratégias metodológicas que permitissem aos estudantes adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades de forma colaborativa. Nessa perspetiva, uma das possibilidades consideradas foi a organização da

turma em grupos, o que permitiria a troca de opiniões/perspetivas/concepções entre os diferentes intervenientes. Ao optar por esta metodologia de trabalho, seria possível, ainda, “criar condições que possibilit[ass]em o reconhecimento do trabalho realizado pelos grupos” (Silva et al., 2018, p.18) – através do *feedback* do professor a cada par ou grupo de alunos.

Durante o período de observação, os professores cooperantes mostraram-se, desde o início, bastante disponíveis para auxiliar e apoiar em todas as questões, construindo-se uma estreita relação de colaboração que veio a ser bastante útil na preparação das intervenções didáticas. Além disso, considero que, em conjunto, foi construída uma equipa que procurou pensar, refletir e reformular as propostas pedagógicas, em função das características do grupo/turma.

1.2. PORTUGUÊS – 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

Relativamente à disciplina de Português, a turma do 5.º ano usufruía de 250 minutos semanais, sendo que 200 minutos eram lecionados por mim.

Ao longo do ano, desenvolvi atividades diversificadas, em função dos conteúdos programáticos a abordar em sala de aula, no âmbito dos vários domínios da disciplina (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária, Gramática), dos documentos curriculares vigentes – isto é, as *Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º Ano* (DGE-ME, 2018) – da planificação anual da disciplina e das orientações da professora cooperante.

Apresento, no Quadro 1, uma seleção de quatro atividades implementadas nas aulas de Português que ilustram o trabalho desenvolvido em aula (em função da opção por determinadas estratégias/metodologias de ensino-aprendizagem) e que considerei mais relevantes, tendo em conta quer das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, quer da evolução que senti enquanto professor atuante e dinamizador dessas atividades. De seguida, refletirei acerca de cada uma das atividades apresentadas no quadro, destacando as aprendizagens realizadas, assim como as dificuldades sentidas.

Quadro 1 – Principais atividades implementadas nas aulas de Português

Atividades	Estratégias/metodologias privilegiadas
a) Estudo do <i>texto informativo</i>	Percurso didático
b) Estudo da obra <i>A Fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen	Exploração da obra com apoio de guião de exploração
c) Exploração do conto <i>Os duendes e o Sapateiro</i> , dos irmãos Grimm	Exploração da obra com base na interação oral
d) Estudo das formas verbais finitas e não finitas	Laboratório gramatical

a) Estudo do *texto informativo*

Na primeira quinzena de intervenção na disciplina de Português (PPI) foram definidos, em conjunto com a professora cooperante, as temáticas a abordar nas aulas. Assim, foi definido que seriam estudados e aprofundados os conteúdos acerca do *texto informativo*, que de acordo com Sim-Sim (2007) são “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação” (p. 24). Concomitantemente, Meyer (1985), citada por Giasson (1993) esclarece que estes podem ser divididos em cinco categorias: descrição, enumeração, comparação, causa-efeito, e problema solução. Nesta linha de raciocínio, aquando da planificação das atividades, privilegiou-se a categoria causa-efeito, em que é possível identificar as causas para um determinado acontecimento, assim como a consequência que daí advém (Giasson, 1993).

Tendo em consideração que a primeira intervenção decorreu cerca de um mês após a abertura do ano letivo, senti necessidade de, num primeiro momento, realizar oralmente, em grande grupo, uma síntese das características do *texto narrativo*, que havia sido abordado anteriormente. Posteriormente, foram explorados o *texto informativo* e a *notícia*, cuja proposta pedagógica foi ponderada e elaborada de acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º Ano* (DGE-ME, 2018) e em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), privilegiando-se a articulação entre os diferentes domínios do Português e procurando colocar-se os educandos no centro da sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, optou-se pela implementação de um percurso didático¹ (Figura 1) como dispositivo de ensino-aprendizagem.

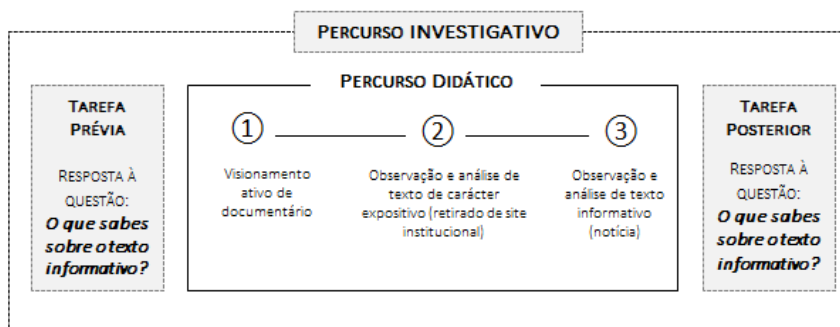


Figura 1 – Percurso didático implementado para o estudo do texto informativo

O percurso didático definido assentou em três atividades sequenciais: a primeira consistiu na visualização ativa de um *documentário* sobre o Lince-Ibérico, a segunda, na observação e análise de um *texto de carácter expositivo* retirado de um *site* institucional e a última, na observação e análise de uma *notícia*.

Antes e após a implementação das atividades, os alunos responderam à questão *O que sabes sobre o texto informativo?*, de modo a evidenciarem as suas conceções acerca das características do *texto informativo*, antes e após a realização das atividades.

Na primeira atividade, os alunos visionaram um documentário *O Lince-Ibérico*, com a duração de 7 minutos e 40 segundos, coproduzido pela Lisboa Editora e pela Liga para a Proteção da Natureza², contactando, assim, com um *texto informativo oral*, produzido com um propósito específico, o da veiculação de informações acerca de uma problemática relacionada com um animal – o Lince-Ibérico (Silva et al., 2011b). Após a visualização do vídeo, os estudantes preencheram, individualmente, uma ficha de recolha de informação (Figura 2) de modo a estruturarem a informação essencial aí presente.

¹ Este dispositivo é, de acordo com Jorge (2019) um “procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (p. 61). Assim, este procedimento tem por base a aprendizagem pela descoberta, com o objetivo de conduzir os discentes a realizar as suas próprias conclusões, construindo o seu conhecimento, ao invés de o receberem de forma passiva. O percurso didático que se apresenta foi apresentado na IPCE de 2023, em coautoria com Noémia Jorge, encontrando-se a versão descrita do trabalho a aguardar publicação.

² O vídeo está disponível em https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=z6wYGimGEpc&embeds_curi=https%3A%2F%2Fwww.lpn.pt%2F&feature=emb_logo

Por isso, antes do visionamento do vídeo e por forma a que os estudantes pudessem, previamente, compreender o objetivo da atividade, optou-se pela distribuição da referida ficha. Na verdade, “a atenção é a primeira etapa do processamento de informação. Ou seja, o primeiro passo para a aprendizagem consiste em captar atenção” (Silva & Lopes, 2015a, p. 63), para que a informação que é recebida seja corretamente processada e, posteriormente, compreendida. Por isso, era essencial que os discentes estivessem concentrados e atentos ao visionamento do vídeo, sabendo que tarefas teriam de realizar de seguida (e tendo consciência de que tipo de informação teriam de captar durante o visionamento) para, em seguida, conseguirem concluir corretamente a atividade.

Nome: _____
Data: _____

O Lince-Ibérico

Certamente que já ouviste falar do Lince-Ibérico.
O que sabes sobre ele? Regista as tuas ideias.

Agora presta muita atenção ao vídeo que vais visualizar!

Objetivos: Ouvir e compreender informações acerca do Lince-Ibérico;
Registar as informações obtidas a partir do vídeo;
Realizar novas descobertas acerca do Lince-Ibérico.

• Atualmente existem _____ espécies de lincees.
• A nossa espécie (*Lynx pardinus*) existe em _____ e em _____.

O que está a acontecer ao Lince-Ibérico? _____

<p>Características físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelo _____ e _____ com _____. • É um _____ como os gatos domésticos. • Macho - até _____ kg; fêmea - até _____ kg. • Cauda _____ com ponta _____. • Nas extremidades das orelhas tem _____ em forma de _____. • No facinho tem _____. • Membros _____. 	<p>Habitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paisagens _____ com áreas de _____ e _____. • Áreas mais abertas onde se _____ e se _____. • Precisa de um território muito _____ para viver.
<p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emite _____ e _____ como os _____. 	<p>Tempo de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode viver entre _____ a _____ anos.
<p>Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimenta-se de _____. • Precisa de _____ por dia. • Complementa a alimentação com _____ e _____. 	<p>Reprodução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de gestação - _____ meses. • _____ a _____ crias.
<p>Outras informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ 	

Prof. Luís Reis

Figura 2 – Ficha de recolha de informação

A segunda atividade consistiu na leitura e análise de um *texto de carácter expositivo* sobre o Lince-Ibérico, concretamente sobre as causas que contribuíam para a sua extinção. Após a leitura do texto, os estudantes teriam de as identificar e preencher um esquema (Figura 3), elaborado com o objetivo de orientar o registo da informação essencial, reforçando desta forma a importância de os estudantes escreverem de acordo com o contexto específico da atividade (Niza et al., 2011). Pretendia-se, com esta atividade, que os discentes compreendessem que os *textos informativos* estão organizados em blocos temáticos e que as relações de causa-efeito são comuns nesta classe de textos (Giasson, 1993).

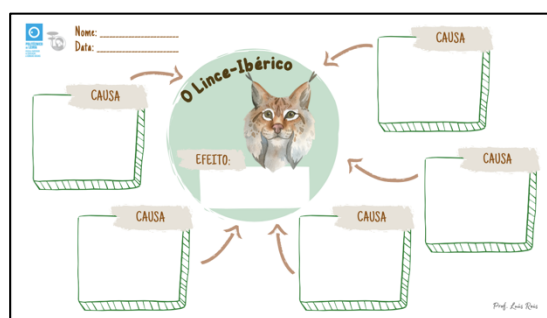


Figura 3 – Esquema de reorganização de informação do texto *O Lince-Ibérico*

A utilização de um esquema, associado ao questionamento por parte do professor, auxiliou os discentes a selecionarem e organizarem a informação, bem como a identificarem as causas que poderiam levar à extinção do Lince-Ibérico (Sim-Sim, 2007). Em termos de resultados, os estudantes conseguiram identificar as causas que levariam à extinção da espécie abordada no texto.

A facilidade na realização desta atividade, por parte dos alunos, poderá estar relacionada com o facto de a informação a hierarquizar no esquema aparecer de forma explícita no texto. No entanto há que considerar que as questões exclusivamente direcionadas para a identificação de informação explícita no texto, ainda que sejam necessárias, não são suficientes para a compreensão de um texto. Por isso, para potenciar o desenvolvimento mais aprofundado das competências leitoras dos estudantes, teria sido importante integrar, na atividade desenvolvida questões de compreensão inferencial, reorganização de informação e compreensão crítica (Viana et al., 2018).

Por fim, a terceira atividade foi realizada em torno de um *texto de carácter informativo* de âmbito jornalístico. Após a exploração de diferentes meios de divulgação de notícias, foram observadas notícias em diferentes modalidades (impressas, digitais, radiofónicas, televisivas) e suportes (jornais, revistas, redes sociais na internet). No final, procedeu-se à leitura e análise estrutural de uma notícia de um jornal, novamente por meio da esquematização de informação (Figura 4).

Diário de Notícias

DGPC compra joias ligadas a rei D. Luís por 15 mil euros para Museu do Tesouro Real

As duas joias foram compradas num recente leilão da Cabral Moncada, por proposta da direção do Palácio Nacional da Ajuda, que tutela o museu da Casa Real portuguesa.

DN/Lusa
10 outubro 2022
13:29

Duas joias associadas ao rei Luís I (1838-1889) foram adquiridas pela Direção-Geral do Património Cultural por 15.458,28 euros num leilão em Lisboa, para a coleção do Museu do Tesouro Real, foi anunciado esta segunda-feira.

Os objetos adquiridos são uma charuteira em ouro, safiras e diamantes, alusiva ao batismo do príncipe real D. Luís Filipe (1887-1908), e uma boquiha em ouro filigranado, âmbar, rubis, esmeraldas e diamante, marcada com o monograma "D.L.I." (D. Luís I), indica um comunicado da Direção-Geral do Património Cultural (DGPC).

De acordo com a mesma fonte, as duas joias foram compradas num recente leilão da Cabral Moncada, por proposta da direção do Palácio Nacional da Ajuda, que tutela o museu da Casa Real portuguesa.

Para o diretor do Palácio Nacional da Ajuda - Museu do Tesouro Real, José Alberto Ribeiro, foram "resgatadas mais duas singulares peças que em muito vêm valorizar as excepcionais coleções da antiga Casa Real que aqui se conservam, em particular, aquelas que foram reunidas em vida pelos monarcas D. Luís e D. Maria Pia", sublinha, citado no comunicado da DGPC.

Adaptado de <https://www.dn.pt/cultura/dgpc-compra-joias-ligadas-a-roi-d-luis-por-15-mil-euros-para-museu-do-tesouro-real-1521922.html> adaptado

Nome: _____ Data: _____ Prof. Luís Reis

Figura 4 – Texto “DGPC compra joias...”, com espaços para anotações

A realização desta atividade teve como objetivo que os discentes identificassem a intenção comunicativa da notícia, descobrissem a sua estrutura e enumerassem algumas das suas marcas linguísticas mais comuns (por exemplo, escassez de adjetivos). O trabalho foi complementado com uma atividade de sistematização formal/explicita em torno do género notícia, também com base numa tarefa de registo de informação (Figura 5).

Como se pode inferir, optou-se por privilegiar a análise estrutural do texto (segundo-se a perspetiva do *Livro de Estilo do Público*, 2005), em detrimento de uma análise temático-estrutural. Posteriormente, concluiu-se que esta poderá não ter sido a estratégia didática mais adequada, pois não houve uma exploração do conteúdo temático da mesma, o que permitiria aos alunos ampliarem os seus conhecimentos (linguísticos, textuais e culturais) e ganharem consciência da indissociabilidade entre conteúdo temático e estrutura do texto. Nesse sentido, considero que o trabalho didático deveria ter-se iniciado pela análise do conteúdo, para que os alunos compreendessem a informação essencial da notícia, seguindo-se a sua exploração e discussão acerca da estrutura.

Após a realização das atividades acima mencionadas e de forma a organizar o conhecimento acerca do Lince-Ibérico, os discentes preencheram uma tabela de sistematização de informações (Figura 6).

Nome: _____ Data: _____

Esta notícia encontra-se desordenada. Ordena as letras de forma a reorganizar a notícia. Atribui um título à notícia.

A Bárbara Timo consegue a sua segunda medalha em Mundiais, desta vez a competir em -63 kg, depois de em 2019, já após se ter naturalizado português, ter sido vice-campeã mundial em Tóquio, mas na categoria acima, de -70 kg.

B Este domingo, a judoca do Benfica realizou um percurso 'quase perfeito', de seis combates, em que venceu cinco, um dos quais na luta pelo bronze, perdendo apenas nas meias-finais com a japonesa Megumi Hirakawa.

C A judoca Bárbara Timo deu, este domingo, a Portugal a primeira medalha nos Mundiais que decorrem na Humo Arena, em Tashkent, ao vencer a romena Florentina Ivanescu, no combate pelo bronze.

Identifica as diferentes partes da estrutura da notícia.

título _____

lead _____

corpo da notícia _____

Recorda
A notícia é _____

Prof. Luís Reis

Notícia retirada de <https://www.jp.pt/sports/judoca-barbara-timo-conquista-medalha-de-bronze-em-63-kg-15236993.html> (09.10.2022)

Figura 5 – Sistematização das características da notícia

Nome: _____ Data: _____

O Lince-Ibérico

Atividade de registo

O QUE SABIA

O QUE APRENDI

O QUE NÃO PERCEBI BEM

Prof. Luís Reis

Figura 6 – Tabela de sistematização de informações sobre o Lince-Ibérico

Morgan (2018) defende uma aprendizagem ativa por parte dos estudantes conferindo-lhes mais autonomia na construção do seu conhecimento, procurando que estes alarguem os seus horizontes, estabelecendo uma relação entre o que aprendem na escola e a utilidade que poderá vir a ter futuramente. Além disso, esta metodologia coloca os discentes no centro da sua aprendizagem, apelando ao seu envolvimento direto, participação ativa e reflexão acerca da sua aprendizagem e dos seus conhecimentos.

A atividade de final acerca do estudo do Lince-Ibérico foi ao encontro da perspetiva de Morgan (2018), já que os estudantes desempenharam um papel ativo na avaliação dos seus conhecimentos, indicando o que já sabiam, o que aprenderam e o que ainda não tinham percebido bem (Figura 6). Deste modo, tiveram oportunidade de refletir acerca das suas aprendizagens, confirmando ou não os seus conhecimentos prévios, mas também indicando algum conteúdo sobre o qual ainda tivessem dúvidas, ajudando o professor a identificar possíveis dificuldades e posteriormente as estratégias adequadas para superar as mesmas.

Como já foi referido (cf. Figura 1), o percurso investigativo implementado na primeira semana de intervenção contemplava uma tarefa inicial e final, que consistia na resposta à pergunta *O que sabes sobre o texto informativo?* Pretendeu-se, com estas duas tarefas, verificar se as conceções dos alunos relativamente ao conceito de *texto informativo* evoluíam após a realização do percurso didático.

Ambas as tarefas foram realizadas por todos os alunos (28 alunos). A título meramente exemplificativo, apresentam-se as respostas dos alunos A e B (Figuras 7 e 8).

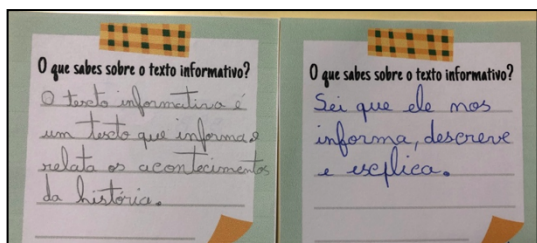


Figura 7 – Conceção inicial e final do aluno A sobre o conceito de texto informativo

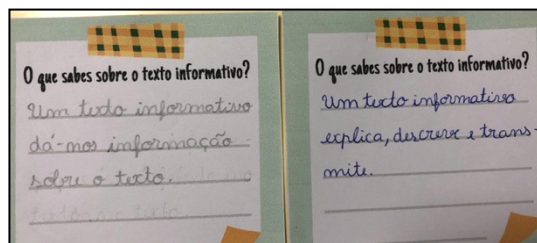


Figura 8 – Conceção inicial e final do aluno B sobre o conceito de texto informativo

No que concerne aos resultados alcançados pelos alunos, e tendo em conta a totalidade das respostas, considera-se relevante refletir sobre a evolução das conceções

dos alunos em relação a dois aspetos: o(s) objetivo(s) comunicativo(s) dos textos informativos e a estrutura dos mesmos.

Quanto ao primeiro aspeto, nas respostas dadas antes da implementação do percurso didático, 17 estudantes definiram o texto informativo com base na intencionalidade comunicativa (informar/transmitir informações) e 7 alunos completaram as suas respostas recorrendo a exemplos ou com outro tipo de especificações de natureza variada (referindo géneros textuais (notícia, aviso, recado), suportes (livro, jornal, internet), modos de receção textual (escrita/leitura - “[o texto informativo] informa a pessoa que está a ler”), temas (águia). Nas respostas dadas após a implementação do percurso didático, 15 alunos aludiram ao objetivo “informativo”, mas 3 alunos identificam como intenções comunicativas o “informar”, “descrever” e “explicar”.

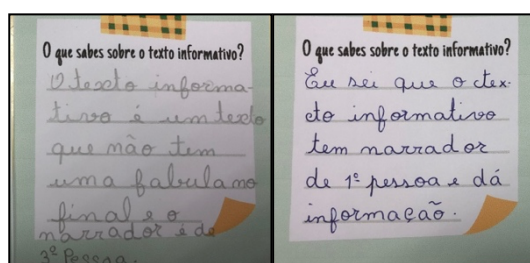


Figura 9 – Conceção inicial e final do aluno C sobre o conceito de texto informativo

De facto, ao observarmos a Figura 9, podemos verificar que o aluno C confunde as características do texto narrativo com as do texto informativo. No final da quinzena, o discente continua a usar o termo “narrador” e regista também que “dá informação”. É de realçar, no registo inicial a afirmação “que não tem uma fábula”, o que poderá indicar alguma confusão relativamente aos géneros de texto, uma vez que a fábula tinha sido o último conteúdo a ser abordado em aula. Assim, poderemos referir que o estudante ainda não compreendeu totalmente as características deste formato textual, confundindo-as com as do *texto narrativo*, mas já tem consciência de que consegue identificar que o texto informativo (e não narrar um facto fictício).

Considero que as estratégias adotadas para o estudo e exploração das temáticas relativas ao *texto informativo* se revelaram, de um modo geral, eficazes, uma vez que os estudantes se mostraram participativos e interessados durante as aulas, criando uma boa dinâmica e um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a proposta pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de competências textuais, por parte dos discentes, no

que diz respeito à identificação de diferentes intencionalidades comunicativas e das estruturas dos textos.

A recolha de dados permitiu assim a realização da avaliação formativa, que é bastante importante para o professor, uma vez que essa reflexão permite “obter *feedback* para adequar o seu ensino às características individuais dos alunos” (Silva & Lopes, 2015a, p. 154). Pode então afirmar-se que, a partir da análise da avaliação formativa, o professor deve refletir sobre a mesma, para encontrar as estratégias adequadas que levem os alunos a progredir na sua aprendizagem. A análise das conceções dos alunos foi também importante para o que viria a ser a prática pedagógica subsequente (e o próprio projeto investigativo que se apresenta na segunda parte do relatório), uma vez que senti necessidade de desenvolver estratégias que permitissem aos discentes aprofundar o seu conhecimento. Para que isso fosse possível, foi necessário pensar antecipadamente nas questões a colocar em sala de aula, procurando o desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão textual (literal, inferencial, reorganização de informação, crítica) (Viana et al., 2018).

b) Estudo da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* de Português para o 5.º ano de escolaridade (DGE-ME, 2018), no domínio da Educação Literária é referido que os estudantes devem ser capazes de “ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática (no mínimo, um livro infantojuvenil, quatro poemas, duas lendas, três contos de autor e um texto dramático – selecionados da literatura para a infância, de adaptações de clássicos e da tradição popular)” (p. 9). Além disso, as obras literárias propõem ao leitor uma visão do mundo, que o mesmo deve compreender e interpretar, adquirindo competências leitoras essenciais para o desenvolvimento do seu pensamento crítico (Silva et al., 2011a). Neste sentido, foi definido que, no primeiro período escolar, seria estudada e explorada como narrativa integral a obra literária *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Dado que os estudantes tinham lido previamente a obra, optou-se pela abordagem da mesma com base num guião de exploração (Figura 10) (Anexo I).



Figura 10 – Capa e contracapa do guião de exploração da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

O guião foi concebido em função da faixa etária da turma, tendo em conta a natureza narrativa do texto literário em análise, procurando realçar a sua estrutura, bem como os tempos verbais predominantes ao longo do texto, o papel do narrador, as personagens o tempo e o espaço, auxiliando os estudantes a desenvolver competências ao nível da compreensão leitora, estimulando também o gosto pela leitura (Lluch, 2003; Sim-Sim, 2007).

Nesse sentido, o guião era composto por um conjunto de atividades centradas nos elementos paratextuais, dos elementos da narrativa, em conteúdos de gramática relevantes (associados à expressão linguística da narrativa) e na articulação entre domínios (educação literária, oralidade, leitura, escrita e gramática), com o objetivo de facilitar a exploração e compreensão da obra literária.

Para além disso, procurei proporcionar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, partindo do princípio de que a leitura de uma obra literária tem implicações valorativas, pedagógicas e didáticas, que devem levar os alunos a refletir criticamente sobre os valores e a dimensão estética que estão implícitos num texto literário. De facto, o contacto com obras literárias é também uma forma de conhecimento da cultura do seu país, mas também do mundo, uma vez que as obras literárias podem ser de autores de outros países, permitindo que os alunos conheçam outras realidades através da leitura (Reis & Adragão, 1992).

Para iniciar o estudo de *A Fada Oriana*, considerei pertinente realizar uma verificação de leitura (Anexo II), uma vez que a turma já havia lido previamente a obra. Assim, optei por utilizar a plataforma *Plickers*, que consistiu na apresentação de um conjunto de questões de escolha múltipla (Anexo III), maioritariamente ao nível da

compreensão literal, às quais os estudantes responderam através de um cartão que continha um QR-Code e que era posicionado de acordo com a resposta que se pretendia dar.

Após a conclusão da atividade, analisaram-se os resultados obtidos pelos estudantes às respostas realizadas e foi possível verificar que metade da turma respondeu corretamente a todas as questões efetuadas. O aproveitamento alcançado por estes estudantes parece indicar que estes não apresentam dificuldades no nível de compreensão literal, uma vez que a maioria das questões se situava nesse nível de compreensão. Quanto aos restantes, é de realçar que as questões em que se verificaram mais respostas incorretas se situavam no nível de compreensão da reorganização da informação. Futuramente, para potenciar o desenvolvimento das competências leitoras dos discentes, as questões devem centrar-se nos diferentes níveis de compreensão, para que estes possam desenvolver as competências ao nível da compreensão de textos literários “fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 35).

De entre as diferentes atividades constantes do guião de exploração, considero relevante destacar a atividade 7, centrada nos capítulos II e VI da obra *A Fada Oriana*, acerca dos diversos elementos da natureza e das sensações por eles provocados (Figura 11).

Atividade 7 – As florestas	
Os elementos da natureza	
1. Regista os elementos da natureza presentes em cada capítulo.	
Capítulo II (12.º parágrafo)	Capítulo VI (do 1.º ao 6.º parágrafo)
1.1. Que sensações te provocam os elementos da natureza no capítulo II? _____	

1.2. Que sensações te provocam os elementos da natureza no capítulo VI? _____	

2. Quando regressou à floresta, que animal encontrou Oriana em casa do moleiro? _____	
3. Quando chegou a casa do lenhador, com quem conversou Oriana? _____	
4. Oriana também foi a casa do poeta. A certa altura quem é que desceu do teto? _____	

Figura 11 – Atividade escrita, realizada individualmente, sobre a sensações provocadas pelos elementos da natureza nos capítulos I e VI

No capítulo II são mencionados seres vivos (pássaros, flores, veados, entre outros) que remetem para sensações agradáveis e positivas. Por outro lado, no capítulo VI são

referidos animais e plantas (ratos, víboras, aranhas, entre outros) associados a sensações desagradáveis e negativas. Com base neste jogo de contrastes, procurou-se que os discentes realizassem uma análise comparativa entre os dois capítulos, identificando os diferentes elementos da natureza e refletindo acerca dos mesmos. Uma vez que o registo escrito é importante, pois permite “explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7), optou-se, no guião de exploração, pelo preenchimento de uma tabela (Figura 11, exercício 1), auxiliando também a reorganização da informação.

Julgo que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, pois, num primeiro momento, quando foi analisado o capítulo II, foi possível constatar que os mesmos tinham algumas dificuldades em estabelecer a relação entre os seres vivos e as sensações que provocavam. No entanto, aquando da análise do capítulo VI, os estudantes conseguiram com maior facilidade estabelecer essas relações. A consciência do contraste existente entre o primeiro e o segundo momento foi sustentada pela troca de impressões e opiniões em grande grupo, permitindo aos alunos construir conhecimento e desenvolverem o seu espírito crítico.

Considero que a análise destes excertos sensibilizou os estudantes para o efeito das sensações que a leitura de uma obra literária pode desencadear nos leitores, pois uma das intencionalidades dos autores quando redigem textos é provocar sensações e sentimentos nas pessoas que leem. Atualmente é fundamental proporcionar aos discentes momentos em que possam desenvolver o seu pensamento crítico, na medida em que “um pensador não crítico é aquele que aceita a verdade das coisas ainda que a mesma não seja sustentada em algum tipo de evidência. [...] Pensar de forma não crítica é abdicar do seu próprio pensamento e aceitar o pensamento de outrem” (Cruz et al., 2019, p. 4). Pode então dizer-se que um aluno que não pense criticamente aceita sem questionar as conceções dos outros, tomando-as como verdadeiras. Por outro lado, os “pensadores críticos são honestos consigo mesmos, reconhecendo que não sabem, as suas limitações e erros [...]; procuram a melhor compreensão de um determinado assunto, mantêm-se curiosos, pacientes com a complexidade e investem tempo para superar a dúvida ou confusão” (Cruz et al., 2019, p. 4). Desta forma, torna-se fundamental que os alunos reflitam sobre uma obra literária, questionando-se acerca da forma como foi escrita e sobre a eventual intencionalidade do autor. Assim, estaremos a

preparar os alunos para os desafios que irão encontrar, no futuro, como cidadãos com capacidade crítica e reflexiva acerca da realidade que os rodeia.

c) Exploração do conto *Os duendes e o sapateiro*, dos irmãos Grimm

O segundo período escolar do ano letivo 2022-2023 teve início no dia 3 de janeiro de 2023, coincidindo com a terceira quinzena de intervenção na disciplina de Português. Nesse sentido, por forma a consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro período escolar, a proposta pedagógica que a seguir se apresenta incidiu sobre a exploração do conto *Os duendes e o sapateiro*, dos Irmãos Grimm, de acordo com as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano de escolaridade (DGE-ME, 2018), no domínio da Educação Literária, devem ser estudados três contos de autor)³ e privilegiou, em termos metodológicos, a interação oral

A exploração textual foi desenvolvida em etapas/tarefas sequenciais. Na primeira etapa, os estudantes, em pequenos grupos, receberam o conto dividido em cinco partes, com o objetivo de o organizarem, tendo em conta a estrutura do texto narrativo (Figura 12). Todos os discentes conseguiram identificar o título do conto, bem como a situação inicial e a situação final. Por outro lado, foram sentidas maiores dificuldades na organização das partes respeitantes ao desenvolvimento da ação.

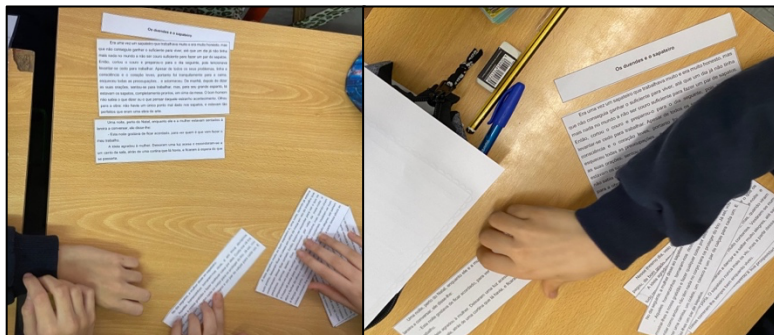


Figura 12 – Organização do conto *Os duendes e o sapateiro* (trabalho de grupo)

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE-ME, 2018), devem ser adotadas estratégias que permitam a análise e interpretação dos textos, de modo a desenvolver o seu espírito crítico, manifestando a sua opinião acerca dos mesmos. Neste sentido, é fundamental que em atividades de leitura se consiga estabelecer uma relação entre o texto, o leitor e o contexto; é responsabilidade do

³ Os Irmãos Grimm foram compiladores de textos de literatura tradicional popular, uma vez que trabalharam como bibliotecários e tiveram acesso facilitado a inúmeras obras (Morais & Paula, 2020), que estão indicadas pelo Plano Nacional de Leitura, para serem abordadas no 5.º ano de escolaridade.

professor criar as condições necessários que permitam aos discentes o desenvolvimento das suas competências leitoras (Silva et al., 2011a). Assim, a atividade implementada, assentando na interação oral entre pares, procurou criar o ambiente adequado para que os discentes estabelecessem com o texto uma relação através de um desafio que pretendia desenvolver as competências ao nível da reorganização da informação – identificação da estrutura do texto (Viana et al., 2018).

O conto *Os duendes e o sapateiro*, dos Irmãos Grimm, é um texto que permite uma análise aprofundada e sob diferentes perspetivas, que possibilita uma reflexão e um olhar crítico para o mesmo, da parte dos leitores. No que diz respeito à análise do conteúdo, optei por realizá-la oralmente, em grande grupo, através de questões orientadoras, de acordo com os quatro níveis de compreensão (literal, inferencial, reorganização de informação e compreensão crítica), estabelecendo com os discentes uma aula dialogada, em que estes tiveram oportunidade de expor as suas conceções em função das questões colocadas. Ao adotar esta estratégia, foi possível orientar os estudantes na análise integral do conto, Articulando Educação Literária, Leitura e Oralidade.

A preparação prévia do professor, antes da intervenção, é essencial, uma vez que permite uma antecipação de possíveis dificuldades ou curiosidade dos discentes. Ainda que não seja possível antecipar todos os cenários que podem surgir na dinâmica da aula, a preparação prévia da aula está associada à planificação, pois, quanto mais preparado estiver o professor, maior segurança terá na abordagem das temáticas junto dos alunos, o que se refletirá nos resultados obtidos (Arends, 2008). Assim, considero que a preparação realizada antes da exploração do conto se revelou determinante para, em contexto de sala de aula, ter proporcionado um momento de análise e compreensão do texto em que os discentes intervieram oralmente de forma interessada, desenvolvendo a compreensão leitora e a oralidade (compreensão e expressão). A atividade de compreensão de um texto revelou-se, assim, “um ato de interpretação e de criação determinado pelos conhecimentos e intenções” dos estudantes/leitores, “em interação com aquilo que está escrito” (Martins, 2019, p. 392).

Para o estudo da dimensão estrutural do conto *Os duendes e o sapateiro*, optou-se também pela exploração oral, procurando identificar-se, em diálogo cooperativo, os cinco momentos essenciais da narrativa, seguindo-se a perspetiva sistematizada em Bastos (1999): estado inicial (apresentação das personagens e da situação inicial); perturbação (desenvolvimento da situação inicial, em que surge um problema ou situação problemática que terá de ser solucionada); transformação (apresentação de uma tentativa de resolução do problema por parte da personagem principal do conto); resolução (situação desencadeada pela personagem principal na tentativa de resolver o problema criado anteriormente); estado final (resultado das ações da personagem principal na resolução do problema, que pode, ou não, confirmar a situação inicial). Além disso, por forma a que os discentes consolidassem a compreensão do conto, em grande grupo foi preenchida uma ficha de registo com as informações mais relevantes, seguindo a estrutura da narrativa (Figura 13).

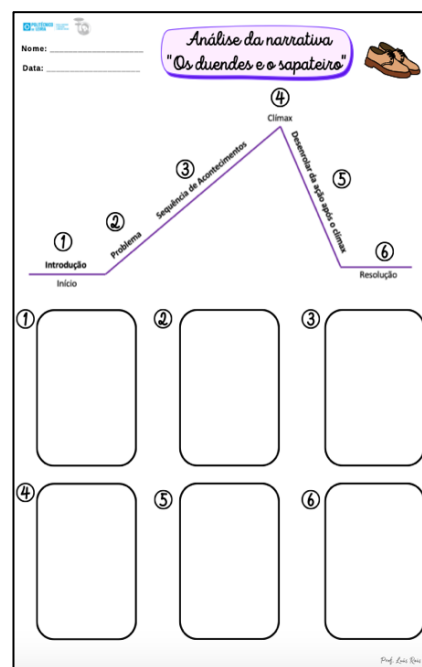


Figura 13 – Análise da narrativa *Os duendes e o sapateiro*

Após a conclusão da atividade, foi possível refletir acerca da mesma, tendo-se concluído que a estratégia de explorar um conto de autor, oralmente, apesar de ter trazido benefícios em termos de desenvolvimento de competências orais (compreensão e expressão), poderá ter sido um pouco cansativa para os estudantes, sobretudo na parte final da aula, em que se verificou uma quebra na dinâmica e na concentração dos alunos. Em alternativa, poderia ter sido útil o registo de algumas informações relativas ao texto, intercalando momentos de diálogo com os de escrita, que poderia ter contribuído para uma maior concentração dos mesmos.

d) Estudo das formas verbais finitas e não finitas

Na quinta quinzena de intervenção na disciplina de Português deu-se continuidade à abordagem de um conteúdo gramatical, que os alunos ainda não tinham abordado anteriormente – formas verbais finitas e não finitas.

Optou-se por elaborar uma proposta pedagógica que permitisse aos alunos mobilizar os seus conhecimentos prévios acerca dos verbos para se introduzirem novos conteúdos, inspirada no Laboratório Gramatical, que, de acordo com Silvano e Rodrigues (2008), permite que os estudantes desempenhem o papel de investigadores e desenvolvam o seu conhecimento e a sua consciência linguística, com base no seu conhecimento intuitivo da língua, pois “um dos aspetos fascinantes sobre o nosso conhecimento da língua é o facto de ativarmos todos estes níveis gramaticais de forma inconsciente e eficiente” (Costa et al., 2011, p. 8). Além disso, ao realizarem um Laboratório Gramatical, os discentes descobrem autonomamente, ainda que sob a orientação do professor, as regras que utilizam intuitivamente no dia-a-dia e também as adaptações que devem realizar, em função do contexto em que estão inseridos.

Assim, por forma a que os alunos participassem ativamente ao longo da aula, foi distribuída a cada um uma forma verbal (Figura 14). Atendendo ao facto de a turma se encontrar organizada em pares, cada par recebeu um verbo no infinitivo impessoal e no participípio. Depois de todos terem uma forma verbal, foram projetados no quadro dois frascos (Figura 15).

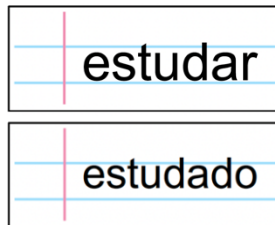


Figura 14 – Exemplo de uma forma verbal no infinitivo pessoal e no participípio, distribuída aos alunos



Figura 15 – Frascos das formas verbais não finitas – participípio e infinitivo impessoal

A utilização desta estratégia permitiu a participação ativa de todos os estudantes, de forma alternada, uma vez que cada par tinha formas verbais distintas (infinitivo impessoal e participípio). Ao adotar este procedimento, procurei promover, em sala de aula, um ambiente de aprendizagem cooperativa, em que os alunos se ajudassem mutuamente na identificação das duas formas verbais que seriam abordadas (Arends, 2008). Essa entreaajuda foi visível, no momento em que um aluno se equivocou na escolha do frasco para colocar a sua forma verbal e, rapidamente, com a ajuda dos colegas percebeu o seu equívoco, corrigindo-o de seguida.

A realização desta atividade permitiu perceber que os conteúdos gramaticais podem ser abordados através do envolvimento ativo dos estudantes na construção do seu

próprio conhecimento, permitindo que mobilizem conhecimentos prévios importantes para a aquisição de novas aprendizagens. O envolvimento e participação ativa dos alunos na dinâmica da aula torna-se fundamental para que estes se sintam interessados na realização das atividades propostas (Silva et al., 2018). Por isso, o professor é responsável por encontrar as melhores estratégias para abordar as diferentes temáticas junto dos discentes, contribuindo, assim, para o progresso do seu conhecimento e das suas competências cognitivas.

1.2.1. Português em síntese

Seguindo metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas, as intervenções na disciplina de Português privilegiaram a participação ativa dos estudantes na construção da sua própria aprendizagem, tendo em conta os vários domínios da disciplina.

De facto, ao longo das semanas, no domínio da oralidade desenvolveram-se atividades de escuta ativa de textos orais, permitindo o desenvolvimento de competências de compreensão do oral, nos seus diferentes níveis de compreensão (literal, inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica). Além disso, os estudantes tiveram também oportunidade de desenvolver competências de expressão oral, através quer da interação oral (já referida), quer da apresentação oral de obras literárias aos colegas. Esta atividade foi desenvolvida ao longo das semanas, sendo perceptível, mediante *feedback*, a evolução positiva dos alunos, no que respeita à expressão do oral, concretamente na adoção de uma postura correta e no aumento do volume da voz. Por outro lado, enquanto assistiam à apresentação de cada colega, os restantes alunos da turma foram desafiados a analisar as apresentações ouvidas, respondendo a um conjunto de questões orientadoras, desenvolveram, assim, as suas competências ao nível da compreensão crítica, registando por escrito, os aspetos que considerassem pertinentes destacar.

No domínio da Leitura, promovi a leitura e análise de textos não literários (por exemplo, os textos informativos) e dei destaque à leitura em voz alta. Com efeito, procurei que todos os alunos lessem, em voz alta, os textos abordados em sala de aula, ainda que nem sempre fosse possível, devido à dimensão da turma e também ao tempo disponível para a abordagem dos conteúdos. Por isso, para a leitura em voz alta,

privilegiei os discentes que tinham uma menor participação na dinâmica da aula. Neste particular, realço o facto de alguns alunos apresentarem alguma renitência na leitura em voz alta, devido às dificuldades que sentiam. Assim, procurei que o *feedback* dado à leitura dos alunos com maiores dificuldades fosse pela positiva, auxiliando-os quando tinham dificuldades, sem, contudo, ser incisivo quanto às incorreções realizadas.

No que respeita ao domínio da Educação Literária, tive a oportunidade de explorar com os alunos a obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios do Português, uma vez que os discentes realizaram atividades de escuta ativa de texto, de leitura em voz alta e do registo escrito. Além disso, esta obra permitiu abordar as classes de palavras, com destaque para o adjetivo e sobretudo os recursos expressivos utilizados pela autora e qual a sua intencionalidade, levando os discentes ao questionamento da obra e ao desenvolvimento do seu pensamento crítico.

Relativamente ao domínio da Escrita procurei, ao longo das semanas, planificar e implementar atividades cujo objetivo era o desenvolvimento de competências de escrita, por parte dos estudantes, pois a escrita é “um processo complexo com etapas de planificação, textualização e revisão [...]” (Baptista et al., 2011, p. 18) e, por isso, é necessário que em sala de aula exista tempo para os alunos escreverem individualmente ou em grupo. Ainda assim, nem sempre foi possível implementar atividades de escrita, no entanto, a mesma foi utilizada como forma de sistematização de conhecimentos.

No que concerne ao domínio da Gramática, procurei sempre abordar os conteúdos de forma integrada e articulada numa perspetiva de abordagem pela descoberta, com o intuito de levar os discentes a construírem autonomamente o seu conhecimento, sem necessidade de intervenção direta do professor. No entanto, nem sempre foi possível, pois houve necessidade de orientar os alunos na sua aprendizagem, permitindo que estes desenvolvessem as suas competências neste domínio (Lomas, 2006). Deste modo, os discentes, ao desempenharem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, desenvolveram atividades inspiradas num *Laboratório Gramatical*, na medida que manipularam e refletiram acerca dos conteúdos gramaticais abordados em sala de aula (Duarte, 1992).

Em suma, considero que as propostas pedagógicas apresentadas ao longo do ano letivo se revelaram eficazes, uma vez que permitiram aos estudantes o desenvolvimento de múltiplas competências, nos diferentes domínios da disciplina de Português, bem como a superação das dificuldades evidenciadas. No entanto, importa ainda referir que houve algumas dificuldades sentidas, sobretudo no que respeita à gestão de tempo e de conteúdos a abordar, e também no que concerne à implementação de atividades de avaliação formativa. Estas dificuldades foram sendo gradualmente superadas, ao longo do ano letivo, tendo conseguido, progressivamente, gerir o tempo e os conteúdos a abordar de forma mais equilibrada e cumprir as planificações elaboradas previamente.

No que respeita à avaliação formativa, a maior dificuldade sentida centrou-se na análise da informação recolhida e posterior planificação de atividades que permitissem aos alunos evoluir positivamente na sua aprendizagem. Ainda assim, a partir de atividades como a apreciação escrita dos discentes às apresentações orais dos colegas, foi possível identificar as dificuldades dos estudantes e, a partir dessa identificação, auxiliar os alunos a observar aspetos relevantes numa exposição oral, como a postura, o tom de voz, a articulação das palavras, entre outros.

1.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

No que diz respeito à disciplina de HGP, a turma do 6.º ano tinha, semanalmente, três blocos de 50 minutos, que se traduziam em 150 minutos semanais.

Quando iniciei a Prática Pedagógica na disciplina de HGP, uma das prioridades era o interesse dos discentes para a aprendizagem, pois “a verdadeira aprendizagem requer, a maior parte do tempo, uma atenção ativa controlada voluntariamente e um esforço por parte do aluno. Este esforço é certamente induzido pela motivação que os alunos possam sentir perante a situação de aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015a, p. 63). Neste sentido, as planificações foram elaboradas de acordo com as características do grupo/turma, que se destacava pelo interesse e curiosidade, recorrendo frequentemente ao questionamento, de modo a satisfazer os seus intentos. Ao longo das semanas privilegiou-se a compreensão e interpretação de factos e acontecimentos relevantes da História de Portugal, procurando envolver os estudantes na construção autónoma do seu conhecimento, sob orientação do professor (Moreira, 2001). A adoção de estratégias que privilegiaram a participação ativa dos discentes contribuiu para o seu interesse crescente pelos conteúdos abordados e, além

disso, permitiu que estes pudessem expor as suas conceções/opiniões; simultaneamente, foi possível identificar as suas dificuldades, contribuindo para a superação.

Tendo em consideração todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, considerei pertinente selecionar as mais relevantes, em função das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes e da evolução percecionada enquanto professor atuante e dinamizador dessas propostas implementadas. No Quadro 2, apresentam-se as principais atividades realizadas e sobre as quais irei refletir.

Quadro 2 – Principais atividades implementadas nas aulas de HGP

Atividades	Estratégias/metodologias privilegiadas
a) Estudo do terramoto de 1755	Exploração e análise de um vídeo interativo
b) Exploração de mapas e imagens	Análise e interpretação de iconografia
c) Estudo da I República em Portugal	Análise documental
d) Exploração das políticas do Estado Novo	Exploração do tema com apoio de um guião

a) Estudo do terramoto de 1755

Na segunda quinzena de intervenção em HGP foram abordados os conteúdos relativos à segunda metade do século XVIII, nomeadamente, o terramoto de Lisboa de 1755 e as suas consequências, a Revolução Francesa e os seus reflexos em Portugal. Em função da proposta pedagógica implementada, em sala de aula, dar-se-á destaque à atividade relacionada com o terramoto de Lisboa, sobre a qual irei refletir, destacando as aprendizagens realizadas, bem como as dificuldades sentidas.

Aquando da preparação das aulas e já com um melhor conhecimento da turma, em que se evidenciava uma curiosidade e interesse constantes pelos conteúdos abordados, julguei ser importante elaborar uma proposta pedagógica que fosse ao encontro das suas expectativas. Assim, decidi editar e adaptar um conjunto de vídeos com os principais acontecimentos ocorridos em Lisboa, durante o terramoto de 1 de novembro de 1755. Por forma a que os discentes se mantivessem atentos e, simultaneamente, desenvolvessem competências de seleção e organização de informação, contemplei, ao longo da sua visualização, algumas questões, cuja resposta foi anotada numa folha de registo. Esta opção metodológica teve em consideração que “a forma como se desenvolve processo de aprendizagem é determinada pelas estratégias usadas que, deste modo, adquirem uma enorme importância no desenvolvimento de capacidades no

aluno” (Proença, 1989, p.121). Ainda assim, os alunos evidenciaram dificuldades no registo das respostas, deveriam estar atentos para conseguirem responder corretamente. No final da atividade, foi possível aferir que os estudantes conseguiram responder, acertadamente, à maioria das questões, evidenciando mais dificuldades em questões que exigiam maior atenção aos detalhes. A visualização de um vídeo enquadrou-se na necessidade diversificar a forma como os conteúdos são abordados, com o objetivo de conferir maior dinamismo no decurso da aula (Moreira, 2001).

Após o estudo dos acontecimentos ocorridos no terramoto de Lisboa, era importante fazer referências à incontornável figura que desempenhou um importante papel na reconstrução da Baixa de Lisboa – Sebastião José Carvalho e Melo. Nesse sentido, e tendo em consideração que uma das minhas prioridades, ao longo da Prática Pedagógica, foi a mobilização de conhecimentos prévios por parte dos discentes, optei por realizar um questionamento oral acerca da referida personalidade histórica. Durante este momento, dois alunos referiram que o Marquês de Pombal “representou Portugal no estrangeiro”, que tinha sido “embaixador”. Através destes contributos, foi possível verificar que os estudantes mobilizaram e relacionaram corretamente os seus conhecimentos prévios. A troca de saberes entre pares, sob orientação do professor, contribuiu para a entreaajuda na construção de novos conhecimentos. Neste sentido, Silva et al. (2018) referem que os alunos “escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (p. 16).

Ainda assim, enquanto professor interveniente, senti alguma dificuldade na gestão das participações, pois procurei que todos os estudantes participassem, o que nem sempre se revelou uma boa estratégia. Desse modo, concluí que, em aulas com a duração de 50 minutos, a gestão de participações tem de ser mais rigorosa, de forma que se consigam abordar os conteúdos definidos previamente, sem condicionar a participação dos discentes, remetendo a resposta a eventuais curiosidades por parte dos alunos para o final da aula, por exemplo.

Concomitantemente, Lopes e Silva (2009) defendem que as interações entre alunos assumem um importante papel no seu desenvolvimento cognitivo, pois é através delas que estes desenvolvem os seus processos mentais que têm consequências positivas nos seus conhecimentos e aprendizagens.

Por isso, considero importante que o professor consiga encontrar as estratégias adequadas à sua turma, permitindo assim que os estudantes possam evoluir na sua aprendizagem. Numa reflexão acerca da planificação após a intervenção, considero que teria sido pertinente ter contemplando mais do que uma aula para a visualização e exploração do recurso, pois o mesmo envolveu a participação ativa dos estudantes, permitindo o questionamento acerca do impacto que o terramoto teve em diferentes regiões e não apenas na cidade de Lisboa. Assim, a participação ativa dos alunos na construção do seu saber encontra-se ligada às emoções e estas têm repercussões no desempenho escolar, pois emoções positivas contribuem para uma maior participação no decorrer das aulas (Silva & Lopes, 2015b).

A realização desta atividade contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de atenção dos estudantes, bem como para a seleção de informação relevante de acordo com uma intencionalidade, concretamente a de responder corretamente às questões colocadas. Com a visualização de um vídeo, procurei que os discentes compreendessem que explorar acontecimentos passados apenas porque foram importantes não é suficiente, pois é necessário também desenvolver a capacidade crítica, refletindo e relacionando os factos, de modo a construir conhecimento (Litz, 2009).

Julgo que a construção de conhecimento foi conseguida, pois, no final, os alunos concluíram que o terramoto tinha atingido outras zonas, nomeadamente o Sul de Portugal e o Norte de África. No que respeita à reconstrução da Baixa de Lisboa, quando questionados acerca da estrutura das novas construções, rapidamente referiram “gaiola pombalina”. Além disso, demonstraram interesse em perceber se as novas construções resistiriam a um novo abalo sísmico, algo que até à data não é possível aferir, pois não ocorreu mais nenhum sismo de magnitude semelhante ao de 1755.

Após a conclusão desta atividade concluí que “a aplicação de uma pedagogia activa, centrada na actividade do aluno, é geradora de aprendizagens significativas afins ao desenvolvimento das competências específicas da História” (Moreia, 2001, p. 39). Por esse motivo, procurei dar continuidade a metodologias centradas nos alunos.

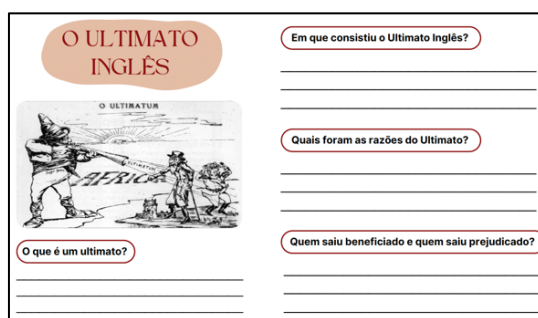
b) Exploração de mapas e imagens

A terceira quinzena de intervenção em HGP ocorreu após a interrupção letiva entre semestres, coincidindo com o segundo período escolar. Ao longo das aulas foram

abordados os conteúdos inseridos no domínio *Portugal no século XX*, iniciando-se o estudo do capítulo *Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926*, em que se deu destaque aos acontecimentos que levaram à queda da Monarquia e à Implantação da República, em Portugal. De acordo com os conteúdos abordados, atribuiu-se maior relevância à utilização de mapas e imagens na abordagem das temáticas inseridas no capítulo em estudo.

Para iniciar o estudo dos conteúdos, foi importante realizar uma contextualização e, para tal, utilizei um mapa colorido (Anexo IV) relativo à divisão do território africano pelas potências europeias. A opção metodológica teve como objetivo uma melhor visualização e compreensão, por parte da turma, do conflito de interesses que surgiu entre Portugal e Inglaterra, e que viria a originar o Ultimato Inglês. Os discentes, sob orientação do professor, analisaram e interpretaram um mapa da divisão do continente africano, relacionando os diferentes conteúdos abordados anteriormente e retirando as suas próprias conclusões. Para a leitura do mapa, os estudantes recorreram à sua legenda para estabelecerem correspondência entre os países e respetivas cores, procurando compreender quais os países que tinham ficado com maior área territorial, em África. A exploração e interpretação de mapas permitiu um questionamento mais diversificado, procurando desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos discentes, estabelecendo uma relação entre a localização espacial e a temporal (Solé, 2021). Neste particular, uma aluna concluiu que o país que tinha ficado com maior área territorial tinha sido a França, com outro aluno a completar o raciocínio da colega, referido que essa área era maioritariamente deserta. Esta evidência mostra que os discentes conseguiram, a partir da análise de um mapa construir conhecimento, mobilizando os seus conhecimentos e partilhando saberes.

Para além da leitura e análise de um mapa, foi também importante que os alunos registassem informações importantes que permitissem a aprendizagem de determinados conceitos. Assim, realizaram autonomamente uma ficha de consolidação acerca do Ultimato Inglês (Figura 16), como forma de consolidação e sistematização de conteúdos. Durante a sua realização, foi possível observar que os discentes revelaram mais dificuldades em explicar e indicar



O ULTIMATO INGLÊS

O ULTIMATUS

AFRICA

O que é um ultimato?

Em que consistiu o Ultimato Inglês?

Quais foram as razões do Ultimato?

Quem saiu beneficiado e quem saiu prejudicado?

Figura 16 – Atividade de consolidação do Ultimato Inglês

os motivos que levaram ao ultimato, hipoteticamente devido à formulação das questões, que apesar de estarem bem formuladas, deveriam ter sido mais depuradas e com maior objetividade, como por exemplo, “Explica o que é um Ultimato.” ou “Quais foram as razões que levaram os ingleses a fazerem um ultimato a Portugal?”, permitindo assim uma melhor compreensão, por parte dos estudantes. No final, a realização da correção, em grande grupo, permitiu superar as dificuldades evidenciadas anteriormente, uma vez que houve uma clarificação das questões por parte do professor.

A utilização de imagens, concretamente de caricaturas, revelou-se bastante útil para a discussão em sala de acerca dos temas aí representados, contribuindo para uma melhor compreensão por parte dos discentes. As caricaturas caracterizam-se pela satirização de determinados acontecimentos e/ou pessoas, tendo alcançado bastante expressão em Portugal no período entre o final da Monarquia e a Implantação da República (Sousa, 2010). A sua utilização em sala de aula foi benéfica para os estudantes, pois permitiu que analisassem, interpretassem e retirassem informação relevante que lhes permitisse a construção de conhecimento histórico, sobretudo na decifração da mensagem que o autor quer transmitir e que está, maioritariamente implícito na representação (Oliveira, 2019). Por isso, numa primeira análise, os discentes procuraram descrever, de forma literal, a imagem, mas, com a orientação do professor, conseguiram interpretar e compreender para além do seu sentido literal, desenvolvendo a sua compreensão inferencial, através da identificação de informações implícitas nos cartazes (Lencastre & Chaves, 2003).

Nesse sentido, Litz (2009) refere que “é preciso que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido, é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas no mesmo” (p. 16). Para que isso seja possível, é necessário que o docente tenha um conhecimento aprofundado da imagem que irá explorar com os estudantes, pois, se “os professores tiverem contato com as obras e procura[re]m compreendê-las em todo seu contexto, mais fácil será ensinar seus alunos a lê-las ou abstrair informações que possam ajudá-los a entender melhor aquele momento histórico” (Litz, 2009, p. 15). Só assim foi possível aos discentes compreenderem a mensagem que se queria transmitir, tendo consciência que os documentos históricos não são neutros, uma que vez que são elaborados pelos historiadores e procuram veicular uma mensagem específica, não devendo ser entendidos como uma verdade absoluta (Litz, 2009).

Neste sentido, Arends (2008) refere que “a utilização de imagens visuais influencia a aprendizagem dos conceitos e confirma o velho ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras”” (p. 325). Concomitantemente, Proença (1989) reforça a importância da utilização de fontes históricas nas aulas de HGP, uma vez que permitem o desenvolvimento de capacidades e competências de análise, interpretação, reflexão e compreensão crítica por parte dos estudantes.

Após a conclusão das aulas, considero que a utilização de imagens e mapas contribuiu para a compreensão dos conteúdos, para além disso, permitiu aos discentes o desenvolvimento de competências de análise e interpretação de documentos, uma vez que “o uso de imagens, por exemplo, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem” (Litz, 2009, p. 12). É através da leitura e interpretação de documentos que os alunos adquirem conhecimentos, evoluem na sua aprendizagem e desenvolvem competências ao nível dos valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão crítica (Conselho da Europa, 2018).

Considero importante realçar que, ao longo das aulas e durante a projeção de imagens e mapas, se privilegiou a exploração oral, sem indicações para o registo de informações. Apesar da ausência de texto de apoio, alguns discentes foram registando as suas notas no caderno diário (Figura 17).

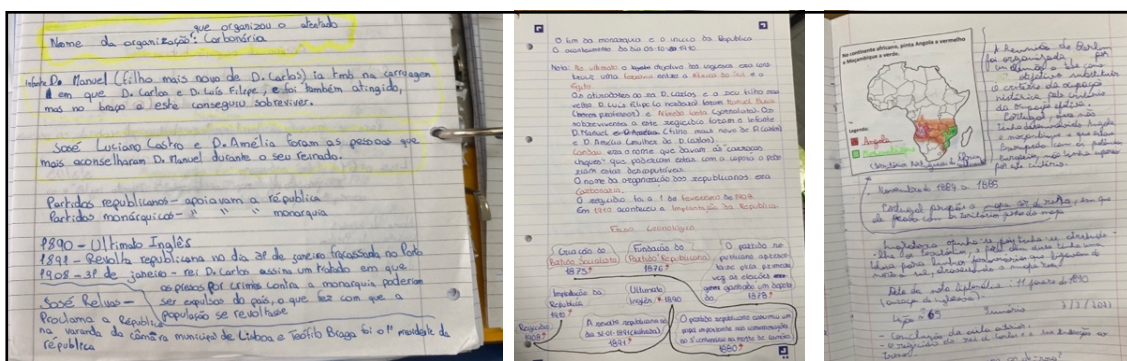


Figura 17 – Registos efetuados pelos alunos sobre a divisão de África e o projeto do mapa cor-de-rosa

Esta evidência mostra que o discurso do professor deve ser o mais rigoroso possível, sendo que, para isso, é necessária uma sólida preparação, que permita uma correta abordagem das temáticas, por forma a que a informação registada esteja correta. Ao realizarem os seus próprios registos, os estudantes desenvolvem as suas competências de seleção de informação relevante, mas também de concentração e atenção. Além disso, desempenham um papel ativo em sala de aula, tornando-se mais

reflexivos e aumentando o seu conhecimento (Valadares & Moreira, 2009). Ao longo das aulas, os momentos de registo foram importantes, uma vez que permitiam a concentração da turma e, posteriormente, uma maior capacidade de atenção para a abordagem de novos conteúdos.

c) Estudo da I República em Portugal

Na quarta quinzena de intervenção em HGP, foi dada continuidade à abordagem dos conteúdos relativos ao domínio *Portugal do século XX*, concretamente acerca da Primeira República e das várias medidas implementadas pelos republicanos, nas diferentes áreas. Neste sentido, considero pertinente destacar a atividade que incidiu sobre organização política em Portugal, em 1911, em comparação com a atualidade.

Após várias semanas de intervenção, julgo ser importante destacar o ritmo e a dinâmica adotados ao longo das aulas, que se foram revelando muito importantes para o envolvimento e participação do grupo/turma. Em primeiro lugar, foi necessário propor-lhes uma reflexão e partilha de ideias acerca do que seria necessário para efetivar o novo regime político – a República – em Portugal, procurando perceber o que os discentes já sabiam sobre o tema e a partir daí detalhar quais os procedimentos necessários para que essa mudança ocorresse, uma vez que partir dos conhecimentos prévios dos alunos pode facilitar a aquisição de novas aprendizagens (Pereira, 2017). Por forma a que os alunos pudessem refletir acerca dos regimes monárquicos assentes numa Constituição, optou-se por introduzir esse termo, dando espaço para que o grupo/turma mobilizasse, em conjunto, aprendizagens realizadas anteriormente acerca da Monarquia Liberal e do modo como os conteúdos estavam relacionados (Solé, 2021).

Posteriormente, foi abordada a necessidade de formar uma Assembleia Constituinte para a elaboração da Constituição. Por isso, foi colocada a seguinte questão: “Como é que se escolhem os deputados?”, ao que os alunos referiram ser necessária a realização de eleições. As intervenções dos discentes foram sempre valorizadas, uma vez que a exposição dialogada permite a participação de todos os intervenientes, contribuindo para a descoberta dos acontecimentos e a construção do seu próprio conhecimento (Proença, 1989).

No que respeita às eleições, eram necessários critérios que definissem que cidadãos poderiam exercer o direito de voto. Deste modo, foi projetado um excerto do *Diário do*

Governo, de abril de 1911, no qual constavam os dois artigos que definiam esses critérios. Após algum tempo de leitura e análise do documento, os estudantes conseguiram identificar os critérios para que um cidadão pudesse votar, revelando, todavia, alguma dificuldade em compreender quem poderia ser considerado chefe de família. Perante esta dificuldade, foi necessário o esclarecimento por parte do professor. Posteriormente, em grande grupo, um aluno referiu que só poderiam votar os homens e outra aluna referiu que as mulheres também poderiam. A partir das indagações dos discentes, foi possível concluir que a forma como a Lei estava escrita não era totalmente clara acerca de quem estaria elegível para votar.

Desta forma, os estudantes compreenderam que o modo como as leis são redigidas deixa margem para serem interpretadas por quem as lê e em função de determinados objetivos. A leitura e interpretação de documentos históricos revela-se fundamental no ensino da História, pois é uma disciplina que “oferece respostas para compreender criticamente o presente, ensinando que qualquer elemento do passado deve ser interpretado no seu contexto histórico e promovendo a noção de que a interpretação histórica é uma questão de debate” (Conselho da Europa, 2018, p.6). É por isso muito importante que os discentes tenham oportunidade de ler e interpretar documentos históricos para, posteriormente, com auxílio do professor consigam refletir sobre os mesmos.

No que diz respeito à organização política do país em 1911, concretamente acerca da divisão de poderes e dos órgãos de soberania, um discente questionou “então e quais eram os poderes?”. A participação dos estudantes no decorrer da aula foi sempre importante, uma vez que o seu envolvimento permite, de acordo com Proença (1990), que estes construam conhecimento através da manipulação, comparação e apreciação dos dados, bem como na elaboração de questões e na procura de conclusões, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, conseguindo antecipar as temáticas que seriam estudadas. Na interpelação do discente, não é evidenciada uma antecipação de conteúdos, mas sim a curiosidade acerca do que irá ser abordado em seguida, o que também se revela importante, pois mostra intenção de querer saber mais. Além disso “quanto maior e mais diversificadas forem as experiências, fatos, situações e vivências que o aluno tiver, maiores serão as possibilidades de promover novas relações e uma elaboração mais crítica do saber” (Litz, 2009, p. 10). Deste modo, a diversificação de estratégias foi sempre uma prioridade, conferindo aos estudantes

formas diversificadas de abordagem dos temas, promovendo a discussão e desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos, em que se procurou que estes apresentassem o seu ponto de vista e a sua opinião acerca de determinados acontecimentos, sendo que essas tomadas de posição são “sem dúvida um dos elementos essenciais na formação do cidadão capaz de participar conscientemente da transformação da sociedade e do mundo em que vive.” (Litz, 2009, p. 11).

Relativamente à Constituição de 1911, foi explorado um esquema com a divisão de poderes e os respetivos órgãos de soberania (Figura 18).

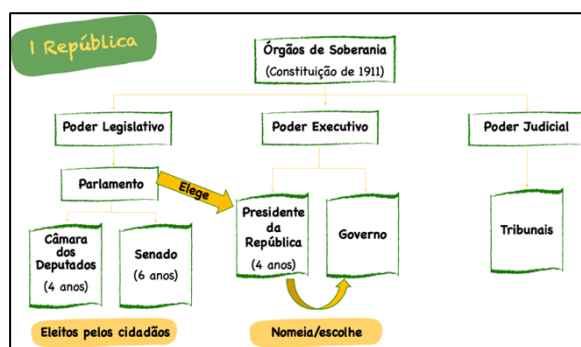


Figura 18 – Esquema da divisão de poderes segundo a Constituição de 1911

Através da análise do esquema, os alunos identificaram facilmente os três poderes (legislativo, executivo e judicial). Foi importante clarificar que em 1911 o Parlamento português era composto por duas Câmaras – Câmara dos Deputados e Senado. Julgo que é importante, enquanto professor, encontrar forma de aproximar os conteúdos à realidade dos estudantes, pois, quanto mais próximos estes estiverem da realidade, melhor será a respetiva compreensão de conceitos e termos, por vezes complexos e de difícil entendimento. Além disso, a compreensão de acontecimentos históricos relevantes contribui para que os alunos os interpretem, para que no futuro se tornem cidadãos ativos na defesa de uma cultura democrática através do diálogo e da cooperação, procurando resolver pacificamente conflitos que possam existir (Conselho da Europa, 2018).

Por isso, considerei pertinente associar a turma do 6.º ano ao Senado e a turma do 5.º ano (da sala contígua) à Câmara dos Deputados, pois os estudantes do 5.º ano eram mais novos que os do 6.º ano, sendo este um dos critérios para a distribuição dos deputados, pelas câmaras, à época. Julgo que esta estratégia auxiliou a turma na compreensão da temática que estava a ser abordada e que só foi possível devido à

preparação prévia que realizei aquando do planeamento das aulas, pois o professor deve ser aquele que “organiza a informação e facilita a receção e utilização desta pelos alunos” (Proença, 1989, p. 97), e isso só se torna possível através de uma preparação científica sólida, que permite um questionamento assertivo e uma utilização adequada da informação por parte dos estudantes.

d) Exploração das políticas do Estado Novo

Na quinta quinzena de intervenção em HGP, deu-se início ao estudo do Estado Novo (1933-1974). Assim, os conteúdos abordados ao longo das aulas incidiram sobre a Ditadura Militar e o período do Estado Novo, destacando-se a elaboração de uma nova Constituição (1933), os novos valores e a ideologia defendida pelo regime, associada à propaganda, um dos meios utilizados para doutrinar a população, e em que a Escola também assumiu um papel determinante na inculcação destes valores junto dos discentes. Por fim, exploraram-se as formas de repressão existentes neste período com destaque para a censura, a polícia política, as prisões e as formas de tortura aplicadas aos detidos. Assim, será dado destaque ao *Livro da Ditadura*, recurso construído para a exploração dos diferentes tópicos inseridos neste capítulo.

Para a abordagem dos temas relacionados com a ditadura em Portugal, considerei adequada a criação de um pequeno guião distribuído a cada aluno, intitulado *Livro da Ditadura* (Figura 19), constituído por um conjunto de atividades com o objetivo de orientar os estudantes na aquisição de conhecimentos, pois ainda que a exposição oral se destaque na



Figura 19 – Livro da Ditadura (capa e contracapa)

dinâmica das aulas, é importante que o professor encontre estratégias alternativas para a abordagem dos conteúdos. Na disciplina de HGP, como em outras, é fundamental que os discentes saibam pensar e refletir, na medida em que é importante que estes procurem informações em textos, documentos, gravuras ou filmes, por exemplo, pois é através da sua leitura e interpretação que se conseguem mobilizar saberes e articular os vários conhecimentos adquiridos para a construção de novas aprendizagens. Além disso, ao serem confrontados com a necessidade de pensar e refletir, os estudantes

desenvolvem competências que serão importantes no futuro, uma vez que estão inseridos numa sociedade exigente e em constante mudança (Proença, 1989). Neste sentido, o *Livro da Ditadura* era constituído por um conjunto diversificado de atividades, mas também de informações, permitindo, mais uma vez, aos discentes a mobilização de conhecimentos prévios, sobretudo na primeira página do livro, em que se solicita a identificação do acontecimento que pôs fim à I República ou a definição do conceito de “Ditadura” antes da abordagem do tema. Deste modo, permiti a mobilização de aprendizagens anteriores, pois essa é uma forma de o professor verificar as suas conceções acerca de um conteúdo antes de o mesmo ser abordado (Lopes & Silva, 2020).

As temáticas relativas à propaganda e educação no Estado Novo foram abordadas de forma articulada, uma vez que, à época, o objetivo era doutrinar os cidadãos de acordo com a ideologia do regime, recorrendo a cartazes colocados em espaços públicos e nas salas de aula. Por isso, para iniciar o tema, os discentes foram desafiados a referir o significado da palavra *propaganda* e qual seria o seu objetivo. Perante o repto, referiram que “era fazer publicidade a algo”, “espalhar as ideias”, “divulgar informações”, entre outras. Todas as intervenções foram consideradas pertinentes, partindo-se das mesmas para o aprofundamento e desenvolvimento dos conteúdos, já que é cada vez mais importante valorizar o diálogo estabelecido em sala de aula entre o professor e os estudantes, facilitando a comunicação e contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades, competências orais e de compreensão crítica (Proença, 1990; Conselho da Europa, 2018).

Para o estudo e exploração da forma como era veiculada a informação no período do Estado Novo, foram apresentados alguns cartazes da época utilizados na imprensa e nas salas de aula (Figura 20), a fim de que os discentes observassem, analisassem e explorassem, para, a partir dessa reflexão, construíssem o seu próprio conhecimento.



Figura 20 – Cartaz utilizado em sala de aula

Após a observação e análise do cartaz “Lição de Salazar”, presente nas salas de aula à época, os discentes foram desafiados a identificar na imagem a trilogia do Estado Novo “Deus, Pátria e Família”, uma vez que este era um dos valores mais importantes valorizados pelo regime salazarista. E, nesse sentido, foram concedidas várias ajudas às famílias, nomeadamente às que tinham mais necessidades (Alves, 2023). Perante o desafio, existiram várias solicitações para participar, sendo que o discente escolhido para responder referiu que “a família era representada pelas pessoas [pai, mãe e filhos], Deus estava representado pelo crucifixo”, ainda que não tenha conseguido identificar a alusão à Pátria, uma vez que essa referência estava em segundo plano, na imagem. É importante salientar que, nesta faixa etária, em função da iconografia, dos conhecimentos prévios e das competências de leitura de imagens já desenvolvidas, é importante que, entre a observação e a análise de imagens, exista a fase da descrição objetiva dos elementos, podendo o professor, nesse momento, orientar os alunos para um ou outro ponto a nível descritivo, que os auxilie na interpretação da mensagem que se pretende transmitir, desenvolvendo assim a sua compreensão crítica (Oliveira, 2019).

A análise das imagens permitiu verificar, uma vez mais, a sua utilidade junto do grupo/turma, pois permite que, sob orientação do professor, os estudantes tirem as suas próprias conclusões, progredindo na sua aprendizagem. A leitura de iconografia, por parte dos discentes, permitiu o desenvolvimento de competências leitoras, nomeadamente a observação do espaço, dos elementos presentes, da cor, entre outros, e, posteriormente, a reflexão acerca da importância de cada um ou do seu conjunto na mensagem que se queria transmitir, através da imagem (Sardelich, 2006). Considero que estas competências foram desenvolvidas, sobretudo a capacidade para identificar pequenos detalhes e a tentativa, por parte dos alunos, em explicar qual a sua importância e o que cada elemento poderia significar.

1.3.1. História e Geografia de Portugal em síntese

Em síntese, neste percurso em História e Geografia de Portugal procurei articular os diferentes conteúdos, partindo dos conhecimentos prévios dos discentes, para implementar propostas pedagógicas que os envolvessem na construção de novas aprendizagens, desenvolvendo diferentes competências ao nível das atitudes, dos valores, das capacidades, dos conhecimentos e do pensamento crítico, com o objetivo de

formar futuros cidadãos que sejam reflexivos e tenham uma participação ativa na sociedade, da qual já fazem parte (Conselho da Europa, 2018).

De acordo com Solé (2021), a distribuição do número de horas letivas, por parte das escolas, em função das diferentes disciplinas tem sido desequilibrada, sendo a disciplina de História e Geografia de Portugal uma das mais afetadas com a redução dos tempos letivos. Esta opção tem sido, na perspetiva da autora, objeto de contestação por parte da Associação Portuguesa de História que entende não ser possível abordar os conteúdos da disciplina numa perspetiva construtivista, que privilegia a compreensão, reflexão e interpretação de factos e acontecimentos históricos. Nesse sentido, considero importante referir que, apesar de a instituição onde realizei a Prática Pedagógica contemplar três tempos de 50 minutos letivos para a disciplina de HGP, inicialmente senti dificuldade na gestão desse tempo, uma vez que os conteúdos de HGP carecem de profundidade e análise junto dos discentes, para que estes os possam compreender.

Assim, optei pela construção de recursos didático-pedagógicos que permitissem o registo das informações mais relevantes. O processo para construção dos recursos era sempre iniciado com a preparação das aulas, através da leitura e análise de bibliografia que permitia, posteriormente, sintetizar e adaptar os conteúdos a abordar, a que os alunos acediam através da utilização de recursos variados, como enigmas, vídeos, desafios, entre outros, que os levavam a analisar, pensar, refletir e problematizar, estabelecendo as necessárias relações para a compreensão das diferentes temáticas (Mateus & Mesquita, 2016).

Ao longo das semanas, a maior dificuldade sentida esteve relacionada quer com a seleção dos conteúdos a serem abordados, quer com a forma adequada de os abordar em contexto de sala de aula. No entanto, a receptividade dos discentes aos recursos, bem como à dinâmica que fui conseguindo colocar durante as aulas, contribuíram para que a abordagem dos temas beneficiasse sempre da participação ativa de toda a turma.

Destaco também que a aprendizagem mais significativa ao longo deste percurso foi o meu envolvimento nos conteúdos a abordar, que só foi possível devido a uma aprofundada fundamentação científica realizada previamente e que permitiu que a abordagem dos diferentes conteúdos tivesse sido realizada com entusiasmo, extensível

aos alunos, que se envolveram também na dinâmica das aulas, participando ativamente e dando os seus contributos.

2. PERCURSO AO LONGO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo deste percurso, tive oportunidade de contactar com vários intervenientes da comunidade educativa, com destaque para os professores e os alunos. Nesse sentido, considerei pertinente refletir sobre a importância do trabalho colaborativo e dos desafios superados ao longo da Prática Pedagógica em 2.º CEB.

2.1. *TRABALHO COLABORATIVO*

O exercício da profissão docente requer uma constante adaptação a diferentes contextos escolares, compostos por discentes, docentes, auxiliares de ação educativa, entre outros, com características diferentes ao nível dos interesses, necessidades, motivações e expectativas. Neste sentido, é importante que um professor se sinta bem recebido nos diferentes contextos onde possa vir a estar inserido, sendo para isso necessário um período inicial de observação. Assim, num primeiro momento, houve um período de adaptação, absolutamente necessário para conhecer a instituição, bem como toda a comunidade educativa e durante o qual se procedeu à elaboração da caracterização da instituição, bem como dos grupos de alunos com os quais iria ter oportunidade de desenvolver a Prática Pedagógica. Nesta perspetiva, o exercício da profissão docente “é um trabalho dinâmico que demanda construções e reconstruções contínuas do ato pedagógico, implicando relações simultâneas de autonomia e dependência recíprocas entre ensino e aprendizagem” (Oliveira, 2014, p. 23).

Considero que deve haver, da parte do professor-estagiário, a humildade necessária para realizar as aprendizagens inerentes na realização de um estágio. Neste sentido, é importante que, durante esse período, as oportunidades de aprendizagem sejam aproveitadas, como a participação em reuniões, visitas de estudo ou atividades que envolvem a comunidade educativa. A escola deve ser entendida como um todo, não se cingindo apenas à sala de aula, que é o local privilegiado para os estudantes realizarem aprendizagens e adquirirem conhecimento. Há que considerar também o espaço exterior, onde existem muitas possibilidades para a realização de atividades práticas que envolvam a mobilização das aprendizagens adquiridas.

O envolvimento dos professores na dinâmica da escola requer que estes tenham capacidade para trabalhar em conjunto e com um objetivo em comum, o sucesso de todos os discentes. Trabalhar em colaboração com todos os colegas é um desafio diário, exigindo, de cada um, uma constante adaptação, sendo necessário um esforço comum para encontrar estratégias que contribuam para a aquisição de aprendizagens por parte dos estudantes. Por isso, é importante que, durante o processo de formação, os professores tenham oportunidade de partilhar experiências e aprendizagens, por forma a “colmatar o isolamento dos professores, estimulando o trabalho cooperativo” (Nunes, 2000, p. 18). É da discussão de conceções entre todos que podem ser desenvolvidos e implementados projetos interdisciplinares, que permitam aos discentes adquirir e desenvolver competências essenciais para o seu futuro enquanto cidadãos, desempenhando um papel ativo e interventivo na sociedade em que estão inseridos.

2.2. PLANIFICAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Relativamente às propostas pedagógicas que apresentei, considero importante referir que a fase de preparação das aulas contemplava três momentos: a fundamentação metodológica e científica, a planificação e a construção de recursos. Um dos maiores desafios com que me deparei na preparação das intervenções foi a exigência de, para além da planificação e elaboração de materiais, fundamentar científica e metodologicamente, por escrito, as opções adotadas, em função das propostas pedagógicas apresentadas. Inicialmente, senti alguma dificuldade na elaboração deste documento; no entanto, progressivamente, o mesmo revelou-se bastante importante na preparação das intervenções. Considero que, ao longo das semanas, fui compreendendo a importância da realização de uma fundamentação, que se revelou bastante útil no momento da elaboração da planificação.

Inicialmente, na disciplina de HGP, senti algumas dificuldades na seleção dos conteúdos a abordar com os alunos, o que se refletiu nas propostas pedagógicas, traduzindo-se em intervenções excessivamente pormenorizadas, em detrimento da objetividade necessária para o estudo das diferentes temáticas. No que respeita selecionar adequadamente os temas a abordar e as estratégias a associar à elaboração de recursos que permitiram a sua implementação em contexto de sala de aula. É também de realçar que, durante o primeiro semestre, em ambas as disciplinas, senti dificuldade em

cumprir todas as atividades planejadas, devido a uma gestão de tempo desadequada durante a intervenção em sala de aula, decorrente de uma valorização de conceitos menos relevantes.

2.3. EVOLUÇÃO AO LONGO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No final do primeiro semestre, após uma reflexão conjunta, entre mim, professores cooperantes e professores supervisores, concluiu-se que havia necessidade proceder a algumas alterações de atuação, para que pudesse evoluir positivamente na Prática Pedagógica. Assim, na disciplina de HGP senti necessidade de alterar a postura em sala de aula, procurando implementar atividades com maior ritmo e dinamismo. Já na disciplina de Português, era necessária uma melhor gestão do tempo, bem como a necessidade de conseguir propor atividades no âmbito dos diferentes domínios da disciplina.

Nesse sentido, quando iniciei o segundo semestre, tive o cuidado de, na elaboração das fundamentações, ser mais objetivo e realizar uma seleção mais criteriosa dos conteúdos essenciais a abordar com os estudantes. Posteriormente, em sala de aula, consegui tornar-me mais expressivo oralmente, conferindo um maior ritmo e um questionamento mais assertivo, que envolveu os alunos de forma mais ativa, o que se repercutiu numa promoção de “competências de pensamento crítico e criativo pelas oportunidades que estes têm de identificar as fontes dos seus erros, modelos mentais incorretos ou algoritmos inadequados” (Lopes et al., 2019, p. 105). Considero que esta mudança contribuiu para uma aprendizagem efetiva das diferentes temáticas.

Por isso, julgo que o meu percurso ao longo da Prática Pedagógica em Português e HGP foi coerente e gradual, tendo conseguido dar resposta aos desafios que foram propostos e aceitando positivamente as sugestões de melhoria. Considero que o 1.º semestre foi um período de adaptação, marcado pela procura de estratégias eficazes para explorar os conteúdos, em função do tempo disponível. Desta forma, o 2.º semestre foi um período de consolidação, em que procurei melhorar alguns aspetos da prática pedagógica, concretamente ao nível do ritmo e da gestão adequada do tempo, o que se traduziu em intervenções mais coerentes e seguras e num maior envolvimento dos discentes na dinâmica das aulas.

2.4. AVALIAÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação tem um papel importante para os professores e, sobretudo, para os alunos. É através da avaliação que docentes e discentes regulam as aprendizagens, procurando identificar as aprendizagens realizadas, bem como aspetos a melhorar, identificando dúvidas ou dificuldades que possam existir por parte dos estudantes e que o professor deverá ter em consideração nas propostas pedagógicas futuras (Lopes & Silva, 2020).

Neste sentido, a avaliação esteve sempre presente ao longo da Prática Pedagógica; procurei, durante as minhas intervenções, realizar avaliação formativa, pois “fornece informações sobre o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa” (Lopes & Silva, 2020, p. 6), ou seja, é contínua e permite um *feedback* imediato por parte do professor, fornecendo aos discentes a informação acerca das suas aprendizagens, procurando destacar os aspetos a melhorar, de modo a que consigam evoluir na sua aprendizagem. Por outro lado, os estudantes têm também oportunidade de dialogar com o professor acerca das suas dúvidas e dificuldades e, em conjunto, definirem as melhores estratégias para que possam ser superadas, sendo os alunos uma parte ativa no seu processo de avaliação (Fernandes, 2022).

Ao longo das semanas, a avaliação centrou-se no processo de aprendizagem, em que procurei dar um *feedback* constante e, sempre que possível, individualizado, por forma a ir ao encontro das necessidades específicas de cada estudante, adotando uma abordagem positiva e flexível, para que todos sentissem que as apreciações do professor tinham como objetivo auxiliar a aquisição e compreensão de novos conhecimentos. Julgo ser importante destacar um momento ocorrido durante uma aula de HGP, em que os alunos resolviam, autonomamente, exercícios de consolidação de conteúdos lecionados anteriormente. Durante o apoio à resolução dos exercícios, eu (que estava na posição de observador) e o professor cooperante percebemos que grande parte da turma evidenciava dificuldades e alguma confusão na identificação do acontecimento que tinha terminado com a Monarquia em Portugal. Nesse momento, o professor cooperante optou por voltar a abordar o conteúdo em questão, esclarecendo as dúvidas dos estudantes. Este pequeno episódio reforça a importância da realização, individual, de atividades de consolidação de conteúdos, pois é nesses momentos que as dúvidas

acabam por surgir e permitem ao professor identificar se os discentes compreenderam o que foi abordado ou se, por outro lado, existem dúvidas que devem ser clarificadas.

A maior dificuldade sentida na avaliação esteve relacionada com a diversificação de instrumentos de recolha de evidências e, posteriormente, na sua utilização para ajustar as planificações seguintes a partir dos conhecimentos dos alunos e também das dificuldades evidenciadas (contemplando atividades que reforçassem e consolidassem conteúdos específicos). Ainda assim considero que, ao longo das semanas, existiu uma evolução positiva, em que foi possível ir ajustando a planificação em função das necessidades específicas dos alunos, com base numa maior diversificação de instrumentos, nomeadamente questionários em suporte físico, bem como em suporte digital (com destaque para a utilização da plataforma *Plickers*, que permitia a visualização dos resultados após a respostas, sendo possível dar *feedback* imediato).

No final do meu percurso, considere importante solicitar aos alunos que avaliassem o professor-estagiário. A título ilustrativo, apresentam-se duas avaliações dos alunos (Figuras 21 e 22).

Responde às questões.

Como foi, para ti, ter aulas com um professor estagiário?

Eu gostei muito, de ter aulas com o professor eus, porque o professor ensina a matéria de uma forma divertida.

Quais foram, para ti, os aspetos positivos?

Alguns dos aspetos positivos foram: o "Plickers", todas as atividades de compreensão oral.

Figura 21 – Resposta de uma aluna do 5.º ano (Português) ao questionário final

Responde às questões.

Como foi, para ti, ter aulas com um professor estagiário?

As aulas foram boas e divertidas com o professor estagiário.

Quais foram, para ti, os aspetos positivos?

Os aspetos positivos para mim foi que o professor fazia muitas atividades/dinâmicas que se tornam mais entusiasmante e divertido.

Figura 22 – Resposta de uma aluna do 6.º ano (HGP) ao questionário final

Com base nas respostas apresentadas, é possível afirmar que a postura adotada pelo professor, em sala de aula, contribui para um maior envolvimento e interesse da turma para a realização das atividades propostas. Assim, “para que possa assegurar um funcionamento eficaz da comunicação em sala de aula, o professor deverá encarar a relação educativa de forma aberta e inovadora” (Proença, 1989, p. 48). Por isso, é importante que o professor consiga estabelecer com os seus alunos uma relação de confiança e, dessa forma, cativar a sua atenção e envolvimento, em sala de aula, contribuindo para que estes evoluam positivamente na sua aprendizagem.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte do presente relatório, intitulada Dimensão Investigativa, apresenta-se uma investigação realizada no 2.º CEB, centrada no domínio da oralidade, mais concretamente na compreensão do oral.

Nesse sentido, esta parte encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à introdução, em que se apresenta a contextualização e pertinência do estudo, a questão e os objetivos de investigação, bem como o seu ponto de partida. O segundo capítulo é constituído pelo enquadramento teórico, em que se sistematizam, a partir da consulta de bibliografia, conceitos, perspetivas e metodologias de ensino-aprendizagem que sustentam teórica e didaticamente a investigação levada a cabo. No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia de investigação adotada, salientando-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, elaborados em função da questão de investigação e dos objetivos delineados previamente, bem como as etapas da investigação. No quarto capítulo analisam-se os resultados alcançados ao longo da investigação, a partir dos dados recolhidos. Por fim, no quinto capítulo, tecem-se algumas considerações finais, destacando-se o contributo da investigação para a evolução da aprendizagem dos estudantes e também as implicações e limitações do estudo.

1. INTRODUÇÃO

Neste primeiro ponto será apresentada a contextualização e pertinência do estudo (1.1), a questão e objetivos da investigação (1.2) e o ponto de partida para a investigação (1.3).

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (ME-DGE, 2018), o processo de ensino-aprendizagem do Português assenta em cinco domínios: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. No entanto, Balça (2021) refere que “muito embora os documentos curriculares deem destaque à oralidade, [...] o trabalho sobre a oralidade na sala de aula é reduzido” (p. 22). De facto, as atividades implementadas em contexto de sala de aula inseridas no domínio da oralidade tendem a ser menos frequentes do que as dos restantes domínios (sobretudo em comparação com as atividades de educação literária e de gramática).

O estudo que se apresenta surgiu do interesse do investigador relativamente ao domínio da oralidade, associado à necessidade da implementação, em contexto de sala de aula, de atividades que permitam aos estudantes desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes de expressão e compreensão oral, cada vez mais necessárias numa sociedade em constante mudança e que pressupõe que os cidadãos apresentem a capacidade de expressar e justificar as suas opiniões em relação a múltiplos temas, que possam contribuir positivamente para o desenvolvimento do conhecimento (Martins et al., 2017). Considera-se também importante que se realize uma análise à forma como se aborda, em contexto de sala de aula, o domínio da oralidade, para que se consigam encontrar as estratégias que permitam identificar as necessidades e dificuldades dos alunos e, posteriormente, implementar atividades que possam ajudar os alunos a melhorarem as suas competências no domínio da oralidade (expressão e compreensão).

1.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo das Práticas Pedagógicas, enquanto professor do 1.º CEB, nomeadamente nos anos letivos 2020-2021 e 2021-2022, foi possível constatar a dificuldade que os alunos apresentavam na expressão oral, nomeadamente ao nível da apresentação e justificação das opiniões quando questionados acerca de um tema ou assunto. Esta

investigação iniciou-se por sentir e observar, na prática, que também no 2.º CEB, a oralidade (nomeadamente, a compreensão do oral) é um domínio pouco trabalhado nas aulas de Português, tendendo a ser valorizado apenas aquando da avaliação. Com base nestas constatações, surgiu a seguinte questão: *Que atividades de escuta ativa de textos orais podem auxiliar os alunos a desenvolver os níveis de compreensão de textos orais?*

A partir da questão de investigação, definiram-se objetivos enquanto investigador e enquanto professor. Assim, enquanto investigador, procurou-se: i) identificar as dificuldades dos alunos relativamente à compreensão de textos orais ouvidos, em função dos quatro níveis de compreensão (compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização de informação e compreensão crítica⁴); ii) conceber atividades didáticas que facilitem o desenvolvimento de competências de compreensão de textos orais (níveis de compreensão), por parte dos alunos; iii) avaliar a eficácia das atividades implementadas. Além destes, enquanto professor, procurou-se: i) planificar atividades com recurso a materiais didáticos adequados, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento das suas competências de compreensão de textos orais e a superação das suas dificuldades (níveis de compreensão); ii) implementar atividades de escuta ativa de textos orais, por forma a auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades e a desenvolverem as suas competências de compreensão de textos orais (níveis de compreensão); iii) avaliar a evolução das aprendizagens dos estudantes, após a realização de atividades de escuta ativa.

1.3. PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO: O DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS PROVAS DE AFERIÇÃO DE PORTUGUÊS, NO ANO LETIVO 2021-22

A Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio aplicada ao segundo ano de escolaridade no ano letivo 2021-2022⁵ levou a uma reflexão, por parte do investigador, acerca das dificuldades que os alunos pudessem ter sentido na realização das tarefas propostas no domínio da compreensão do oral.

A parte A da referida prova dizia respeito ao domínio da oralidade (compreensão). Em termos metodológicos, tratou-se de uma tarefa constituída por seis etapas: 1)

⁴ Os níveis de compreensão serão sistematizados na secção seguinte, dedicada ao enquadramento teórico da investigação.

⁵ https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/06/PA-Port25-2022_net.pdf

instrução inicial, 2) escuta global de um texto oral (texto áudio), 3) leitura do enunciado, 4) resposta às questões apresentadas no enunciado; 5) segunda audição do texto; 6) verificação de respostas. O ficheiro áudio utilizado encontra-se disponível no arquivo de provas do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) ⁶ e tem a duração de 10 minutos e 38 segundos.

A tarefa de avaliação propriamente dita era constituída por cinco questões de resposta fechada, sendo classificadas como itens de associação, escolha múltipla e de verdadeiro/falso (categoria de presente/ausente), de acordo com a Tipologia de itens facultada pelo IAVE⁷. A primeira questão consistia em associar determinados enunciados aos respetivos interlocutores; as restantes quatro questões visavam a compreensão literal e inferencial (cf. questões presentes na Prova de Avaliação Externa – Anexo VI).

Apresenta-se, na Figura 23, um recorte do relatório *Provas de Aferição do Ensino Básico 2022 – Resultados Nacionais* (Simões & Pires, 2022, p. 6), divulgado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), ajudou numa análise mais completa dos resultados (Figura 23).

2º ano de escolaridade		2019				2022				Variação (2022 – 2019)			
Áreas disciplinares/ Domínios		C	CM	RD	NC/NR	C	CM	RD	NC/NR	C	CM	RD	NC/NR
Português	Oralidade	59,7	24,1	15,6	0,6	13,3	27,8	34,8	24,1	-46,4	3,7	19,2	23,5
	Leitura e Iniciação à Educação Literária	6,2	36,6	48,8	8,4	19,4	29,8	40,0	10,76	13,2	-6,8	-8,8	2,4
	Gramática	18,9	2,8	40,1	38,2	8,0	13,0	20,7	58,4	-10,9	10,2	-19,4	20,2
	Escrita	26,3	24,2	22,9	26,6	21,1	31,8	23,6	23,5	-5,2	7,6	0,7	-3,1

Figura 23 – Alunos por categoria de desempenho (percentagem), por domínios e respetiva variação anual (Simões & Pires, 2022, p. 6)

C – Conseguiram; CM – Conseguiram, mas...; RD – Revelaram dificuldade; NC/NR – Não conseguiram ou Não responderam.

De acordo com os dados apresentados, podemos verificar que, em 2019, no domínio da oralidade, a maioria dos alunos conseguiu, de algum modo, responder às questões, e apenas uma minoria, aproximadamente 16%, demonstrou dificuldade ou não conseguiu. Relativamente ao ano de 2022, podemos verificar que aconteceu exatamente o oposto, sendo que a maioria dos alunos não conseguiu responder às questões ou revelou dificuldade em fazê-lo. Acompanhando esta descida, houve um aumento da percentagem de alunos que “Conseguiram, Mas...”, “Revelaram Dificuldades” e “Não

⁶ <https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/06/PA-Port25-2022-Audio.mp3> (transcrição disponível no Anexo V).

⁷ https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/IAVE_TipologiaDeItens2019.pdf

Conseguiram/Não Responderam” (Simões & Pires, 2022, p. 6). Os dados apresentados no Gráfico 1 (disponibilizado no mesmo relatório) evidenciam isso mesmo.

De facto, o gráfico 1 apresenta a comparação entre os resultados obtidos em 2019 e 2022, no domínio da oralidade, nas categorias *Não conseguiu* (NC)/*Revelou Dificuldade* (RD) e *Conseguiu, Mas* (CM)/*Conseguiu* (C). Ao analisar o Gráfico 1, é possível confirmar os resultados apresentados anteriormente, já que estes que apontam para uma descida acentuada dos resultados dos alunos do 2.º ano de escolaridade, no domínio da oralidade (compreensão).

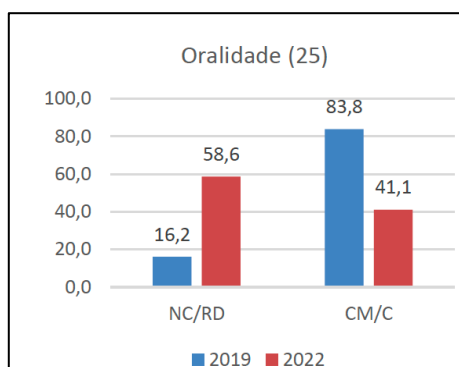


Gráfico 1 – Oralidade (25)
(Simões & Pires, 2022, p. 35)

Perante estes resultados, o relatório apresenta para uma necessidade de análise aprofundada dos itens, referindo que os mesmos se poderão ter sido condicionados pela natureza do registo áudio utilizado na prova, bem como a tipologia de questões adotadas para a prova (Simões & Pires, 2022).⁸ Tendo em conta a faixa etária dos alunos, considero que o texto oral utilizado na tarefa de compreensão oral era complexo, sobretudo por implicar reflexão sobre o contexto de produção (identificação de emissores e de intenções comunicativas). De facto, tratava-se de uma conversa em sala de aula, entre o professor e os alunos, em que vários interlocutores partilhavam ideias acerca de um trabalho de grupo. Perante a elevada quantidade de informações que eram veiculadas ao longo do texto, era expectável que os alunos tivessem dificuldade em seleccionar a informação para dar resposta às questões colocadas.

A fim de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da compreensão de textos orais (e contrariar os dados obtidos nas provas atrás referidas), urge desenvolver investigações na área da Didática da Oralidade. O trabalho que a seguir se apresenta pretende ser um contributo nesse sentido.

⁸ Em novembro de 2022, aquando da publicação dos resultados das Provas de Aferição, o jornal *Público* trouxe uma manchete relativa aos resultados obtidos pelos alunos do segundo ano de escolaridade, referindo que, no domínio da oralidade, os resultados tinham piorado, quando comparados com os de 2019.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que suportou a investigação realizada, em duas partes. Na primeira, explicitam-se e articulam-se os conceitos-chave da investigação (2.1 a 2.3); na segunda, sistematizam-se metodologias de ensino da oralidade na disciplina de Português culminando-se com uma proposta de ensino explícito da compreensão de textos orais, com bases nos níveis de compreensão atualmente associados à leitura (2.4).

2.1. ORALIDADE/ESCRITA E FORMALIDADE/INFORMALIDADE

A língua é um meio de expressão e comunicação que compreende dois sistemas: a fala e a escrita, que são distintos, pois cada um apresenta características próprias (Rebelo, 1993). Essas especificidades, no entanto, não passam por encarar a relação entre oralidade e escrita de forma dicotômica – isto é, associando-se a escrita à formalidade e a oralidade à informalidade). De facto, como sublinha Marcuschi (1997), quer a escrita quer a fala (oralidade) funcionam em *continuum*, admitindo diversos graus de formalidade e informalidade, já que podem ser usadas em contextos sociais diversificados, dos mais informais (vida quotidiana) aos mais formais. Para este autor, as diferenças entre a oralidade e a escrita dizem respeito à forma como nos apropriamos destas duas formas de comunicação (a fala é adquirida naturalmente, em contextos informais do quotidiano, ao passo que a escrita se se adquire em contextos formais), quer à forma de produção/recepção (a oralidade é produzida pelo aparelho fonador e recebida pelo aparelho auditivo, enquanto a escrita recorre a formas de representação abstratas).

De acordo com Martins e Niza (1998), a linguagem oral pressupõe uma relação direta entre os interlocutores, que partilham e conhecem o contexto de comunicação e que vão regulando a dinâmica da comunicação através da troca de impressões. Regra geral, e em contextos sobretudo informais, na linguagem oral, não existe uma planificação prévia (que preveja com exatidão a dinâmica entre interlocutores – em termos verbais e não verbais), o que a torna transitória e temporal (utilizando o sistema auditivo e a memória). Por oposição, a linguagem escrita não pressupõe uma relação direta entre os interlocutores, podendo ser uma tarefa solitária, que não implica uma interação direta entre quem escreve e quem lê, já que não é regulada pela dinâmica entre

os interlocutores. Por esse motivo, pode ser antecedida por uma planificação, seguindo uma sequência organizada (sendo permanente, espacial e visual).

2.2. COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS (ORAIS E ESCRITOS)

Ainda assim, oralidade e escrita são conceitos indissociáveis. Como sublinha Duarte (2000), o conhecimento da língua implica a mobilização de duas vertentes: a compreensão e a produção, que ocorrem nas duas modalidades referidas – oralidade e escrita. Reproduz-se esquematicamente, na Figura 24, a perspectiva da autora:



Figura 24 – Conhecimento da Língua: Usos Primário e Secundário (Duarte, 2000, p. 20)

Com efeito, de acordo com o esquema apresentado por Duarte (2000), a língua pode ser usada de duas formas distintas: o uso primário e o uso secundário. Em ambas as formas de utilização da língua, os falantes utilizam a compreensão e a produção. Ao nível da compreensão, o uso primário da língua faz-se oralmente, por via da compreensão e da expressão oral. Mais tarde, com a entrada no ensino formal, os falantes passam ao uso secundário da língua, utilizando a leitura ao nível da compreensão e a escrita ao nível da produção.

As crianças começam desde cedo a fazer o uso primário da língua, através da compreensão e da expressão oral, mas devem continuar a desenvolver competências nesse sentido, ao longo de toda a escolaridade. Mesmo que a oralidade seja apreendida natural e espontaneamente, por se tratar da primeira forma que os falantes de uma língua utilizam para comunicar entre si (não obedecendo a regras específicas e sem necessidade de um ensino explícito), o desenvolvimento destas competências orais (compreensão e produção) deve ser reforçado com a entrada no ensino formal, pois, até aí, as crianças são capazes de verbalizar ideias e opiniões; no entanto, a sua experiência linguística é limitada, em função do contexto onde está inserida, e é na escola que conseguirá progredir e desenvolver as suas competências orais (Rebelo, 1993).

2.3. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ORAIS

Na infância e na juventude, a aquisição e o desenvolvimento de competências orais ocorre em contexto familiar, na Educação Pré-Escolar e no ensino formal (básico e secundário).

2.3.1. *CONTEXTO FAMILIAR*

Como já foi sendo referido, a comunicação oral é a forma privilegiada de comunicação entre as pessoas, nos diferentes contextos em que estão inseridas (Viana et al., 2018). De facto “sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva et al. 2016, p. 60). Esta evidência é reforçada por Fernandes (1993), que refere que “a fala é o meio privilegiado através do qual nós interagimos socialmente” (p. 123). Ao recuarmos até à primeira infância, facilmente se percebe que a primeira forma de comunicação entre um adulto e um recém-nascido é feita por meio da oralidade. Deste modo, Silva et al. (2016), defendem que “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação (p. 60).

Ademais, esta aprendizagem da linguagem oral não implica, numa primeira fase do desenvolvimento, um ensino explícito e orientado, acontecendo de forma natural, uma vez que “a simples exposição à língua da comunidade a que pertence faz de cada criança um falante competente dessa língua” (Sim-Sim, 1998, p. 19). Com efeito, nos primeiros anos de vida, o contacto de uma criança com a oralidade é constante, sobretudo com os adultos que a rodeiam, como os seus pais, avós, irmãos, entre outros. A forma como os adultos se dirigem oralmente às crianças pode influenciar o modo como estas vão desenvolver as suas competências orais. Assim, o léxico utilizado por adultos com um nível de escolaridade elevado será mais rico do que o usado por pessoas cujo nível de escolaridade é baixo. Ainda assim, em ambas as situações o vocabulário utilizado é menos rico do que o usado na literatura para crianças (Duarte, 2011), pelo que é importante estimular o contacto com a literatura infantil.

Para além disso, há que considerar as duas vertentes da oralidade, a expressão e a compreensão. Antes de produzirem oralmente um texto ou, numa primeira fase, palavras isoladas, as crianças desenvolvem a compreensão da oralidade. Quer isto dizer, em suma, que, antes de produzirem textos orais, as crianças já compreendem textos ouvidos, desde que esses sejam adaptados à sua faixa etária. Numa fase posterior e, dependendo dos contextos em que estão inseridas (e aqui há que ter em consideração a multiplicidade de contextos em que podem estar inseridas), as crianças irão desenvolver as suas competências de compreensão e expressão orais, consoante as suas vivências e com o tipo de linguagem com a qual estão mais familiarizadas; estas poderão ser mais ou menos elaborada, de acordo com a sua própria realidade (Sim-Sim, 1998).

Além do referido anteriormente, considera-se também importante fazer uma reflexão acerca da realidade que, atualmente, rodeia as crianças, sobretudo ao nível das tecnologias. Desde muito cedo é-lhes concedido o acesso à televisão, aos *smartphones* e *tablets*. As crianças adquirem o domínio da tecnologia com facilidade, em função dos seus interesses, ainda que não tenham adquirido competências leitoras para realizar essa função. Neste sentido, os seus interesses estão relacionados com vídeos, em que maioritariamente há produção oral, por parte do interlocutor. Quer isto dizer que, para além dos discursos ouvidos no seio familiar, as crianças começam desde cedo a contactar com discursos informais produzidos por outras pessoas e que vão influenciar a forma com irão produzir os seus textos (Marcuschi, 1997).

Assim, e perante as diferentes realidades com as quais têm contacto, as crianças apropriam-se de diferentes usos da língua oral, não tendo ainda capacidade para distinguir a qualidade dos textos a que têm acesso e acabando por interiorizar todos aqueles com que têm contacto, mobilizando para a produção do seu próprio texto aquilo com que se identificam mais. Desta forma, é importante que desde cedo haja uma seleção, por parte dos adultos, dos áudios ou vídeos a que as crianças assistem e de que os adultos falam com as crianças.

2.3.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é a etapa pela qual as crianças passam, após um período de maior convivência e aprendizagem em contexto familiar e antes da entrada na escolaridade obrigatória, em que o ensino assume um carácter formal. Deste modo, é

possível afirmar que a Educação Pré-escolar assume um papel determinante no desenvolvimento de competências nas diferentes áreas, preparando adequadamente as crianças para a entrada no ensino formal. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 6), pois é durante esta etapa que as crianças irão ter oportunidade de melhorar as competências orais, adquiridas em contexto familiar, através da interação com outras crianças e adultos, mas também através da realização de atividades orientadas para o desenvolvimento da linguagem oral a que se dará continuidade, ao longo da escolaridade obrigatória (Silva et al. 2016; Sim-Sim et al., 2008).

No que diz respeito ao domínio da oralidade, Sim-Sim et al. (2008) referem que é importante sensibilizar as crianças para saber escutar os outros, desenvolvendo desta forma a capacidade de compreender o que é verbalizado. Para que isso seja possível, é importante que os educadores planifiquem e implementem atividades de escuta ativa e também de interação comunicativa entre pares, criando, desta forma, ambientes favoráveis de comunicação oral, em que as crianças têm oportunidade de melhorar as suas competências orais e linguísticas.

Quando as crianças ingressam no ensino formal, nomeadamente no (1.º CEB), será importante que os professores tenham consciência que estas já têm conhecimentos prévios em diferentes áreas, concretamente no domínio da oralidade, uma vez que este é o modo preferencial de comunicação entre pares:

quando as crianças saem da educação pré-escolar, elas já são falantes competentes da sua língua e, na etapa seguinte da escolaridade, irão apenas aperfeiçoar o domínio da língua e aprender algumas estruturas gramaticais mais complexas, enriquecer o léxico e aprender regras pragmáticas dos contextos por onde irão circular (Balça, 2021, p. 19).

2.3.3. *A PARTIR DO 1.º CEB (ENSINO FORMAL)*

A entrada no 1.º CEB apresenta-se como uma mudança significativa para os estudantes. A partir dessa altura, passa a existir um ensino explícito que, durante os dois primeiros anos, privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica, que é fundamental para a aquisição das competências da leitura e da escrita (Leal et al., 2014). O treino da consciência fonológica tende a ser associado à aprendizagem da leitura e da escrita (correspondências som-grafema), mas pode ser rentabilizado, se for colocado também ao serviço da aprendizagem da oralidade, através de exercícios de identificação/escrita do grafema reproduzido oralmente (como por exemplo, dizer a palavra e identificar a sua forma escrita ou dizer o ditongo e associá-lo a uma imagem que o represente).

Nos anos seguintes, surgem em aula atividades de compreensão do oral centradas já na escuta e no visionamento ativos de textos escutados/ouvidos. De acordo com Radino (2001), o primeiro contacto com textos orais ocorre desde muito cedo, pois é através da escuta de histórias, que as crianças desenvolvem o seu vocabulário. No entanto, o contacto com histórias ouvidas deve ter continuidade nos primeiros anos de ensino formal, já que, ao escutar uma história, é possível desenvolver a sua compreensão nos diferentes níveis, ainda que de forma implícita. Deste modo, é da responsabilidade do educador/professor colocar questões que tenham como objetivo desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão (literal, inferencial, reorganização e compreensão crítica). Por isso, é essencial que, ao longo da escolaridade, os estudantes tenham oportunidade de, em contexto de sala de aula e sob orientação do professor, escutar ativamente textos, pois só dessa forma é possível desenvolver competências de compreensão oral.

Desta forma, os alunos apropriam-se de um registo oral progressivamente mais formal. Ainda que, no início da escolaridade, a sua comunicação oral seja predominantemente informal, resultado da sua convivência em contexto familiar, (apresentando, por vezes, um discurso pobre e confuso), a escola irá auxiliar os estudantes a melhorarem o seu discurso, tornando-o progressivamente mais formal (Figueiredo, 2004).

Com efeito, é com entrada no ensino formal que os alunos terão oportunidade de desenvolver competências orais, quer em termos de expressão (utilizando um vocabulário mais rico, diversificado e adequado, falando com maior clareza e adequação discursiva, em função do destinatário)⁹, quer de compreensão (melhorando a interpretação de textos escutados, reconhecendo a intenção comunicativa do interlocutor, selecionando adequadamente informação relevante, utilizando-a nos discursos orais para defender a sua posição e/ou justificar as suas opções) (DGE-ME, 2018).

Ressalve-se, no entanto, que, no 1.º e no 2.º CEB, a prioridade, de um modo geral, tende a ser o desenvolvimento das competências de escrita e leitura, relegando-se para segundo plano as competências orais (já que se parte do princípio de que, se os discentes conseguem verbalizar os seus pensamentos, dominam a competência oral).

Silva et al. (2011, p. 10) constata que os docentes tendem a centrar o ensino da oralidade na “avaliação e correcção recorrente de hábitos linguísticos” (e não no desenvolvimento pleno da compreensão e da produção de textos orais. No mesmo sentido, Pinto (2010) defende que “ao contrário da escrita e da leitura, são raros os momentos em que o trabalho sobre o oral na escola é intencional e se constitui como um fim em si mesmo – desenvolver técnicas e estratégias para aprender a falar e aprender a escutar melhor, tendo em vista o desenvolvimento dos desempenhos” (p.15). Esta realidade é reforçada por Balça (2001), que considera que “este trabalho fica muitas vezes secundarizado, em relação à aprendizagem a leitura e da escrita, aparecendo a oralidade apenas na sua estreita relação com aquelas competências do modo escrito” (p. 20). Figueiredo (2004) acrescenta que o ensino do oral não é prática comum no dia-a-dia das aulas, devido à dificuldade em avaliar o desempenho dos alunos neste domínio, ao desconforto dos professores em abordar técnicas de ensino de expressão e compreensão do oral e também à pouca disponibilidade de material didático. Esta autora reforça a ideia que o ensino formal da oralidade aparece tardiamente e surge associado à leitura, escrita e literatura.

⁹ Nesse sentido, Balça (2021) realça que “o ensino e a aprendizagem da oralidade, o domínio de textos orais que se constituem como géneros públicos formais são fundamentais para um mais completo exercício de cidadania e têm de ser ensinados e aprendidos na escola, uma vez que encerram um outro tipo de complexidade, alheio e longe dos contextos privados de comunicação, por norma mais distendidos” (p. 19).

Desenvolver a capacidades de comunicação oral (formal) apresenta-se, portanto, como um processo desafiante. Isto deve-se não apenas aos aspetos acima referidos, mas também à diversidade de fatores que a compreensão do oral. Fernandes (1993) salienta alguns desses aspetos. Por exemplo, podemos não compreender o que escutamos, se algo impedir que tal aconteça (por exemplo quando o som do rádio está demasiado alto e não percebemos o que o locutor profere ou quando temos dificuldades de audição, neurológicas). O significado das palavras e frases é outro fator que influencia a compreensão ou não do que é escutado (só compreendemos o que ouvimos se soubermos o significado de palavras e frases), bem como o conhecimento/desconhecimento do referente da palavra, sendo por isso necessário que o locutor seja o mais claro possível quando fala (quando o interlocutor não consegue inferir a mensagem proferida pelo locutor, não irá compreender o que se quer transmitir). É também possível que o interlocutor não aceite o que é dito devido às relações sociais (por exemplo, quando um filho não respeita a sua mãe e se dirige à mesma de forma inapropriada). As crenças, os valores culturais e formas de expressão podem também constituir uma dificuldade de compreensão, uma vez que os interlocutores podem não reconhecer o que é proferido.

Deste modo, para que os interlocutores compreendam o que escutam por parte dos locutores, é importante que se consigam mitigar os fatores que podem condicionar e dificultar essa compreensão. Neste particular, a escola pode e deve assumir um papel central na implementação de diferentes atividades promotoras do desenvolvimento de competências de compreensão de textos orais. Será importante colocar os alunos perante algumas das situações descritas, para que estes reconheçam e identifiquem as causas para não conseguirem ouvir e compreender o que é referido.

2.4. O ENSINO EXPLÍCITO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS

De acordo com Silva et al. (2011), é importante destacar três aspetos inerentes às competências orais: i) a realização oral das línguas é a verdadeira essência/natureza das línguas; ii) o uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito; iii) o uso de certas marcas linguísticas nas produções orais exerce influência na percepção social dos falantes (sendo necessária a compreensão e apropriação dessas marcas linguísticas).

As “condições de formalidade e planejamento” a que os autores se referem têm de ser objeto de ensino explícito e sistemático. Segundo Amor (1993), uma pessoa ouve um texto para recolher informação e interagir com os outros, faz uso da palavra adequando o seu discurso em função do contexto e apropria-se de técnicas específicas para a formalização do mesmo. Silva et al. (2011) acrescentam que, ao contrário do discurso informal (como, por exemplo uma conversa entre duas pessoas), que não exige uma preparação prévia nem a utilização de vocabulário específico, o discurso formal (como, por exemplo uma intervenção em tribunal), exige a utilização de um vocabulário mais elaborado e de uma preparação/planificação prévia.

No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), em vigor, salienta-se que, na área de linguagens e textos, os alunos devem ser capazes de desenvolver as suas capacidades de compreensão e expressão, nos diferentes domínios, oral, escrito, visual e multimodal. Neste sentido, as *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 5.º ano de escolaridade (2018) referem que, ao longo do 2.º CEB, os alunos devem desenvolver competências no domínio da oralidade, em termos de compreensão e da expressão, tendo por base textos adequados com propósitos comunicativos, que envolvam a narração, a defesa de uma opinião, entre outros.

O ensino explícito da oralidade implica saber “ouvir” e “saber falar”, em função de contextos progressivamente mais formais. Assim, é necessário desenvolver e implementar, em contexto de sala de aula, atividades que permitam aos discentes o desenvolvimento de competências orais através quer da compreensão de textos orais, quer da expressão – expressão essa que engloba situações de interação e de “apresentação oral”; como salienta Figueiredo (2004), a realização de exposições orais, debates, entre outros, permite expor, relatar e argumentar, desenvolvendo, desta forma, compreensão crítica. Jorge e Carreira (2023) reforçam estas ideias, defendendo que é necessário o ensino explícito da oralidade em ambiente escolar, pois só dessa forma é que os estudantes conseguirão desenvolver as suas competências neste domínio.

Dado que a presente investigação incide especificamente sobre a compreensão de textos orais, no Quadro 3 é apresentada uma síntese das AE e das ações estratégicas relativas ao domínio da Oralidade (compreensão) presentes neste documento oficial.

Domínio: ORALIDADE (compreensão)	
AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos
<p><i>Compreensão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. - Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas. - Controlar a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores. 	<p><i>Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação de situações que envolvam informar, expor, narrar, descrever; - Identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais; - Seleção de informação relevante para um determinado objetivo; - Avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação.

Ainda relativamente à compreensão do oral, as *Aprendizagens Essenciais de português* para o 5.º ano de escolaridade (2018), referem que

No domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender formas complexas do oral (textos de géneros formais e públicos), por períodos prolongados, a identificar a intenção comunicativa do interlocutor (persuadir, mentir, trocar, seduzir, por exemplo) e a reter informação relevante para poderem intervir de modo adequado na interação, mas também a revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação (p. 2).

Neste sentido é possível reconhecer a importância do desenvolvimento de competências orais, em contexto de sala de aula, nomeadamente no que respeita à compreensão de textos orais e seleção de informação neles presente. Para que isso seja possível, é necessário implementar estratégias que contemplem o ensino explícito e continuado de competências de compreensão oral, à semelhança do que já se faz com a compreensão de textos escritos, uma vez que “a oralidade ensina-se e aprende-se, trabalha-se e desenvolve-se. Ciente desta realidade, a escola tem de assumir o papel de ensinar efetivamente a oralidade, em todas as dimensões, em todos os ciclos de ensino e mobilizando todos os instrumentos disponíveis” (Marques, 2023, p. 1).

2.4.1. ESTRATÉGIAS DE DIDATIZAÇÃO

Para que haja um efetivo desenvolvimento de competências de compreensão de textos orais, é importante que os alunos, em contexto de sala de aula, sejam expostos a atividades de escuta ativa que pressuponham uma audição atenta de diferentes géneros textuais (Amor, 1993). Assim, torna-se fundamental que os professores ensinem os seus alunos a estarem atentos a determinados pormenores presentes de textos orais variados, pertencentes a géneros/formatos textuais diversificados (por exemplo, anúncios publicitários, programas informativos de rádio e televisão, entrevistas ou debates políticos), uma vez que, em cada um deles, é possível identificar características e intencionalidades específicas, em função do objetivo de cada um (Sá & Luna, 2016). Silva et al. (2011) defendem que o professor deve elaborar momentos de aprendizagem diversificados com um nível de complexidade crescente, permitindo aos discentes o contacto com diferentes formatos de texto, identificando diferentes formas do uso da língua oral, reconhecendo as regras de utilização, a partir de uma reflexão acerca dos textos escutados.

Mata (1992) apresenta três tipos de audição: audição global, audição seletiva e audição intensiva. Na audição global de um texto, os ouvintes têm contacto com um conjunto variado de textos orais, com o objetivo de identificar algumas características aí presentes (como o assunto, os intervenientes, a intenção comunicativa, entre outras). Na audição seletiva, a atenção dos ouvintes deve centrar-se na identificação de informações específicas nos textos escutados (como, por exemplo, distinguir factos de opiniões ou identificar ideias principais e secundárias, entre outras). Na audição intensiva, os ouvintes identificam propriedades de entoação do texto escutado. A autora sublinha que os três tipos de audição apresentados devem ser exercitados em conjunto, para permitir o desenvolvimento de competências orais, tornando os alunos mais proficientes neste domínio.

Nesta linha de pensamento, Cassany et al. (2000) salientam que escutar envolve compreender uma mensagem e, para que isso seja possível, é necessário colocar em prática um conjunto de procedimentos cognitivos que permitem a construção de significado e a interpretação de um discurso oral. Para que tal seja possível, os mesmos autores consideram que é necessário distinguir três aspetos que intervêm na capacidade de escutar: os procedimentos (estratégias que utilizamos para decifrar uma mensagem

oral, como reconhecer sons e palavras, selecionar informação relevante do que é escutado, interpretar o discurso ouvido, inferir informações que não estão explícitas, antecipar o tema a partir de informações relevantes e reter informações através da memória), os conceitos (mecanismos utilizados para produzir e difundir um discurso (texto), como a adequação, a coerência, a coesão, as regras gramaticais, a apresentação e a estilística) e as atitudes (reações associadas ao ato de ouvir (cultura oral, eu, recetor, diálogos e conversa), uma vez que o processo de compreensão é um processo dinâmico e envolve a interação entre o emissor e o interlocutor, dando um *feedback* imediato, referindo se compreende ou não o que está a ouvir). No Quadro 4 apresenta-se o modelo de compreensão do oral proposto pelos autores:

Quadro 4 – Modelo de compreensão do oral (adaptado de Cassany et al., 2000)

Procedimentos	Conceitos	Atitudes
Reconhecer Selecionar Interpretar Inferir Antecipar Reter	Texto oral Adequação Coerência Coesão Gramática Apresentação Estilística	Cultura oral Eu, recetor Diálogos e conversas

Assim, devem ser implementadas em aula atividades que permitam reconhecer, selecionar, interpretar, inferir, antecipar e reter informação, privilegiando a complexidade gradual dos textos vistos/ouvidos, bem como textos de natureza variada (incluindo a multimodal, como, por exemplo, poemas visuais, cartazes publicitários, slogans, entre outros).

Para além de ter em conta os tipos de audição (Mata, 1992) e o modelo de compreensão do oral (Cassany et al., 2000), a compreensão de textos orais poderá passar pelo trabalho pedagógico com os níveis de compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica (Català et al., 2001; Viana, 2010).

Embora estes níveis de compreensão se associem fundamentalmente à compreensão de textos escritos, podem ser adaptados ao domínio da oralidade. Assim, as atividades desenvolvidas em sala de aula podem contemplar os diferentes níveis de compreensão, por forma a que os alunos desenvolvam capacidades de compreensão de forma “global”. De facto, relativamente à compreensão literal, os alunos devem desenvolver a

capacidade de identificar informação solicitada, que está explícita no texto (ideias principais, detalhes, comparações, entre outras). Ao nível da compreensão inferencial, será necessário que desenvolvam a capacidade de deduzirem a informação solicitada, que não está explícita no texto e que envolve os seus conhecimentos prévios e a elaboração de posições acerca do conteúdo solicitado, através de pistas. Relativamente à reorganização da informação, devem ter a capacidade de sistematizar a informação do texto, em função de uma determinada sequência, sendo necessário que compreendam a informação contida no texto. Por fim, a compreensão crítica requer a elaboração da sua opinião de acordo com o texto ouvido. Para que tal seja possível, os alunos têm de compreender o texto e mobilizar os seus conhecimentos, relacioná-los com o texto e, a partir daí, formular a sua opinião de forma justificada e fundamentada (Català et al., 2001; Viana, 2010).

2.4.2. RECURSOS (FICHEIROS ÁUDIO E/OU VÍDEO)

No âmbito do ensino da compreensão de textos orais, é necessário ter em conta os recursos aos quais se recorre, tendo por base a faixa etária com que se trabalha. Na perspetiva assumida, os textos (apresentados em formato áudio e/ou vídeo) devem ser autênticos (isto é, não devem ser fabricados pelo professor *ad hoc*), diversificados (pertencentes a diferentes géneros/formatos de textos), com diferentes graus de complexidade e, quando possível, integrais, sem cortes (para ser possível apreender o seu sentido global).

O contacto com recursos áudio e vídeo de qualidade poderá ser orientado/aconselhado pelo professor. Atualmente, os estudantes podem ter acesso, de forma gratuita, a um conjunto variado de textos orais, por exemplo através de plataformas como a *RTP Ensina* ou a *Rádio Zig Zag*¹⁰.

Analisando as provas de avaliação externa dos 2.º e 5.º anos de escolaridade, entre 2016 e 2023, é possível verificar que, nas provas do 2.º ano de escolaridade, os textos orais são maioritariamente diálogos entre duas ou mais pessoas, em situações do quotidiano, como uma conversa familiar ou um diálogo em sala de aula, entre o

¹⁰ Na plataforma *RTP Ensina*, é possível encontrar uma categorização dos recursos em função das disciplinas e dos níveis de ensino. Por seu turno, a plataforma *Rádio Zig Zag* está dividida em programas (maioritariamente pequenas histórias narrativas) e *podcasts* (divulgação de eventos, entrevistas, desafios para os estudantes, sem vídeos associados aos textos orais).

professor e os alunos. No que respeita aos textos orais presentes nas provas externas do 5.º ano de escolaridade, verifica-se que os mesmos são maioritariamente peças noticiosas, reportagens e documentários. Comparando os formatos textuais presentes nas provas dos anos de escolaridade referidos, pode-se constatar que os textos selecionados para os estudantes de uma faixa etária superior têm um nível de complexidade mais elevado. Deste modo, considera-se importante que, em contexto de sala de aula, os professores possam explorar com maior aprofundamento os recursos digitais, disponibilizados em diferentes plataformas, permitindo o desenvolvimento de competências neste domínio. Além disso, os textos orais que se encontram disponíveis nas plataformas digitais vão ao encontro dos géneros textuais presentes nas provas de avaliação externa.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A realização de um trabalho de investigação pressupõe a definição do tipo de estudo que se pretende desenvolver, de acordo com a questão de investigação definida e os objetivos que lhe estão inerentes. Além disso, permite delinear o percurso investigativo através da seleção dos instrumentos de recolha de dados, em função da dos participantes selecionados para o desenvolvimento do estudo.

No presente capítulo apresenta-se o paradigma da investigação (3.1), os participantes do estudo (3.2), as técnicas e instrumentos de recolha de dados (3.3), as etapas da investigação (3.4) e, por fim, a forma de tratamento dos dados (3.5).

3.1. PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

A opção metodológica emanou da questão de investigação, dos objetivos definidos e dos participantes selecionados para a realização do estudo. Nesse sentido, optou-se por um estudo predominantemente qualitativo, que, segundo Bogdan & Biklen (2010), tem cinco características: o investigador é considerado o instrumento principal e a fonte direta dos dados é o ambiente natural; a investigação é descritiva; os investigadores mostram mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de grande importância na abordagem qualitativa. De acordo com Gómez (2022), “a tarefa do investigador qualitativo consiste em explorar e analisar as estruturas que geram o conteúdo específico e único de cada representação pessoal do mundo” (p. 7). Deste modo, o investigador contribui para um aprofundamento dos conhecimentos da área de estudo que está a investigar.

O presente estudo assenta numa investigação descritiva, na medida em que procura descrever e interpretar os dados recolhidos, em que se valoriza o processo e não apenas os resultados obtidos e em que se pretende analisar os mesmos de forma indutiva, atribuindo-lhe significado em função dos objetivos definidos. Ainda que se privilegie a descrição e interpretação, não são descurados dados quantitativos considerados relevantes.

Para além disso, a abordagem desta investigação centra-se numa investigação-ação, na medida em que pretende estudar uma situação educativa com a finalidade de a

melhorar (Pazos, 2002). Para além disso, o investigador que aplica o estudo, envolve-se ativamente na sua investigação, visando promover mudanças (Bogdan e Biklen, 2010).

3.2. PARTICIPANTES

O presente estudo foi implementado numa turma de 5.º ano de escolaridade de um colégio no concelho de Leiria, onde o investigador se encontrava a realizar a Prática Pedagógica em 2.º CEB II, no ano letivo 2022-2023.

A turma onde o estudo foi aplicado era constituída por vinte e oito alunos, quinze do género masculino e treze do género feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. No que diz respeito ao ritmo de trabalho, a turma era homogénea, ainda que existissem alguns alunos com dificuldades, que necessitavam de um acompanhamento mais individualizado. De um modo geral, os estudantes demonstravam interesse e participação ativa na dinâmica de sala de aula realizando, com esforço, empenho e autonomia, as atividades propostas. Na disciplina de português, a maioria dos estudantes apresentava facilidade na compreensão dos textos lidos e na expressão oral, conseguindo justificar e argumentar as suas ideias; para além disso os discentes revelavam bastante interesse pela leitura, partilhando, entre pares, a sua opinião sobre elas.

No caso concreto da presente investigação, não foram considerados todos os alunos da turma, uma vez que alguns não realizaram todas as etapas da investigação. Assim, este estudo teve como participantes os vinte e cinco alunos que realizaram todas as atividades implementadas no âmbito da investigação.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao longo das semanas, em contexto de sala de aula, durante a realização das Práticas Pedagógicas I e II, foram implementadas quatro atividades de compreensão de textos orais (apresentadas no capítulo 3.3.); cada atividade teve como suporte um documento de registo escrito, constituído por questões de compreensão de textos orais, a que os participantes deveriam responder por escrito. Seguiu-se a metodologia adotada por Barbeiro et al. (2020), que apresentaram um protocolo metodológico composto por três tarefas cujo objetivo era a produção textual dos alunos. No caso particular da presente investigação, embora o foco não fosse a produção textual dos estudantes,

optou-se pela implementação de um conjunto atividades de escuta ativa de textos orais em que se procurou que os ouvintes desenvolvessem as suas competências no domínio da oralidade. Os dados recolhidos e analisados correspondem às respostas escritas dos 25 alunos/participantes na investigação, no âmbito dessas atividades. Apresentam-se, no próximo ponto, os quatro questionários.

Os quatro documentos de registo tiveram uma estrutura similar, na medida em que integraram questões relativas aos vários níveis de compreensão, englobando itens de escolha múltipla (compreensão literal e inferencial), de ordenação (reorganização de informação) de construção/resposta aberta (compreensão crítica – na medida em que os estudantes construíram a sua resposta, procurando dar a sua opinião de acordo com o que lhes era solicitado – cf. Sousa & Baptista, 2011).

A análise de dados realizou-se, como já foi referido, a partir das respostas dadas pelos alunos/participantes. Trata-se, portanto, de uma análise de carácter documental, que permite ao investigador recolher a informação que considera necessária para a concretização do seu estudo (Pardal & Lopes, 2011). A utilização desta técnica permitiu a organização dos dados e, simultaneamente, facilitou o acesso do investigador à informação considerada relevante (Bardin, 2009).

Como se verá no capítulo dedicado à apresentação e análise de resultados, as respostas às diferentes questões, nos quatro documentos de registo, permitiram, não apenas identificar os níveis de compreensão em que os estudantes apresentavam mais facilidade e mais dificuldades, mas também refletir sobre a adequação dos materiais didáticos utilizados (estratégias e recursos) e sobre a evolução dos estudantes ao longo do processo.

3.4. ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

As etapas de investigação foram definidas em função da questão de partida e dos objetivos da investigação, referidos no ponto 1.2. da Parte II do presente relatório.

Assim, após a definição da questão e dos objetivos do estudo, procedeu-se à planificação de quatro atividades de escuta ativa de textos orais. As atividades foram implementadas em contexto de sala de aula, ao longo da Prática Pedagógica em 2.º CEB II, entre os meses de março e junho de 2023.

A conceção das atividades implementadas teve por base a metodologia de escuta ativa privilegiada nas Provas de Aferição dos 2.º e 5.º anos de escolaridade. Em termos de ficheiros (textos-fonte) a utilizar, recorreu-se, propositadamente, a textos áudio, associados a diferentes formatos textuais; seguiu-se, assim, a perspetiva de Sá e Luna (2016), que defendem que os estudantes devem contactar com textos de natureza variada, permitindo que identifiquem características específicas de cada um, bem como a linguagem utilizada. Para além de ficheiros áudio, foram utilizados questionários didáticos (documentos de registo), compostos, maioritariamente, por itens de seleção (nomeadamente, de escolha múltipla e ordenação) e de construção (resposta curta e resposta restrita).

Apresentam-se, de seguida, as quatro atividades implementadas, bem como os documentos de registo a elas associados.

3.4.1. ATIVIDADE 1 (INICIAL) – DIÁLOGO EM SALA DE AULA

A primeira atividade foi implementada no dia 14 de março de 2023, tendo sido seguidos os procedimentos das provas de avaliação externa. O documento de registo (Figura 25) era constituído por seis itens de escolha múltipla (compreensão literal e inferencial), um item de ordenação (reorganização de informação) e um item de construção / resposta aberta (compreensão crítica).

Compreensão do oral

Prof. Ana Rita

Para responderes às questões, ouve a gravação e segue as instruções.

1. Onde é que decorre a conversa?

2. Assinala com X, nos itens 2.1. a 2.6., a opção correta, de acordo com a conversa que ouviste.

2.1. Em que dia da semana decorreu a conversa?

A segunda-feira

B terça-feira

C quarta-feira

D quinta-feira

2.2. Quando a Mia utiliza a palavra "tesouros", refere-se a...

A plantas.

B livros.

C animais.

D pessoas.

2.3. Quem inicia a apresentação dos livros?

A Mia

B Luís

C Ema

D João

2.4. O livro que o Luís apresentou pertencia...

A à sua avó.

B ao seu pai.

C à sua mãe.

D ao seu irmão.

2.5. Além de escritor, António Torrado também foi...

A jornalista e professor.

B professor e médico.

C jornalista e carteiro.

D enfermeiro e professor.

2.6. O que trazia sempre consigo o escritor?

A Uma caneta

B Um caderno

C Um lápis

D Um livro

3. Numera de 1. a 6., as frases tendo em conta a ordem dos acontecimentos.

A Mia propõe o dia da apresentação de um projeto.

A Ema refere que já leu um livro de outro autor.

O professor dá início à aula.

O Luís apresenta o seu livro, do autor António Torrado.

A Mia sugere uma ida ao pátio da escola.

Na biblioteca existem muitos livros de António Torrado.

4. A Mia apresenta uma justificação para adiar a apresentação do projeto. Concordas com a justificação dada pela Mia? Porquê?

Figura 25 – Documento de registo da Atividade 1 (inicial)

Em primeiro lugar, foi distribuído, a cada participante, o documento de registo relativo à atividade 1 (Figura 25) e os participantes realizaram uma leitura silenciosa do documento. De seguida, os discentes escutaram o texto oral (disponível no ficheiro áudio)¹¹, podendo responder, simultaneamente, às questões presentes no documento de registo. Terminada a audição, dispuseram de 10 minutos para responderem ou completarem as respostas às questões. Por fim, escutaram novamente o texto oral, para confirmarem ou alterarem as suas respostas. Concluída a atividade, o professor recolheu os documentos de registo.

3.4.2. ATIVIDADE 2 – ENTREVISTA A VASCO PALMEIRIM

A segunda atividade, implementada no dia 27 de abril de 2023, foi concebida a partir da análise das respostas dos estudantes à primeira atividade. O documento de registo (Figura 26) era composto por dois itens de escolha múltipla e um item de construção/resposta curta (compreensão literal e inferencial), um item de ordenação (reorganização de informação) e um item de construção/resposta aberta (compreensão crítica).

A implementação da segunda atividade seguiu os procedimentos descritos aquando da implementação da primeira atividade: i) distribuição do documento de registo; ii) primeira audição¹²; iii) resposta dos participantes; iv) segunda audição; v) confirmação de respostas por parte dos participantes. Após a conclusão da sua realização por parte dos estudantes, foi efetuada a correção coletiva das questões, através de uma audição detalhada do texto oral (ficheiro áudio), em que se procurou sensibilizar os alunos para os aspetos a que deviam estar mais atentos para uma melhor

Compreensão do oral - as minhas respostas

Para responderes às questões, ouve a gravação e segue as instruções.

1. Assinala com X, nos itens 1.1. e 1.2., a opção correta, de acordo com a entrevista que ouviste.

1.1. Quem está a ser entrevistado?

A Nuno Markl.
 B Pedro Fernandes.
 C Vasco Palmeirim.

1.2. Quando era criança, o entrevistado gostava de...

A jogar às escondidas.
 B jogar à bola.
 C jogar à apanhada.

2. Qual é a duração do curso de comunicação social referido pelo entrevistado? _____

3. Numera, de 1. a 6., a ordem pela qual o entrevistado apresenta as afirmações.

Entrou na Universidade com o objetivo de fazer televisão.
 Era muito tímido e não tinha coragem de fazer piadas.
 Percebeu que não tinha jeito para jogar futebol.
 Gostava muito de um dia marcar um golo.
 No último ano do curso teve uma disciplina de rádio.
 Gostava de jogar à bola e pensou em ser jogador de futebol.

4. Na tua opinião, as pessoas devem estar sempre bem dispostas? Justifica.

Figura 26 – Documento de registo da Atividade 2

¹¹ A transcrição do texto oral encontra-se disponível no Anexo V.

¹² A transcrição do texto oral encontra-se disponível no Anexo VII.

compreensão do texto escutado e que permitisse responder adequadamente às questões colocadas. Com esta última tarefa, foi-se ao encontro de Silva et al. (2011), que apontam para a necessidade de os estudantes refletirem sobre os textos orais, identificando diferentes formas do uso da linguagem oral.

3.4.3. ATIVIDADE 3 – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO (IMAGINARIUM)

Após a conclusão das duas primeiras atividades, verificou-se que os alunos evidenciavam dificuldades na reorganização da informação de um texto oral e também ao nível da compreensão crítica, concretamente na argumentação dos seus pontos de vista. Por isso, considerou-se pertinente a implementação de uma atividade centrada nos dois níveis de compreensão referidos. Como refere Gómez (2022, p. 7) “o desenho de investigação é criado pelo investigador, moldado (em vez de ditado) pelo método, sendo sensível ao contexto e aos participantes”.

Deste modo, a terceira atividade¹³ foi implementada no dia 25 de maio de 2023 seguindo os procedimentos da Atividade 1. O documento de registo a ela associado era constituído por apenas dois itens, um de ordenação (reorganização da informação) outro de construção/resposta aberta (compreensão crítica). Na Figura 27 pode-se observar o documento de registo de apoio à atividade.

The image shows a worksheet titled "Compreensão do oral - as minhas respostas" with a cartoon character of a man thinking. The worksheet contains the following text:

Para responderes às questões, ouve a gravação e segue as instruções.

1. Numera, de 1. a 6., a ordem pela qual as informações são referidas.

- Não deve ser utilizada cola ou fita adesiva.
- Escolher o presente para oferecer.
- Escolher uma caixa de sapatos e forrá-la com papel adesivo.
- Entregar o presente numa loja próxima.
- Indicar o destinatário do presente, no exterior da caixa.
- Forrar a caixa e a tampa separadamente.

2. No áudio que escutaste é referido que deves escolher brinquedos novos para oferecer.

Concordas com este conselho? Justifica a tua resposta.

Figura 27 – Documento de registo da Atividade 3

¹³ A transcrição do texto oral encontra-se no Anexo VIII.

3.4.4. ATIVIDADE 4 (FINAL) – REPORTAGEM (EXPOSIÇÃO VIRAL)

Por fim, no dia 5 de junho de 2023, foi implementada a quarta e última atividade¹⁴. À semelhança das atividades implementadas anteriormente, de modo a manter a coerência, os procedimentos de aplicação da atividade foram mantidos. O documento de registo de apoio à atividade, que pode ser observado na Figura 28, era composto por dois itens de seleção (compreensão literal inferencial), um item de ordenação (reorganização da informação) e um item de construção/resposta aberta (compreensão crítica).

Compreensão do oral - as minhas respostas

Para responderes às questões, ouve a gravação e segue as instruções.

1. Assinala com X, nos itens 1.1. e 1.2., a opção correta, de acordo com a entrevista que ouviste.

1.1. Em que cidade decorreu esta exposição?

A Porto.
B Coimbra.
C Lisboa.

1.2. A pessoa que fala em segundo lugar é...

A jornalista.
B responsável da exposição *Viral*.
C visitante da exposição *Viral*.

2. Numera, de 1. a 6., a ordem pela qual as afirmações são referidas pelos intervenientes.

Os visitantes podem realizar uma experiência relacionada com o riso e o bocejo.
 O evento decorre até ao final do verão.
 O contágio pode ser a transmissão de emoções, ideias e comportamentos.
 A exposição decorre no Pavilhão do Conhecimento.
 Os visitantes associam a palavra *contágio* a coisas negativas.
 O contágio está associado a doenças.

3. Tendo em conta o áudio que escutaste, qual é a tua opinião sobre o significado da palavra "contágio"? Justifica a tua resposta.

Figura 28 – Documento de registo da Atividade 4 (final)

Considera-se importante realçar que nas diferentes atividades implementadas se optou pela diversificação do formato dos textos orais selecionados, uma vez que a escuta de diferentes géneros textuais orais permite retirar de cada um diferentes elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de competências orais dos ouvintes (Amor, 1993).

¹⁴ A transcrição do texto oral encontra-se no Anexo IX.

3.5. TRATAMENTO DOS DADOS

Após a implementação das atividades (3.4) procedeu-se à organização dos dados recolhidos (respostas apresentadas pelos alunos nos quatro documentos de registo). Assim, o investigador selecionou a informação recolhida e analisou o seu conteúdo. Nesse sentido, foram definidas categorias, em função dos quatro níveis de compreensão. Foram ainda estabelecidos, para cada categoria, parâmetros/níveis de desempenho.¹⁵

Apresentam-se, no Quadro 5 as categorias e os parâmetros/níveis de desempenho consideradas relevantes no âmbito desta investigação.

Quadro 5 – Definição das categorias e dos parâmetros/níveis de desempenho (com base na Taxonomia da Compreensão Leitora de Català et al., 2001; Viana, 2010)

Categorias		Parâmetros / Níveis de desempenho
Compreensão literal	Reconhecimento de ideias explícitas no texto.	Reconhece as ideias explícitas no texto.
		Não reconhece as ideias explícitas no texto.
		Não responde.
Compreensão inferencial	Dedução de ideias, partindo do conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto.	Deduz as ideias a partir do seu conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto.
		Não deduz as ideias a partir do seu conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto.
		Não responde.
Reorganização da informação	Síntese da informação presente no texto.	Ordena corretamente os tópicos apresentados, reconstituindo uma síntese do texto.
		Não ordena corretamente os tópicos apresentados.
		Não responde.
Compreensão crítica	Juízo de atos e opiniões com base na interpretação pessoal, a partir do texto escutado.	Justifica a opinião, recorrendo a inferências e a informação explícita do texto e/ou emitindo um juízo de valor explícito.
		Justifica a opinião, parafraseando o texto.
		Justifica a opinião, apenas com base nos conhecimentos do mundo (resposta criativa).
		Não dá opinião.

¹⁵ Os resultados da análise são apresentados e exemplificados no capítulo 4, por forma a conseguir-se estabelecer relações entre os mesmos (Brandão et al., 2022).

Para as questões relativas ao nível da compreensão literal, inferencial e reorganização da informação, optou-se por utilizar as categorias propostas por Català et al. (2001) e retomadas por Viana (2010).

Relativamente às questões do nível de compreensão crítica, e em função das características dos argumentos apresentados pelos alunos/participantes, foram criados parâmetros de desempenho, de acordo com os objetivos desta investigação.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os dados recolhidos, de acordo com os diferentes níveis de compreensão e das categorias definidas previamente.

4.1. COMPREENSÃO LITERAL

No Quadro 6 apresentam-se os dados quantitativos relativos às respostas dos alunos ao nível da compreensão literal na categoria Compreensão Literal (*Reconhecimento de ideias principais explícitas no texto*) nas diferentes atividades implementadas, em função dos três parâmetros/níveis de desempenho (reconhece as ideias explícitas no texto, não reconhece as ideias do texto e não responde).

Quadro 6 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Literal (A1, A2, A3, A4)

Compreensão Literal				
Reconhecimento de ideias explícitas no texto.				
Parâmetros / níveis de desempenho	Atividade 1 (A1)	Atividade 2 (A2)	Atividade 3¹⁶ (A3)	Atividade 4 (A4)
Reconhece as ideias explícitas no texto.	25	21		25
Não reconhece as ideias explícitas no texto.	0	3		0
Não responde.	0	1		0

De acordo com os dados presentes no Quadro 6, da A1 para a A2, há uma diminuição dos alunos que reconhecem as ideias explícitas no texto, o que poderá estar relacionado quer com a natureza diversa dos textos orais selecionados (conversa de sala de aula e entrevista), quer com a forma como a informação é apresentada (mais ou menos explícita). Da A2 para a A4 houve uma evolução positiva, já que os 25 alunos responderam corretamente, o que poderá dever-se ao facto de a informação ser dada de forma explícita no início do texto escutado.

Perante os resultados recolhidos nas diferentes atividades implementadas, é possível afirmar que os estudantes não apresentam dificuldades significativas ao nível da compreensão literal de textos ouvidos. Isto poder-se-á dever a dois fatores: por um lado, a especificidade do próprio nível de compreensão (que não envolve raciocínios

¹⁶ Recorde-se que a atividade 3 era constituída apenas por questões de nível de compreensão *Reorganização de Informação e Compreensão Crítica* (cf. Parte II, capítulo 3).

inferenciais, mas apenas a seleção de informação explícita); por outro lado, o facto de a compreensão literal ser formalmente treinada desde o 1.º CEB, sobretudo, no âmbito da interpretação de textos escritos que leva a que os estudantes do 2.º CEB tenham este nível de compreensão bastante desenvolvido (Giasson, 1993; Cassany et al., 2003).

4.2. COMPREENSÃO INFERENCIAL

No Quadro 7 observam-se as respostas dos alunos relativas ao nível de compreensão inferencial (*Dedução das ideias, partindo do conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto*) nas diferentes atividades implementadas, em função de três parâmetros (deduz as ideias a partir do seu conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto, não deduz as ideias, a partir do seu conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto, não responde).

Quadro 7 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Inferencial (A1, A2, A3, A4)

Compreensão Inferencial				
Dedução de ideias, partindo do conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto.				
Parâmetros / níveis de desempenho	Atividade 1 (A1)	Atividade 2 (A2)	Atividade 3¹⁷ (A3)	Atividade 4 (A4)
Deduz as ideias a partir do seu conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto.	25	25		22
Não deduz as ideias, a partir do seu conhecimento prévio e dos indícios presentes no texto.	0	0		3
Não responde.	0	0		0

Os dados apresentados no Quadro 7 mostram que os alunos não evidenciaram dificuldades na dedução das ideias principais na A1 e A2, a partir dos seus conhecimentos prévios e dos indícios presentes nos textos orais escutados. Contudo, na A4, 3 alunos não conseguiram deduzir as ideias do texto escutado. Tal poderá ter-se verificado devido ao formato de texto utilizado na atividade: de facto, tratava-se de uma entrevista, em que participam vários interlocutores, sendo solicitado aos estudantes que identificassem o interveniente que participava em segundo lugar, sem que tivesse havido qualquer referência à sua identificação. Além disso, para além de o registo do entrevistado ser muito informal (com bastantes marcas de informalidade), o ficheiro

¹⁷ Recorde-se que a atividade 3 era constituída apenas por questões de nível de compreensão *Reorganização de Informação e Compreensão Crítica*.

áudio apresenta ruído de fundo que pode, de acordo com Fernandes (1993), influenciar a compreensão do que é escutado, dificultando a identificação do interveniente.

Daqui se conclui que a compreensão inferencial de um texto oral não se cinge a aspetos linguísticos/verbais, mas, pelo contrário, é condicionada também por aspetos paralinguísticos/não verbais (Marques, 2022). Nesse sentido, é essencial, em termos didáticos, investir na análise da dimensão extralinguística dos textos, o que inclui aspetos como o contexto de produção, aspetos paraverbais (inerentes, por exemplo, aos papéis sociais e/ou às características da voz dos vários interlocutores) e formalidade/informalidade do registo.

4.3. REORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Relativamente ao nível de compreensão Reorganização da Informação (*Síntese da informação presente no texto*), os alunos ordenaram seis frases de acordo com a ordem em que a informação era apresentada no texto oral, reconstituindo uma síntese do texto. No Quadro 8 apresentam-se os dados recolhidos, em função dos três parâmetros estabelecidos (ordena corretamente os tópicos apresentados, reconstituindo uma síntese do texto, não ordena corretamente os tópicos apresentados, não responde).

Quadro 8 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Reorganização de Informação (A1, A2, A3, A4)

Reorganização da Informação				
Síntese da informação presente no texto.				
Parâmetros / níveis de desempenho	Atividade 1 (A1)	Atividade 2 (A2)	Atividade 3 (A3)	Atividade 4 (A4)
Ordena corretamente os tópicos apresentados, reconstituindo uma síntese do texto.	18	13	20	10
Não ordena corretamente os tópicos apresentados.	7	12	5	15
Não responde.	0	0	0	0

Ao observarmos os dados apresentados no Quadro 8, é possível verificar que os estudantes evidenciaram dificuldades ao nível da reorganização da informação. Nas três primeiras atividades implementadas (A1, A2 e A3), a maioria dos alunos conseguiu ordenar corretamente os tópicos apresentados. Contudo, na A4, a maioria dos discentes não o conseguiu fazer.

De facto, no que diz respeito à A1, 7 alunos conseguiram ordenar corretamente os segmentos que sintetizam as ideias principais da introdução e da conclusão do texto escutado, mas não conseguiram sintetizar a informação referente ao desenvolvimento ou a parte do desenvolvimento. A dificuldade evidenciada pelos alunos na organização de informação relativa a esta parte do texto poderá estar relacionada com o facto de o texto áudio ser curto e de, conseqüentemente, a informação estar concentrada em poucas frases, sequenciais.

Na A2, pode afirmar-se que os alunos continuaram a evidenciar maiores dificuldades na organização da informação relativa ao desenvolvimento do texto (tendo havido 4 alunos que não ordenaram corretamente os tópicos relativos a esta parte do texto). Estes resultados podem estar relacionados não apenas com o facto de a informação estar muito concentrada, mas também com o formato de texto, a entrevista, em que o discurso do entrevistado é fluido e apresentado sem o recurso a conectores que evidenciem a mudança de assunto.

Relativamente à A3, pode observar-se que 5 alunos evidenciaram dificuldades. Ao contrário do que aconteceu nas atividades anteriores, tratou-se de dificuldades inerentes não apenas à organização dos tópicos relativos ao desenvolvimento (4 alunos), mas também à introdução (3 alunos) e à conclusão (1 aluno). Nesta atividade, o formato de texto utilizado, anúncio publicitário, apresenta a informação de forma organizada e sequencial, com recurso a marcas de numeração explícitas, o que ajudou os estudantes a ordenarem corretamente os tópicos apresentados.

No que diz respeito à A4, esta apresentou-se como a atividade em que mais alunos evidenciaram dificuldades na reorganização do texto oral escutado (15 alunos não ordenaram corretamente a sequência). Neste caso, as dificuldades de ordenação verificaram-se sobretudo nos tópicos relativos à introdução (12 alunos), ao desenvolvimento (12 alunos) e à conclusão (12 alunos). As dificuldades apresentadas pelos estudantes poderão estar relacionadas com a especificidade do texto oral selecionado, uma reportagem, naturalmente mais complexo do que os restantes textos, em termos de quantidade de informação apresentada e, sobretudo, de estabelecimento de relações.

Após a análise dos resultados obtidos no nível Reorganização da Informação, é possível observar que as maiores dificuldades evidenciadas pelos alunos dizem respeito à síntese da informação relativa à secção de desenvolvimento dos textos escutados (por oposição à introdução e/ou à conclusão). Trata-se de resultados previsíveis, na medida em que, em geral, é no desenvolvimento dos textos que se “desenvolve” o tema, introduzindo-se tópicos/subtemas e estabelecendo-se relações entre eles. No caso dos textos orais, a introdução e a conclusão têm como função introduzir e fechar a interação (Dolz et al., 2004; Jorge & Carreira, 2023), não “condensando” conteúdos temáticos “novos”. Assim, é na informação relativa ao desenvolvimento que os estudantes necessitam de uma maior capacidade de mobilização da informação, estabelecendo relações entre as informações escutadas. A partir dos dados apresentados, é possível constatar que o formato textual pode condicionar, efetivamente, a compreensão. Comparativamente à conversa, à entrevista ou ao anúncio publicitário, a reportagem é, por natureza, um formato textual mais complexo, pois implica observação, análise e interpretação de perspetivas por parte de quem a produz (e isso repercute-se no produto textual, em que se reflete a presença de outros intervenientes, para além do locutor, exigindo grande capacidade de reorganização de informação por parte do ouvinte).

4.4. COMPREENSÃO CRÍTICA

No Quadro 9 observam-se as respostas dos alunos relativas ao nível de compreensão crítica (*Juízo de atos e opiniões com base na interpretação pessoal, a partir do texto escutado*) nas diferentes atividades implementadas, em função de quatro parâmetros/níveis de desempenho (justifica a opinião fazendo inferência, recorrendo ao texto e/ou com juízo de valor explícito, justifica a opinião parafraseando o texto, justifica a opinião apenas com base nos conhecimentos do mundo (resposta criativa), não dá opinião).

Quadro 9 – Análise dos resultados relativos ao nível de Compreensão Crítica (A1, A2, A3, A4)

Compreensão crítica				
Juízo de atos e opiniões com base na interpretação pessoal, a partir do texto escutado.				
Parâmetros / níveis de desempenho	Atividade 1 (A1)	Atividade 2 (A2)	Atividade 3 (A3)	Atividade 4 (A4)
Justifica a opinião, recorrendo a inferências e a informação explícita do texto e/ou emitindo um juízo de valor explícito.	15	4	18	13
Justifica a opinião, parafraseando o texto.	9	2	2	12
Justifica a opinião, apenas com base nos conhecimentos do mundo (resposta criativa).	1	17	5	0
Não dá opinião.	0	2	0	0

Na A1, relativamente ao nível de compreensão crítica, colocou-se a questão *A Mia apresenta uma justificação para adiar a apresentação do projeto. Concordas com a justificação dada pela Mia? Porquê?* A maioria dos alunos expressou a sua opinião, justificando-a com recurso a inferências e/ou reorganizando os elementos do texto escutado (Exemplos 1 e 2). Por outro lado, alguns alunos justificaram a sua opinião, apenas parafraseando informações presentes no texto (Exemplo 3). Apenas um aluno deu a sua opinião com base nos seus conhecimentos (Exemplo 4).

Exemplo 1: *Sim porque, ela disse que a avó dela disselhe que ia chover a partir de quarta-feira e ela só ia apresentar na quinta-feira pois assim não dáva para irem ao patio da escola observar plantas (ML-A1) (reorganização da informação).*

Exemplo 2: *Concordo com a justificação da Mia, porque a sua apresentação seria mais fixe no pátio da escola e porque quarta-feira choveria, portanto não conseguiria apresentar (IS-A1) (inferência com juízo de valor).*

Exemplo 3: *Eu concordo com ela porque se ela vai querer ir ao pátio na sua apresentação mas não pode ir se estiver a chover; Sim, porque se estivesse a chover não poderia ir ao palco (AR-A1).*

Exemplo 4: *Sim porque a ideia é muito divertida (PR-A1).*

Na A2 os alunos responderam à questão *Na tua opinião, as pessoas devem estar sempre bem-dispostas? Justifica.* A maioria dos alunos justificou a sua opinião apenas com base nos seus conhecimentos do mundo (Exemplos 5 e 6); 2 alunos justificaram a

sua opinião parafraseando o texto (Exemplos 7 e 8); 4 alunos mobilizaram os conhecimentos sobre o mundo para justificarem o seu ponto de vista (Exemplos 9 e 10).

Exemplo 5: *Na minha opinião as pessoas devem estar sempre bem dispostas, porque se toda a gente tiver mal disposta era uma seca* (AM-A2).

Exemplo 6: *Não porque nem todos os dias a gente não dorme bem* (DB-A2).

Exemplo 7: *Sim, porque ninguém quer ouvir rádio para ficar maldisposto* (JS-A2).

Exemplo 8: *Não, porque às vezes ficão doentes ou tristes e nem sempre estamos num bom dia para sair de casa* (ML-A2).

Exemplo 9: *Não porque se ela está a sofrer ela deve expressar os seus sentimentos e não fingir que está bem disposta* (CP-A2).

Exemplo 10: *Eu acho que não, acho que devem estar bem dispostas na maioria do tempo, mas, por vezes as pessoas têm momentos menos bons, logo toda a gente tem o direito de estar triste ou zangado, etc...* (MP-A2).

Na A3 colocou-se a questão *No áudio que escutaste é referido que deves escolher brinquedos novos para oferecer. Concordas com este conselho? Justifica a tua resposta.* Relativamente a esta atividade, a maioria dos alunos justificou a sua opinião recorrendo à inferência, com juízo de valor, e ao texto escutado (Exemplos 11 e 12); para exprimirem a sua opinião, 2 alunos recorreram exclusivamente à paráfrase e 5, com base nos seus conhecimentos do mundo.

Exemplo 11: *Concordo com este conselho, porque as pessoas que iram receber não vão gostar de presentes velhos e porque podem estar estragados* (IS-A3).

Exemplo 12: *Eu não concordo com este conselho, pois acho que os brinquedos oferecidos devem ser usados, acho que é mais solidário o facto das pessoas darem os seus brinquedos a outros e com as memórias que foram criadas criarem-se novas e assim, há mais felicidade* (MP-A3).

Na A4, os alunos responderam à questão *Tendo em conta o áudio que escutaste, qual é a tua opinião sobre o significado da palavra “contágio”? Justifica a tua resposta.* Nesta atividade, 13 alunos posicionaram-se criticamente em relação ao tópico solicitado, recorrendo a inferências e a informação explícita do texto e/ou emitindo um juízo de valor explícito sobre a “beleza” da palavra ou sobre o conceito em si

(Exemplos 13 e 14); os restantes emitiram opinião, parafraseando o texto escutado (Exemplos 15 e 16). É de realçar que não se verificaram respostas apenas com base nos conhecimentos do mundo e todos os alunos conseguiram apresentar uma opinião.

Exemplo 13: *A palavra contágio não é a palavra mais bonita porque tem o significado de contagiar doenças ou outras coisas* (LD-A4) (juízo de valor).

Exemplo 14: *Transmissão de emoções pois também há o contágio de risos e de doenças* (DB-A4) (reorganização de informação).

Exemplo 15: *Contágio está associado a coisas negativas, está associado a doenças* (AM-A4).

Exemplo 16: *Eu também acho que a palavra contágio tem a ver com epidemias* (JA-A4).

Os resultados apresentados apontam para o desenvolvimento da consciência crítica, na medida em que os alunos, progressivamente, começaram a emitir opinião e a fundamentá-la com base quer em dados textuais (apreendidos com recurso aos três níveis de compreensão anteriores), quer em conhecimentos anteriores sobre o mundo. Os resultados parecem, assim, estar de acordo com Català et al. (2001), que referem que, para elaborar uma opinião, os estudantes têm de relacionar a informação escutada interpretando-a e relacionando-a com os seus conhecimentos prévios, para a formulação da sua opinião de forma fundamentada e justificada.

É provável que os dados tenham sido condicionados pela própria natureza das questões. Por exemplo, a questão apresentada na A2 remetia para uma experiência comum, já experienciada pelos estudantes (estar ou não bem-disposto), pelo que os alunos recorreram aos seus conhecimentos e experiências pessoais para expressarem a sua opinião. Quando confrontados com temas menos “acessíveis” (A4), os alunos tenderam a fundamentar os seus pontos de vista recorrendo a informação do texto (por via da paráfrase, da inferência ou da reorganização de informação). A própria forma como enunciado foi apresentado (solicitando ou não aos estudantes que se baseassem no texto para dar as suas respostas) poderá ter condicionado as suas respostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentam-se, neste capítulo, as conclusões do estudo investigativo, tendo em conta os objetivos e a questão de investigação (5.1), refletindo sobre as limitações do estudo (5.2) e sugestões para futuras investigações (5.3).

5.1. CONCLUSÕES

Atualmente, os diferentes contextos em que os cidadãos podem estar inseridos exigem que os mesmos tenham a capacidade de comunicar e, sobretudo, compreender as múltiplas mensagens ouvidas. Nesse sentido, o ensino formal tem como objetivo proporcionar experiências que permitam, aos estudantes, desenvolver as necessárias competências de modo que venham a ser cidadãos críticos e reflexivos com participação ativa na sociedade em que estão inseridos. Assim, esta investigação procurou identificar as dificuldades dos estudantes ao nível da compreensão do oral, a partir dos quatro níveis de compreensão leitora definidos por Català et al. (2001), bem como perceber de que forma poderiam ser desenvolvidas as competências dos discentes ao nível da compreensão do oral. Para isso, procurou-se responder à questão *Que atividades de escuta ativa de textos orais podem auxiliar os alunos a desenvolver os níveis de compreensão de textos orais?*

Os dados recolhidos após a implementação de um conjunto de atividades concebidas com intuito investigativo parecem indicar que, relativamente à compreensão de textos orais, os estudantes revelaram um desenvolvimento satisfatório dos dois primeiros níveis de compreensão (literal e inferencial¹⁸), ao contrário do que acontece com os níveis de compreensão mais complexos (reorganização da informação e compreensão crítica).

Ainda que os dados analisados não permitam fazer generalizações, é possível tecer algumas reflexões sobre sete fatores que condicionam a compreensão de textos orais.

¹⁸ Os resultados obtidos não devem, no entanto, ser considerados conclusivos, por ter havido pouca incidência em itens centrados na compreensão inferencial (cf. Figuras 25 a 28 e Anexos V, VII, VIII e IX).

- 1) Um desses fatores é a própria exigência de cada nível de compreensão: os alunos revelaram mais facilidade nos níveis de compreensão inferiores (literal e inferencial) do que nos superiores (reorganização de informação e compreensão crítica).
- 2) Um segundo fator é a formalidade do registro utilizado pelos locutores/enunciadores. Se um discurso informal, à partida, poderá ser mais acessível do que um discurso formal (por conter vocabulário e construções frásicas mais simples), também pode ser mais “fluido” (o que implica mais repetições, hesitações, quebras de raciocínio, pausas...), e por isso sem um “fio condutor” tão evidente. Assim, no caso dos textos ouvidos, o discurso informal e a ausência de conectores que marcassem a introdução de novos subtemas ou o estabelecimento de relações entre enunciados (de adição, contraste, explicação, causa, consequência...), poderá ter gerado dificuldades na reorganização de informação da entrevista, já que, provavelmente, a informação se encontrava menos “clara” para os ouvintes, exigindo deles uma audição seletiva (Mata, 1992). Por outro lado, no caso do anúncio publicitário, como o locutor/enunciador marcou explicitamente o plano de texto, sequenciando a informação por meio de conectores (marcas de numeração), os ouvintes revelaram maior capacidade de ordenar os tópicos, reorganizando corretamente a informação do texto ouvido.
- 3) A especificidade dos textos orais (compostos por dimensão linguística e extralinguística) também condiciona a compreensão (Marques, 2022). Com efeito, no caso destes textos, a atenção do ouvinte não pode cingir-se ao que é dito, devendo também ter em conta o contexto em que se comunica e a forma como se fala. Nesse sentido, no que diz respeito ao nível da compreensão inferencial, as maiores dificuldades evidenciadas decorreram da necessidade de identificação da pessoa que intervinha em segundo lugar; para isso, era necessário distinguir os interlocutores, o que implicava uma audição global atenta (Mata, 1992) e a realização de uma inferência que articulasse conhecimentos prévios sobre o mundo e aspetos extralinguísticos.
- 4) Outro fator é a “densidade” da informação presente no texto áudio selecionado, bem como a especificidade do formato em que o texto se inscreve. A

“densidade” da informação pode estar relacionada com a especificidade do formato do texto (em princípio, uma reportagem implica mais seleção, hierarquização, relacionamento e concisão de informação do que uma entrevista).

- 5) O formato de texto, só por si, também condiciona a compreensão: formatos com que os estudantes têm mais contacto facilitam a compreensão (porque há determinadas expectativas em relação à finalidade, à estrutura e a algumas marcas linguísticas do texto), ao passo que formatos de texto desconhecidos ou com que os estudantes não estão familiarizados dificultam a compreensão. Nesse sentido, considera-se pertinente realçar que os formatos de texto orais em que os estudantes evidenciaram mais dificuldades foram a entrevista e a reportagem, o que poderá estar relacionado com o facto dos discentes terem um menor contacto com os referidos formatos, quer em contexto escolar, quer no seu dia-a-dia, apesar de atualmente o acesso a estes formatos estar facilitado através dos recursos digitais.
- 6) Também o conhecimento prévio que se tem sobre o tema condiciona a compreensão de textos orais. No que respeita ao nível de compreensão crítica, os dados parecem mostrar que os estudantes conseguem emitir uma opinião fundamentada em função do grau de familiaridade que têm com o tema sobre o qual devem opinar. Perante um tema que lhes é próximo, tendem a fundamentar a opinião com base na sua experiência pessoal (conhecimentos prévios); face a um tema mais “distante”, justificam o seu ponto de vista parafraseando as informações presentes no texto escutado ou, em alguns casos, fazendo inferências.
- 7) Por fim, também o ensino formal e o treino sistemático da compreensão de textos orais condicionam o desenvolvimento dos vários níveis de compreensão. Por exemplo, no que concerne à compreensão crítica, no decorrer das atividades implementadas, os alunos passaram a realizar inferências para justificar o seu ponto de vista, recorrendo ao texto escutado, bem como aos seus conhecimentos prévios para a construção da sua opinião.

Os dados apresentados atestam, assim, a eficácia das atividades de escuta ativa de textos orais diversificados e progressivamente mais complexos. Cassany et al. (2000) salientam que devem ser privilegiados textos de natureza variada, com complexidade crescente, pois só assim é possível desenvolver competências de compreensão oral, por parte dos ouvintes, uma vez que são mobilizados conhecimentos, conceitos e atitudes.

Cassany et al. (2000) referem que é necessário utilizar estratégias para decifrar a mensagem oral e reter informações através da memória. Para Català et al. (2001,) os ouvintes têm de ter a capacidade de sistematizar a informação do texto e, para isso, é necessário quer se tenha compreendido a informação contida no mesmo. Assim, para que os alunos desenvolvam estas competências, será necessário desenvolver e implementar um maior número de atividades de escuta ativa de textos orais diversificados.

Apesar da importância no desenvolvimento das competências orais dos alunos, “a sociedade em que vivemos e, de forma muito particular, a escola – que é uma das suas instituições mais importantes – adotam uma visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem” (Silva et al., 2011, p. 7). Nesta perspetiva, há uma clara prioridade da escrita e da leitura, ficando a oralidade relegada para segundo plano nas dinâmicas de sala de aula, cingindo-se à comunicação oral entre os intervenientes. Assim, a abordagem da oralidade em sala de aula tende a ficar circunscrita ao seguinte: as realizações orais tendem a corresponder a um registo informal/coloquial, não sendo registadas (ao contrário do que sucede com as realizações escritas) e não podem ser objeto de atenção, estudo, treino, descrição, avaliação ou correção (Silva et al., 2011).

É necessário contrariar esta tendência, planificando e implementando atividades de escuta ativa de textos orais diversificados (em termos de formato, extensão, formalidade, complexidade...). Um dos aspetos mais importantes a ter em consideração é o tempo necessário para a aquisição de competências dos diferentes domínios do português; só dessa forma se conseguirão encontrar as estratégias adequadas aos alunos, que permitam desenvolver competências, ao longo da escolaridade obrigatória. Desta forma, será importante e necessário que se contemple mais tempo, em sala de aula, para os alunos desenvolverem competências no domínio da oralidade (expressão e compreensão) de forma autónoma, e que não se abordem estes domínios apenas em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Tal como nos restantes domínios do

português, os professores devem implementar atividades de ensino explícito no âmbito do domínio da oralidade, de modo que os alunos desenvolvam as competências necessárias neste domínio.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer da investigação, surgiram algumas limitações, com destaque para o tempo disponibilizado para a implementação das atividades, uma vez que as mesmas foram implementadas nas aulas da disciplina de português, em articulação com os conteúdos a serem abordados. A esta limitação acresceu a impossibilidade de aplicar uma segunda fase de atividades (depois de analisados os dados apresentados e discutidos neste relatório) que proporcionassem aos discentes novas oportunidades para desenvolverem as suas competências de compreensão do oral.

5.3. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Tendo em conta o estudo realizado no âmbito do domínio da oralidade, considera-se pertinente referir sugestões para a realização de outras investigações no âmbito deste domínio. Assim, seria interessante implementar atividades de escuta ativa de textos orais diversificados (isto é, com diferentes durações, graus de “complexidade” e “formalidade”...) nos diferentes ciclos de ensino básico e secundário, incidentes nos quatro níveis de compreensão, de modo a verificar se as dificuldades/tendências se mantêm, através da comparação dos resultados obtidos.

Para além disso, seria pertinente implementar estudos comparativos tendo como base um único formato textual, numa lógica de complexidade crescente (por exemplo, a reportagem) ou a diversidade de formatos. Cassany et al. (2000) e Dolz (2023) defendem que se devem privilegiar textos de natureza variada. Deste modo, contribui-se para que os ouvintes desenvolvam diferentes competências de compreensão do oral, através da escuta ativa de diferentes formatos textuais.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório foi uma importante etapa ao longo deste percurso académico, pois permitiu refletir acerca da minha Prática Pedagógica e também investigar um tema do meu interesse, que contribuiu para a evolução das aprendizagens dos alunos.

Na dimensão reflexiva procurei, através da apresentação de um conjunto de atividades implementadas no âmbito das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, evidenciar quer as aprendizagens mais significativas ao longo deste percurso, quer as dificuldades sentidas em diferentes momentos da Prática Pedagógica. Considero importante destacar também a importância da observação (que permitiu identificar os interesses, necessidades e dificuldades dos estudantes), pois foi a observação das situações vivenciadas em contexto de sala de aula que possibilitou a planificação, e implementação de atividades diversificadas e adequadas às necessidades e interesses dos alunos. Além disso, a permanente articulação com os professores cooperantes foi determinante para o sucesso das atividades implementadas.

Na dimensão investigativa, tive a oportunidade de desenvolver uma investigação sobre a compreensão do oral, um tema do meu interesse pessoal e que considero determinante na sociedade em que estamos inseridos, mas sobre o qual existe ainda pouca investigação académica, no caso português. Nesse sentido, a realização desta investigação permitiu a conceção e implementação de um conjunto de atividades de escuta ativa de textos orais recorrendo a diferentes formatos textuais, de modo a proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem competências de compreensão oral. Após a realização desta investigação, é possível afirmar que é cada vez mais necessário desenvolver atividades de escuta ativa de textos orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D. C. (2023). Crianças e jovens em risco: das práticas assistenciais tradicionais à criação de instrumentos jurídicos de proteção e educação em Portugal (séculos XVIII-XX). In J. Sousa, M. J. Santos, L. G. Magueta, M. S. Lopes & L. Brites (Coord.), *Emoções, artes e intervenção: Crianças e jovens em risco* (45-65). Almedina.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/8457/1/Livro_Emoções%2c%20Artes%20e%20Intervenção%20-%20Crianças%20e%20Jovens%20em%20risco_DL.pdf
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Balça, A. (2021). Oralidade, Leitura e Escrita: uma relação desigual na escola. *Poiésis*, 15 (27), 19-31.
http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30629/1/Poiésis_Oralidade.pdf
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. A., Coimbra, R., & Calil, E. (2020). Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 71-94.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18339/16203>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2022). Análise de Dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves & C. G. Marques (Coord.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 127-158). Pactor.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora – Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Editorial GRAÓ.
- Conselho da Europa (2018, setembro). *Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-principios-e-linhas-orie/16808fd8b6>
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação.
- Cruz, G., Dominguez, C., & Payan-Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação* (pp. 1-22). Pactor.
- Direção Geral da Educação – Ministério da Educação (Ed.) (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português 5.º ano /2.º Ciclo do Ensino Básico | Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Dolz, J., Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., & Zabna, G. (2004). A exposição oral. In B. Schneuwly, J. Dolz & colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 215-246). Mercado de Letras.
- Dolz, J. (2023). “Defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita”. Carla Marques e João Pedro Aido entrevistam Joaquim Dolz. *Palavras*, 60-61, 3-14. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/167/157>

- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista & I. Duarte (Orgs.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. MEDGIDC.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Fernandes, M. A. (1993). Mecanismos de produção e compreensão verbal. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre, & E. Machado (Ed.), *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp.119-131). Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Leiria.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender: Numa cultura de inovação pedagógica*. Leya.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. ASA.
- Fontanella, B. J. B. (2022). Participantes em Investigação Qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves & C. G. Marques (Coord.), *Manual de Investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 25-40). Pactor.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. ASA.
- Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: conceitos, estratégias e práticas*. Ecopy.
- Gómez, E. E. (2022). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves & C. G. Marques (Coord.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 3-23). Pactor.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.

- Jorge, N., & Carreira, I. (2023). Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, 60-61, 33-44.
<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/168/159>
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L., Viana, I. Ribeiro & A., Baptista (Coord.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Almedina.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 2100-2105.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSINAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino da História*. Universidade do Paraná.
- Lluch, G. (2003). Una propuesta de análisis para el estudio del lector modelo en la literatura infantil. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Coord.), *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 1-6). Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Asa.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor.
- Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*, 9 (1), 119-145.
<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>
- Marques, C. (2022). Português: avaliação na aprendizagem – Expressão Oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras*, 58-49, 43-50.
- Marques, C. (2023). O ensino da oralidade. *Palavras*, 60-61, 1-2.
<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/166/156>

- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem e da escrita*. Universidade Aberta.
- Martins, A. M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. H. Veiga (Coord.), A. Relvas, A. Ferreira, C. Silva, C. Motta, C. Carvalho, C. Oliveira, E. Serra, E. Peixoto, F. Veiga, F. Neto, F. Viana, F. García, J. Benevides, J. Cabral, J. R. Casanova, J. Lopes, J. Viseu, L. S. Almeida, ... S. Caldeira. *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 377-410). Climepsi.
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, A. I. (1992). É só ouvir... em Português, claro. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista & I. Duarte (Orgs.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística* (pp. 45-74). Colibri.
- Mateus, M., & Mesquita, C. (2016). Didática da história e da geografia no 2.º ciclo do ensino básico. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Ed.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (315-323). Instituto Politécnico de Bragança.
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/17278/1/2016_incte_mateus_mesquita.pdf
- Morais, G. A. L. F., & Paula, D. C. F. (2020). A presença dos Grimm em “o conto dos três irmãos”, de J. K. Rowling. *REVELL*, 3 (26), 249-275.
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/3730/pdf>
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras – História*, 2 (3), 33-39. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2307.pdf>
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Escrita*. Ministério da Educação.

- Nunes, J. (2000). *Professor e acção reflexiva: Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. ASA.
- Oliveira, M. R. (2014). A formação de professores e a sua centralidade no currículo. In M. N. S. R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 19-32). Porto Editora.
- Oliveira, S. (2019). *A caricatura como evidência histórica: um estudo com alunos do ensino secundário* [Relatório de estágio de mestrado]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66011/1/Sara%20Cristina%20Ribeiro%20de%20Oliveira.pdf>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 40-56.
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Pereira, L. (2017). “Asas ou gaiolas?” Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L.A.M. Alves, M. H. Pinto & M. Gago (Coord.), *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 760-788). CITCEM. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15637.pdf>
- Pinto, M. (2010). Desenvolver competências do oral no 1.º Ciclo. In O. C. e Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa: Percursos didácticos* (pp. 15-32). Colibri.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte.
- Público (ed.) (2005). *Livro de Estilo* (2.ª ed.). Público – Comunicação Social.
<https://static.publico.pt/files/provadosfactos/livro-de-estilo.pdf>

- Radino, G. (2001). Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, 6 (2), 73-79.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/D3Wd3fXZFffh437TXV9My8g/?format=pdf&lang=pt>
- Rebello, D. (1993). Análise do Erro ao Nível Oral e Escrito. In F. Sequeira (Org.). *Linguagem e desenvolvimento* (pp. 47-57). Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Universidade Aberta.
- Reis, L. P. G. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica no 1.º CEB. À descoberta das plantas com crianças do 2.º ano* [Dissertação de mestrado]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.
<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1778/1/RELATORIO%20LUIS%20FINAL.pdf>
- Sá, C. M., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da Oralidade*. Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf
- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, 1(27), 203-219.
<https://www.scielo.br/j/er/a/BnKG8z7vX4j5qy559RXrZNJ/?format=pdf&lang=pt>
- Silva E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011a). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação.
- Silva F., Viegas F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011b). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral*. Ministério da Educação.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, professor, pergunto* (Vol. I). Pactor.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto* (Vol. II). Pactor.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2008). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- https://www.researchgate.net/publication/277718292_A_Pedagogia_dos_Discursos_e_o_Laboratorio_Gramatical_no_ensino_da_gramatica_Uma_proposta_de_articulacao
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, P., & Pires, R. (2022). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2022: Resultados nacionais*. IAVE. https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-Provas-de-Afericao_Resultados-Nacionais_2022_Final.pdf
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59.
- <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/fdp2021122159>
- Sousa, O. M. (2010). *As caricaturas da Primeira República*. Tinta-da-China.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Valadares, J., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Almedina.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.

ANEXOS

ANEXO I – PLANIFICAÇÃO DE AULA

Domínio Específico	Aprendizagens Essenciais	Descritores/objetivos	Descrição das atividades	PASEO
<p>Oralidade</p> <p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas; - Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas; - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. - Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; - Utilizar procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar um texto de forma a identificar informação explícita e implícita; - Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre o texto narrativo (conto); - Selecionar informação relevante e registá-la; - Identificar os elementos paratextuais presentes no livro <i>A Fada Oriana</i>; - Estabelecer relações entre os elementos paratextuais da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aula é iniciada com a receção dos alunos, verificando-se se todos os alunos estão presentes ou se há alguma ausência (5’). - Em seguida, os alunos escutam uma lenda e respondem a um questionário de compreensão da oralidade, acerca da mesma (10’). - Ao longo da quinzena, será explorada a obra <i>A Fada Oriana</i>. Para tal, foi construído um guião de exploração da obra (Anexo I), que se encontra estruturado em diversas atividades e que servirá como base do trabalho a desenvolver ao longo das aulas. - Tendo em conta que os alunos já leram a obra, o início da abordagem da mesma, em sala de aula, basear-se-á numa verificação de leitura. Assim, através da aplicação “Plickers”, os alunos irão responder a um conjunto de perguntas acerca da obra ([...]), desde a autora, ao conteúdo e à estrutura da mesma - Atividade 1 do guião. Tendo em conta que será usada a aplicação “Plickers”, os alunos terão acesso aos resultados em tempo real e, posteriormente, os resultados serão guardados (10’). - Após a conclusão da verificação de leitura, os alunos recebem o guião de exploração da obra <i>A Fada Oriana</i> e, em grupo, analisam a capa e a contracapa do mesmo e são colocadas algumas questões acerca das suas ilustrações: <i>Que elementos estão representados? Porque será que estão representados no guião? Que relações existem entre as ilustrações representadas e a história?</i> (5’). - De seguida, os alunos exploram os elementos paratextuais do livro <i>A Fada Oriana</i>: capa (título, autora, ilustradora e editora) e contracapa (sinopse) – Atividade 2 do guião. Os alunos serão desafiados, pelo professor, a identificarem esses elementos. Tendo em consideração que os alunos têm realizado 	<p style="text-align: center;">A, B, C, D, E, F, H</p>

Educação Literária	de registo e tratamento de informação; - Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática.		apresentações de livros, à turma, é expectável que consigam identificar esses elementos com facilidade. Caso os alunos revelem dificuldade na realização da atividade, o professor colocará questões orientadoras aos alunos (10'). - Por fim, os alunos registam as informações sobre a autora Sophia de Mello Breyner Andresen - Atividade 3 do guião (5'). - Registo do sumário, no caderno diário (5').
		Avaliação	- Verificação de leitura da obra <i>A Fada Oriana</i> (“Plickers”). - Avaliação formativa com fins classificatórios, através da análise dos dados obtidos a partir do gráfico criado na aplicação “Plickers”.
Sumário	- Início do estudo da obra <i>A Fada Oriana</i> . - Verificação de leitura através do “Plickers”. - Análise dos elementos paratextuais da obra.		
Materiais	- Livro <i>A Fada Oriana</i> . - Cartões de resposta da aplicação “Plickers”. - Guião de exploração da obra <i>A Fada Oriana</i> . - Caderno diário.		

ANEXO II – QUESTÕES ELABORADAS PARA A VERIFICAÇÃO DE LEITURA DA OBRA *A FADA ORIANA*, DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

- 1 Quem é a autora da obra *A Fada Oriana*?
 - A Alice Vieira
 - B Sophia de Mello Breyner Andresen
 - C Luísa Ducla Soares

- 2 Quais são os tipos de fada presentes na obra?
 - A Fada bonita e Fada feia.
 - B Fada grande e Fada pequena.
 - C Fada boa e Fada má.

- 3 Quando as fadas chegaram a um novo país, o que encontraram?
 - A Um grande lago.
 - B Uma grande floresta.
 - C Uma grande árvore.

- 4 Quem é que Oriana ajudava?
 - A A velha, o lenhador e o moleiro.
 - B A velha, o pescador e o lenhador.
 - C A velha, o moleiro e o pescador.

- 5 O Homem Muito Rico vivia com...
 - A os filhos.
 - B a mulher.
 - C os criados.

- 1 Quantas pedrinhas Oriana apanhou do chão?
 - A 2
 - B 3
 - C 4

- 2 Quem é que Oriana salvou junto ao rio?
 - A Um peixe.
 - B Um pássaro.
 - C Um coelho.

- 3 Quando Oriana olhou para o rio, ficou encantada com...
 - A a água límpida.
 - B o peixe do rio.
 - C o reflexo do seu rosto.

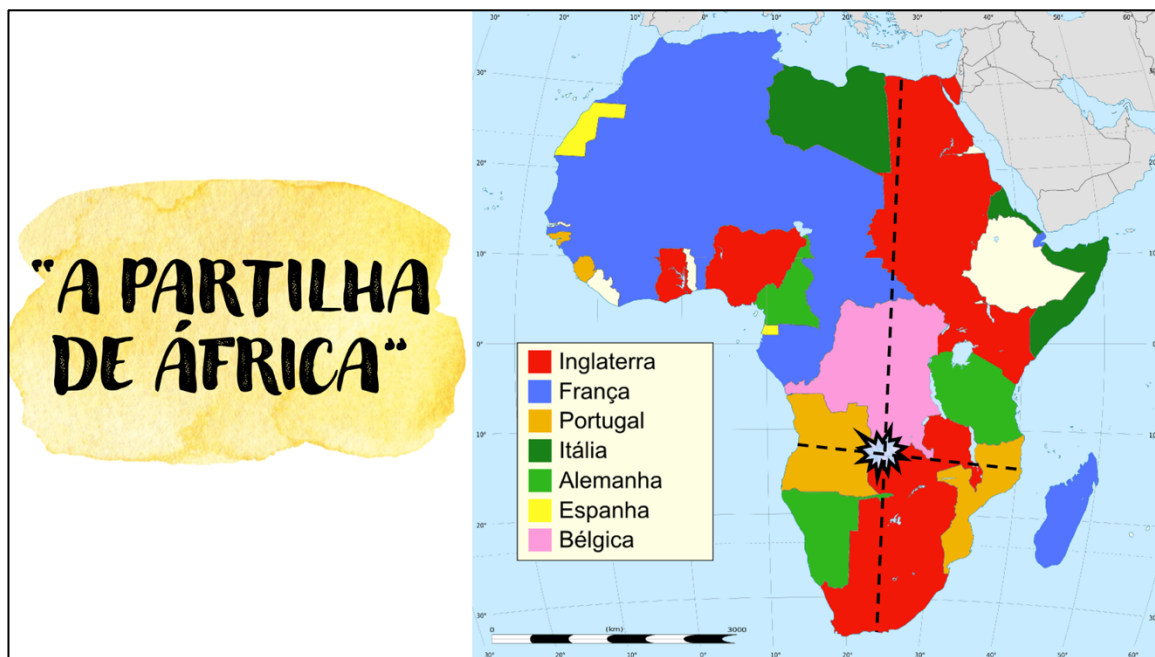
- 4 Qual foi o castigo que a Rainha das Fadas deu a Oriana?
 - A Transformou-a num coelho.
 - B Enviou-a para a floresta.
 - C Tirou-lhe as asas e a varinha.

- 5 Quando Oriana viu a velha à beira do abismo, o que fez?
 - A Correu para salvá-la.
 - B Pediu ajuda à Rainha das Fadas.
 - C Chamou um pássaro para a ajudar.

ANEXO III – AVALIAÇÃO FORMATIVA (PLICKERS) – A FADA ORIANA

Fada Oriana 2 Monday 11:51 AM ● 86%					
Total	Quando Oriana viu a velha à beira	Quantas pedrinhas Oriana	Quem é que Oriana salvou junto ao rio?	Quando Oriana olhou para o rio,	Qual foi o castigo que a Rainha das
● 90%	82%	82%	82%	86%	96%
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 90%	A	B	B	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 90%	A	B	A	C	C
● 50%	B	C	B	A	C
● 90%	C	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 80%	A	B	B	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 80%	B	C	A	C	C
● 80%	B	C	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 90%	A	B	A	B	C
● 80%	A	C	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 60%	A	B	C	A	B
● 90%	A	B	A	C	C
● 90%	A	A	A	C	C
● 90%	A	B	A	B	C
● 100%	A	B	A	C	C
● 70%	B	B	B	C	C

ANEXO IV – MAPA DA DIVISÃO DE ÁFRICA



ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA PROVA DE AFERIÇÃO DO 2.º ANO –
2022 (ATIVIDADE 1 (INICIAL))

<https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/06/PA-Port25-2022-Audio.mp3>

– Bom dia, meninos, como hoje é segunda-feira, vamos rever o nosso plano semanal. Alguém quer propor ou acrescentar alguma atividade? Podes falar, Mia.

– O nosso grupo já terminou o projeto sobre as plantas e gostava de o apresentar amanhã.

– Mas tínhamos combinado que o vosso grupo apresentaria o projeto na quinta-feira. O que se passou?

– Durante a nossa apresentação, gostaríamos de convidar a turma a ir lá fora, ao pátio, descobrir alguns tesouros que temos mesmo debaixo dos nossos narizes, mas a minha avó disse-me que vai chover a partir de quarta-feira, por isso na quinta-feira não vamos poder fazer essa atividade.

– Compreendo. Algum dos colegas se opõe a que este grupo faça amanhã a apresentação do projeto? Então, está combinado.

– Vamos lá ao plano diário. Começamos com as apresentações combinadas para hoje. Queres começar, Luís?

– Quero sobre falar o livro que acabei de ler e que já era da minha mãe. O título do livro é *Da rua do contador para a rua do ouvidor*, este livro foi escrito por António Torrado. É um livro com histórias pequeninas, mas muito engraçadas. Uma delas, por exemplo, é sobre uma borracha cansada e outra é sobre um ponto final desempregado. Há outras histórias em que os animais são heróis, como a história de um hipopótamo que me fez rir às gargalhadas. Proponho que todos o leiam. Alguém tem perguntas ou quer fazer algum comentário?

– Gostei muito da tua apresentação, Luís. Eu também conheço uma história com hipopótamos que se chama *Hipopótamos: Uma história de amor*, mas é de outro autor. Fiquei mesmo com vontade de ler essas histórias e de conhecer melhor esse escritor.

– Muito obrigado, Ema. Eu também tive curiosidade em conhecer António Torrado e fui pesquisar. Ele teve várias profissões. Além de escritor, foi jornalista e até professor, por exemplo. Foi também um grande contador de histórias. Muitas das suas obras estão publicadas noutras línguas. Ele escrevia com muito humor e conhecia muito

bem os gostos das crianças. Era um escritor que trazia sempre um livro consigo para oferecer.

– Obrigado, Luís. Na biblioteca da escola existem muitos livros do escritor António Torrado. Nas aulas já lemos *O veado florido*, *O elefante não entra na jogada*, *Mercador de coisa nenhuma* e *O coelhinho branco*, por exemplo. Proponho que na quarta-feira, na hora da leitura, leias em voz alta, a história que te fez dar gargalhadas para nós também no rirmos.

ANEXO VI – QUESTÕES PRESENTES NA PROVA DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A conversa que acabaste de ouvir aconteceu na aula do Luís, da Ema e da Mia. Responde às questões seguintes, de acordo com o que ouviste nesta conversa.

1. Associa um momento (**A**, **B** ou **C**) a cada uma das cinco atividades: **a)**, **b)**, **c)**, **d)** e **e)**.

Preenche cada círculo com a letra correspondente.

A Antes desta conversa **B** Durante esta conversa **C** Depois desta conversa

- a)** Leitura de um livro que pertencia à mãe do Luís.
- b)** Apresentação de um livro.
- c)** Conversa com a avó sobre o estado do tempo.
- d)** Leitura em voz alta de uma história engraçada.
- e)** Apresentação de um projeto sobre plantas.

Nas questões **2.**, **3.** e **4.**, assinala com **X** a opção que completa cada afirmação, de acordo com a conversa que ouviste.

2. Quando utiliza a palavra «tesouros», a Mia refere-se a

- A** livros.
- B** plantas.
- C** animais.

3. O título do livro que o Luís apresentou é

- A** *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor.*
- B** *O Mercador de Coisa Nenhuma.*
- C** *Hipopótimos – Uma História de Amor.*

4. A história que divertiu muito o Luís tem como personagem

- A um elefante.
- B um coelhinho.
- C um hipopótamo.

5. Assinala com **X** todas as opções que correspondem a informações que ouviste.

- Esta conversa aconteceu numa segunda-feira. **A**
- Uma aluna propôs apresentar um projeto na quinta-feira. **B**
- António Torrado escreveu e contou muitas histórias. **C**
- A Ema apresentou o escritor António Torrado à turma. **D**
- A história «O veado florido» já foi lida nas aulas. **E**

ANEXO VII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A VASCO PALMEIRIM
(ATIVIDADE 2)

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/2453862/E?se=&seType=&coId=&area=search>

– **Sempre quis fazer rádio ou aconteceu por acaso? Em criança, que profissão gostava de ter?**

– Ora bem, a rádio surgiu um bocadinho por acaso. Eu, quando era mais novo, gostava muito de jogar à bola com os meus colegas de turma e a primeira coisa que eu gostava de fazer e aquilo que queria fazer quando fosse grande e aquilo que eu pensei era jogador de futebol, mas depois percebi que não tinha muito jeito para aquilo, então percebi, *ok*, no futebol não vou longe. E eu fiquei a pensar sempre que a... não sei... até na escola e fui crescendo sem pensar muito bem o que é que eu queria. Até que um dia eu percebi que gostava muito de televisão. Gostava muito das entrevistas, aquilo que vocês me estão a fazer agora, que eu um dia também gostava de fazer entrevistas, fazer assim umas coisas malucas. Então, quando acabei o último ano da escola, o 12.º ano, fui para a universidade com a ideia de fazer televisão. E então, entrei num curso de comunicação social porque queria fazer televisão. E, no último ano do curso, portanto no 5.º ano do curso, já eu tinha vinte e tal anos, era a disciplina de televisão e também tive disciplina de rádio, e gostei muito mais, surpreendentemente, da rádio do que da televisão.

– **Sempre foi engraçado?**

– Achas que eu sou engraçado? ... ah Boa...aaa...sempre...não...não...é assim, eu ainda hoje não sei se sou engraçado, mas eu era muito tímido muito tímido, eu fugia das meninas, queria era só jogar à bola, as meninas queriam falar comigo e eu fugia, ficava muito vermelho e, quando comecei a crescer, essa timidez foi posta um bocadinho de lado e comecei a gostar de ser mais extrovertido e de fazer as minhas piadas e, portanto, a resposta à tua pergunta é, eu era muito tímido e nem tinha coragem de fazer piadas, eu às vezes pensava numa piada e nem tinha coragem de a dizer.

– **Como é trabalhar em constante divertimento?**

– Às vezes pode ser chato, porquê? Porque nós não estamos sempre bem dispostos, não é? Há dias em que tu acordas doente, há dias em que tu estás mais triste e eu tenho

um trabalho que é constantemente de boa disposição, que eu gosto muito, só que às vezes...por exemplo...hoje ... hoje estou assim um bocadinho para o doente, mas, acima de tudo as pessoas acordam, ligam a Rádio Comercial, de manhã, e querem ficar bem dispostas, não querem uma pessoa que diga “hoje estou muito mal, muito mal”, “hoje não me apetece, não me apetece...”, não! Estou doente, mas vamos lá fazer isto, mas é muito giro fazer as pessoas rir e depois é muito engraçado, quando depois conheces pessoas que te dizem “olha, eu todos dias, acordo e ligo a Rádio Comercial.

– **O que ainda quer fazer na vida?**

– O que é que eu quero fazer na vida...gostava muito de marcar um golo no estádio de Alvalade, regressar aos tempos em que eu gostava de um dia ser jogador do Sporting...gostava muito...gostava de um dia marcar um golo no estádio de Alvalade, gostava bastante de...de...olha...que as coisas me continuassem a correr muito bem porque estão a correr bastante bem para mim, ter a saúde física e na cabeça de continuar a fazer isto tudo, que é muito cansativo, rádio, televisão e é cansativo, e, olha, um dia, eventualmente, olha, gostava também de ser pai e de ter uma criancinha que um dia também seguisse os meus passos. Não...é melhor não.

ANEXO VIII – TRANSCRIÇÃO DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA *IMAGINARIUM*
(ATIVIDADE 3)

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/2454218/E?se=&seType=&coId=3420365&bkid=18897576>

Campanha de solidariedade *Imaginarium*

A *Imaginarium*, em conjunto com a Cáritas Portugal, organizam uma grande corrente de solidariedade entre as crianças de todo o mundo. Milhares de presentes, colocados dentro de uma caixa de sapatos, chegarão aos lugares onde mais são necessários: orfanatos, hospitais, lares de acolhimento, escolas e, uma vez mais, as crianças solidárias enviarão o seu apoio e o seu carinho a muitas outras crianças de todo o mundo. Para preparares o teu presente solidário:

1 – escolhe uma caixa de sapatos, com as medidas normais e forra a caixa e a tampa, separadas, com papel colorido para que fique bem bonita;

2 – indica, claramente, no exterior da tua caixa, a quem queres fazer chegar o teu presente, menino ou menina, idade, usa uma etiqueta ou descarrega-a em www.imaginarium.pt/solidarity;

3 – escolhe brinquedos novos, simples, resistentes e que funcionem sem pilhas. Propomos-te algumas ideias para o teu amigo ou amiga invisível, mas, atenção, há uma série de coisas que deves evitar colocar na caixa, por exemplo, brinquedos usados ou objetos em mau estado, brinquedos com pilhas ou baterias, alimentos de qualquer tipo, líquidos, coisas frágeis ou perigosas;

4 – a caixa e a tampa devem forrar-se separadas. Os presentes que vais oferecer passam por controlos de segurança, por isso, não coles a tampa com cola ou fita adesiva. Para que esta não caia, podes usar um elástico;

5 – de 1 a 14 de novembro, podes entregar o teu presente na loja *Imaginarium* mais próxima.

ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA PROVA DE AFERIÇÃO DO 5.º ANO –
2018 (ATIVIDADE 4 (FINAL))

<https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/05/PA-PORTUGUES-55-ANO-2018.mp3>

A palavra *contágio* está, por norma, associada a doenças, mas o contágio é muito mais do que isso e sem ele não havia evolução, explica uma exposição viral do Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa. A exposição, aberta até ao fim do próximo verão, promete contagiar muita gente e ensinar que o contágio até é bom, mas ensina também que não é possível evitar o contágio.

– A exposição não é negativa, ah, ou seja, começa por explorar o contágio nesse âmbito, no âmbito biológico. Aaa, portanto, aliás, começámos por fazer uma entrevista com vários visitantes antes sequer de nos sentarmos para ter ideias para a exposição, fizemos entrevistas com visitantes e perguntámos às pessoas: *Que é que lhe vem à cabeça quando pensa na palavra contágio?* E toda a gente nos dizia *doenças, epidemias, hospitais, coisas negativas* e é por aí mesmo que começámos a explorar esta exposição, ou seja, passámos do contágio biológico e explorámos o que é que é isto do contágio biológico e há coisas aaa negativas, claro, acerca deste contágio, porque toda a gente sabe o que é estar doente e ninguém gosta de estar doente, mas depois terminamos de uma maneira muito mais positiva, ou seja, falamos que o contágio não é só a transmissão de doenças, pode ser a transmissão de emoções, de ideias ou mesmo de comportamentos que também podem ser positivos. Aaa, o facto do riso ser contagiante, toda a gente sabe, e nesta exposição as pessoas vão poder também fazer uma experiência para ver se são contagiadas facilmente pelo riso, ou não. Aaa temos uma sobre bocejos para ver se as pessoas sejam ou não, ao ver outras pessoas a bocejar também. Aaa, e a exposição termina com uma ideia muito, que eu considero bastante forte que é, nós fazermos parte do contágio, nós fazemos o contágio funcionar para o bem e para o mal, ou seja, quer seja para a transmissão de doenças, mas também para a transmissão de ideias, de boas ideias e de bons comportamentos, ou seja, de de... de de atitudes positivas, nós podemos fazer o mundo avançar, ah, ou não, ou seja, nós podemos evoluir com esta ideia de que nós temos o poder de contagiar outros, ah, e podemos fazê-lo de uma forma positiva ou negativa, mas a verdade é que ele existe e vai sempre existir. Aaa, o contágio vai sempre fazer parte das nossas vidas e é o que faz de nós também seres humanos.