



IPL

**escola superior de educação
e ciências sociais**
instituto politécnico de leiria

O PODCAST NA SALA DE AULA: APERFEIÇOANDO A ORALIDADE NO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

Relatório de Prática Pedagógica

CELESTE MACHADO

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Maria José Gamboa

Leiria, Março de 2025

Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

AGRADECIMENTOS

À professora Maria José Gamboa, por toda a disponibilidade, apoio, orientação e ensinamentos, que me possibilitaram alargar os meus horizontes.

Às instituições nas quais realizei a minha Prática Pedagógica e às professoras cooperantes e supervisoras por todo o cuidado, acompanhamento, disponibilidade e ensinamentos.

A todos os professores da ESECS com quem me cruzei ao longo destes cinco anos, por me terem transmitido o seu conhecimento e por me terem possibilitado crescer a nível profissional.

À minha mãe, Isabel, ao meu pai, Fernando, ao meu irmão, Francisco, à minha avó, Celeste e ao meu padrinho, Vítor, por terem acreditado em mim desde o início e por terem sido pacientes.

Às minhas amigas de Leiria, Margarida e Filipa, por toda a amizade, companheirismo, ajuda e por me terem alegrado nos momentos mais difíceis.

À minha colega de estágio e amiga, Maria, por ter embarcado comigo nesta aventura de coração e braços abertos e por todo o apoio e suporte que me deu.

Às minhas colegas, e amigas, de turma, por me terem ajudado e acompanhado em tudo o que precisei e, principalmente, pelos momentos bons que me proporcionaram.

Muito obrigada a todos vós!

RESUMO

O presente relatório visa dar conta do percurso formativo realizado no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em duas partes: dimensão reflexiva e dimensão investigativa.

A primeira parte apresenta o relato e a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas realizadas em diferentes contextos educativos, abordando as diversas dimensões da prática docente, nomeadamente os desafios relativos ao ensino e aprendizagem de Português e de História e Geografia de Portugal, com particular destaque para ciclo da planificação, da atuação, da avaliação e da reflexão. As experiências pedagógicas desenvolvidas permitiram a implementação de metodologias diversificadas, promovendo a interdisciplinaridade e a motivação dos alunos.

Na segunda parte do relatório, onde se desenvolve a dimensão investigativa, apresenta-se um estudo qualitativo e quantitativo sobre o desenvolvimento de competências relativas às apresentações orais no 5.º ano de escolaridade, através da utilização de *podcasts* como estratégia pedagógica. O estudo surgiu da necessidade de valorizar a oralidade no ensino da língua portuguesa, tendo sido implementada uma sequência didática baseada em atividades de produção e análise de *podcasts*.

Os resultados indicam que a utilização de *podcasts* como ferramenta didática, potencia a motivação dos alunos e contribui para a melhoria das suas competências orais. No que concerne às apresentações orais, verificou-se que a introdução de estratégias inovadoras permite não apenas a ampliação das habilidades comunicativas dos alunos, mas também a sua maior autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Palavras-chave

Competências comunicativas, Estratégias pedagógicas, Gênero de Texto Apresentação Oral, Inovação no ensino, Motivação, Oralidade, *Podcasts* educativos, Reflexão.

ABSTRACT

This report, prepared as part of the master's in teaching for the First Cycle of Basic Education and Portuguese, History, and Geography of Portugal in the Second Cycle of Basic Education, is structured into two main sections: the reflective dimension and the investigative dimension.

The first section presents an account and reflection on the Teaching Practices carried out in different educational contexts, addressing various aspects of teaching practice, namely planning, implementation, and assessment. The pedagogical experiences developed enabled the application of diverse methodologies, fostering interdisciplinarity and student motivation.

The second section, which focuses on the investigative dimension, presents a qualitative study on the development of oral presentation skills in the fifth grade, using *podcasts* as a pedagogical strategy. This study emerged from the need to enhance oral expression in Portuguese language teaching. A didactic sequence was implemented, based on *podcast* production and analysis activities.

The results indicate that using *podcasts* as a didactic tool enhances student motivation and contributes to the improvement of their oral skills. Regarding oral presentations, the introduction of innovative strategies not only broadens students' communicative abilities but also promotes their autonomy and active participation in the learning process.

Keywords

Communicative Skills, Educational *Podcasts*, Innovation in Education, Motivation, Orality, Oral Presentation Genre, Pedagogical Strategies, *Podcasts* in Education, Reflective Practice.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	v
SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1) Contextualização.....	3
2) Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB.....	4
2.1) <i>Prática Pedagógica do 1.º CEB I (1.º ano)</i>	4
2.2) <i>Prática Pedagógica do 1.º CEB II (3.º ano)</i>	14
3) Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB.....	20
3.1) <i>Fase inicial de preparação e observação</i>	21
3.2) <i>Ciclo Pedagógico - Componente de Português</i>	23
3.3) <i>Ciclo Pedagógico - Componente de HGP</i>	29
DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	38
1) Contextualização e pertinência do estudo.....	38
2) Problemática, questão e objetivos de investigação.....	39
2.1) <i>Da problemática à questão de investigação</i>	39
2.2) <i>Objetivos de investigação</i>	39
3) Enquadramento Teórico.....	40
3.1) <i>Comunicação e Linguagem na Formação da Identidade</i>	40
3.2) <i>Modelos de Comunicação e Educação</i>	41
3.3) <i>Comunicação, competência comunicativa e ensino da oralidade</i>	42
3.4) <i>A apresentação oral enquanto género textual no ensino da oralidade</i>	47
3.5) <i>Podcasts como Ferramenta Educacional</i>	49

3.6) Domínio da oralidade nos documentos curriculares	50
4) Metodologia de Investigação	51
4.1) Paradigma de Investigação	51
4.2) Participantes	52
4.3) Procedimentos Metodológicos	53
4.4) Técnicas e instrumentos de recolha de dados	57
4.5) Técnica de análise de dados	58
5) Apresentação e discussão de dados	60
5.1) Evidências de desenvolvimento atitudinal na produção do <i>Podcast</i>	60
5.2) Aspetos temáticos e estruturais identificados no conteúdo do <i>Podcast</i>	64
5.3) Manifestação das competências linguísticas na linguagem do <i>Podcast</i>	67
5.4) Indicadores extralinguísticos e para-verbais presentes na performance vocal do <i>Podcast</i>	70
CONCLUSÃO DO ESTUDO	74
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	85
Anexo 1 – Grelha de planificação (1.ºCEB)	85
Anexo 2 – Atividade “Teatro de Fantoques”	86
Anexo 3 – Criação de fantoches.....	87
Anexo 4 – Atividade “Bruxa Sabrina”	87
Anexo 5 – Postais para Moçambique.....	88
Anexo 6 – Atividade Experimental.....	88
Anexo 7 – Grelha de avaliação (1.ºAno)	89
Anexo 8 – Atividade “Ida ao espaço”	89
Anexo 9 – Análise documental	90
Anexo 10 – Guiões “O Príncipe Nabo”	95
Anexo 11 – Avaliação formativa (2.º CEB)	96

Anexo 12 – Guião do Filme “Astérix: O domínio dos Deuses”	97
Anexo 13 – Bingo da Pré-História	97
Anexo 14 – Jogo de Tabuleiro (“A Formação de Portugal”).....	98
Anexo 15 – Jogo dos dominós (Classes sociais).....	98
Anexo 16 – Ficha de Avaliação – HGP	99
Anexo 17 - Documento de auxílio à pesquisa dos alunos	100
Anexo 18 - Documento para a planificação da apresentação oral	100
Anexo 19 - Questionário final	101
Anexo 20 – Primeiro <i>Podcast</i> do Grupo 1	101
Anexo 21 - Primeiro <i>Podcast</i> do Grupo 2	102
Anexo 22 - Primeiro <i>Podcast</i> do Grupo 3	103
Anexo 23 – Conclusão (grupo 2)	104

SIGLAS E ACRÓNIMOS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

HGP – História e Geografia de Portugal

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PHDA – Perturbação de hiperatividade com défice de atenção

PP – Prática Pedagógica

PP – 1.º CEB I – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 1.º CEB II – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II

PP – 2.º CEB I – Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 2.º CEB II – Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

A complexidade das sociedades atuais desafia os professores à reflexão sobre a relevância da educação na vida dos seus alunos e sobre os diferentes modos pedagógicos potenciadores do seu desenvolvimento.

O presente relatório radica nessa consciência sobre o papel educativo do professor de Português e de História na transformação dos seus alunos, esperando assim contribuir para a construção de uma sociedade mais participativa, justa e inclusiva. Assim, neste relatório, dar-se-á ênfase à relevância da História e Geografia de Portugal e da educação linguística, na Educação Básica, dando um maior destaque à importância do desenvolvimento da comunicação e em particular da oralidade. Efetivamente, a oralidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, sendo um dos cinco domínios estruturantes do ensino da língua portuguesa, conforme estabelecido nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). No entanto, observa-se que, apesar da sua relevância, a prática da oralidade no contexto escolar é frequentemente relegada a um segundo plano, sendo menos sistematizada do que outros domínios, como a leitura e a escrita (Balça, 2021).

Neste contexto, o estudo investigativo que se apresenta, na segunda parte deste relatório tem como objetivo investigar o impacto da utilização de *podcasts* como estratégia pedagógica para o aperfeiçoamento da comunicação oral no 5.º ano de escolaridade, mais concretamente das apresentações orais.

A crescente presença das tecnologias digitais na educação proporciona novas oportunidades para o desenvolvimento das competências de expressão e apresentação oral dos alunos, permitindo-lhes praticar e aperfeiçoar as suas habilidades em contextos autênticos e significativos (Jorge & Carreira, 2023).

O relatório estrutura-se, assim, em duas dimensões principais: a reflexiva e a investigativa, que estão naturalmente articuladas. A dimensão reflexiva apresenta uma análise crítica e fundamentada das experiências didático-pedagógicas vivenciadas ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, enquadrando-as nos pressupostos teóricos e normativos que orientam o ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Por sua vez, a dimensão investigativa centra-se na problematização da prática da oralidade em sala de aula e na implementação de uma intervenção pedagógica inovadora baseada na elaboração de apresentações orais e a criação de *podcasts* educativos.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo responder à seguinte questão de investigação: "Como pode o *Podcast* desenvolver a competência de oralidade?". Para isso, são definidos os seguintes objetivos: (i) Criar uma sequência de atividades potenciadora de competências de oralidade - competência oral; (ii) Identificar estratégias usadas pelos alunos na preparação e apresentação oral, via *podcast*, comparando as produções iniciais com as finais; (iii) Analisar o impacto do trabalho colaborativo na motivação e no envolvimento dos alunos; e (iv) Avaliar, a partir da análise comparativa das produções orais iniciais e finais, se a sequência didática e a ferramenta *podcast* potenciam aprendizagens, nomeadamente, as do domínio do oral.

A pertinência deste ensaio investigativo justifica-se pela necessidade de promover metodologias inovadoras e eficazes que potenciem o desenvolvimento integral dos alunos. Ao explorar o uso dos *podcasts* como recurso didático, pretende-se contribuir para a valorização da oralidade no ensino básico, fornecendo orientações teóricas e práticas que favoreçam uma prática pedagógica mais reflexiva e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

DIMENSÃO REFLEXIVA

1) Contextualização

A primeira parte deste relatório tem como objetivo apresentar uma descrição crítica e reflexiva das atividades realizadas, das aprendizagens adquiridas e das vivências didático-pedagógicas experienciadas ao longo das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica (PP), que integram o plano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria.

Durante o Mestrado, foram desenvolvidas quatro experiências distintas de Prática Pedagógica: no ano letivo de 2022/2023, correspondente ao 1.º ano do curso, realizaram-se a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PP – 1.º CEB I) e a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II (PP – 1.º CEB II). Já no ano letivo de 2023/2024, durante o 2.º ano do Mestrado, foram concretizadas a Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico I (PP – 2.º CEB I) e a Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II (PP – 2.º CEB II).

Esta parte do relatório organiza-se em dois capítulos principais, correspondentes às Práticas Pedagógicas nos ciclos mencionados (PP no 1.º CEB e PP no 2.º CEB). Quando necessário, cada capítulo é subdividido em secções menores. Inicialmente, em cada capítulo ou subcapítulo, são apresentados os contextos educativos em que se desenvolveram as práticas, com a caracterização dos grupos de alunos. Em seguida, descrevem-se as atividades e experiências didático-pedagógicas mais relevantes, estruturadas segundo as etapas do ciclo pedagógico (observação, planificação, atuação e reflexão). Quando apropriado, o texto será complementado com excertos extraídos das reflexões produzidas durante o período de estágio.

A análise realizada baseia-se nas diretrizes do guião de Práticas Pedagógicas da ESECS e reflete sobre as competências adquiridas e desenvolvidas durante o Mestrado. Entre estas competências destacam-se: a capacidade de adotar uma postura analítica, fundamentada e reflexiva em relação à prática docente; a habilidade de aplicar conhecimentos específicos da área da docência e das didáticas no contexto de intervenção curricular; a competência para observar, planificar, avaliar e refletir em diferentes cenários educativos; a aptidão para gerir o processo de ensino-aprendizagem considerando a interligação entre teoria, prática e contexto; e, finalmente, a capacidade

de problematizar situações vivenciadas durante as Práticas Pedagógicas com base em fundamentos pedagógicos e científicos (IPL-ESECS, 2022).

2) Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB

A Prática Pedagógica do 1.º CEB decorreu no primeiro ano do mestrado (dois semestres), em duas escolas públicas pertencentes ao distrito de Leiria, com duas turmas distintas, uma de 1.º ano (PP – 1.º CEB I) e uma de 3.º ano (PP – 1.º CEB II). As intervenções tiveram lugar nos três primeiros dias de cada semana (2.ª, 3.ª e 4.ª feira), entre o mês de setembro de 2022 e de junho de 2023, de acordo com o horário das turmas.

2.1) Prática Pedagógica do 1.º CEB I (1.º ano)

A Prática Pedagógica do 1.º CEB I, realizada no primeiro semestre do mestrado e supervisionada pela professora Maria José Gamboa, decorreu num Centro Escolar do concelho de Leiria, numa turma do 1.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 19 alunos, sendo doze do género masculino e sete do género feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Dos alunos referidos acima, um detinha de necessidades educativas específicas, sendo abrangido por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este aluno tinha défice de visão e, por isso, era necessária a adoção de estratégias que permitiram ter as mesmas condições de aprendizagem que os restantes alunos da turma, bem como o acompanhamento por parte de um professor com experiência no âmbito do défice de visão.

A turma era homogénea no que se refere à diversidade cultural, uma vez que todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e provinham de contextos próximos e idênticos. Por exemplo, a maioria dos alunos residia a poucos quilómetros da escola e já se conheciam anteriormente, tendo frequentado o mesmo jardim de infância.

Ao longo do semestre, lecionei conteúdos no âmbito das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão Plástica, tendo presente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nomeadamente os seus princípios, as diferentes áreas de competência e as aprendizagens realizadas no âmbito das diferentes unidades curriculares, nomeadamente as didáticas que fui tendo ao longo da minha formação académica. As atuações, em sala de aula, ocorreram durante os primeiros três dias úteis da semana havendo, posteriormente, uma semana de intervalo. Isto significa que, numa semana, eu assumia o

papel de mestrandia interveniente e, na semana seguinte, era ao meu par pedagógico que cabia essa responsabilidade.

Durante esta PP, um dos desafios mais significativos que enfrentei foi a necessidade de me familiarizar rapidamente com questões ligadas à educação, especialmente no que diz respeito aos documentos curriculares em vigor e às metodologias didáticas apropriadas. Para ultrapassar essa dificuldade, dediquei-me à leitura atenta desses documentos, complementando-a com pesquisas em bibliografia especializada sobre didática.

A consulta contínua de livros e artigos de autores de referência revelou-se essencial para a minha evolução académica e profissional. Como referem Costa e Oliveira (2015), questionar e buscar respostas sobre as dinâmicas educativas do dia a dia é um processo fundamental para o aprimoramento das competências docentes, devendo ser cultivado ao longo de toda a carreira. Nesse sentido, contar com a orientação da professora supervisora foi crucial para compreender desde cedo o valor desse percurso de aprendizagem contínua.

Encarar a reflexão como um meio de regular a minha própria prática foi também um desafio inicial. No entanto, ao longo do semestre, percebi que, ao aprofundar o meu conhecimento sobre os temas em questão, a reflexão se tornava uma ferramenta essencial para pensar criticamente sobre a minha atuação, em consonância com a perspectiva de Alarcão (2003).

Apesar dessas dificuldades, elas não impediram o meu progresso. Um fator determinante para essa evolução foi o apoio das professoras cooperante e supervisora, cujo *feedback* teve um impacto significativo na melhoria da minha prática pedagógica. Esse retorno não só orientou os ajustes necessários ao longo do percurso, como também ajudou a reduzir a discrepância entre a forma como eu percebia as minhas planificações, intervenções e reflexões e aquilo que realmente acontecia na prática.

- Observação

De acordo com o planeamento da Unidade Curricular de PP (IPL ESECS, 2022), o início do semestre é dedicado à familiarização com o ambiente escolar. Durante as duas primeiras semanas, os estudantes têm a oportunidade de observar a dinâmica da turma, compreender o contexto educativo e acompanhar as práticas pedagógicas da professora cooperante.

Durante este período de observação, constatou-se que a turma mantinha um comportamento equilibrado, respeitando as normas estabelecidas. Além disso, os alunos demonstravam um forte interesse em aprofundar os seus conhecimentos e estavam empenhados em obter bons resultados. No entanto, percebeu-se que o ritmo de trabalho e as áreas de interesse variavam entre os estudantes. A qualidade do desempenho oscilava conforme as diferentes disciplinas, com maior preferência pelo Estudo do Meio e pelo Português. Além disso, a forma como os conteúdos eram abordados, bem como as atividades e estratégias pedagógicas utilizadas, influenciavam o envolvimento dos alunos, que demonstravam maior motivação por jogos didáticos e atividades desenvolvidas em grande grupo.

O guião orientador da PP – 1.º CEB (IPL-ESECS, 2022) estipulava apenas a observação do ambiente escolar e das rotinas estabelecidas entre a turma e a professora titular. No entanto, tivemos a oportunidade de, desde o primeiro momento, interagir com os alunos e envolver-nos nas atividades realizadas em sala, criando um vínculo social e afetivo com eles. Dessa forma, no nosso primeiro contacto com a turma, eu e o meu par pedagógico iniciámos uma conversa com os alunos, explicando-lhes o motivo da nossa presença e os objetivos do trabalho que iríamos desenvolver em conjunto. Esse primeiro encontro permitiu-me, além de conhecer os hábitos, ritmos, dificuldades, capacidades e interesses individuais dos alunos, compreender melhor a dinâmica do grupo de trabalho que começávamos a integrar. Assim, pude perceber o tipo de acompanhamento e mediação necessários para apoiar as aprendizagens nos momentos de planificação e intervenção.

De acordo com Rodrigues (2016), “o processo de observação é crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem” (p.337). Estrela (2008) defende também 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 são ações consequentes das etapas precedentes” (p. 26).

O período de observação foi crucial para a minha formação, especialmente no que diz respeito aos aspetos mencionados. Durante este tempo, dediquei-me a observar e refletir sobre as dinâmicas do grupo, tanto dentro como fora da sala de aula, bem como sobre a forma como a escola funciona como um todo. Assim, acompanhei os alunos em alguns intervalos e presenciei pequenos conflitos que foram resolvidos pela professora cooperante com uma abordagem assertiva, mas sobretudo compreensiva. Outro aspeto

que retive durante este período inicial de observação diz respeito ao método utilizado pela professora cooperante em sala de aula: o método das 28 palavras.

Efetivamente, ser professor do 1.º CEB, num primeiro ano, desafiou-me não só a observar os comportamentos linguísticos dos alunos e as suas atitudes, como também a refletir sobre as melhores estratégias para os envolver em todo o processo de aprendizagem.

Ao longo do semestre, consegui compreender a relevância desta fase de observação. Inicialmente, realizava as observações de uma forma pouco reflexiva, o que me levava a procurar informações de maneira superficial e pouco crítica, sem considerar contrapontos ou questionar as perspetivas dos autores com os quais concordava. Para Alarcão (2003), ser reflexivo implica analisar a prática de forma independente, mas também buscar informações que ampliem a compreensão acerca dos assuntos em que nos queremos aprofundar. Assim, passei a explorar textos e livros sobre os temas de interesse, evitando limitar-me a uma única abordagem. Esse hábito permitiu-me encontrar autores que corroborassem as minhas opiniões e, ao mesmo tempo, aqueles que apresentassem visões opostas ou diferentes. Como resultado, ampliei o meu conhecimento sobre assuntos pelos quais tenho especial interesse, como as relações interpessoais e a gestão de comportamentos em sala de aula, conduzindo pesquisas de forma mais ampla e imparcial.

- Planificação, atuação, reflexão e avaliação

Após a conclusão dos momentos iniciais da PP, iniciou-se um período integrador que envolveu os principais elementos do ciclo pedagógico: planificação, ação, reflexão e avaliação. Deste modo, foi necessário criar formas de organizar o dia escolar de maneira eficiente e por isso, em conjunto com o meu par pedagógico foi criada uma grelha de planificação diária (ver anexo 1). Esta grelha incluía uma descrição de cada atividade, alinhada com as diretrizes da Direção Geral de Educação: as Aprendizagens Essenciais para o 1.º ano (DGE, 2018) e o PASEO (Martins, coord., 2017).

A planificação, enquanto ferramenta para a prática docente, assume um papel fundamental. Tal como é referido por Arends (1995), o planeamento feito pelo professor é determinante para a dinâmica do ensino nas escolas, adaptando e transformando o currículo por meio de decisões sobre ritmo, sequência e ênfase. No entanto, esse processo de planificação pode ser simultaneamente desafiante e estimulante. Deste modo,

considero que a criação de estratégias e atividades que promovessem aprendizagens eficazes e o seu cumprimento no momento de atuação foi, por vezes, uma tarefa árdua.

Muitas vezes, não consegui cumprir totalmente com as planificações realizadas. Ao refletir sobre isso, percebi que não é necessário cumprir tudo o que foi planeado, já que cada aluno aprende ao seu próprio ritmo e a motivação pode variar dependendo da atividade. Por isso, é fundamental respeitar a individualidade e as necessidades de cada aluno. O papel do professor é adotar uma abordagem flexível e atenta, permitindo que novas ideias ou elementos sejam incorporados naturalmente durante as aulas.

No decorrer das semanas, considero que foi notável o progresso nas planificações que realizava, considerando todos os parâmetros definidos para este processo, bem como a sua estrutura e organização. A definição dos objetivos tornou-se gradualmente mais criteriosa e precisa, sempre alinhada com as competências e conteúdos a desenvolver. Como aponta Molina (2015), "um professor bem preparado é um professor eficaz" (p. 93). A autora destaca que a planificação é uma etapa essencial na preparação do professor, permitindo-lhe adaptar o currículo formal às necessidades dos seus alunos. Nesse sentido, o aprofundamento do conhecimento sobre as Aprendizagens Essenciais do 1.º ano do 1.º Ciclo foi crucial, complementado por pesquisas realizadas e pela compreensão do funcionamento e das particularidades da turma.

Durante este processo de planificação algo que tive de ter consideração foi a não utilização do manual, visto que o manual escolhido pela escola não estava de acordo com o Método das 28 Palavras, utilizado pela docente cooperante. Isto levou a que raramente se utilizasse essa ferramenta em sala de aula, principalmente na área curricular de Português.

A rara utilização dos manuais escolares trouxe-me reflexões importantes tanto ao nível da planificação como da atuação. Este recurso, considerado tradicional por muitos, gera debate sobre o seu papel na sala de aula. Segundo o Decreto-Lei 369/90 de 26 de novembro (artigo 2.º), o manual escolar é descrito como um material que apoia o desenvolvimento de competências e conhecimentos previstos nos programas. Contudo, Pereira e Pires (2016) destacam que a sua utilização deve ser criteriosa e ajustada às circunstâncias, sendo visto como um complemento ao estudo, e não como o único alicerce das práticas letivas.

Na minha perspetiva, quando utilizado de forma adequada, o manual escolar pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é a área de Estudo do Meio, onde os manuais adotados frequentemente apresentam propostas de experiências

práticas que podem ser bastante enriquecedoras. No entanto, este contexto da PP levou-me a refletir até que ponto o manual é uma ferramenta necessária para o trabalho em sala de aula. Confesso que o facto de não poder utilizar o manual, por vezes, me frustrou, contudo, reconheço que também me desafiou a construir materiais e a planificar atividades mais originais e desafiantes para os alunos, estimulando a minha criatividade.

Quanto ao método utilizado pela docente cooperante e já referido anteriormente, considero relevante referir que, no início, foi fundamental a pesquisa de informação, com o intuito de nos adaptarmos, mais facilmente, ao Método das 28 palavras. Para além disso, é de destacar a importância do período de observação e os diálogos com a professora cooperante, pois permitiu-me esclarecer algumas dúvidas acerca de como planificar e implementar atividades seguindo os princípios deste método. Esta foi, sem dúvida, uma das aprendizagens mais consideráveis, sendo que foi essencial para todo o processo de planificação e, conseqüentemente, de intervenção.

Relativamente ao parâmetro da atuação, que, como mencionado anteriormente, foi organizado com base numa grelha de planificação (Anexo 1), ao longo da PP – 1.º CEB I foram realizadas atividades abrangendo várias áreas curriculares, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. A tabela que se segue ilustra algumas das atividades concretizadas de forma detalhada.

Área Curricular	Principais Atividades Desenvolvidas
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos grafemas de acordo com o Método das 28 Palavras (motivação, estudo da palavra, sílabas e grafema inicial): Exemplos: Atividade de Halloween para a palavra “Bota” e Atividade da palavra “Casa” com teatro de fantoches (Anexo 2) - Treino da caligrafia; - Construção da tabela silábica; - Implementação de atividades de produção escrita (construção frásica e ditados) – Exemplo: Carta para Moçambique - Leitura de frases em voz alta.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de jogos didáticos: <ul style="list-style-type: none"> - “Dominós da Adição e Subtração”; - “Jogo de tabuleiro da adição e da subtração”; - “Golo dos números”; - Construção de sólidos geométricos; - Resolução de operações e problemas matemáticos.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de jogos didáticos: <ul style="list-style-type: none"> - “Adivinha quem sou” (Dia Mundial da Alimentação);

	<ul style="list-style-type: none"> - “Jogo de mímica ou desenho” - Construção de uma maquete da escola; - Atividade experimental “Ver, cheirar e provar!”; - Atividade experimental sobre higiene.
Expressões (Artísticas e Físico-Motoras)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Artes Plásticas:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de Fantoches (anexo 3); - Elaboração de uma coroa de Natal; - Elaboração do corpo humano. - <u>Expressão motora:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de jogos de equilíbrio; - Dinamização de dança; - Lançamento de bolas. - <u>Expressão musical:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Criação e canto de uma canção sobre os cuidados de higiene. - <u>Expressão dramática:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatização sobre cuidados a ter com a saúde.

Tabela 1 – Principais atividades desenvolvidas na PP (1.º CEB I – 1.º Ano)

Importa salientar que a definição dos conteúdos disciplinares a abordar semanalmente ficava a cargo da professora cooperante. No entanto, a responsabilidade de planear e implementar as estratégias para atingir os objetivos estabelecidos recaía sobre a professora estagiária interveniente. Esta tinha o dever de equilibrar momentos de explicação expositiva com atividades de carácter mais prático ou lúdico. Assim, houve uma preocupação constante em criar recursos e metodologias que incentivassem a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes não apenas consolidar os conhecimentos adquiridos, mas também aprofundá-los e transformá-los em novas aprendizagens (Souza, 2007).

Passo a explicar de seguida três atividades que, penso terem contribuído para a motivação dos alunos, enriquecendo assim o seu processo de ensino-aprendizagem.

A primeira atividade (Anexo 4) diz respeito à atividade para a aprendizagem do grafema , com a palavra “bota”. Esta atividade começou com um momento de motivação, essencial para captar o interesse dos alunos. Para isso, utilizou-se uma caixa surpresa, na qual os alunos tinham de adivinhar o que lá estava dentro, com base em perguntas guiadas pela docente. Esse momento despertou a curiosidade e incentivou a participação ativa.

Após essa etapa inicial, os alunos ouviram um áudio da “bruxa Sabrina”, personagem utilizada como recurso didático, que fornecia pistas sobre a palavra do dia, “bota”. Esse recurso sonoro contribuiu para a aprendizagem ao estimular a atenção e a

interpretação do som das palavras. O facto de os alunos precisarem inferir a palavra antes de ser apresentada formalmente tornou a atividade mais envolvente e interativa. Esta introdução lúdica e multissensorial demonstrou ser eficaz, pois a turma mostrou-se muito interessada. Essa estratégia permitiu que os alunos relacionassem a palavra com o seu significado antes mesmo de a verem escrita, facilitando a assimilação do conteúdo. A presença de um elemento de fantasia, a bruxa, despertou a curiosidade e o entusiasmo dos alunos, tornando a aula mais dinâmica.

Considero que esta atividade demonstra a importância de metodologias ativas e diversificadas no ensino da automatização leitora. A introdução de elementos lúdicos, como a caixa surpresa e o áudio da bruxa Sabrina, permitiu que os alunos se envolvessem de maneira significativa no processo de aprendizagem. Além disso, o uso de diferentes estímulos — auditivos, visuais e táteis — favoreceu a construção do conhecimento de forma mais eficaz, atendendo às diversas formas de aprendizagem dos alunos. O facto de a atividade ter sido estruturada para explorar a oralidade, a escrita e o reconhecimento do som correspondente ao grafema [b], de acordo com o alfabeto fonético, também reforçou o processo de ensino.

A segunda atividade que considero pertinente mencionar é a escrita de um postal que foi enviado para uma instituição de Moçambique (Anexo 5). Esta atividade teve como ponto de partida a leitura do conto "A Menina dos Fósforos", de Hans Christian Andersen, conduzida de forma interativa pela aluna atuante. Antes da leitura, os alunos foram convidados a explorar os elementos paratextuais, como o título e a ilustração da capa, refletindo sobre as suas expectativas em relação à história. Durante a leitura, a escuta atenta foi incentivada, permitindo que os alunos interagissem nos momentos apropriados, promovendo um envolvimento significativo com o texto. Após a leitura, ocorre um momento de diálogo, onde se procurou compreender o sentido do texto e sintetizar a mensagem central da narrativa, esclarecendo também eventuais dúvidas vocabulares. Esse diálogo conduziu a uma reflexão sobre os valores presentes na história, tendo-se destacado a empatia e a importância da solidariedade para com aqueles que mais necessitam. A exploração do texto teve subjacente o modelo transaccional da leitura (Rosenblatt, 1978), nomeadamente através da exploração de pistas de natureza eferente e estética.

A partir dessa sensibilização, a atividade expandiu-se para uma proposta concreta de solidariedade: a criação de um postal natalício destinado a crianças residentes num orfanato em Moçambique. Inicialmente, a docente conversou com os alunos sobre essa

iniciativa, incentivando-os a pensar sobre a importância de pequenos gestos que podem fazer a diferença na vida do outro. Em seguida, em duplas, os alunos elaboraram no caderno algumas frases que desejavam incluir no postal, expressando mensagens de carinho, esperança e votos de felicidade para as crianças que o iriam receber. Essas frases foram analisadas pela docente estagiária interveniente e, posteriormente, transcritas pelos próprios alunos para os postais, que também receberam ilustrações alusivas ao Natal. Mais tarde, estes postais foram enviados para o orfanato de Moçambique e as crianças que os receberam entraram em contacto com os alunos para agradecer o seu gesto.

Esta atividade potenciou não só o desenvolvimento de competências linguísticas, como a escrita e a interpretação textual, como teve um impacto emocional e social significativo, pois estimulou a empatia e o sentido de responsabilidade social dos alunos. Ao escreverem os postais, os alunos não apenas exercitaram a sua criatividade e expressão escrita, mas também interiorizaram valores essenciais, percebendo como gestos simples podem transmitir conforto e alegria. Dessa forma, o processo de aprendizagem tornou-se mais significativo, pois aliou-se o desenvolvimento académico ao fortalecimento de valores humanos fundamentais. Para além da dimensão atitudinal, é importante destacar o facto de a atividade de escrita ter sido pensada considerando princípios pedagógicos da escrita, nomeadamente o cuidado de sensibilizar os alunos para o facto de irem escrever um postal, com as suas características de género específicas, o facto de o postal ser um modo de comunicarem com alguém, tendo a consequente necessidade de adaptar a escrita ao destinatário (Barbeiro, 2003).

Para terminar, a terceira e última atividade que gostaria de referir diz respeito a uma atividade experimental realizada na área de Estudo do Meio (Anexo 6). A atividade proposta teve como objetivo envolver os alunos de forma prática e interativa com conceitos sensoriais, utilizando as suas capacidades de perceção para explorar diferentes substâncias. O processo começou com a organização dos alunos na sala, onde cada um se sentou no seu lugar e preparou o material necessário. Este foi um momento de preparação e de foco, essencial para que os alunos se pudessem concentrar na atividade que estava prestes a ser realizada.

O tema da atividade experimental realizada, “Ver, cheirar e provar!”, destaca a importância dos sentidos na nossa compreensão do mundo ao nosso redor. Na primeira fase da atividade, os alunos foram convidados a observar as substâncias (sal, açúcar, limão, café e água pura) e registar as suas impressões iniciais em relação ao que eles antecipavam ser o sabor de cada substância com base apenas na observação. Essa etapa

visou estimular a curiosidade e a reflexão sobre as diferenças sensoriais entre as substâncias, mesmo antes de experimentá-las. O protocolo que eles preencheram neste momento foi um registo das suas suposições sobre cada substância, em termos de sabor (doce, salgado, ácido, amargo ou sem sabor).

Após esse momento de antecipação, os alunos passaram a cheirar e, finalmente, a provar cada uma das substâncias. Essa fase foi fundamental porque proporcionou uma experiência sensorial completa, permitindo que os alunos comparassem as suas percepções iniciais com as conclusões obtidas após a prova real. Ao registar as suas respostas novamente no protocolo, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre como as substâncias se comportaram em termos de sabor, contrastando com o que imaginavam inicialmente.

Por fim, a atividade terminou com uma reflexão coletiva, onde os alunos compararam os dois registos – antes e depois de provar – e discutiram as suas descobertas com a turma. Este momento de troca de ideias foi crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permitiu que os alunos questionassem e refinassem as suas ideias com base em novas informações.

A importância desta atividade vai além da simples aprendizagem sobre os sentidos. Ela proporcionou aos alunos uma experiência prática de como a ciência está presente nas suas vidas quotidianas e como a observação e a experimentação são ferramentas essenciais para compreender o mundo. Ao incentivar a curiosidade, o registo de hipóteses e a reflexão sobre os resultados, a atividade também estimulou a análise crítica, a capacidade de argumentação e a troca de experiências entre os alunos, elementos fundamentais no processo de aprendizagem científica.

No que concerne à avaliação, o foco principal foi a avaliação formativa. Com isso em mente, eu e o meu par pedagógico desenvolvemos uma grelha direcionada à participação e às atitudes dos alunos (Anexo 7), que foi utilizada em todas as áreas curriculares. Para além disso, tivemos a oportunidade de, com a ajuda da professora cooperante, perceber como são realizados os momentos de avaliação sumativa no contexto de 1.º CEB, desde a construção dos recursos de avaliação até ao comportamento que devemos ter em sala de aula e o auxílio que devemos e podemos conceder aos alunos nestes momentos.

2.2) Prática Pedagógica do 1.º CEB II (3.º ano)

A Prática Pedagógica de 1.º Ciclo II (PP 1.º CEB II), supervisionada pelo professor Nelson Cardoso, decorreu numa turma do 3.º ano do Ensino Básico, numa escola localizada no concelho de Marinha Grande. A turma era composta por 22 alunos, dos quais doze eram raparigas e dez rapazes, com idades variando entre os oito e os dez anos.

Diante os 22 alunos pertencentes à turma, é relevante referir as inúmeras nacionalidades que estes apresentavam, sendo que 13 alunos eram de nacionalidade portuguesa (três desses alunos eram de etnia), quatro alunos de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade indiana, um aluno de nacionalidade luxemburguesa, um aluno de nacionalidade suíça e um aluno da nacionalidade romena.

No que se refere às medidas de apoio educativo previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e de acordo com o diálogo com a docente cooperante e dos dados fornecidos pela mesma, três alunos da turma eram abrangidos por medidas seletivas e, por esse motivo, usufruíam de diferenciação pedagógica. Nessa diferenciação pedagógica, dois dos alunos realizavam as mesmas atividades, sendo que o outro aluno realizava outro tipo de atividades.

As atividades desenvolvidas pelos dois alunos equivaliam a atividades que se realizam no 1.º e 2.º ano de escolaridade, tendo em conta que estes apresentavam dificuldades em diferentes áreas curriculares. Também, é fulcral referir que um destes dois alunos apresentava défice de atenção, sendo necessário tomar medicação. O outro aluno com diferenciação pedagógica realizava atividades que equivalem ao 1.º ano de escolaridade, sendo que tinha, sobretudo, dificuldade na escrita das letras e algarismos.

Para além disso, dois alunos eram acompanhados por uma terapeuta da fala, sendo perceptível certas dificuldades em articularem corretamente as palavras no seu dia-a-dia. Também, cinco alunos necessitavam de apoio educativo, dois alunos eram acompanhados pela Educadora Social e um aluno era acompanhado pelo Professor de Ensino Especial. Através dos dados fornecidos pela docente, tivemos conhecimento da existência de um aluno com dislexia, outro com défice de atenção e outro com hiperatividade.

Ao longo da PP II, percebi o quanto cresci enquanto futura docente. Esta experiência foi extremamente enriquecedora, especialmente no que diz respeito à elaboração de planificações, à relevância das sequências didáticas e ao papel fundamental da avaliação no acompanhamento das aprendizagens dos alunos e na adequação das estratégias que utilizei. Consegui recorrer aos conhecimentos adquiridos na PP anterior e

ajustá-los a novas situações. Compreendi, assim, que a construção desse saber só é verdadeiramente possível através da prática pedagógica (Tardif, 2012).

- Observação

Durante o período de observação, foi possível notar que os alunos demonstravam grande empenho e interesse nas atividades propostas pela professora, além de manterem uma postura adequada para o bom funcionamento das aulas. Esse entusiasmo ficou evidente, por exemplo, nos momentos em que a professora questionava os alunos sobre determinados conteúdos, sendo que a maioria da turma se mostrava disposta a participar e a oferecer contribuições relevantes.

Nos momentos de trabalho individual, a maioria dos alunos preferiam trabalhar em silêncio, recorrendo a colegas ou à professora para esclarecer dúvidas quando necessário, o que evidenciava a sua autonomia. Quanto ao trabalho de grupo, pudemos constatar que os alunos tinham uma participação ativa, partilhando as suas ideias e estratégias de forma colaborativa, mostrando uma boa disposição para o trabalho conjunto.

A relação entre os alunos e a professora era de proximidade, o que criava um ambiente seguro para que os alunos se sentissem à vontade para esclarecer dúvidas e compartilhar situações do seu quotidiano, fossem elas relacionadas com o intervalo ou com o ambiente familiar. Esse vínculo foi ainda mais evidente quando a professora incentivava um espaço aberto para que os alunos pudessem comunicar as suas ideias, questionamentos ou curiosidades. A participação dos alunos, por sua vez, foi um fator crucial para o bom funcionamento das aulas, embora se deva reconhecer que alguns alunos não participavam com a mesma frequência. Contudo, é importante destacar que essa falta de participação não refletia necessariamente falta de interesse ou de atenção.

Em relação ao desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas, os dados fornecidos pela professora indicaram que a maior dificuldade estava na área de Português, especialmente devido ao número de alunos que têm o português como língua não materna. Na área de Matemática, alguns alunos também enfrentavam desafios. As disciplinas que apresentavam os melhores resultados eram Educação Artística, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento.

No que concerne ao espaço e aos recursos disponíveis em sala de aula, importa destacar que os recursos físicos e tecnológicos disponíveis na escola eram diferentes do que eu havia antecipado, o que me causou alguns receios no que concerne à diversidade

de metodologias que poderia utilizar. Por exemplo, o projetor da sala de aula apenas funcionava durante um determinado período de tempo, acabando por aquecer demasiado e desligar passado poucos minutos. No entanto, percebi que o meu receio sobre a dificuldade em diversificar os recursos e as metodologias não se concretizou, pois, mesmo sem o uso de tecnologia, foi sempre possível variar a abordagem das atividades planeadas e realizadas.

Inicialmente, senti alguns receios, mas com o tempo senti-me integrada tanto na turma quanto na escola. Este contexto de PP proporcionou-me oportunidades de aprendizagem significativas, levando-me a refletir acerca da importância da exploração de diferentes contextos. É fundamental experimentar variados contextos, pois eles permitem a implementação de estratégias e metodologias diversificadas e contribuem para o avanço do conhecimento prático em situações quotidianas, algo que só é possível aprender pela experiência (Alarcão, 2003). Assim, posso afirmar que a mudança de contexto enriqueceu as minhas aprendizagens em diversos aspetos e que essas vivências terão um impacto positivo no meu futuro profissional. Afinal, é na fase de formação inicial que se constroem as bases essenciais para o desenvolvimento de uma carreira profissional sólida (Tardif, 2012).

Para além do que já foi referido, importa mencionar que a observação em contexto educativo não se deve restringir apenas ao início de cada prática pedagógica, mas deve ser um processo contínuo ao longo de toda a atuação pedagógica. É através da observação constante que podemos ajustar e adequar os conteúdos e as estratégias às necessidades e dinâmicas do grupo, garantindo uma resposta mais eficaz e significativa. Este acompanhamento permanente permite identificar progressos, dificuldades e interesses dos alunos, possibilitando uma intervenção mais ajustada e reflexiva, promovendo, assim, um ensino mais intencional e ajustado à realidade de cada contexto.

- Planificação, atuação, reflexão e avaliação

Durante este semestre, a planificação de atividades desempenhou um papel fundamental no meu desenvolvimento enquanto futura docente, especialmente no que se refere à integração da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Inicialmente, nas primeiras planificações, acreditava que estava a implementar práticas trans e interdisciplinares, utilizando um tema comum em diferentes disciplinas. No entanto, com o tempo e com a reflexão crítica sobre a minha prática pedagógica,

percebi que as transições entre os conteúdos e as atividades não estavam a ser tão fluídas quanto eu imaginava.

O que inicialmente pensei ser uma abordagem interdisciplinar era, na realidade, uma utilização de um fio condutor comum, mas sem a verdadeira integração dos conhecimentos entre as áreas. Essa percepção foi um ponto de viragem importante, que me fez compreender que a prática da trans e interdisciplinaridade vai além de escolher um tema comum, ela exige que as diferentes disciplinas estejam profundamente conectadas e que os alunos percebam como os saberes se inter-relacionam.

Foi após a realização da PP 1.º CEB II que comecei a perceber realmente a importância das sequências didáticas interdisciplinares. Ao aplicar este novo enfoque, pude observar que, para que os alunos integrem de forma significativa os conhecimentos de várias disciplinas, é fundamental que as atividades sejam planeadas de forma a evidenciar as conexões entre elas.

A mudança mais notável, comparando com a primeira prática, foi a criação de atividades que não apenas se interligavam, mas que estabeleciam relações claras e significativas entre os conteúdos de diferentes áreas do saber. Este ajuste na minha abordagem não só permitiu uma maior fluidez nas transições, como também enriqueceu a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando as atividades mais atraentes e contextualizadas. Cada atividade passou a integrar de maneira mais evidente os saberes de diferentes disciplinas, permitindo que os alunos percebessem o conhecimento de forma mais ampla, conectando-o ao seu quotidiano e a outras áreas de estudo.

Ao adotar as sequências didáticas interdisciplinares, percebi que a verdadeira interdisciplinaridade não se resume à utilização de um tema comum, mas sim à criação de experiências de aprendizagem em que o conhecimento é explorado de maneira integrada e dinâmica. A importância da planificação cuidadosa foi uma das aprendizagens mais significativas que tive neste semestre, pois percebi que, ao considerar as especificidades da turma e os objetivos educativos de forma mais atenta, poderia garantir uma aprendizagem mais eficaz e relevante para os alunos.

A seleção minuciosa de atividades, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado, foi fundamental para criar momentos de aprendizagem que não só atingissem os objetivos pedagógicos, mas que também permitissem aos alunos construir um conhecimento mais completo e integrado. Para exemplificar o que foi referido segue a explicação mais detalhada de uma das atividades desenvolvidas.

A atividade em questão teve como tema a ida ao espaço e foi cuidadosamente planejada para proporcionar uma experiência interdisciplinar autêntica, na qual diferentes áreas do conhecimento foram integradas de forma complementar, garantindo uma aprendizagem significativa e envolvente para os alunos. Esta atividade não se limitou a ensinar conteúdos de forma isolada, mas sim a relacioná-los dentro de um contexto realista e envolvente, levando os alunos a assumirem o papel de astronautas e a passarem por todas as etapas de preparação, exploração e retorno à Terra.

No primeiro dia, a atividade começou com o recrutamento para a missão espacial, onde os alunos precisavam cumprir certos requisitos para embarcar na viagem. Neste momento, a Matemática esteve presente nas práticas dos alunos, com a medição da altura dos alunos, utilizando unidades do Sistema Internacional de Medidas e organizando os dados num diagrama de caule e folhas. A Educação Física esteve presente na realização de desafios motores, preparando fisicamente os "astronautas". O Português foi integrado através da escrita de cartas formais para a agência espacial fictícia "Nasática", em que os alunos aprenderam sobre estrutura textual e gramática e utilizaram, em situação real de comunicação, advérbios de negação e quantidade.

No segundo dia, a aventura espacial tornou-se ainda mais envolvente. Através da dramatização, os alunos simularam a descolagem do foguetão, um passeio pela Lua e uma exploração do espaço, explorando a Expressão Dramática e a Oralidade, enquanto desenvolviam a criatividade e a expressão corporal. Durante esta fase, o Estudo do Meio foi trabalhado através da observação de modelos físicos do sistema solar, explorando os movimentos de rotação e translação da Terra e compreendendo a relação entre o dia e a noite. A utilização de tecnologia educativa, como vídeos e a plataforma *Plickers*, permitiu consolidar o conhecimento de forma interativa, tornando a aprendizagem mais dinâmica e acessível.

No terceiro dia, os alunos aprofundaram o estudo das fases da Lua, compreendendo como a posição relativa entre o Sol, a Terra e a Lua influencia a sua aparência. Aqui, a Matemática voltou a ser integrada na resolução de problemas sobre o tempo que a Lua demora a completar o seu ciclo. O Estudo do Meio foi reforçado com a análise de vídeos sobre como os astronautas vivem no espaço, incluindo aspetos como a alimentação e a higiene. A escrita foi novamente trabalhada na elaboração de um relato, onde cada aluno partilhou as suas aprendizagens e momentos favoritos da viagem. Estes textos foram posteriormente ilustrados e organizados num cartaz coletivo em forma de foguetão, promovendo também a componente artística (Anexo 8).

O encerramento da atividade incluiu um momento de partilha oral, permitindo aos alunos relatarem o que haviam feito e expressarem as suas opiniões sobre a experiência e reforçando a avaliação formativa. Através desta observou-se a participação, a compreensão dos conteúdos e a capacidade de articulação do conhecimento adquirido.

Esta atividade foi verdadeiramente interdisciplinar porque uniu diversas áreas do currículo de forma integrada, em vez de as abordar separadamente. A matemática, a língua portuguesa, o estudo do meio, a expressão dramática, a educação física e até a tecnologia estiveram interligadas para criar um projeto coerente, motivador e significativo para os alunos. Ao permitir que os alunos vivessem a experiência de serem astronautas, esta abordagem proporcionou uma aprendizagem ativa, na qual o conhecimento foi construído de forma concreta e contextualizada, tornando-se mais memorável e relevante para o seu desenvolvimento.

De um modo geral o processo de planificação trans e interdisciplinar, alinhado com as teorias de Dolz & Schneuwly (2004) e Molina (2015), tornou-se uma parte essencial do meu trabalho pedagógico. A reflexão contínua sobre o impacto das atividades e da abordagem escolhida permitiu-me ajustar as minhas estratégias de ensino, garantindo que as aprendizagens fossem não só alcançadas, mas também significativas para os alunos.

No campo da avaliação, esse ajuste foi igualmente relevante. A utilização de uma lista de verificação, por exemplo, permitiu-me observar o progresso dos alunos de forma mais objetiva e, ao mesmo tempo, aliviar a pressão dos momentos formais de avaliação. A avaliação passou a ser vista como um processo contínuo de monitorização do desenvolvimento dos alunos, em vez de um simples instrumento de medição de resultados.

O desafio da adaptação das atividades às necessidades específicas da turma foi outro ponto importante de reflexão ao longo do semestre. Compreendi que, para que as atividades fossem realmente eficazes, era necessário que elas não apenas fossem motivadoras, mas também que fossem alinhadas com os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Isso exigiu de mim uma constante reflexão e adaptação das atividades, o que me permitiu criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, flexível e inclusivo.

Um exemplo concreto dessa evolução foi a realização de atividades interdisciplinares que conectavam temas de áreas diferentes, como a matemática e as ciências naturais, em atividades que envolviam a observação e análise de fenómenos

naturais, além de cálculos matemáticos para interpretar dados. Este tipo de atividade possibilitou que os alunos percebessem a interconexão entre as disciplinas de uma forma prática e envolvente, ajudando-os a entender como os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas podem ser aplicados de maneira integrada e funcional.

Em suma, este semestre foi de grande aprendizagem, tanto em termos de desenvolvimento da minha prática pedagógica quanto no que diz respeito à minha formação pessoal. A experiência de ensinar no 3.º ano do 1.º Ciclo foi desafiante, mas também extremamente enriquecedora.

Percebi que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, da qualidade do planeamento e da reflexão contínua sobre a minha prática. O processo de transição da simples utilização de um tema comum para uma verdadeira integração interdisciplinar foi uma das maiores lições deste período e sinto que estou mais preparada para enfrentar os desafios da profissão docente. Ao adotar um enfoque mais integrado e dinâmico na planificação de atividades, acredito que estou a dar aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento de competências mais completas e a construir uma abordagem de ensino mais eficaz e significativa para todos os envolvidos.

3) Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB

No ano letivo de 2023/2024, ambas as PP foram realizadas no mesmo contexto: com uma turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, tal como no ano anterior, cada PP teve a duração equivalente a um semestre letivo.

As PP em questão, supervisionadas pelas professoras Maria José Gamboa e Adriana Lage, foram realizadas num colégio em Leiria, onde acompanhei uma turma de 27 alunos (15 rapazes e 12 raparigas) com idades entre os 9 e os 11 anos. Por se tratar de um estágio direcionado para o 2.º CEB, o acompanhamento limitou-se às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), que eram as áreas de foco das PP. Diferente de semestres anteriores, em que as PP aconteciam nos primeiros três dias da semana, neste caso, as aulas ocorreram diariamente, exceto às terças-feiras, respeitando o horário escolar da turma.

As atividades foram organizadas em ciclos quinzenais, sendo que os alunos tinham 225 minutos semanais dedicados à disciplina de Português, divididos em dois blocos de 90 minutos e um de 45 minutos, e 135 minutos semanais para HGP, distribuídos num bloco de 90 minutos e num de 45 minutos.

Por meio de conversas informais com os professores cooperantes, principalmente com a cooperante da área curricular de Português, visto ser a diretora de turma, percebi que, embora a turma, de forma geral, demonstrasse um bom comportamento, uma atitude positiva e um ritmo de trabalho adequado, alguns alunos necessitavam de apoio adicional. Em relação aos alunos que necessitavam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, foram identificados quatro alunos com dislexia e disortografia e, também, três alunos com Perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA).

3.1) Fase inicial de preparação e observação

A presente Prática Pedagógica (PP) teve um início distinto das anteriores. Nesta, os pares pedagógicos foram desafiados a realizar, logo na primeira semana, uma análise documental abrangente (Anexo 9). Para isso, analisámos os principais documentos curriculares em vigor no 2.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo as Aprendizagens Essenciais (AE) de cada área curricular, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e n.º 55/2018, de 6 de julho. Analisámos também, analisámos o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o Currículo do Ensino Básico e Secundário, com o intuito de compreender de que forma estes documentos orientam a construção das Aprendizagens Essenciais.

Tal como é defendido por Damião (1996), a análise de documentos curriculares permite uma compreensão mais profunda das diretrizes que orientam a prática pedagógica, promovendo uma educação mais coesa e integrada. Assim sendo, o propósito desta tarefa era, não só aprofundar o conhecimento sobre cada um destes documentos, mas também compará-los, verificando se apresentavam coerência entre si ou se revelavam divergências. Após a análise detalhada, constatámos que, independentemente do ano em que foram homologados, os documentos se articulam entre si, apresentando diversas referências comuns e reforçando objetivos educativos alinhados.

Na semana seguinte, realizaram-se as apresentações nos locais de Prática Pedagógica. Durante esse período, tive o primeiro contacto com os professores cooperantes e recolhi toda a documentação necessária para a caracterização do ambiente educativo.

Após essas duas primeiras semanas iniciais, começou a fase de observação, que decorreu durante quinze dias e seguiu os mesmos princípios das experiências anteriores. Nesse período, acompanhei atentamente a atuação dos professores cooperantes nas suas aulas, conseguindo perceber a relação estabelecida entre os alunos e as professoras

cooperantes e o modo como ambas conduziam as aulas, bem como o tipo de atividades e estratégias que eram utilizadas nas duas áreas curriculares.

Assim sendo, durante o período de observação em ambas as disciplinas, foi possível recolher e selecionar informações essenciais para orientar a minha atuação. Como refere Vilelas (2009, p. 268), observar implica uma perceção ativa da realidade, com o objetivo de obter dados previamente definidos como relevantes. Nesse contexto, identifiquei dificuldades e interesses dos alunos, sendo notório que enfrentavam obstáculos na escrita, tanto a nível ortográfico como na estruturação das frases. Além disso, demonstravam pouco gosto por essa prática.

A expressão oral também se revelou limitada, tornando difícil a exposição clara de ideias e opiniões. A capacidade de concentração, por parte de alguns alunos, era reduzida, o que exigia a implementação de estratégias e atividades diversificadas para captar a sua atenção. Tarefas que exigiam reflexão, raciocínio lógico e criatividade representavam um grande desafio para a maioria e a falta de hábitos de estudo era generalizada.

Alguns alunos tinham dificuldades na compreensão das atividades propostas, mas, quando recebiam explicações mais individualizadas, conseguiam resolvê-las. A turma, de modo geral, era considerada pelos professores titulares e pela diretora de turma como tendo um desempenho médio. No que diz respeito ao comportamento, três alunos apresentavam uma postura frequentemente disruptiva, sobretudo nas aulas de HGP. No entanto, a maioria demonstrava entusiasmo por atividades em formato de jogo e gostava de competir entre si. Também apreciavam trabalhos em grupo, envolvendo-se com interesse nessas dinâmicas.

Ao tomar atenção à interação entre os alunos percebi que, sendo esta uma instituição de ensino privada, alguns dos estudantes já conviviam desde a Educação Pré-Escolar ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como resultado, formaram-se pequenos grupos dentro da turma. No entanto, mesmo com essas subdivisões, percebia-se um ambiente de união e um forte sentido de cooperação entre os colegas. Para além disso, consegui constatar que a maioria dos alunos da turma eram empenhados ao longo das atividades solicitadas pelas docentes, bem como, tinham um comportamento adequado para o bom funcionamento das aulas.

Segundo Estrela (2008), “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores...” (p. 57), pois possibilita o aprofundamento de conhecimentos e o experienciar de situações fundamentais para que, no nosso futuro

profissional, saibamos como agir e que cuidados devemos ter ao planificar as atividades. Além disso, Damião (2008) enfatiza que a observação e a reflexão crítica sobre a prática são essenciais para a formação docente, permitindo que os professores desenvolvam uma prática pedagógica mais consciente e adaptada às necessidades dos alunos. De um modo geral, as semanas de observação foram indispensáveis para a Unidade Curricular de Prática Pedagógica, uma vez que, não só, me permitiram conhecer as características dos alunos da turma que me foi atribuída como, também, observar as estratégias que as docentes cooperantes utilizavam para conseguir um bom ambiente de aprendizagem em sala de aula.

3.2) Ciclo Pedagógico - Componente de Português

Observação

Durante o período de observação, percebeu-se que, nas aulas de Português, os alunos, mesmo tendo diferentes níveis de conhecimento, demonstravam uma atitude positiva em relação à disciplina. Além disso, buscavam envolver-se ativamente nas atividades propostas em sala de aula, revelando um certo grau de autonomia. Importa salientar que a própria docente cooperante importava-se com o envolvimento dos alunos, estando constantemente a pedir a sua participação nas atividades.

Ao nível do desempenho dos alunos, não foi possível observar, durante estas semanas, todos os domínios aprofundadamente. Consoante a consolidação de conteúdos, concretizada pela docente cooperante, foi visível que, ao nível da gramática, a maioria dos alunos detinha conhecimentos. Quanto à leitura, só foi possível observar um grupo de alunos, sendo que alguns destes demonstraram dificuldades ao nível da entoação, da fluência e dicção. No que concerne à oralidade, só a conseguimos observar através da participação dos alunos em sala de aula, sendo que a maioria dos alunos era capaz de se expressar ainda que com algumas dificuldades em explicar os seus pontos de vista. Ao longo do ano, pude observar e registar os comportamentos linguísticos dos alunos e pensar em atividades e conteúdos potenciadores do desenvolvimento de competências nos domínios da oralidade, da leitura, da escrita, da educação literária e da gramática.

Planificação, atuação e avaliação

A análise dos documentos curriculares realizada na primeira semana de PP revelou-se fundamental para o processo de planificação, pois permitiu-me compreender

melhor os referenciais e, conseqüentemente, estabelecer articulações entre conteúdos de forma mais eficiente.

Ao longo desta PP, enfrentei desafios constantes em ambas as áreas de atuação, no entanto, no que se refere à área curricular de Português, a minha maior dificuldade foi a gestão do tempo. Um exemplo claro dessa dificuldade pode ser observado no trecho a seguir, extraído da minha reflexão final do primeiro semestre da componente de Português:

Uma dificuldade que foi verificada nas minhas intervenções foi o ritmo das atividades, sendo que, por vezes, demoro demasiado tempo. Tal como refere McLeod et al. (2003), “o eficiente uso do tempo é uma importante variável que ajuda os alunos a atingir os objetivos das aprendizagens e a fazer da sala de aula um local agradável, tanto para professores como para alunos” (p.3). Assim sendo, considero que é fundamental melhorar o meu ritmo, tentando focar-me no que realmente importa na intervenção. Tendo como foco o objetivo principal de cada intervenção, torna-se mais fácil gerir melhor o tempo das atividades. (Machado, 2024, p.1)

Uma das dificuldades que mais me frustrou foi não conseguir seguir exatamente as planificações que tinha preparado. No entanto, ao longo do tempo e com o apoio dos docentes cooperantes e supervisores, percebi que cumprir um plano à risca nem sempre é viável, pois diversos fatores influenciam o desenrolar das aulas. Além disso, compreendi que, em algumas ocasiões, os planos que elaborava eram excessivamente ambiciosos no que diz respeito à quantidade de conteúdos, tornando-se necessário ajustá-los para uma abordagem mais realista.

Como futura docente, reconheço que a gestão do tempo será uma competência a aprimorar na minha prática profissional. Arends (2012) complementa o que McLeod et al. (2003) defende, salientando que “a administração do tempo em sala de aula é uma tarefa complexa e desafiadora para os professores, embora, à primeira vista, possa parecer algo simples e direto” (p. 126).

Apesar dessas dificuldades, foram planificadas e implementadas diversas atividades, como as que podemos verificar na seguinte tabela:

Número total de aulas (blocos de 45 minutos): 83	
Domínio	Principais atividades desenvolvidas
Oralidade	<p>Compreensão Oral - Atividades de compreensão oral (audição de contos, entrevistas e análise e interpretação dos mesmos).</p> <p>Expressão Oral - Apresentações orais sobre temas diversos; - Recontos orais (contos tradicionais populares e textos dramáticos).</p>
Leitura	<p>- Oral (individual e dramatizada) de textos narrativos, poéticos, dramáticos e não literários; - Silenciosa (individual) de textos narrativos, poéticos, dramáticos e não literários.</p>
Educação Literária	<p>- Leitura, análise e interpretação de textos narrativos, poéticos e dramáticos, com base em questionários orais e na exploração de recursos audiovisuais; - Elaboração de guiões de leitura (Anexo 11)</p>
Escrita	<p>- Produção escrita de textos pertencentes a diversos tipos (narrativos, expositivos, descritivos) e géneros textuais (texto de opinião e carta);</p>
Gramática	<p>Abordagem de conteúdos gramaticais com recurso a estratégias didáticas variadas, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funções sintáticas (PowerPoint de caça ao tesouro e ficha de trabalho). - Jogos didáticos: Determinantes - Laboratório de gramática: Advérbios

Tabela 2 - Número de aulas e principais atividades em Português durante a PP em contexto de 5.º ano

Das propostas de intervenção realizadas no âmbito da Prática, em que tive a preocupação de desenvolver competências de comunicação oral e escrita, de compreensão leitora de texto literário e não literário e de gramática, destacam-se de seguida, duas atividades desenvolvidas na área curricular de Português, sendo ambas relacionadas com a leitura e a construção dos sentidos.

A primeira atividade surgiu no âmbito do estudo da obra literária *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa, leitura obrigatória para os alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade, sendo pensada para promover a compreensão e a reflexão sobre o livro, estimulando a participação ativa dos alunos.

As atividades relacionadas com a leitura extensiva desta obra tiveram em conta o modelo transacional de Rosenblatt (Rosenblatt, 1978) e o seu entendimento de leitura

como uma atividade transacional. Foram também considerados alguns princípios orientadores dos círculos de leitura (Terwagne et al., 2003), nomeadamente, a necessidade de diversificar estratégias colaborativas com vista ao desenvolvimento de diferentes competências linguísticas.

A atividade inicial consistiu na aplicação de uma ficha de verificação de leitura, cujo objetivo era aferir se os alunos haviam lido a obra. Após a análise dos resultados, verificou-se que a maioria dos estudantes tinha cumprido essa etapa inicial, possibilitando, assim, o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado.

A proposta consistiu na realização de uma atividade em pequenos grupos, na qual os alunos completaram guiões relativos a diferentes partes do livro (Anexo 10). Cada grupo recebeu um conjunto de questões diversificadas, que abrangiam diferentes níveis de análise, considerando as diferentes componentes da compreensão leitora (Giasson, 2000; Català et al., 2001; Viana et al., 2010):

- Questões literais: Requeriam que os alunos identificassem elementos específicos do texto, como personagens e descrições do espaço.
- Questões de síntese: Exigiam a capacidade de resumir trechos da obra, permitindo uma visão global da narrativa.
- Questões de reflexão: Levavam os alunos a refletir sobre determinados aspetos da história, estimulando o pensamento crítico.
- Função do questionador: Um aluno do grupo era responsável por formular duas questões para apresentar à turma, incentivando o debate e a troca de ideias.

Esta estruturação do trabalho em grupo permitiu que os alunos tivessem desempenhado papéis definidos, promovendo a cooperação e a divisão de tarefas. No entanto, verificou-se que alguns alunos responsáveis pelas questões de síntese, reflexão e formulação de perguntas necessitaram de maior acompanhamento, pois essas funções exigiam um nível de análise mais aprofundado.

Para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, foram utilizadas algumas estratégias para lhes ajudar nesta atividade. Uma das estratégias, para além do trabalho em grupo, foi a atribuição de tarefas mais curtas e a introdução de pausas regulares para manter o foco. Estes alunos foram também incentivados a assumir papéis que envolvessem participação ativa, como a leitura expressiva ou a função de questionador, promovendo o seu envolvimento de forma estruturada.

Após todos os grupos preencherem o guião, passou-se para o momento das apresentações, no qual foi dado *feedback* positivo e sugestões de melhoria acerca de todo trabalho desenvolvido e sobre a apresentação. Durante estas apresentações os alunos também tiveram a oportunidade de realizar uma leitura expressiva das partes escolhidas por eles e, nesse momento, também foram observadas diferenças entre os alunos. Alguns demonstraram mais à vontade, interpretando as falas com expressividade e gestos inspirados nas didascálias, enquanto outros se mostraram mais tímidos e hesitantes. Este facto, confirmou a necessidade de assegurar diferentes modos de ajudar os alunos à realização de uma leitura fluente e expressiva, dimensão fundamental para a compreensão dos textos lidos.

Para assegurar uma visão geral da obra e facilitar a interligação das diversas partes apresentadas pelos diferentes grupos, foi distribuído um guião de leitura, organizado por atos, contendo questões essenciais sobre cada momento-chave do texto dramático. Esse recurso permitiu criar um momento de diálogo e reflexão conjunta sobre a obra.

Esta atividade revelou-se fundamental para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos. Em primeiro lugar, incentivou a leitura ativa e compreensiva da obra, ao exigir que os estudantes identificassem e analisassem os seus elementos principais. Além disso, a divisão de papéis no trabalho em grupo permitiu que cada aluno tivesse um envolvimento específico, estimulando a colaboração e a autonomia.

O exercício também contribuiu para o aprimoramento das habilidades de comunicação oral, especialmente nas apresentações. As dificuldades observadas ao nível da comunicação oral, nomeadamente uma certa dificuldade em tornar as apresentações mais dinâmicas, sugerem a necessidade de investir em metodologias que favoreçam a oralidade e a criatividade.

Outro aspeto relevante foi a importância do pensamento crítico. As questões reflexivas e a função do questionador estimularam os alunos a ir além da compreensão superficial do texto, levando-os a analisar e interpretar os eventos e mensagens da obra de maneira mais aprofundada, na linha do modelo pedagógico da literacia crítica (The New London Group, 2000).

Por fim, a atividade também evidenciou a importância do tempo na sala de aula. A falta de um encerramento adequado para o estudo da obra extensiva mostrou que é essencial planear momentos de reflexão final dentro do ambiente escolar, de modo a consolidar as aprendizagens (Amor, 1993; Giasson, 2000).

A segunda atividade dá conta do destaque dado à educação literária e à necessidade de motivar os alunos para a leitura de texto literário em geral e poético, em particular. A atividade que se apresenta diz respeito à abordagem do texto poético com a leitura do poema "A Lapiseira" de Luísa Ducla Soares e foi concebida para estimular o prazer de ler e ouvir ler expressivamente, pensamento crítico e a criatividade dos alunos, proporcionando-lhes uma experiência literária significativa. O objetivo central desta intervenção foi promover a compreensão do poema de forma interativa e envolvente, incentivando a expressão das ideias e a construção de significados próprios a partir do texto.

A escolha de iniciar a análise de "A Lapiseira" pela reflexão sobre o título revelou-se uma estratégia eficaz. Ao associar imediatamente a lapiseira à escrita, os alunos demonstraram uma compreensão intuitiva do objeto e da sua função. Esta abordagem permitiu que se estabelecesse uma ponte entre a experiência pessoal dos alunos e o conteúdo do poema, facilitando a sua imersão no universo poético.

A análise da imagem que acompanhava o poema desempenhou um papel crucial na ampliação da interpretação. A comparação da lapiseira com uma varinha de condão levou os alunos a refletirem sobre a relação entre a escrita e a imaginação. Este momento de descoberta permitiu-lhes compreender que a escrita não se limita a registar palavras, mas também tem o poder de criar novas realidades, expressar emoções e transformar ideias abstratas em algo concreto e partilhável.

A leitura do poema, realizada de forma silenciosa e em voz alta, foi fundamental para consolidar a compreensão textual. A leitura silenciosa permitiu um primeiro contacto individual com o poema, possibilitando uma interpretação mais pessoal. Já a leitura em voz alta reforçou a musicalidade e o ritmo do texto, destacando elementos sonoros e expressivos que contribuíram para uma perceção mais sensível e profunda do conteúdo e da beleza do poema.

A fase de interpretação oral, orientada por questões específicas, foi essencial para desenvolver a capacidade analítica e expressiva dos alunos. Estas questões incentivaram-nos a ir além do significado literal das palavras, explorando as mensagens subjacentes e as possíveis intencionalidades da autora, assim como os modos usados para despertar emoções nos leitores. Esta discussão permitiu uma interação rica entre os alunos, promovendo a partilha de interpretações diversas e fomentando um pensamento mais crítico e reflexivo, através da exploração da beleza das palavras e das ideias.

A importância desta atividade reside na forma como permitiu aos alunos não apenas compreender um poema, mas também desenvolver competências fundamentais para a sua formação académica e pessoal. A leitura e a interpretação literárias são ferramentas poderosas para estimular a criatividade, a empatia, a sensibilidade ao que é belo e a capacidade de análise (Reis, 1997).

Para terminar, no que concerne à avaliação, tal como ocorreu na PP anterior, o foco principal foi a avaliação formativa. Com isso em mente, eu e o meu par pedagógico desenvolvemos uma grelha direcionada à participação e às atitudes dos alunos (Anexo 11), que foi utilizada em ambas as disciplinas. Na área curricular de Português não tivemos a oportunidade de participar na avaliação sumativa dos alunos, no entanto pudemos compreender esse processo, com a ajuda da professora cooperante, uma vez que a mesma nos explicou o modo como a elaborava, mostrando-nos exemplos. Ainda assim, ficou clara a necessidade de maior investimento na avaliação formativa dos alunos, nomeadamente quanto aos diferentes níveis de compreensão leitora (Català et al., 2001; Viana et al., 2010), atitudes face à leitura em geral e também face aos processos de escrita, articulada com o conhecimento da gramática (Barbeiro, 2003)

3.3) Ciclo Pedagógico - Componente de HGP

Observação

Durante o período de observação das aulas de HGP, foi possível perceber que, embora os alunos demonstrassem uma boa relação com a disciplina, a sua participação era menos ativa em comparação com as aulas de Português. Essa menor participação pode ser atribuída a diversos fatores identificados em pesquisas recentes, como as do Observatório do Ensino de História na Europa (2023). Entre esses fatores, destacam-se a predominância de aulas expositivas centradas no professor, que limitam a interação e o envolvimento dos alunos; e a excessiva memorização de datas e factos, que desestimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise histórica.

Além disso, o relatório do Observatório do Ensino de História na Europa (2023) aponta para a influência de materiais didáticos inadequados, a falta de uso de fontes primárias e a pressão de exames que priorizam a memorização em detrimento da compreensão histórica como elementos que contribuem para uma participação menos ativa dos alunos nas aulas de história.

Diante essa observação, compreendi a importância de estruturar as minhas intervenções de forma a estimular mais momentos de interação oral entre os alunos. Para

alcançar esse objetivo, seria essencial diversificar as metodologias adotadas, evitando que as aulas se baseassem exclusivamente na exposição teórica dos conteúdos. Dessa maneira, garantiria que o ensino fosse mais dinâmico e envolvente, prevenindo a monotonia e o cansaço excessivo por parte dos alunos.

Planificação, atuação e avaliação

Apresentam-se, de seguida as principais atividades realizadas no âmbito da área curricular de HGP.

Número total de aulas (blocos de 45 minutos): 63	
Domínio	Principais atividades desenvolvidas
A Península Ibérica - quadro natural	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint e vídeos didáticos da Escola Virtual sobre a localização, relevo, clima e vegetação dos arquipélagos dos Açores e da Madeira. - Jogo de consolidação: <i>Plickers</i>.
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo didático (“Bingo da Pré-história”) para consolidação; - Realização de esquemas; - Atividades que levam à comparação com a atualidade; - Visualização de filme e preenchimento de guião sobre os Romanos na Península Ibérica; - Análise de imagens; - Leitura de documentos históricos e historiográficos; - Visualização de vídeos didáticos.
Portugal do século XIII ao século XVII	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de documentos históricos e historiográficos; - Análise de imagens; - Realização de esquemas. - Jogos didáticos (“<i>LearningApps</i>”) - Exploração e análise de recursos audiovisuais:

Tabela 3 - Número de aulas e principais atividades em HGP durante a PP em contexto de 5.º ano

Para a concretização das atividades propostas, além do documento de planificação, foi essencial elaborar uma fundamentação teórica e metodológica que justificasse as escolhas realizadas. Embora tenha sido, em alguns momentos, um processo exigente e cansativo, revelou-se extremamente enriquecedor. No que diz respeito à componente de HGP, essa etapa demandou uma ampla pesquisa, levando-me a explorar obras de autores de referência na área da História, abrangendo conteúdos desde as origens de Portugal até ao século XIV, incluindo aspetos geográficos. Destacam-se, entre eles, José Mattoso, Damião Peres e Oliveira Marques. Esse estudo aprofundado proporcionou-me maior confiança e segurança para ensinar os conteúdos definidos.

Durante o momento de atuação, sempre procurei esclarecer as dúvidas dos alunos sobre os temas abordados, valorizando as dificuldades identificadas. Além disso, ajustei a minha abordagem pedagógica para garantir que os estudantes avançassem para os próximos conteúdos com compreensão sólida, alinhando-me às perspectivas de Molina (2015) que defende que “Não podemos perder de vista que o objetivo dos deveres é aprofundar os conhecimentos, a sua assimilação e compreensão” (p. 138). A elaboração das fundamentações permitiu-me também contribuir para a construção do conhecimento dos alunos com rigor científico, partindo sempre das suas conceções prévias (Manique & Proença, 1994 citados em Roldão, 2004).

Um dos aspetos mais marcantes das atuações foi a necessidade constante de adaptação e flexibilidade, pois estas exigiram não apenas um domínio profundo dos conteúdos históricos, mas também a capacidade de responder de forma dinâmica às necessidades e ritmos de aprendizagem dos vários alunos da turma.

A gestão do tempo, por exemplo, revelou-se um desafio significativo. Em diversos momentos, foi necessário ajustar a preparação e a execução das aulas durante as intervenções, seja para organizar discussões que surgiram no momento de aula, seja para aprofundar tópicos que despertaram maior interesse entre os alunos. Além disso, a redução do horário escolar destinado à disciplina de História e Geografia de Portugal impôs limitações adicionais, tornando inviável a lecionação aprofundada de todos os conteúdos do currículo.

Como referem Solé e Barca (2023), a diminuição do tempo letivo obriga os docentes a realizar escolhas pedagógicas cuidadosas, priorizando certos conteúdos e explorando abordagens interdisciplinares para otimizar a aprendizagem dentro das restrições impostas.

Como referido anteriormente, o uso de diferentes estratégias pedagógicas foi um elemento central no desenvolvimento das minhas competências como futura docente. A ativação do conhecimento prévio através de técnicas como, por exemplo, a chuva de ideias, revelou-se particularmente eficaz para envolver os alunos desde o início das aulas. Estas estratégias não só ajudaram a estimular a participação, mas também favoreceram a reflexão inicial dos alunos sobre os temas a serem abordados.

Segundo Moreira (2004), a discussão sobre o ensino de História no currículo escolar destaca a necessidade de uma finalidade mais elevada para a disciplina, indo além da simples preparação para exames ou da reflexão descontextualizada. Essa perspectiva exige que os docentes façam escolhas criteriosas quanto aos conteúdos a ensinar, aos

recursos a utilizar e às metodologias a adotar. Ainda de acordo com Moreira, a decisão sobre os métodos de ensino da História não é trivial, pois envolve mais do que a simples seleção de estratégias didáticas. Trata-se de uma reflexão profunda sobre diferentes concepções de ensino e sobre as formas de compreender a História enquanto objeto de aprendizagem.

Neste sentido, Moreira (2004) destaca que os métodos de ensino historicamente utilizados já não correspondem às exigências da sociedade atual, que requer cidadãos críticos e participativos:

Se os métodos de transmissão dos conhecimentos ocuparam um lugar importante entre os métodos de ensino durante o século passado – em que se concebia a História que ensinava como um produto acabado, pronto a consumir e o aluno como um simples receptor-reprodutor dos conhecimentos - actualmente estes métodos de ensino já não respondem às exigências da sociedade, que exige a formação de cidadãos participativos, críticos e empreendedores. (p.11)

Assim, torna-se essencial repensar as abordagens didáticas utilizadas em sala de aula, priorizando metodologias que promovam o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento histórico.

A análise de documentos históricos e o uso de questionamentos provocativos desempenharam um papel fundamental na promoção do pensamento crítico entre os alunos. No entanto, essa prática foi conduzida com critérios bem definidos na seleção dos documentos, na elaboração de guíões orientadores e na contextualização temporal e espacial das fontes utilizadas.

Na escolha dos documentos, considerou-se a sua relevância histórica, a diversidade de perspectivas e a adequação ao nível de compreensão dos alunos. Conforme apontado por Dias-Trindade e Carvalho (2019), a seleção criteriosa das fontes é essencial para garantir um ensino que estimule a análise crítica, evitando abordagens meramente descritivas. Assim, foram priorizados documentos que permitissem diferentes interpretações e incentivassem o debate.

Para facilitar essa análise, foram elaborados guíões que orientaram os alunos na leitura e na compreensão das fontes. Segundo Ribeiro (2021), a estruturação de guíões auxilia os estudantes na identificação de elementos essenciais, como autoria, intenção do documento e contexto histórico, proporcionando uma leitura mais aprofundada e

significativa. Além disso, a leitura dos documentos foi acompanhada pela identificação de vocabulário desconhecido, permitindo que os alunos se apropriassem dos conceitos históricos de forma mais autônoma e consciente (Dias-Trindade & Carvalho, 2019).

A título exemplificativo do que referi anteriormente, durante uma aula de HGP, os alunos foram guiados na análise do filme *Astérix: O Domínio dos Deuses* através de um recurso estruturado (Anexo 12). Este recurso, desenvolvido pela docente, foi projetado para orientar os alunos na observação de elementos essenciais do filme que foram relevantes para a compreensão do contexto histórico abordado (o império romano e a romanização). Os alunos foram incentivados a preencher o recurso enquanto assistiam ao filme, o que os ajudou a identificar aspectos como os valores romanos representados, o modo de vida da época e as relações sociais retratadas. Após a visualização do filme fez-se uma correção coletiva do recurso seguida de um debate sobre as influências da romanização apresentadas no filme.

Costa et al., (2024) destacam a importância de uma abordagem pedagógica estruturada, que envolve reflexão prévia, pesquisa, construção de recursos e um planejamento detalhado de todas as ações. Os autores enfatizam a necessidade de articular estratégias que permitam aos alunos acessar o conhecimento histórico por meio de diferentes linguagens e perspectivas. Além disso, ressaltam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia na construção do conhecimento e incentivando o desenvolvimento do pensamento complexo e da capacidade crítica. No entanto, sublinham também o papel ativo do professor em todas as etapas, desde a articulação das atividades até a problematização dos fatos históricos, os esclarecimentos científicos e a consolidação do conhecimento.

Outro aspecto essencial foi a análise das referências cronológicas e geográficas presentes nos documentos, situando os alunos no tempo e no espaço histórico. Como discutido por autores como Solé (2021) e Bittencourt (2005), esse tipo de abordagem favorece a compreensão da continuidade e das transformações históricas, estimulando uma visão mais dinâmica da história.

Por fim, a discussão sobre os diferentes tipos de documentos utilizados (fontes históricas e historiográficas) foi fundamental para que os alunos compreendessem a diferença entre testemunhos diretos dos acontecimentos e interpretações posteriores. De acordo com Bittencourt (2021), a distinção entre esses tipos de fontes é crucial para um ensino de história que fomente a análise crítica e a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, a abordagem adotada demonstrou a importância de um ensino que vai além da mera transmissão de informação, focando-se no desenvolvimento de competências críticas e reflexivas sobre os conteúdos históricos.

Posto isto, considero que relativamente ao contexto da área curricular de HGP, tive ainda a oportunidade de aperfeiçoar a formulação de questões em sala de aula. Compreendi que o professor deve adotar um método estruturado para a utilização dessa estratégia (Ferro, 1993), a fim de maximizar o seu potencial pedagógico. O autor destaca que a atuação docente deve ser coerente e focada em promover o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos alunos, incentivando a aquisição de novos conhecimentos e a transformação de atitudes e comportamentos. Assim sendo, o questionamento deve ser conduzido de forma organizada, possibilitando um retorno imediato e garantindo que toda a turma acompanhe a interação entre professor e aluno. Assim, todos os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre as perguntas e respostas, extraíndo informações relevantes para a construção do seu próprio conhecimento. Esse processo contribui significativamente para a melhoria da dinâmica de ensino-aprendizagem.

A utilização de atividades interativas, também se mostrou eficaz para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. Estas atividades permitiram que os alunos participassem ativamente no processo de aprendizagem, reforçando a retenção de informações de uma maneira lúdica e colaborativa. No entanto, a implementação destas atividades destacou a necessidade de uma preparação meticulosa e de uma gestão eficiente do tempo para garantir que os objetivos pedagógicos fossem alcançados de forma equilibrada. Explicitam-se, de seguida, duas atividades desenvolvidas na área curricular de HGP:

A primeira atividade que considero ter sido importante diz respeito a uma estratégia utilizada para a consolidação de conteúdo, para a qual foi elaborado um *Plickers*. Vygostsky (2003), citado por Lourenço e Paiva (2022), defende que a aprendizagem é influenciada, não só pelas competências cognitivas de cada indivíduo, como, também, pela sua motivação e interesse em aprender. Assim sendo, considero que, com a utilização desta estratégia, foi visível a motivação por parte dos alunos, sendo que nas aulas seguintes, queriam voltar a realizar a atividade. Sendo essa motivação um fator fulcral no processo de aprendizagem dos alunos, através desta atividade percebi que devia utilizar mais vezes estratégias que envolvam as tecnologias ou jogos didáticos.

Deste modo, os jogos didáticos tiveram uma grande relevância ao longo da PP da área curricular de HGP, tendo sido realizados vários jogos diferentes para diferentes conteúdos, como, por exemplo: o “Bingo da pré-história” (Anexo 13), o jogo de tabuleiro sobre a formação de Portugal (Anexo 14) e o jogo de dominós sobre as classes sociais (Anexo 15).

Outra atividade que, a meu ver, foi um ponto de viragem para o modo como os alunos olhavam para a história foi a análise documental e a discussão com os alunos acerca da crise de sucessão de 1383 a 1385. Esta atividade consistiu na exploração de documentos históricos acerca das lutas de sucessão ao trono português durante a crise de 1383-1385, através de um esquema visual e do questionamento estratégico. O objetivo foi estimular o pensamento crítico dos alunos, levando-os a refletir sobre as consequências políticas da sucessão de D. Beatriz e a analisar o Tratado de Salvaterra de Magos.

A primeira parte da atividade centrou-se na apresentação de um esquema da sucessão ao trono, que serviu como suporte para a análise. Em seguida, foi colocada uma questão provocadora: “Que problemas poderão surgir se D. Beatriz for a sucessora de D. Fernando ao trono português?”. No início, os alunos tiveram dificuldades em responder, mas, através de um diálogo coletivo, foram guiados a reconhecer que a sucessão de D. Beatriz poderia resultar na perda da independência de Portugal, dado o casamento com o rei de Castela. Esse momento demonstrou a importância do diálogo na construção do conhecimento, permitindo que os alunos elaborassem as suas próprias conclusões.

A segunda parte envolveu a análise do Tratado de Salvaterra de Magos. Embora os alunos tenham conseguido interpretar o documento de forma geral, percebeu-se a necessidade de aprofundar a reflexão sobre suas implicações. Assim sendo, novamente através do diálogo, foram incentivados a pensar criticamente sobre o contexto e as consequências do tratado. Esse exercício foi essencial para desenvolver habilidades de interpretação histórica, indo além da simples memorização de factos.

Esta atividade, de um modo geral, teve um impacto significativo na aprendizagem, pois aliou a análise de documentos históricos ao questionamento estratégico. O uso de perguntas provocadoras estimulou a participação ativa dos alunos e incentivou a reflexão crítica. Lopes et al. (2019) reforçam que o questionamento promove o debate e a tomada de decisões fundamentadas, elementos essenciais na formação do pensamento histórico.

Além disso, esta abordagem favoreceu um ambiente colaborativo, onde os alunos não apenas absorveram informações, mas também construíram conhecimento de forma

participativa. A motivação demonstrada pelos alunos indica que a estratégia adotada foi eficaz, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente. Assim, esta atividade evidencia o papel fundamental do diálogo e de um bom questionamento por parte do docente no ensino da História, demonstrando que compreender o passado requer não só o domínio dos factos, mas também a capacidade de interpretar as suas implicações.

Para terminar, no que concerne à avaliação, tal como ocorreu na PP na componente de Português, o foco principal foi a avaliação formativa, sendo que tanto eu como o meu par pedagógico utilizámos uma grelha direcionada à participação e às atitudes dos alunos (Anexo 11), tal como já foi referido anteriormente. No entanto, além disso, também tivemos, pela primeira vez, a oportunidade de participar na avaliação sumativa, ao elaborar e corrigir a ficha de avaliação do terceiro período da área curricular de HGP (Anexo 16), o que foi uma experiência bastante enriquecedora enquanto futuras profissionais na área da educação.

Essa experiência permitiu-me compreender melhor os critérios de avaliação e a importância de elaborar questões que realmente avaliem os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos. Além disso, possibilitou-me desenvolver um olhar mais crítico e criterioso na escolha das questões que selecionava para o momento de avaliação, bem como na correção, garantindo justiça e coerência na atribuição das classificações.

Este processo revelou-se fundamental para a minha formação, pois ajudou-me a perceber as dificuldades mais comuns dos alunos e a refletir sobre estratégias para colmatá-las em futuras práticas pedagógicas. Assim, preparar e corrigir a ficha de avaliação não só me proporcionou um contacto mais direto com a realidade da avaliação sumativa, como também me permitiu consolidar a minha própria aprendizagem enquanto futura docente.

Resumidamente, as experiências pedagógicas desenvolvidas na área curricular de HGP revelaram-se enriquecedoras tanto para a minha formação profissional quanto para o envolvimento dos alunos, que demonstraram interesse e participação ativa ao longo das aulas. Segundo Paulino (2015), é fundamental introduzir mudanças nas metodologias de ensino para que a motivação dos alunos surja de forma natural, enquanto os incentivos externos desempenham apenas um papel complementar nesse processo.

Desse modo, fica evidente que o professor tem um papel essencial na promoção da motivação discente, incentivando-os a valorizar o conhecimento pelo seu significado e não apenas pelos resultados académicos (Paulino, 2015). Com base nas interações que

mantive com os alunos e no retorno positivo que recebi durante a minha prática pedagógica, considero que a experiência foi bem-sucedida e contribuiu significativamente para o progresso educativo de todos os envolvidos.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A segunda parte deste relatório expõe o estudo investigativo, realizado no 2.º CEB, com foco na área da oralidade, mais especificamente na expressão oral.

Assim, esta secção organiza-se em cinco capítulos. O primeiro e o segundo capítulo referem-se à contextualização e relevância do estudo, assim como à questão e os objetivos de pesquisa. O terceiro capítulo abrange o enquadramento teórico, no qual são sistematizados, com base na consulta de bibliografia, conceitos, abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem que fundamentam teoricamente e didaticamente a investigação realizada.

No quarto capítulo, descreve-se a metodologia de investigação adotada, destacando-se as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados, desenvolvidos em função da questão de investigação e dos objetivos previamente estabelecidos, além das etapas da investigação. Por fim, no quinto capítulo, são analisados os resultados obtidos ao longo do estudo, com base nos dados recolhidos.

1) Contextualização e pertinência do estudo

A oralidade é um dos cinco domínios estruturantes do ensino da língua portuguesa, conforme definido nas Aprendizagens Essenciais de Português (Direção-Geral de Educação, 2018). Apesar de a apresentação oral estar prevista nos documentos curriculares como uma competência a ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade (ME-DEB, 1991; Reis (Coord.), 2009; Buescu et al., 2012; Buescu et al., 2015), a sua prática em contexto de sala de aula continua a ser limitada.

Como aponta Balça (2021), embora a oralidade seja valorizada nos programas, o seu ensino tende a ser menos frequente do que o de outros domínios, como a educação literária e a gramática. Dado que os géneros formais orais, incluindo a apresentação oral, não são adquiridos espontaneamente, torna-se essencial um ensino sistemático e explícito desta competência (Jorge & Carreira, 2023).

Este estudo surgiu, assim não só da relevância do domínio da oralidade na formação linguística dos alunos, mas também do interesse da investigadora pelo domínio da oralidade, aliado à necessidade de implementar, no contexto escolar, atividades que ajudem os estudantes a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com expressão e a compreensão orais — competências cada vez mais importantes numa sociedade em constante transformação, onde se espera que os cidadãos sejam capazes de expressar e justificar as suas opiniões sobre uma variedade de temas e, assim, contribuir

para o avanço do conhecimento (Martins et al., 2017). Considera-se relevante, também, uma análise da abordagem dada ao domínio da oralidade em sala de aula, para que se possam identificar estratégias que revelem as necessidades e dificuldades dos alunos, possibilitando a criação de atividades que os ajudem a aprimorar as suas competências de expressão e compreensão orais.

2) Problemática, questão e objetivos de investigação

2.1) Da problemática à questão de investigação

O presente estudo emergiu num contexto de Prática Pedagógica no 2.º CEB, numa turma de 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Português. Nos diversos momentos em que os alunos foram confrontados com a necessidade de se expressar oralmente, em sala de aula, tanto nas apresentações orais como na sua participação durante a aula, foram verificadas dificuldades em termos estruturais e discursivos (organização e encadeamento de ideias), linguísticos (construção frásica, vocabulário) e não-verbais (postura corporal, entoação e projeção da voz).

Assim sendo, considerei importante definir um plano de ação que ajudasse os alunos a adquirir e aprimorar habilidades e competências de expressão oral. Apesar das dificuldades apresentadas, os alunos demonstravam interesse em aprender técnicas que os ajudassem a melhorar as suas apresentações orais.

Deste modo, tendo em consideração as necessidades e limitações, assim como as potencialidades emergentes da turma, percebi que seria essencial adotar uma abordagem pedagógica que atendesse às necessidades dos alunos, em articulação com as potencialidades formativas das tecnologias digitais, especificamente o *podcast*, procurando assim o desenvolvimento gradual de competências, nomeadamente as que estão associadas ao domínio da oralidade. Assim, formulou-se a questão de pesquisa que orientou o processo investigativo: Como pode o *Podcast* desenvolver a competência de oralidade?

2.2) Objetivos de investigação

A partir da questão de investigação, definiram-se objetivos enquanto investigadora e enquanto professora. Assim, enquanto investigadora, procurou-se:

- Criar uma sequência de atividades potenciadora de competências de oralidade - competência oral.
- Identificar estratégias usadas pelos alunos na preparação e apresentação oral, via *podcast*, comparando as produções iniciais com as finais.

- Analisar o impacto do trabalho colaborativo na motivação e no envolvimento dos alunos.
- Avaliar, a partir da análise comparativa das produções orais iniciais e finais, se a sequência didática e a ferramenta *podcast* potencializam aprendizagens, nomeadamente, as do domínio do oral.

Após estabelecer estes objetivos, foi necessário realizar investigações teóricas que garantissem a relevância do estudo e fundamentassem todas as escolhas pedagógicas a serem adotadas durante todo o processo de pesquisa.

3) Enquadramento Teórico

3.1) Comunicação e Linguagem na Formação da Identidade

A relação entre comunicação, linguagem e identidade é um tema central nas atuais discussões sobre o desenvolvimento humano e social. Ferreira (2009) oferece importantes reflexões sobre essa conexão, ao afirmar que "é pela capacidade de o indivíduo proceder à sua discursivização que o ser no mundo pode ser traduzido" (p.55). Neste ponto de vista, é crucial destacar a importância que o papel da linguagem apresenta na construção e expressão da identidade individual e coletiva.

Ferreira (2009) refere que

Pela linguagem, experiência simbólica por excelência, o homem prossegue o caminho ilimitado de preenchimento desse abismo e a elaboração de um sentido para o enigma da vida. Assim, se é na linguagem que o processo de subjectivação do mundo se manifesta, quando comunicamos procedemos à comunicação da nossa experiência com o mundo. (pp.56-57)

Deste modo, o autor enfatiza a importância da linguagem na criação de significado e subjectividade para nós humanos. Quando comunicamos uns com os outros, não estamos apenas a trocar informações, mas também a partilhar as nossas perspetivas sobre o mundo, permitindo moldar a nossa identidade através da interação. Assim sendo, pode-se considerar que a linguagem atua como um espelho que reflete e, ao mesmo tempo, é vista como uma ferramenta para alterar a nossa experiência e entendimento acerca da vida em sociedade. Como destaca Santos (2011), "a comunicação faz parte da nossa definição enquanto seres humanos"(p.15), enfatizando que somos seres sociais, cuja identidade é moldada na interação com o outro e no compartilhar de informações

Esta ideia ressalta a natureza comunicativa da formação da identidade, em que a linguagem não é apenas um meio de expressão, mas um elemento constituinte da própria experiência humana. Gumperz e Hymes, citados por Lomas (2003), afirmam que "a competência comunicativa é aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos", reconhecendo a influência social e cultural na formação da competência linguística e na autodefinição dos indivíduos (p.16).

Também nesta linha, Ferreira (2009) conceitualiza a linguagem como um meio através do qual nos familiarizamos com o mundo. Segundo este autor, a linguagem é vista como uma partilha de um sentido comum, sendo que este refere que alguém que possui uma linguagem que não é partilhada, acaba por não conseguir comunicar. Através da linguagem, as pessoas familiarizam-se com o mundo e consigo mesmas, sendo esta considerada um modo universal de ser e de conhecer, funcionando como um ponto de ligação entre o indivíduo e o mundo (Santos, 2011). Esta perspectiva ressalta a importância do sentido compartilhado na comunicação e na formação da identidade, destacando o que é defendido por Bitti e Zani (1997) no que diz respeito à necessidade de um código comum para a comunicação eficaz.

Deste modo, Monteiro (2020) salienta a importância do desenvolvimento da competência comunicativa oral, sugerindo que a prática dessa competência deve ser integrada com habilidades de leitura, educação literária e escrita. A linguagem, portanto, torna-se não apenas uma ferramenta de expressão, mas também um elemento formador da identidade social e cultural dos indivíduos.

3.2) Modelos de Comunicação e Educação

A compreensão dos diferentes modelos de comunicação é essencial para o desenvolvimento de estratégias educativas eficazes. Ortoleva (2004) apresenta três modelos principais de comunicação que têm implicações significativas no contexto educacional: a comunicação interpessoal, a comunicação “de um para muitos” e a comunicação em massa. Esses modelos refletem diferentes formas de interações, que também são abordadas por Monteiro e Viana (2022), ao sugerirem que a competência comunicativa envolve a prática em diferentes contextos comunicativos, tanto no ambiente de sala de aula como em situações mais amplas, como as oferecidas pelas novas tecnologias.

De acordo com Ortoleva (2004), a comunicação interpessoal é considerada o modelo de comunicação mais antigo e consiste numa mensagem que é transmitida entre duas ou mais pessoas. Deste modo, este modelo é caracterizado pelas trocas bidirecionais de mensagens, pelas interações diretas entre indivíduos ou pequenos grupos e pelo *feedback* imediato na comunicação. No que concerne ao modelo de comunicação “de um para todos”, o mesmo autor refere que o mesmo é bastante usual durante situações de ensino tradicional, discursos públicos, palestras e seminários. Este modelo é então utilizado quando um único indivíduo dirige uma mensagem a um grupo delimitado de pessoas. Por último, quanto ao modelo de comunicação de massa, o autor menciona que este é mais recente, sendo que graças ao desenvolvimento das tecnologias, uma mensagem consegue atingir um grupo não delimitado de pessoas que se supõe ser de grandes dimensões. Este modelo é assim caracterizado pela utilização das tecnologias para conseguir atingir um público mais amplo e por ser, normalmente, unidirecional, tendo um *feedback* limitado.

Estes modelos relacionam-se de maneira interessante com as observações de Dolz e Schneuwly (2016) sobre o ensino da oralidade. A título exemplificativo, a comunicação interpessoal consegue alinhar-se com o destaque que estes autores dão ao trabalho de grupo e à interação direta entre os alunos. A comunicação "de um para muitos" reflete o modelo tradicional de ensino que Dolz e Schneuwly (2016) sugerem abandonar em favor de abordagens mais participativas, dando mais ênfase ao modelo referido anteriormente.

A comunicação de massa, por sua vez, ganha nova relevância no contexto da Internet e das tecnologias, que Oliveira, Cardoso e Barreiros (2004) descrevem como uma "infra-estrutura mundial de informação e comunicação" que, por sua vez, "assume um papel cada vez mais preponderante na redefinição das representações existentes acerca da sociedade da informação" (p.15). Esta perspetiva destaca a importância crescente das tecnologias digitais na comunicação e educação contemporâneas.

3.3) Comunicação, competência comunicativa e ensino da oralidade

A comunicação é um processo importante que se interpõe a todas as relações humanas, sendo essencial para a interação e a construção de significados. Conforme Santos (2011), “comunicar” significa “partilhar”, envolvendo a transmissão de informações e uma dimensão social que nos permite interagir com o mundo e com os outros.

Para compreender a complexidade do processo de comunicação, é essencial analisar o conceito de competência comunicativa. Hymes (1972) introduz o conceito de "competência comunicativa" como uma habilidade que vai além da simples competência linguística, propondo que a comunicação eficaz depende do conhecimento de como utilizar a linguagem em contextos culturalmente relevantes. Assim, além das competências linguísticas, que se referem ao domínio da gramática e do léxico, a competência comunicativa inclui também a capacidade de compreender "o que dizer, a quem, quando e como dizê-lo" (Hymes, 1972, p.17). Isso significa que a aprendizagem da linguagem envolve o domínio das estruturas gramaticais e a capacidade de adaptar a linguagem a diferentes contextos e interlocutores.

Sonino (1981), citado por Bitti e Zani (1997), define as competências de comunicação como um conjunto de necessidades prévias, conhecimentos e princípios que permitem a qualquer pessoa expressar-se e comunicar de forma significativa e eficaz. Esse conceito inclui, além das competências orais, uma variedade de habilidades extralinguísticas, como a capacidade de utilizar códigos não-verbais — expressões faciais, gestos e outros sinais —, que complementam a linguagem falada.

Segundo Lomas (2003), a educação linguística deve priorizar a formação da competência comunicativa, promovendo a capacidade dos alunos de agir linguisticamente de forma apropriada em variadas situações comunicativas. Este autor critica a abordagem que privilegia apenas o conhecimento das estruturas formais da língua, propondo que o ensino deve permitir aos estudantes vivenciar e praticar diferentes usos da linguagem, preparando-os para as exigências dos diversos contextos comunicativos do dia a dia.

Nesse contexto, Monteiro (2021) defende que as habilidades orais devem ser tratadas como um objeto de ensino, ao lado da leitura e da escrita, com foco na situação comunicativa e na adaptação ao contexto. Para este autor, a competência comunicativa oral envolve não só o conhecimento da estrutura da língua, mas também o uso de recursos paralinguísticos e não-verbais, como a entoação, a postura e os gestos, que facilitam a compreensão e aumentam a clareza do discurso.

As competências relativas à comunicação, conforme Bitti e Zani (1997), abrangem três dimensões importantes: as competências linguísticas e gramaticais, as competências sociais e as competências semióticas. Relativamente às competências linguísticas e gramaticais, estas remetem-nos para um vasto conhecimento da sintaxe e do léxico, uma profunda compreensão da morfologia e uma capacidade de elaborar e interpretar frases devidamente formadas tendo sempre em consideração os seus diversos

contextos (Bitti e Zani, 1997). No que concerne às competências sociais, Bitti e Zani (1997) enfatizam a importância da adaptação da comunicação e do modo como a mensagem é transmitida, sendo essencial a adaptação da mensagem ao contexto, a compreensão das normas culturais e a sua influência na comunicação, o reconhecimento de hierarquias sociais e a adaptação do registo linguístico de acordo com o ambiente social.

A aquisição destas competências (linguísticas e gramaticais e sociais) permitem uma comunicação eficaz e adequada, que se pode adaptar a diferentes situações discursivas, melhorando a clareza e a coesão tanto na expressão oral como escrita e, também, facilitando interações positivas e evitando mal-entendidos, especialmente em ambientes diversificados.

Essas dimensões da competência comunicativa associam-se ao que Lomas (2003) chama de competências sociolinguística e estratégica. A competência sociolinguística está associada ao ajuste da linguagem às normas culturais, ao contexto social e às características da situação de comunicação, enquanto a competência estratégica envolve a utilização de recursos para superar dificuldades que possam surgir durante o ato comunicativo, como mal-entendidos ou falhas no conhecimento do código linguístico.

De modo a terminar esta linha de pensamento, Monteiro e Viana (2022) reforçam que a competência comunicativa não se limita às palavras, isto é, ao domínio da linguagem verbal, mas inclui também a linguagem não-verbal, sendo fulcral saber combinar devidamente esses elementos para uma melhor comunicação. Essa integração cria o que Bitti e Zani (1997) denominam de "ato comunicativo", conceito que nos ajuda a compreender a dinâmica da comunicação em diferentes contextos, desde interações pessoais até situações profissionais e académicas.

Esta linha de pensamento vai ao encontro do que Watzlawick et al. (1967) haviam defendido no sentido de uma visão particularmente ampla, pela referência a que todas as ações, e não apenas as palavras, transmitem uma mensagem, sendo toda ela uma forma de comunicação, incluindo os sinais presentes nas interações pessoais. Esta perspetiva expande significativamente o propósito do que consideramos comunicação, incluindo comportamentos não-verbais inconscientes, silêncios e omissões.

Para além disso, segundo Bitti e Zani (1997), para que a comunicação seja eficaz, é crucial que o emissor e o recetor utilizem e compreendam os mesmos princípios comunicativos, pois isso permite o processo de descodificação, ou seja, a compreensão da mensagem que é transmitida. Esta ideia de compreensão do mesmo código relaciona-

se com o conceito de "descodificação antecipatória" introduzido por Rommetveit (1974), que refere que, para que se consiga comunicar, é necessário pressupor que o discurso está sempre direcionado ao interlocutor, tendo em consideração o contexto em que este se insere e o código comunicativo que é compreendido pelo mesmo.

Stordeur et al. (2022) também enfatizam a importância da competência oral como elemento essencial para a expressão individual e a participação na sociedade, destacando que, para desenvolver essa competência na escola, é fulcral ensinar os alunos a comunicarem de forma clara e compreensível, promovendo a interação e a compreensão mútua. A competência oral, nesse sentido, envolve tanto a capacidade de produzir discursos quanto de interpretar e compreender as mensagens recebidas, aspetos que formam a base para uma comunicação eficaz e democrática

Balça (2021) destaca que o ensino da oralidade na escola não tem recebido a devida atenção, apesar de ser fundamental para a formação de cidadãos mais preparados para a vida em sociedade. Nesse sentido, é essencial que o ensino da oralidade seja integrado de forma autónoma no currículo escolar, com momentos dedicados à sua aprendizagem e avaliação.

Relativamente ao desenvolvimento das competências orais dos alunos, Marques (2023) destaca a importância de ensinar géneros orais formais na escola, como debates e apresentações, permitindo que os alunos adquiram competências comunicativas que serão essenciais para a sua vida profissional e pessoal. A escola, nesse sentido, desempenha um papel crucial no que concerne à oferta de oportunidades para o desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos, independentemente dos seus contextos sociais (Monteiro & Viana, 2022). Assim, a integração da oralidade no ensino deve considerar tanto os géneros orais formais quanto as diferentes situações comunicativas em que essas competências serão necessárias.

Os géneros orais, como debates, apresentações ou exposições orais, têm sido amplamente defendidos como elementos centrais no desenvolvimento da competência comunicativa. Segundo Dolz e Schneuwly (1996), os géneros orais não só promovem a interação, mas também permitem que os alunos pratiquem e melhorem as suas habilidades em situações comunicativas reais, bem como a reflexão crítica acerca das suas produções orais. Também, Lousada et al. (2023) enfatizam que a competência comunicativa oral exige a mobilização de diversas capacidades linguísticas e discursivas, que incluem a capacidade de ação (adaptar-se ao contexto e aos papéis dos participantes),

a capacidade discursiva (organização do discurso) e a capacidade linguístico-discursiva (uso adequado de unidades linguísticas).

O ensino da oralidade apresenta, no entanto, desafios únicos que o distinguem do ensino da escrita. Dolz e Schneuwly (2016) sugerem que ao contrário da escrita, que é uma prática individual e silenciosa, possível de realizar mesmo em grandes grupos sem causar grandes complicações, a expressão oral exige obrigatoriamente a participação de ouvintes. Além disso, a comunicação oral gera um impacto sonoro que precisa ser administrado, criando uma dinâmica de interação que envolve mais do que apenas o conteúdo transmitido, mas também o ambiente e as pessoas presentes. Assim sendo, para estes autores, a grande diferença entre a oralidade e a escrita é que enquanto a escrita pode ser revisitada e reinterpretada a qualquer momento, a oralidade ocorre em tempo real, dependendo da atenção e da recepção imediata dos ouvintes.

Esta característica específica da oralidade (a necessidade da presença de ouvintes e a produção sonora imediata) resulta em alguns desafios no que concerne ao ensino em grandes grupos e à avaliação das competências dos alunos. De modo a superar esses desafios, Dolz e Schneuwly (2016) apresentam-nos um conjunto de estratégias para os colmatar.

Segundo os autores mencionados acima, o trabalho de grupo poderá ser um meio para ultrapassar desafios como os que foram referidos anteriormente, sendo que o ensino da oralidade “implica necessariamente um trabalho em grupo, o abandono de um discurso magistral do professor, uma abordagem que não permite o silêncio absoluto nem o trabalho solitário de cada um no seu canto” (p.46). Estes autores defendem ainda que a dinâmica de grupo é fulcral para praticar e desenvolver habilidades orais, promover a interação e o *feedback* imediato e simular situações comunicativas reais, contribuindo para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Para além dessa estratégia, Dolz e Schneuwly (2016) fazem ainda referência às gravações, uma vez que a sua utilização permite ouvir e analisar as produções orais dos alunos detalhadamente, facilitar a sua autoavaliação e o *feedback* e a criação de registos duradouros para que o professor consiga avaliar e refletir acerca das prestações dos alunos.

Conforme a perspectiva destes autores, a avaliação das produções orais pode ser abordada em múltiplas dimensões, sendo que as normas de avaliação podem incidir sobre diferentes aspetos das habilidades orais dos indivíduos. Estas incluem o funcionamento comunicativo das intervenções (por exemplo, a pertinência da informação), a sua

coerência interna através de marcadores de estruturação e a correção linguística que abrange aspetos como sintaxe, morfologia e léxico.

Marques (2022) complementa esta perspectiva ao sublinhar que, para garantir uma avaliação eficaz da expressão oral, é necessário combinar a abordagem holística com uma avaliação analítica. A abordagem holística permite uma visão global da performance do aluno, mas apresenta limitações ao não considerar isoladamente aspetos específicos como a postura, a entoação e os elementos paralinguísticos e cinésicos. A avaliação analítica, por outro lado, oferece uma visão detalhada e individualizada, permitindo um *feedback* mais preciso e direcionado para o desenvolvimento de cada competência.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2016), esta abordagem multidimensional possibilita uma análise mais abrangente das competências orais dos alunos, facilitando tanto a avaliação quanto o desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, o tratamento de problemas comunicativos segue uma abordagem diferenciada, onde questões de comunicação devem ser resolvidas de maneira imediata e explícita para que o diálogo continue, enquanto erros de língua corrente podem ser corrigidos posteriormente para evitar interrupções desnecessárias na comunicação.

Deste modo, o papel do professor no ensino da oralidade é complexo e envolve múltiplas responsabilidades. Dolz e Schneuwly (2016) identificam três funções essenciais: a primeira é a de explicitar regras e observações por meio da análise de gravações, utilizando a escrita como ferramenta de apoio de forma assertiva; a segunda é a de intervir pontualmente para relembrar as normas necessárias em momentos estratégicos; e, por fim, a terceira é avaliar as produções orais dos alunos e dar sentido às atividades, integrando-as no contexto do projeto pedagógico da turma. Essa abordagem multifacetada do ensino da oralidade está em consonância com a visão de Bitti e Zani (1997), que defende uma competência comunicativa ampla, abarcando não apenas habilidades linguísticas, mas também sociais e semióticas.

3.4) A apresentação oral enquanto género textual no ensino da oralidade

A apresentação oral insere-se no domínio da oralidade e constitui um género textual formal que desempenha um papel essencial na formação dos alunos. Segundo Amor (1993), este género textual caracteriza-se pela transmissão de informação num tempo limitado, envolvendo uma interação entre expositor e audiência.

Como referido por Jorge e Carreira (2023), este género pode convocar outros géneros textuais, como a síntese, a apreciação crítica ou o texto de opinião, e pode

envolver diferentes capacidades de linguagem, como narrar, argumentar e expor. No contexto escolar, a apresentação oral não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas também um meio de avaliação e desenvolvimento de competências comunicativas (Buescu et al., 2015).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a apresentação oral apresenta uma estrutura relativamente fixa, composta por uma abertura (cumprimento do auditório e introdução do tema), um desenvolvimento (organizado por subtemas e ideias essenciais) e um encerramento. Para além das competências verbais, este género implica também uma série de aspetos extralinguísticos, como a expressão facial, a gestualidade e a entoação, que contribuem para a eficiência comunicativa do discurso (Bueno, 2008).

No contexto escolar, a apresentação oral assume diferentes formatos, de acordo com os objetivos comunicativos e pedagógicos. As principais tipologias incluem a exposição, o reconto e a tomada de posição (DGE, 2018c). A exposição tem como propósito a transmissão estruturada de conhecimento, enquanto o reconto visa a retextualização de uma narrativa e a tomada de posição centra-se na argumentação e defesa de opiniões (Jorge & Carreira, 2023).

Monteiro (2020) destaca que a aprendizagem da apresentação oral deve ser integrada com outros domínios da língua, como a leitura e a escrita, promovendo uma abordagem holística da competência comunicativa. A oralidade deve ser trabalhada de forma sistemática e gradual, permitindo aos alunos desenvolver confiança e autonomia na expressão oral. No entanto, conforme Jorge e Carreira (2023), o seu ensino em sala de aula continua a ser pouco estruturado, muitas vezes reduzido a exercícios esporádicos. Assim, é essencial uma abordagem pedagógica explícita, que contemple todas as fases da apresentação oral: planificação, produção e avaliação, assegurando o desenvolvimento progressivo das competências comunicativas dos alunos.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2016), o ensino da oralidade exige metodologias específicas, que incluam atividades de modelação, prática e *feedback*. A utilização de gravações, por exemplo, permite que os alunos analisem as suas próprias produções e identifiquem pontos de melhoria. Marques (2022) sugere uma combinação de avaliação holística e analítica, considerando aspetos como a estruturação do discurso, a clareza da expressão e a adequação linguística e paralinguística.

Neste sentido, a introdução do *podcast* como ferramenta pedagógica pode constituir uma estratégia inovadora para potenciar a expressão oral dos alunos,

permitindo-lhes praticar e aperfeiçoar as suas competências de comunicação num formato mais dinâmico e acessível (Cruz, 2009; Menezes et al., 2021).

3.5) Podcasts como Ferramenta Educacional

Ainda no âmbito do ensino da oralidade, os *podcasts* emergem como uma ferramenta educacional eficaz, oferecendo uma forma flexível e acessível de promover a prática da competência comunicativa. Cruz (2009) defende que os *podcasts* podem ser usados para desenvolver várias habilidades, como a capacidade de síntese, reflexão crítica e autorregulação, além de promover o *feedback* contínuo entre alunos e professores.

Este formato permite superar as limitações do ensino tradicional, proporcionando um registo duradouro das produções orais dos alunos, o que facilita a sua análise e autoavaliação. Também, podemos inferir a sua relevância a partir das discussões sobre tecnologia e ensino da oralidade apresentadas por Dolz e Schneuwly (2016), bem como das observações de Oliveira, Cardoso e Barreiros (2004) sobre a importância crescente da *Internet* na comunicação e educação.

Os *podcasts* oferecem várias vantagens que se alinham com as teorias e conceitos discutidos pelos autores. Algumas dessas vantagens são:

- o registo duradouro que permite superar as limitações referidas por Dolz e Schneuwly (2016) relativamente à avaliação, pois permite uma análise detalhada das produções orais;
- a flexibilidade, uma vez que permitem combinar diferentes modelos de comunicação, sendo esses a comunicação “de um para muitos” ou de massa (Ortoleva, 2004);
- o desenvolvimento de competências comunicativas sendo que promovem habilidades linguísticas, sociais e semióticas (Bitti e Zani, 1997);
- a promoção de autorreflexão, pois os *podcasts* possibilitam que os alunos ouçam e analisem as suas próprias produções, facilitando o processo de “discursivização” que é descrito por Ferreira (2009);
- e a integração da tecnologia nas salas de aula, defendida por Oliveira, Cardoso e Barreiros (2004).

Conforme sugerido por Cruz (2009), citado em Carvalho (2009), os *podcasts* podem ter diversas funcionalidades ao nível da educação. Através desta ferramenta, os alunos poderão, não só produzir textos orais acerca de diversos temas, desenvolvendo as suas habilidades de pesquisa, síntese e comunicação oral, como também poderão ter a

oportunidade de escutar, discutir e analisar criticamente os *podcasts* realizados, podendo também desenvolver as suas capacidades ao nível da compreensão e análise crítica, bem como do trabalho de grupo e comunicação interpessoal.

Além disso, o *podcast* é uma ferramenta que combina diferentes modelos de comunicação, permitindo tanto a comunicação "de um para muitos" quanto a interação em pequenos grupos (Carvalho, 2009). Esta flexibilidade torna o *podcast* uma ferramenta ideal para promover a competência comunicativa em contextos educacionais modernos, alinhando-se com a crescente utilização das tecnologias digitais na educação (Oliveira, Cardoso & Barreiros, 2004).

3.6) Domínio da oralidade nos documentos curriculares

Atualmente, a oralidade é um dos domínios que integram os documentos orientadores do 2.º CEB da área curricular de Português, ou seja, é pretendido que, ao longo da escolaridade obrigatória, os alunos desenvolvam as suas competências ao nível deste domínio.

Ao longo do 2.º CEB, que abrange o 5.º e o 6.º ano de escolaridade, é esperado que os alunos desenvolvam competências essenciais para uma comunicação eficaz, estruturada e adaptada a diferentes contextos. Durante este ciclo, as aprendizagens essenciais na compreensão e expressão oral visam consolidar as capacidades referentes à escuta ativa, à organização de ideias e à produção de discursos claros e coerentes (Direção-Geral de Educação, 2018).

No que concerne à compreensão oral, é suposto que os alunos aprendam a ouvir de forma crítica e atenta, identificando informações relevantes e distinguindo os fatos e as opiniões. Esta habilidade permite-lhes captar não apenas o conteúdo explícito de discursos e textos orais, mas também inferir significados e intenções subjacentes, como informar, persuadir ou ironizar. Também, é pretendido que os mesmos consigam identificar diferentes formas de discurso, percebendo a sua estrutura e intencionalidade, o que lhes permite responder e interagir de modo mais fundamentado e ajustado às situações comunicativas (Direção-Geral de Educação, 2018).

Em relação à expressão oral, os alunos devem desenvolver as suas capacidades de planificar e organizar discursos claros, lógicos e adequados ao propósito comunicativo, seja ele expositivo, narrativo, descritivo ou argumentativo. Ao longo do 2.º CEB, são incentivados a adaptar o discurso a diferentes contextos de formalidade, utilizando conectores e recursos linguísticos variados para garantir a coesão e a clareza do que

comunicam. Aprendem a manter a atenção do público através do uso de estratégias de comunicação verbal e não verbal, como o tom de voz, o ritmo, o contato visual e a postura, que reforçam a expressividade e o impacto da sua comunicação (Direção-Geral de Educação, 2018).

Este desenvolvimento progressivo de competências orais ao longo do 2.º CEB visa preparar os alunos para serem comunicadores confiantes, capazes de participar em debates, apresentações e interações formais e informais com autonomia e respeito pelo interlocutor. No final do 6.º ano de escolaridade, espera-se que estejam aptos a interagir de forma crítica, a expressar ideias com clareza e a adaptar-se a diferentes contextos, promovendo assim uma base sólida para o sucesso académico e para a sua integração ativa na sociedade.

Estas competências promovem também habilidades de relacionamento interpessoal e autonomia, pois os alunos aprendem a colaborar, a expressar ideias fundamentadas e a respeitar perspetivas diversas. Assim, o desenvolvimento das competências de oralidade contribui para formar cidadãos autónomos e participativos, alinhados com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que destaca a importância de uma comunicação eficaz e consciente na construção de uma sociedade inclusiva e ativa (Martins, et.al, 2017).

4) Metodologia de Investigação

Boavista e Amado (2008) destacam que a Educação, quando abordada como um campo de estudo e investigação, requer habilidades específicas como a capacidade de definir claramente os objetos de pesquisa, escolher métodos adequados para investigação, e manter rigor na análise e interpretação dos dados coletados. Assim, o objetivo deste capítulo é explicar de forma detalhada a metodologia escolhida para conduzir a presente pesquisa.

Posto isto, no presente capítulo será apresentado o paradigma da investigação, os participantes do estudo e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a sequência de tarefas realizadas e, para terminar, as técnicas de análise de dados.

4.1) Paradigma de Investigação

A escolha metodológica adveio da questão central da pesquisa, dos objetivos estabelecidos e do perfil dos participantes envolvidos. Assim, decidiu-se seguir uma abordagem quantitativa, qualitativa e interpretativa, visto prever o entendimento dos fenómenos globalmente, não os isolando do seu contexto (Dias, 2009).

Conforme Bogdan e Biklen (2010), o estudo qualitativo apresenta cinco características principais: o pesquisador atua como o principal instrumento de coleta de dados, que são obtidos diretamente no ambiente natural; o estudo tem um caráter descritivo; há um foco maior no processo de investigação do que nos resultados finais; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o significado das informações ocupa um papel central na abordagem qualitativa.

A seleção do paradigma qualitativo e interpretativo foi feita principalmente porque esta pesquisa, ao analisar e interpretar os dados coletados, tem o objetivo de atribuir significado a uma experiência por meio da observação direta, da descrição e da compreensão. De acordo com Barbieri (2010), este tipo de abordagem busca compreender uma realidade vivida, que, neste caso, se refere à criação de uma sequência didática que se pretende que contribua para o desenvolvimento das competências orais dos alunos.

Por outro lado, a presente investigação também incorpora elementos da abordagem quantitativa, uma vez que os instrumentos de recolha de dados, bem como a análise dos mesmos, são realizados de forma quantificada (Knechtel, 2014; Coutinho, 2014). Essa complementaridade metodológica visa proporcionar uma compreensão mais abrangente do fenómeno estudado, combinando a profundidade interpretativa da abordagem qualitativa com a objetividade da análise quantitativa.

Para além disso, esta investigação segue a metodologia de investigação-ação, pois tem como objetivo examinar um contexto educativo com o propósito de o aprimorar (Pazos, 2002). Assim sendo, o investigador participa de forma ativa no processo, procurando gerar transformações positivas (Bogdan e Biklen, 2010).

4.2) Participantes

A presente investigação foi implementada numa turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais concretamente do 5.º ano de escolaridade, de um colégio no concelho de Leiria, onde a investigadora realizou a Prática Pedagógica em 2.º CEB II, no ano letivo 2023-2024.

A turma onde o estudo foi aplicado era constituída por vinte e sete alunos (quinze do género masculino e doze do género feminino), com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Relativamente, ao ritmo de trabalho, o grupo era uniforme, embora houvesse alguns estudantes que enfrentavam dificuldades e precisavam de um acompanhamento mais personalizado. No entanto, de um modo geral, os alunos mostravam-se interessados e participativos nas atividades em sala de aula, realizando as

tarefas propostas com dedicação, esforço e alguma autonomia. Na disciplina de português, apenas alguns alunos conseguiam compreender facilmente os textos lidos e expressar-se oralmente com clareza, justificando e argumentando os seus pontos de vista.

De acordo com Moreira (2007), “Na grande maioria dos casos a investigação social não se pode realizar sobre a totalidade da realidade social que é o objeto do estudo, pelo que se torna necessário, portanto, selecionar um subconjunto dessa realidade.” (p.111). Assim sendo, no caso concreto do presente estudo, não foram considerados todos os alunos da turma, sendo selecionada uma amostra, sendo essa uma parcela do grupo maior (população) que reflete todas as suas características essenciais, servindo como uma representação fiel dessa população como um todo (Sousa, 2009).

Apesar de todos os alunos da turma terem participado, em pequenos grupos, nas diversas atividades referentes a esta investigação, optei por selecionar uma amostra composta por três grupos de trabalho (nove alunos). Estes três grupos foram selecionados tendo em consideração as competências de escrita e oralidade que apresentavam e o modo como trabalhavam em grupo. Deste modo, foi selecionado um grupo (Grupo A) que demonstrava ter boa capacidade comunicativa e boa capacidade de trabalho de grupo, um grupo mediano (Grupo B) e um (Grupo C) que detinha de algumas dificuldades relativamente ao trabalho de grupo e à comunicação.

4.3) Procedimentos Metodológicos

A metodologia educativa utilizada foi pensada para promover uma aprendizagem ativa, em que os alunos assumem um papel central no seu próprio processo de descoberta e desenvolvimento. Ao longo do processo, o professor desempenha um papel de orientador e facilitador, oferecendo *feedback* contínuo e ajudando os alunos a refletir sobre o seu progresso. No final, o objetivo é que os alunos saiam desta experiência não apenas com mais conhecimento sobre os diversos temas, mas também mais confiantes nas suas capacidades de investigar, escrever e comunicar de forma eficaz e autónoma.

As diversas etapas de investigação foram delineadas para oferecer aos alunos uma experiência de aprendizagem rica e envolvente, que envolve a pesquisa autónoma, o trabalho colaborativo, a produção escrita e a comunicação oral, através da criação de *podcasts*. A metodologia proposta é estruturada em quatro grandes momentos: uma fase inicial de pesquisa e produção sem intervenção direta do professor, uma aula de ensino explícito focada no texto expositivo-argumentativo e no género textual referente à

apresentação oral, um processo contínuo de investigação e produção de *podcasts* ao longo do ano letivo e, por fim, uma etapa de avaliação e reflexão sobre o processo.

1. Primeira fase: pesquisa e produção autónoma

No início do projeto, os alunos vão experimentar um processo de aprendizagem muito mais autónomo. Esta fase começa com a tarefa de realizar uma pesquisa individual sobre um tema apresentado pela docente, sendo que o mesmo facilita este processo, fornecendo um guião (Ver anexo 17), onde constam algumas questões orientadoras que ajudam os alunos a direcionar as suas pesquisas para o que realmente importa. Além disso, nesse guião são disponibilizados recursos selecionados como *sites*, vídeos, imagens e documentos que irão ajudar os alunos a encontrar informação fiável e relevante.

Depois de realizarem as suas pesquisas, os alunos organizam-se em pequenos grupos para partilhar e discutir as descobertas. É neste ambiente colaborativo que as ideias se enriquecem, ao serem ouvidas diferentes perspetivas. Com base nessa discussão, os grupos passam a produzir um texto expositivo-argumentativo sobre o tema, sem que o docente tenha explicado claramente o modo como o devem realizar. Este é um momento importante para os alunos, pois eles irão seguir as três fases essenciais da produção segundo Barbeiro (2003):

- a planificação, através da qual organizam o conteúdo informativo e criam um esquema que orienta a redação do texto em função dos objetivos de comunicação, das características textuais e de género textual a escrever;
- a redação, em que transformam o plano num texto coerente e bem estruturado;
- e a revisão, fase em que analisam o que escreveram, corrigem erros e refinam a linguagem.

Com o texto pronto, os alunos começam a preparar a apresentação oral do conteúdo, que será gravada em forma de *podcast*. Este é um exercício que foge ao tradicional, permitindo que os alunos desenvolvam competências de comunicação e aprendam a transmitir suas ideias de forma clara, eficaz e acessível a um público. É importante lembrar que, durante esta fase inicial, o professor não intervém diretamente no processo de gravação, deixando que os alunos explorem por si mesmos a forma como organizam e executam o *podcast*.

Após a gravação, o docente faz várias questões aos alunos, com o objetivo de refletir sobre a sua experiência ao preparar e realizar a apresentação oral via *Podcast*, o modo como se organizaram e se sentiram ao desenvolver o trabalho e sobre as estratégias

que adotaram para o realizarem. Esta entrevista serve como uma forma de avaliação inicial, tanto para os alunos, que refletem sobre o seu próprio processo, quanto para o professor, que utiliza estas respostas para perceber as dinâmicas de cada grupo e preparar as próximas fases do projeto.

2. Segunda fase: Ensino explícito – compreensão e prática do gênero textual (apresentação oral)

Após a primeira fase de experimentação, o professor passa a realizar um ensino mais explícito sobre o gênero textual "apresentação oral" e a sua relação com o texto expositivo-argumentativo. Durante esta aula, o objetivo é ajudar os alunos a entender as características específicas deste gênero, incluindo a sua estrutura, as estratégias discursivas mais eficazes e a importância de assegurar a eficácia da comunicação oral.

O professor explica que, numa apresentação oral, não basta apenas transmitir informações, mas também organizar e expressar ideias de forma clara e coerente, considerando sempre o público-alvo e o objetivo da comunicação. Assim sendo, são abordados elementos fundamentais como a introdução cativante, o desenvolvimento estruturado e a conclusão impactante, bem como o uso adequado da prosódia, entoação, clareza, entre outros para tornar a apresentação mais envolvente (Dolz & Schneuwly, 2016; Monteiro, 2021; Marques, 2022).

Para consolidar a aprendizagem, os alunos são desafiados a escrever a sua apresentação oral. Durante este processo, o professor fornece exemplos e estratégias para a construção de um texto bem estruturado, destacando a importância da clareza, da coesão e da adequação ao contexto comunicativo de modo a facilitar a posterior apresentação.

Após esta introdução teórica, os alunos desenvolvem um plano para a sua apresentação, incluindo a planificação, redação e revisão de um texto para apresentar. O professor acompanha este processo de perto, oferecendo *feedback* imediato sobre a organização das ideias, a adequação da linguagem e a eficácia dos argumentos. Esta abordagem dinâmica permite que os alunos compreendam a apresentação oral como um processo integrado que envolve tanto a escrita como a *performance* comunicativa, promovendo uma aprendizagem mais completa e significativa.

3. Terceira fase: investigação contínua – aprendendo a melhorar

Depois desta fase de ensino explícito, o projeto entra num ciclo contínuo de investigação que se repete ao longo do ano letivo. O processo de pesquisa, escrita de texto

e gravação de *podcasts*, será repetido três vezes ao longo do ano letivo, sempre com um novo tema escolhido pelos grupos de trabalho. Para cada tema, o professor disponibiliza um novo guião de pesquisa (Ver anexo 17), com questões orientadoras e novos recursos (*sites*, vídeos, documentos) adequados ao tema em questão.

Assim como na fase inicial, os alunos trabalham em grupos, discutem as suas descobertas e, juntos, estruturam uma apresentação oral, construindo um novo texto (Ver anexo 18). Desta vez, no entanto, têm mais ferramentas e conhecimentos para o realizar, graças ao *feedback* dado pelo docente e à aula de ensino explícito acerca das técnicas apresentação oral, bem como da sua preparação. Esse processo é repetido com o objetivo de dar aos alunos várias oportunidades de aprimorar as suas competências, tendo em consideração os *feedbacks* que são dados pelo professor.

Após a produção dos textos e a preparação das suas apresentações orais, os grupos gravam os *podcasts*, onde podem pôr em prática o que aprenderam no momento de ensino explícito sobre comunicação oral, incluindo a dicção, a expressividade, entre outros. O professor continua a oferecer *feedback* contínuo durante todas as gravações, apontando aspetos que os alunos conseguiram melhorar e identificando pontos em que ainda podem progredir. O foco é na melhoria constante, à medida que os alunos ganham confiança e domínio sobre os processos de apresentação oral e comunicação.

4. Quarta fase: avaliação final – reflexão e competências adquiridas

No final do projeto, após a gravação do último *podcast*, os alunos são convidados a preencher um questionário final (Ver anexo 19), onde têm a oportunidade de refletir sobre tudo o que aprenderam e sentiram ao longo do processo. Este questionário é semelhante à entrevista inicial, mas com uma nova questão que os leva a pensar sobre as competências que desenvolveram ao longo do projeto. O objetivo é que os alunos possam identificar as suas áreas de progresso, tanto em termos de conhecimento dos temas como nas competências mais amplas, como trabalho em grupo, pesquisa autónoma, escrita e apresentação oral.

Este momento de reflexão final é essencial para que os alunos consolidem o que aprenderam e reconheçam o impacto do processo na sua própria aprendizagem. Para além da avaliação técnica dos textos e dos *podcasts*, este questionário serve para que os alunos possam ver o projeto como um todo, compreendendo como cada etapa contribuiu para o seu crescimento académico e pessoal.

4.4) Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Fortin (2009), é responsabilidade do investigador escolher adequadamente os instrumentos para o estudo, de modo a garantir que a questão de pesquisa seja respondida e que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. No presente estudo, foram várias as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas. Deste modo, estas serão apresentadas detalhadamente de seguida.

Observação participante

Ao longo do desenvolvimento da investigação, a observação participante foi uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas, representando uma etapa essencial para a concretizar. Segundo Estrela (2008), a observação participante decorre quando o investigador assume um papel ativo na investigação, participando no processo com o grupo estudado. De acordo com Correia (2009), para que seja possível realizar uma boa observação investigativa é importante que se criem critérios “tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle” (p.2). Através desta técnica é possível compreender os hábitos e a dinâmica de determinados contextos, levando o investigador a focar-se na interação e funcionamento do ambiente, em vez de apenas na coleta de evidências.

Ao longo deste estudo, foram utilizados diversos instrumentos para a recolha de dados, que advém de uma observação participante, incluindo registos sobre o ambiente da sala de aula, o bem-estar e o envolvimento dos alunos nas tarefas; registos fotográficos de todos os trabalhos (as pesquisas, as planificações de texto, os textos e as gravações) realizados pelos alunos; e gravações dos *podcasts* (áudios).

Inquérito por entrevista

A técnica de inquérito por entrevista foi utilizada duas vezes ao longo deste estudo. A entrevista é um método de investigação comum em estudos qualitativos, cujo objetivo principal é entender os significados e interpretações que os entrevistados atribuem a determinadas questões ou situações (Morgado, 2013, p. 72).

Os inquéritos por entrevista seguem geralmente um guião pré-definido, com questões de resposta curta e objetiva, cabendo ao investigador o papel de compilar os dados e garantir um ambiente adequado para que os entrevistados respondam (Morgado, 2013, p. 73). Já as entrevistas não estruturadas ou abertas não possuem um guião estabelecido previamente, permitindo uma recolha de dados mais dinâmica e flexível.

Nesse tipo de entrevista, a investigadora explora temas ou realidades de interesse de forma mais profunda, focando-se nos pontos mais relevantes para a pesquisa (Sá et al., 2021, p. 20). No contexto deste projeto, foram utilizadas entrevistas estruturadas, o que permitiu à investigadora conduzir a conversa e questionar o entrevistado de maneira mais direta e objetiva, extraindo assim informações mais pertinentes para a investigação. No entanto, a investigadora acabou por adaptar algumas questões tendo em consideração as respostas dadas no decorrer da entrevista.

Inquérito por questionário

Durante o desenvolvimento do estudo, foi também aplicada a técnica de inquérito por questionário uma vez. O questionário é, geralmente, "aplicado a um grupo de indivíduos (respondentes), dos quais se busca obter informações (dados) para analisar, interpretar e tirar conclusões, com o objetivo de responder às metas da pesquisa" (Santos & Henriques, 2021, p.10).

As principais vantagens da utilização desta técnica/instrumento incluem a capacidade de assegurar a representatividade da amostra e de medir o erro associado à inferência ou generalização dos resultados (Kalton, 1983). Segundo Hill e Hill (2008), os inquéritos por questionário podem ser de três tipos: aberto, fechado ou misto. No questionário aberto, as perguntas permitem respostas livres, elaboradas pelo próprio respondente. No questionário fechado, as respostas são escolhidas a partir de opções fornecidas pelo autor. Já o questionário misto combina ambos os tipos de questões, permitindo tanto respostas abertas quanto fechadas.

Neste estudo, a investigadora optou por utilizar a técnica de questionário misto, que é amplamente empregada quando o investigador "deseja obter informações qualitativas para contextualizar e complementar os dados quantitativos" (Santos & Henriques, 2021, p.14).

4.5) Técnica de análise de dados

A análise formal dos dados recolhidos ocorre na fase final do processo, sendo neste momento que se estabelece a relação entre os dados recolhidos e a teoria (Bogdan & Biklen, 2006). Para realizar a análise, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo às respostas dadas tanto nas entrevistas como no questionário, às anotações feitas durante as observações, aos textos e aos *podcasts* realizados pelos investigados. Conforme Bardin (2013), essa técnica permite organizar as vivências e percepções dos participantes em categorias. As categorias foram definidas previamente, com base no referencial teórico

acima apresentado, enquanto as subcategorias surgiram das unidades de registo. A definição das categorias teve o objetivo, como sugere Bardin (2013), de sintetizar e reduzir as informações obtidas, facilitando a compreensão e interpretação das tendências presentes nos dados, pois, após definidas, todas as unidades de registo foram associadas a uma categoria ou subcategoria.

Na tabela que se segue apresentam-se as categorias e subcategorias definidas com o objetivo de facilitar a análise dos dados recolhidos.

Categorias	Subcategorias
Podcast – Dimensão Socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação, interesse e confiança: demonstração de entusiasmo e interesse em participar nos <i>podcasts</i> e em ouvir os seus <i>podcasts</i> e os dos colegas, ter confiança a falar. - Interação social: colaboração com os colegas de grupo, escuta ativa e resposta apropriada ao que os colegas referem. - Reflexividade: Demonstração de pensamento crítico sobre a sua experiência e sobre a sua forma de comunicar com os destinatários.
Podcast – Nível temático e estrutural	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura e introdução: estratégias de abertura do <i>podcast</i>, apresentação do tema. - Progressão temática: estrutura clara e lógica do conteúdo, apresentação de dados relevantes, exemplos e argumentos sobre o tema. - Conclusão: reafirmação da mensagem principal, fechamento do tema apresentado.
Podcast – Nível linguístico	<ul style="list-style-type: none"> - Uso adequado da linguagem: linguagem formal e clara, adequada ao público-alvo; construção gramatical correta; uso de vocabulário apropriado e variado. - Estrutura e coesão – utilização de conetores e organizadores textuais para garantir a fluidez do discurso, clareza na construção frásica e na organização de ideias.

<p>Podcast – Nível extralinguístico e para-verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos vocais: variação do tom de voz, ritmo adequado, clareza na pronúncia, expressividade. - Relação com o público: ajuste da expressão oral ao público ouvinte, comunicação natural, utilização de expressões que criam proximidade, criação de momentos de reflexão por parte do ouvinte.
--------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 1: Categorias e subcategorias de investigação (adaptadas de Mercer et al., 2017, citado por Stourdeur et al. 2022)

5) Apresentação e discussão de dados

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos dados recolhidos através dos instrumentos de recolha e análise de dados: os inquéritos por entrevista e questionário, a análise e observação participante da preparação e realização das apresentações orais via *podcast*. Assim, procederei à apresentação dos dados obtidos para cada uma das categorias e subcategorias apresentadas anteriormente.

5.1) Evidências de desenvolvimento atitudinal na produção do *Podcast*

A implementação dos *podcasts* para a concretização de apresentações orais revelou um impacto significativo no desenvolvimento socio-emocional de todos os alunos da turma, especialmente no que diz respeito à motivação e interesse pela área curricular de Português, à confiança, à interação social e à reflexividade. Ao comparar os dados recolhidos nas entrevistas iniciais com os do questionário final, torna-se evidente uma evolução positiva na forma como os alunos percebem e experienciam a comunicação oral e o trabalho em grupo.

Motivação, Interesse e Confiança

No início do projeto, através do inquérito por entrevista, chegou-se à conclusão de que todos os 27 alunos da turma mostraram entusiasmo e interesse em participar nas apresentações orais via *podcast*. A maioria dos alunos referiu que a ideia de criar um conteúdo em formato de áudio pareceu motivadora, acabando por despertar a curiosidade e o envolvimento dos alunos. Este dado vai ao encontro do que é defendido por Lomas (2003) que argumenta que a motivação para a oralidade pode ser aumentada quando os alunos veem um propósito autêntico na sua prática. No entanto, a confiança ao falar foi

um desafio para a maioria: 21 alunos mencionaram sentir-se pouco à vontade, enquanto apenas seis se sentiam confortáveis com a sua expressão oral.

Além disso, a reflexão inicial dos alunos quanto à primeira experiência de apresentação oral via *podcast* demonstrou que muitos viam a apresentação oral como um momento de exposição e julgamento, o que contribuía para a falta de confiança. Alguns mencionaram o receio de errar ou de serem julgados pelos colegas, o que tornava o processo mais tenso e menos prazeroso. Entretanto, após o ensino explícito e a experiência acumulada com três *podcasts*, a percepção dos alunos transformou-se.

O questionário final mostrou que 23 dos 27 alunos consideraram as apresentações orais, através da gravação de *podcasts*, como a atividade mais prazerosa das aulas de Português, o que nos leva a concluir que o projeto foi bastante benéfico no que consiste à motivação dos alunos para a aprendizagem dessa área curricular. Esta observação corrobora com a ideia de Dolz e Schneuwly (2016) de que a prática da oralidade deve ser estruturada e sistemática para que os alunos desenvolvam confiança.

Essa motivação relativamente ao projeto também foi visível nos dados referentes à audição dos *podcasts* realizados. O interesse em ouvir os próprios *podcasts* e os dos colegas também cresceu, com 19 alunos valorizando essa experiência como uma forma de melhoria, reflexão e aquisição de vocabulário. De entre esses, nove alunos afirmaram que ouvir os *podcasts* os ajudou a perceber o que poderiam melhorar, dois referiram que os fez refletir sobre os temas abordados, dois disseram que os ajudou a perceber as várias técnicas que poderiam utilizar nas gravações seguintes, quatro indicaram que adquiriram novo vocabulário e conhecimento e três relataram um aumento na confiança ao falar. No entanto, apenas dois alunos mencionaram que ouvir os *podcasts* não teve impacto na sua aprendizagem e apenas despertou uma curiosidade momentânea.

Estes dados evidenciam que, para a maioria dos alunos, a atividade teve um impacto significativo no desenvolvimento das suas competências linguísticas e reflexivas. No entanto, o número reduzido de alunos que mencionaram a reflexão sobre os temas abordados levanta a necessidade de estratégias que incentivem uma análise mais aprofundada dos conteúdos. A aula de Português deve ir além da prática da oralidade e promover uma aprendizagem que estimule o pensamento crítico e a capacidade argumentativa dos alunos. Assim, futuras intervenções podem integrar momentos de debate estruturado e questionamento orientado, de forma a incentivar uma participação mais ativa na construção do conhecimento e na compreensão das temáticas exploradas nos diversos *podcasts*.

Além disso, 12 alunos destacaram que os *podcasts* os ajudaram a falar sem medo e a se sentirem mais confiantes, enquanto 18 afirmaram que a experiência os auxiliou a expressar opiniões sem receios.

Interação Social

Desde a primeira experiência, a colaboração entre os colegas foi um ponto relevante. Na entrevista inicial, a maioria (21 alunos) relatou que apreciava realizar atividades em grupo, embora alguns (três alunos) tivessem também destacado a falta de empenho de alguns elementos. No entanto, seis alunos apontaram dificuldades sérias em trabalhar em grupo, mencionando conflitos, insultos e a ausência de cooperação entre os colegas.

Com o decorrer do projeto, observou-se uma melhoria substancial nesse aspecto. No questionário final, 21 dos 27 alunos reconheceram que os *podcasts* os ajudaram a trabalhar melhor em grupo, fortalecendo habilidades como escuta ativa, aceitação de opiniões e colaboração. A grande maioria dos alunos (25) destacou que a experiência tinha sido positiva no que se refere ao trabalho coletivo, relatando que ele proporcionou maior segurança para as apresentações orais, facilitou a troca de ideias, promoveu um ambiente de ajuda mútua e incentivou a aquisição de novos conhecimentos. Lomas (2003) refere que a competência comunicativa envolve não apenas o domínio da língua, mas também a interação social e o ajuste ao contexto comunicativo, aspecto claramente evidenciado nos resultados obtidos.

Mesmo entre aqueles que, inicialmente, relataram dificuldades, notou-se alguma evolução, sendo que apenas dois alunos tiveram opiniões menos positivas quanto ao trabalho de grupo. Um desses alunos mencionou sentir-se desintegrado em algumas fases do projeto, mas conseguiu participar de forma mais ativa à medida que se adaptava à dinâmica do grupo. O outro aluno expressou a preferência pelo trabalho individual, revelando que ainda encontra desafios na interação social.

Outro ponto importante a destacar é que a participação nos *podcasts* possibilitou que os alunos compreendessem melhor a importância da escuta ativa e do respeito pelas opiniões dos outros. Elementos como saber ouvir, aceitar diferentes perspectivas e construir coletivamente um discurso coeso foram aprimorados ao longo das gravações e mencionados pelos alunos pelo facto de terem sido melhorados.

A experiência coletiva com os *podcasts* também revelou um amadurecimento na forma como os alunos gerem conflitos e trabalham em grupo. Se no início alguns grupos

apresentavam dificuldades em cooperar e respeitar as dinâmicas do grupo, no final do projeto percebe-se um esforço maior em lidar com as diferenças e em encontrar soluções para eventuais discordâncias. A atividade funcionou, assim, como um instrumento pedagógico não apenas para o desenvolvimento da oralidade, mas também para a aquisição de habilidades socio-emocionais essenciais.

Reflexividade

Inicialmente, nas entrevistas iniciais, os alunos não demonstraram grande pensamento crítico sobre sua experiência com as apresentações orais. Embora 21 alunos tivessem manifestado gosto pelas atividades de oralidade, também mencionaram inseguranças e medos associados à apresentação oral. Ferreira (2009) sublinha que a linguagem não só reflete a identidade individual, mas também contribui para o seu desenvolvimento, o que pode justificar a evolução dos alunos na reflexão sobre a sua própria comunicação ao longo do projeto, algo que se observou nos questionários finais.

No questionário final, todos os alunos foram capazes de refletir sobre a sua experiência, destacando o impacto positivo do formato *podcast* para conseguirem desenvolver as suas competências de comunicação. Relataram que, com o tempo, a ansiedade inicial deu lugar à confiança e que a preparação das apresentações orais, anterior à sua gravação, os ajudou a sentirem-se mais seguros.

Além disso, passaram a valorizar aspetos fundamentais da comunicação oral, como a escolha do tema (13 alunos), a planificação e preparação da apresentação oral (17 alunos), a estrutura e coerência do discurso (16 alunos), a clareza da informação transmitida (14 alunos) e a adequação ao género textual (sete alunos). Também, reconheceram a importância da adequação às características da apresentação oral e do público-alvo (14 alunos), assim como o papel dos *podcasts* na expressão de opiniões relevantes (15 alunos).

Outra evolução importante foi a perceção dos alunos sobre a própria comunicação. Muitos relataram que, ao longo do tempo, passaram a se preocupar mais com a organização das ideias, a clareza do discurso e a forma de transmitir as suas mensagens de maneira eficaz, dimensões que serão objeto de apresentação a seguir. A gravação dos *podcasts* incentivou uma maior consciência sobre como a oralidade pode ser estruturada, planeada e aprimorada com a prática contínua.

Reflexão Geral sobre a Evolução

O percurso dos alunos ao longo da experiência de apresentação oral com *podcasts* evidencia um crescimento significativo no nível socio-emocional. A evolução da confiança, do interesse e da capacidade de reflexão demonstra como o uso de metodologias inovadoras pode transformar a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação eficaz e o trabalho em equipa.

Os resultados sugerem que o ensino explícito, aliado à prática e ao incentivo à autoavaliação, foi essencial para fortalecer a motivação dos alunos e melhorar a sua experiência com a oralidade. Além disso, o formato *podcast* revelou-se uma ferramenta pedagógica eficiente, proporcionando um ambiente seguro para o desenvolvimento da expressão oral e permitindo que os alunos adquirissem maior autonomia na sua aprendizagem.

5.2) Aspetos temáticos e estruturais identificados no conteúdo do *Podcast*

Para compreender a evolução dos alunos no que concerne às competências inerentes às últimas três categorias e ao longo da sua experiência com os *podcasts*, foram analisados três grupos, compostos por um total de nove alunos. Estes grupos representam uma amostra da turma e permitem observar padrões gerais sem que a análise se torne excessivamente extensa. A progressão dos alunos foi analisada em três momentos distintos, correspondentes aos três *podcasts* que produziram, permitindo acompanhar a sua evolução na construção temática e estrutural dos conteúdos abordados. Esta análise está alinhada com os princípios de Dolz e Schneuwly (2016), que enfatizam a importância da modelação e prática recorrente no desenvolvimento da oralidade. Essa perspectiva é corroborada por Jorge e Carreira (2023), que defendem a necessidade de um ensino sistemático da oralidade para garantir progressão na aprendizagem dos alunos.

1.º *Podcast*: Primeiros Passos e Desafios Iniciais

No primeiro *podcast*, os alunos ainda estavam a familiarizar-se com a estrutura do género textual e a organização do discurso oral. Observou-se que a abertura do *podcast* foi um dos primeiros desafios a serem enfrentados. O Grupo 1 apresentou diretamente o tema com a frase: “Nós vamos apresentar sobre a escravatura”, demonstrando uma introdução pouco pensada. O Grupo 2 nem chegou a elaborar uma introdução, passando

diretamente para o tema. O Grupo 3, por sua vez, cumprimentou os ouvintes com “Olá”, mas apresentou alguma confusão conceitual na introdução.

Quanto à progressão temática foram evidentes algumas dificuldades na organização das ideias. Todos os grupos abordaram os conceitos básicos do tema escolhido, mas com diferenças na forma de os estruturar. O Grupo 1 apresentou uma linha de raciocínio mais fluida, introduzindo definições e exemplificações de forma coerente (Ver anexo 20). O Grupo 2, embora tenha estruturado o discurso com argumentos e tomada de posição, apresentou uma sequência de ideias que poderia ser melhor organizada (Ver anexo 21). Já o Grupo 3, apesar de explorar bem o tema, repetiu várias ideias e confundiu os conceitos de escravatura e de escravo, por exemplo ao afirmar “a escravatura são pessoas que...” (Ver anexo 22). Esta repetição e confusão ao nível conceitual, fez com que a sua apresentação fosse menos fluida e compreensível.

Quanto à conclusão, apenas o Grupo 1 conseguiu reafirmar a mensagem principal e reforçar o impacto da discussão. O Grupo 2 precisou de auxílio para estruturar a conclusão, enquanto o Grupo 3 não conseguiu realizar este encerramento.

Estes desafios iniciais vão ao encontro do ponto de vista de Monteiro (2020), que defende que o ensino da oralidade deve ser trabalhado de forma estruturada e progressiva, de modo a permitir que os alunos desenvolvam competências discursivas mais sofisticadas ao longo do tempo.

2.º Podcast: Avanços na Organização e Estrutura

No segundo *podcast*, após o momento de ensino explícito acerca do género textual de apresentação oral, os alunos demonstraram um progresso significativo na estruturação dos seus discursos. A abertura foi trabalhada de forma mais adequada, com todos os grupos a cumprimentarem os ouvintes e a apresentarem o tema de forma mais estruturada. Este desenvolvimento demonstra uma maior consciência da importância da introdução para captar a atenção do público, como defendem Lousada et al. (2023), ao destacar que a introdução deve ser clara e cativante para manter o envolvimento do ouvinte.

A progressão temática foi notoriamente mais organizada e coesa. O Grupo 1 destacou-se pela sua capacidade de estabelecer uma linha temporal na discussão, abordando o passado e o presente de forma sequencial. O Grupo 2 adotou uma estrutura argumentativa mais clara, explorando vantagens e desvantagens do tema abordado, além de apresentar exemplos concretos. O Grupo 3, por sua vez, mostrou melhorias na

coerência do discurso e evitou a repetição excessiva de ideias, tornando o *podcast* mais dinâmico.

A conclusão também revelou avanços. O Grupo 1 encerrou com uma pergunta reflexiva (“Enquanto adultos, preferem uma sociedade na qual exista igualdade ou desigualdade de gênero?”), estimulando assim a reflexão por parte do público. O Grupo 2 reforçou a mensagem principal e transmitiu um alerta ao ouvinte (Anexo 23). O Grupo 3, que anteriormente não havia conseguido concluir o *podcast*, conseguiu neste segundo momento estruturar um encerramento adequado, reforçando a mensagem principal (“A democracia é um sistema político no qual o povo exerce o direito de voto, mas para isso é preciso ter maturidade, e por isso é que só se pode votar a partir dos 18 anos. É um sistema político que nos permite ter liberdade de expressão, ao contrário da ditadura”).

Estes avanços evidenciam a importância de uma abordagem estruturada no ensino da oralidade, conforme apontado por Santos (2011), que enfatiza a necessidade de um ensino que permita aos alunos refletir criticamente sobre a sua própria produção oral e ajustá-la conforme necessário.

3.º *Podcast*: Consolidação da Estrutura e Reflexão Crítica

No terceiro e último *podcast*, os grupos evidenciaram um amadurecimento significativo na construção do discurso. A introdução tornou-se mais natural e bem estruturada, com todos os grupos a cumprimentarem os ouvintes e a apresentarem o tema de forma clara e envolvente. É de destacar que o Grupo 1 se destacou novamente, uma vez que conseguiu realizar uma introdução mais cativante (“Olá, sejam bem-vindos ao nosso *Podcast* sobre as *Fake News*”).

A progressão temática foi mais fluida e bem articulada. O Grupo 1 apresentou um desenvolvimento lógico do tema, explorando conceitos, estratégias comunicativas e reflexões de forma organizada. O Grupo 2 melhorou a interligação das ideias, permitindo uma compreensão mais clara das diferentes partes do *podcast*. O Grupo 3, que no primeiro momento demonstrava dificuldades em manter a coerência do discurso, conseguiu apresentar uma sequência bem estruturada de conceitos, argumentos e reflexões.

A conclusão, que era um ponto fraco no início, tornou-se uma parte forte do *podcast*. Todos os grupos conseguiram encerrar suas discussões de forma eficaz, reafirmando a mensagem principal e deixando uma questão reflexiva para os ouvintes. No entanto, mais uma vez, o Grupo 1 saiu destacado, pois conseguiu encerrar o *podcast* de uma forma diferenciada dos restantes grupos, encerrando com uma questão reflexiva

(“Uma *Fake New* pode ser considerada uma notícia?”) e refletindo o pouco sobre a mesma. Essa prática está alinhada com os princípios defendidos por Stordeur et al. (2022), que sublinham a importância de encerrar discursos orais com uma síntese reflexiva que estimule a interação do público.

Reflexão Geral sobre a Evolução

Ao longo das três apresentações orais via *podcast*, foi possível observar um crescimento notável na capacidade dos alunos em estruturar um discurso oral, coeso e interessante. No início, muitos grupos apresentavam dificuldades na introdução e conclusão, além de problemas na progressão temática, como repetições excessivas e falta de organização. No entanto, com a prática e a experiência adquirida, os alunos passaram a construir apresentações orais mais estruturadas, com discursos mais fluídos e coerentes.

A introdução passou de algo quase inexistente ou mal formulado, como "Nós vamos apresentar sobre a escravatura", para uma parte essencial, bem trabalhada e cativante, como "Olá, sejam bem-vindos ao nosso *Podcast* sobre as *Fake News*". A progressão temática, inicialmente fragmentada e pouco organizada, evoluiu para uma construção sólida e lógica dos conteúdos. A conclusão, que em alguns casos era inexistente numa primeira etapa da investigação, tornou-se um momento de síntese e reflexão bem elaborado na última, com perguntas provocadoras como "Uma *Fake New* pode ser considerada uma notícia?".

Os avanços observados confirmam a relevância do ensino explícito da oralidade, tal como defendido por Dolz e Schneuwly (2016), Monteiro e Viana (2022) e Marques (2023), ao destacarem que a prática recorrente e o *feedback* estruturado são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, a experiência das apresentações orais via *podcast* proporcionou aos alunos não apenas um espaço de expressão, mas também uma oportunidade concreta de desenvolvimento da oralidade, da organização do discurso e da argumentação. Essa evolução reflete-se na confiança com que passaram a abordar os temas e na clareza com que estruturam suas ideias, evidenciando o impacto positivo desta metodologia de ensino na sua aprendizagem.

5.3) Manifestação das competências linguísticas na linguagem do *Podcast*

Para analisar o impacto dos *podcasts* na linguagem utilizada pelos alunos, foram considerados os mesmos três grupos da categoria anterior. O foco da análise esteve na

clareza da linguagem, na construção gramatical, no uso de vocabulário adequado e na coesão textual.

1.º Podcast: Primeiras Tentativas e Dificuldades Iniciais

No primeiro *podcast*, os alunos ainda estavam a adaptar-se à formalidade exigida pelo formato e pelo género textual, o que se refletiu em algumas dificuldades linguísticas. O Grupo 1 demonstrou preocupação em utilizar uma linguagem clara e formal, tentando não repetir vocabulário. Apesar disso, o grupo cometeu alguns erros gramaticais. Por exemplo, utilizaram a frase “onde existe, os escravos não tem os direitos que deviam ter”, evidenciando dificuldades na concordância verbal e nominal. Este grupo também demonstrou várias vezes a necessidade de reformular as frases para as tornar mais compreensíveis, o que vai ao encontro da necessidade de intervenções pedagógicas como as propostas por Marques (2022), que defende a avaliação analítica como uma ferramenta essencial para corrigir erros linguísticos e promover uma expressão oral mais precisa.

O Grupo 2 conseguiu manter um discurso claro e bem estruturado, mas apresentou uma variação limitada de vocabulário, repetindo algumas palavras ao longo do episódio. Já o Grupo 3 teve mais dificuldades, utilizando uma linguagem menos formal, um vocabulário menos variado e cometendo erros gramaticais que comprometeram a clareza do discurso, como, por exemplo, na frase “A escravatura são pessoas”, que demonstra confusão entre os conceitos de escravatura e escravo, o que reforça a necessidade de um ensino sistemático da oralidade, conforme salientado por Jorge e Carreira (2023).

A estrutura e coesão das apresentações orais via *podcast* também refletiram esse início de percurso. O Grupo 1 fez um esforço para construir frases claras e bem organizadas, utilizando uma diversidade razoável de conectores. O Grupo 2 apresentou uma estrutura lógica, mas apresentou uma pequena diversidade nos conectores, o que resultou na existência de algumas ideias soltas. O Grupo 3, por sua vez, demonstrou dificuldades na organização do discurso, repetindo ideias e apresentando construções fráscas pouco coesas, o que reforça as reflexões de Ferreira (2009) sobre a importância da linguagem na organização e expressão do pensamento.

2.º Podcast: Melhoria na Expressão e Coesão do Discurso

No segundo *podcast*, foi notório um avanço significativo no uso da linguagem. O Grupo 1 mostrou uma maior preocupação com a formalidade e conseguiu estruturar frases de forma mais coesa, corrigindo os erros gramaticais cometidos anteriormente. Um

exemplo disso foi a substituição de frases mal estruturadas por construções mais claras, como "Ao longo da história, a desigualdade de género afetou várias sociedades". O vocabulário tornou-se mais variado e adequado ao tema, refletindo um esforço consciente em evitar repetições excessivas, demonstrando um progresso na organização do discurso, conforme sugerido por Lomas (2003).

No que concerne à evolução do Grupo 2, este também demonstrou progresso, ampliando a diversidade lexical e melhorando a fluidez do discurso, ainda que, por vezes, houvesse algumas repetições de ideias. O Grupo 3, que inicialmente enfrentava dificuldades, conseguiu apresentar um discurso mais claro e interligado, apesar de ainda cometer alguns erros gramaticais pontuais como "que notou-se", reforçando a importância da revisão e da prática recorrente, tal como defendido por Dolz e Schneuwly (2016).

Em relação à estrutura e coesão, os três grupos demonstraram evolução. O Grupo 1 utilizou uma maior variedade de conectores, incluindo "assim" e "pois", tornando a ligação entre as ideias mais fluida. O Grupo 2, que no primeiro *podcast* não variava muito o uso de conectores, conseguiu introduzir uma maior diversidade, resultando num discurso mais estruturado. O Grupo 3, que no início apresentava dificuldades na organização do discurso, demonstrou melhorias, ainda que algumas ideias soltas persistissem, indo ao encontro da perspectiva de Monteiro e Viana (2022), que destacam a importância do ensino sistemático da oralidade para garantir uma evolução efetiva dos alunos.

3.º Podcast: Consolidação das Competências Linguísticas

No terceiro e último *podcast*, a evolução dos alunos tornou-se ainda mais evidente. O Grupo 1 demonstrou grande maturidade linguística, utilizando uma linguagem formal e clara, sem erros gramaticais e com um discurso fluído e bem estruturado, o que evidencia o impacto positivo da prática contínua, conforme argumentado por Cruz (2009). O vocabulário foi variado e preciso, contribuindo para a clareza da comunicação. O Grupo 2 consolidou a sua melhoria, apresentando um discurso fluído e coeso, sem repetições desnecessárias e com um uso adequado de conectores, como "porque", "quando" e "mas". O Grupo 3, que inicialmente apresentava dificuldades gramaticais e estruturais, conseguiu finalmente construir um discurso bem organizado, com um menor número de erros e uma fluidez muito superior à do primeiro *podcast*, reduzindo significativamente os erros gramaticais.

A estrutura e coesão textual também se destacaram neste último *podcast*. O Grupo 1 utilizou conectores variados, garantindo uma progressão lógica do discurso. O Grupo 2

reforçou a clareza na organização das ideias, tornando a comunicação mais eficiente. O Grupo 3, que começou com dificuldades na coerência do discurso, conseguiu finalmente estruturar um *podcast* mais coeso e bem encadeado, utilizando expressões como "por isso" e "como" para interligar as ideias.

Reflexão Geral sobre a Evolução

Ao longo das três apresentações orais via *podcast*, ficou evidente um progresso significativo dos alunos ao nível linguístico. A linguagem, que inicialmente apresentava falhas formais e gramaticais, tornou-se mais clara e adequada ao formato oral. O vocabulário, que no início era repetitivo e limitado, foi sendo enriquecido à medida que os alunos ganhavam mais experiência. Além disso, a fluidez do discurso melhorou substancialmente, evidenciando uma maior preparação e segurança na apresentação oral.

A estrutura do discurso também evoluiu. Os grupos passaram de um discurso fragmentado, com ideias soltas, para uma construção mais lógica e coesa, com ligações claras entre os diferentes momentos do *podcast*. O uso de conectores, inicialmente pouco variado, tornou-se mais diversificado, permitindo um encadeamento mais natural das ideias.

Estes avanços demonstram que a realização de apresentações orais via *podcast* proporcionou uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento do domínio da oralidade, permitindo que os alunos não apenas melhorassem a sua expressão verbal, mas também desenvolvessem uma maior consciência sobre a importância da organização do discurso e do uso adequado da linguagem. A experiência revelou-se, assim, uma ferramenta eficaz para o aperfeiçoamento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos, tal como salientado por Cruz (2009) e Ortoleva (2004).

5.4) Indicadores extralinguísticos e para-verbais presentes na performance vocal do *Podcast*

A evolução dos alunos em relação aos aspetos vocais e para-verbais nas apresentações orais via *podcast* é um reflexo claro do impacto deste projeto no desenvolvimento das suas competências comunicativas. Esta evolução está em consonância com os pressupostos de Dolz e Schneuwly (2016), que destacam a importância da modelação e da prática recorrente no desenvolvimento da oralidade. Através da análise dos três *podcasts* produzidos, observa-se um percurso de melhoria progressiva, tanto na qualidade da expressão oral como na capacidade de envolver o

público , tal como sublinhado por Monteiro (2021), ao enfatizar que o ensino da oralidade deve ser sistemático e gradual.

1.º Podcast: Primeiras Tentativas e Desafios Iniciais

No primeiro *podcast*, as dificuldades iniciais dos grupos ficaram evidentes nas variações de clareza do discurso, ritmo e expressividade, aspetos fundamentais na competência comunicativa conforme descrito por Hymes (1972). O Grupo 1, apesar de ter apresentado uma boa pronúncia e tom de voz adequado, enfrentou dificuldades com o ritmo, que, por vezes, foi demasiado lento devido aos momentos de pensamento prévio ao falar. Por exemplo, ao introduzirem o tema da escravatura, disseram: “Nós vamos apresentar sobre a escravatura”, uma frase mal estruturada, o que afetou a fluidez inicial do discurso , como alertam Lomas (2003) e Marques (2023) sobre a importância da organização do discurso para a eficácia comunicativa. A falta de uma relação mais estreita com o público foi um dos maiores desafios, com o discurso a assemelhar-se mais a uma conversa interna do grupo, o que reforça a necessidade de desenvolver a competência sociolinguística, conforme indicado por Lomas (2003).

O Grupo 2, embora tenha apresentado um tom de voz audível, enfrentou dificuldades com variações no ritmo da fala, o que dificultou a compreensão, um problema que Monteiro e Viana (2022) associam à necessidade de adaptação do discurso ao contexto. Além disso, a expressividade foi inconsistente, com um dos membros a destacar-se, enquanto outros mantinham um discurso mais monótono. A aluna com dislexia demonstrou dificuldades na pronúncia de algumas palavras, o que impactou a clareza do discurso, evidenciando a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas, como defendem Dolz e Schneuwly (2016), procurando assegurar que todos os alunos se sintam eficazes quando realizam tarefa. A falta de preparação resultou numa comunicação menos natural, ainda que tivessem conseguido provocar alguma reflexão no ouvinte através de questionamentos pontuais, o que reforça a noção de que a interação e a participação ativa são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa (Gumperz & Hymes, citados por Lomas, 2003).

O Grupo 3, por sua vez, teve problemas ainda mais evidentes, com um ritmo de fala acelerado e sem pausas estratégicas, o que prejudicou tanto a clareza da pronúncia como a capacidade de envolver o público. A leitura do texto previamente escrito resultou numa abordagem mecânica e levou a que os alunos se baralhassem no discurso, como evidenciado na frase "a escravatura são pessoas", um erro gramatical claro. Esta

dificuldade na produção oral vai ao encontro do que Dolz e Schneuwly (2016) apontam sobre a importância de diferenciar o discurso oral do escrito, adaptando-o às exigências

2.º Podcast: Evolução do Processo - Aperfeiçoamento no Ritmo e na Expressividade

No segundo *podcast*, observou-se uma evolução significativa em todos os grupos, embora com algumas variações, reforçando a ideia de que a oralidade exige um ensino sistemático e contínuo (Monteiro, 2021). O Grupo 1, em particular, demonstrou melhorias notáveis no ritmo da fala e na expressividade. A fluidez do discurso tornou-se mais natural, com uma interação mais dinâmica entre os membros do grupo. A introdução, "Olá, colegas, hoje vamos falar sobre desigualdade de género", mostrou um uso eficaz de expressões de proximidade, como recomendado por Balça (2021), que destaca a importância do ensino explícito da oralidade.

O Grupo 2 também fez progressos, ajustando melhor o ritmo da fala e aumentando a clareza na pronúncia. A aluna com dislexia conseguiu melhorar ligeiramente, demonstrando uma pronúncia mais clara em comparação com o primeiro *podcast*, o que sugere que a prática recorrente pode contribuir para o desenvolvimento da competência oral, tal como afirmado por Stordeur et al. (2022). A expressividade foi mais eficaz, criando uma comunicação mais natural e envolvente. O *podcast* tornou-se mais dinâmico, com uma relação mais fluída com o público, reforçando a importância da interação comunicativa para o desenvolvimento da oralidade (Hymes, 1972; Lomas, 2003).

O Grupo 3, por sua vez, ainda apresentava algumas dificuldades com o ritmo, com lapsos em algumas partes do *podcast*, mas demonstraram progressos significativos na expressividade. Introduziram pausas estratégicas para melhorar a fluidez, como na comparação entre ditadura e democracia, o que contribuiu para uma apresentação mais envolvente. No entanto, a falta de apoio entre os membros do grupo prejudicou a participação de alguns, o que impactou negativamente a performance global, evidenciando a necessidade de fomentar a colaboração e o trabalho em equipa, como defendem Dolz e Schneuwly (2016).

3.º Podcast: Aperfeiçoamento Completo

No terceiro e último *podcast*, todos os grupos apresentaram uma melhoria notória em comparação com as gravações anteriores. O Grupo 1 continuou a destacar-se, com um ritmo de fala excelente e uma expressividade consistente. A interação entre os membros do grupo foi fluída, criando um *podcast* autêntico e envolvente. A utilização de perguntas

como "Uma *Fake New* pode ser considerada uma notícia?" estimulou o pensamento dos ouvintes, fortalecendo a conexão com o público, um aspeto essencial da competência comunicativa segundo Lomas (2003).

O Grupo 2 alcançou um nível adequado de expressividade e ritmo, tornando o conteúdo mais compreensível. A naturalidade na comunicação foi evidente, especialmente devido ao progresso da aluna que inicialmente enfrentava dificuldades na pronúncia, reforçando a ideia de que a prática e o feedback contínuo são essenciais para o desenvolvimento da oralidade (Monteiro & Viana, 2022). A frase "Olá, hoje vamos falar sobre pandemias" refletiu uma abordagem mais segura e bem estruturada na apresentação do tema. De um modo geral, o grupo foi capaz de criar uma conexão mais forte com os ouvintes, apresentando um *podcast* dinâmico e eficaz.

Por fim, o Grupo 3 também superou as dificuldades iniciais e apresentou uma evolução considerável. Com um ritmo e tom de voz mais equilibrados, a fluidez do discurso foi melhorada. Apesar de ainda carecerem de mais variedade nas expressões de proximidade, conseguiram criar um ambiente mais dinâmico e envolvente, como demonstrado na sua discussão sobre solidão e nas sugestões de como ajudar pessoas solitárias, o que evidencia a importância da prática sistemática para o desenvolvimento da oralidade, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2016).

Reflexão Geral sobre a Evolução

A evolução observada nos três *podcasts* evidencia a importância da prática constante e da exposição à oralidade em contextos autênticos, como defendido por Monteiro (2020). Desde o primeiro *podcast* até o terceiro, foi possível perceber uma melhoria na fluidez do discurso, no controlo do ritmo e na expressividade, fatores fundamentais para a competência comunicativa (Lomas, 2003). Os alunos ganharam confiança, aprimoraram as suas capacidades de envolver o público e, no final, mostraram-se mais aptos a utilizar a comunicação como uma ferramenta eficaz para a transmissão de ideias, reforçando o papel fundamental da oralidade no ensino (Balça, 2021).

Este projeto demonstra o potencial dos *podcasts* como uma ferramenta pedagógica eficaz no desenvolvimento da oralidade e da expressividade. Ao promover não apenas a melhoria técnica da fala, mas também a capacidade de se conectar com o ouvinte de forma significativa, essa metodologia reforça a importância da comunicação como uma competência essencial para o sucesso académico e profissional.

CONCLUSÃO DO ESTUDO

Este ensaio investigativo teve como principal objetivo compreender de que forma o *podcast* pode ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento da competência de oralidade dos alunos do 2.º Círculo do Ensino Básico, especificamente na disciplina de Português. A investigação centrou-se na análise das dificuldades e progressos dos alunos ao longo de três momentos distintos de gravação de *podcasts*, permitindo aferir as potencialidades e os desafios desta abordagem metodológica.

Os resultados obtidos demonstram que a utilização do *podcast* como ferramenta pedagógica trouxe melhorias significativas para a expressão oral dos alunos. Desde o primeiro até ao terceiro *podcast*, verificou-se um avanço notório na fluidez do discurso, na organização das ideias, na expressividade, na clareza articulatória e na confiança dos alunos ao falar em público. Este crescimento evidencia a importância da prática recorrente e da autoavaliação, aspetos essenciais para a evolução da oralidade, conforme apontado por Dolz e Schneuwly (2016). A integração do *podcast* no ensino de Português revelou-se um recurso pedagógico inovador, promovendo um ambiente mais dinâmico e seguro para a produção oral, permitindo que os alunos experimentassem diferentes registos de comunicação e ganhassem confiança na sua expressão verbal.

Além disso, esta abordagem metodológica incentivou uma maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O caráter interativo e a possibilidade de os alunos ouvirem as suas próprias produções proporcionaram momentos de reflexão e de reformulação do discurso, aspetos fundamentais para o aperfeiçoamento da oralidade. A necessidade de um planeamento prévio dos conteúdos e a regravação de segmentos específicos incentivaram a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de revisão crítica, que se estendem a outras áreas do conhecimento. Essa dinâmica de aprendizagem ativa contribuiu ainda para a promoção do trabalho colaborativo, pois os *podcasts* foram desenvolvidos em grupo, exigindo dos alunos a capacidade de ouvir, argumentar e adaptar a sua fala ao contexto comunicativo.

Contudo, este estudo também revelou desafios que merecem atenção. A dificuldade de alguns alunos em estruturar o discurso de forma clara e coerente manteve-se até à última gravação, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais individualizado e da implementação de estratégias de ensino mais direcionadas e em articulação com a escrita. Alguns alunos demonstraram hesitação na utilização de

vocabulário mais elaborado e dificuldades na projeção da voz e na gestão da entoação, aspetos que reforçam a necessidade de um ensino mais sistemático da oralidade.

Outro aspeto relevante a considerar é a necessidade de um suporte tecnológico adequado para a implementação eficaz do *podcast* em contexto educativo. Embora os alunos tenham demonstrado grande interesse por esta metodologia, a disponibilidade de equipamentos e o acesso a ferramentas de edição de áudio podem ser fatores condicionantes na sua aplicação generalizada. Neste sentido, também as capacidades dos professores para o uso de tecnologias digitais, no ensino da oralidade, se tornam um ponto fulcral para garantir o sucesso de iniciativas semelhantes. A formação contínua dos docentes em metodologias inovadoras, aliada à disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas, é essencial para que este tipo de prática se torne recorrente e eficaz.

A relevância do ensino da oralidade não pode ser desconsiderada, uma vez que a competência comunicativa é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. A capacidade de se expressar com clareza, de estruturar um discurso de forma coerente e de adequar a comunicação a diferentes contextos são competências essenciais para o sucesso escolar e para a participação ativa na sociedade. No entanto, apesar de ser reconhecida nos documentos curriculares como uma área essencial do ensino da Língua Portuguesa, a oralidade nem sempre recebe a devida atenção nas práticas pedagógicas, sendo frequentemente relegada para segundo plano face a outros domínios, como a gramática, a escrita e a leitura. Este estudo vem reforçar a importância de um ensino mais estruturado e contínuo da oralidade, com metodologias que tornem a aprendizagem significativa e motivadora para os alunos.

Em suma, este estudo permitiu confirmar que o *podcast* pode ser um dispositivo didático valioso para o desenvolvimento da oralidade, promovendo a autonomia, a confiança e a motivação dos alunos. No entanto, para que a sua eficácia seja maximizada, é essencial um planeamento estruturado, a disponibilização de *feedbacks* frequentes e a adaptação às especificidades do grupo de alunos. Futuros estudos poderiam explorar a integração do *podcast* em outras disciplinas e a sua relação com diferentes componentes do ensino da língua, como a escrita e a leitura, bem como analisar o impacto desta metodologia em diferentes faixas etárias e níveis de proficiência linguística.

Desta forma, este ensaio investigativo contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas contemporâneas e sobre a necessidade de se repensar o ensino da oralidade de maneira mais estruturada, progressiva e inclusiva. O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos deve ser um objetivo prioritário, garantindo que todos possam

expressar-se de forma eficaz e confiante em diferentes contextos. Assim, torna-se imprescindível que a oralidade receba um investimento pedagógico contínuo e que sejam implementadas estratégias inovadoras, como o *podcast*, para responder às exigências comunicativas da sociedade atual e futura.

O ensino deve evoluir no sentido de proporcionar aos alunos ferramentas que os preparem para os desafios do mundo moderno, onde a comunicação eficaz é um dos fatores determinantes para o sucesso profissional e social. Neste sentido, o *podcast* apresenta-se como um recurso promissor, que alia inovação tecnológica à prática pedagógica, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados e capacitados para os desafios da contemporaneidade.

CONCLUSÃO

A redação deste relatório representou uma etapa fundamental ao longo do meu percurso acadêmico, proporcionando uma oportunidade valiosa para refletir sobre a minha Prática Pedagógica e sobre desafios que ela comportou. Efetivamente, o percurso de intervenção pedagógica e de investigação em contexto de sala de aula contribuiu significativamente para a evolução das minhas aprendizagens, assim como as dos alunos.

Na vertente reflexiva, procurei destacar, por meio da apresentação de um conjunto de atividades realizadas, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, as aprendizagens mais relevantes construídas ao longo da experiência e os desafios enfrentados em diferentes momentos da prática docente.

Ressalto, ainda, o papel essencial da observação no contexto educativo, uma vez que possibilitou a identificação dos interesses, dificuldades e necessidades dos estudantes. A reflexão acerca das situações vivenciadas em sala de aula foi fundamental para planejar e implementar atividades diversificadas e alinhadas com as características dos alunos e com os documentos programáticos orientadores das práticas de ensino e aprendizagem.

De modo semelhante, a colaboração contínua com os professores cooperantes e supervisores foi decisiva para o êxito das estratégias pensadas e aplicadas.

Na vertente investigativa, tive a oportunidade de explorar a comunicação oral, um tema que desperta o meu interesse e que considero essencial na sociedade atual. Nesse sentido, o estudo desenvolvido permitiu a criação e a dinamização de recursos e atividades voltadas para a construção e apresentação de textos orais. A utilização pedagógica dos *Podcasts* revelou ser fundamental para estimular o desenvolvimento de competências diversificadas, nomeadamente competências linguísticas e de comunicação dos alunos. Após a realização desse estudo, tornou-se evidente a necessidade crescente de continuar a investir na promoção de atividades que incentivem a comunicação oral.

O relatório apresentado expressa, igualmente, a progressiva tomada de consciência da importância de, enquanto professora, articular os processos de investigação, em contexto escolar, com as práticas de ensino e aprendizagem. Efetivamente, investigar ajuda a melhorar os processos de ensino e potencia o desenvolvimento de competências relevantes para a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach* (9.^a ed.). McGraw-Hill.
- Balça, A. (2021). Oralidade, Leitura e Escrita: Uma Relação Desigual na Escola. *Poiésis*, 15(27), 19-31 .
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem* (1.^a Ed.). Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barbieri, V. (2010). Psicodiagnóstico Tradicional e Interventivo: Confronto de Paradigmas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 505-513.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bittencourt, C. (2005). *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. Cortez Editora,
- Bitti, P. & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social* (2.^a Ed.). Editorial Estampa.
- Boavista, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bueno, L. (2008). Géneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. *Anais do I SIMELP*. <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico, Português, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. MEC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, MEC
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Editorial Graó.

- Costa, A. P., & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188. http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200009
- Correia, M. da. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *In Pensar Enfermagem*, 13(2),30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Costa, A., Crespo, A., Machado, C., Gomes, I., Neves, M., & Bastos, S. (2024). *Pedagogical Strategies in the Construction of Historical Knowledge for the 2nd Cycle of Primary School*. International Conference: The Future of Education. <https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0014/FP/9259-PRI6781-FP-FOE14.pdf>
- Coutinho, C. P.(2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª edição). Almedina.
- Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós-acção: planificação e avaliação em pedagogia. *Psicope-dagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 149-179.
- Damião, M. H. (2008). *Modelo reflexivo de formação de professores: algumas perplexidades*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Documento policopiado.
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República: I Série A, n.º 129/2018*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018115652961>
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português - 1.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação*. Psico & Soma.
- Dias-Trindade, S. & Carvalho, J. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar História na Era Digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos 5.º ano - 2.º ciclo do ensino básico Português*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

- Dolz, J. & Schneuwly B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite – éléments de réflexions à propos d’une expérience romande. *Enjeux*, 37-38: 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Géneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In B. Schneuwly, J. Dolz e colaboradores, *Géneros orais e escritos na escola* (pp. 41-73). Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, J. Dolz & colaboradores. *Géneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2016). *Pratiques de l’enseignement de l’oral en classes ordinaires et spécialisées: Objets d’enseignement et régulations des obstacles. Issyles-Moulineaux : ESF. <https://pt.scribd.com/document/464457023/Pour-un-enseignement-del-oral-Joaquim-Dolz-et-Bernard-Schneuwly-pdf>*
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Ferreira, G. (2009). *Comunicação, Media e Identidade – Intersubjetividade e Dinâmicas de Reconhecimento nas Sociedades Modernas*. Edições Colibri.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão Leitora* (2.ª Ed.). Edições ASA.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª Ed.). Edições Sílabo.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence In J.B. Pride and J. Holmes (Eds) *Sociolinguistics - Selected Readings*. Penguin Books, pp. 269-293.
- IPL-ESECS (2022). *Unidade curricular: Prática Pedagógica em Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico I - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. IPL-ESECS.
- Jorge, N., & Carreira, I. (2023). Oralidade: Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, 60-61, 33-44. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/168/159>

- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. (1.^a Ed.) Sage Publications.
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECON261/SAmpling%20Surveys/Graham%20Kalton%20Introduction%20to%20Survey%20Sampling%20Quantitative%20Applications%20in%20the%20Social%20Sciences%201983.pdf>
- Knechtel, M. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Intersaberes.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras I: Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (1.^a Ed.). Edições ASA.
- Lopes, J., Helena, S. & Dominguez, C. O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação* (191 - 219). Pactor.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2022). School Motivation: theoretical approaches to the learning process. *CES Psicologia*, 15(2), 169-193.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v15n2/2011-3080-cesp-15-02-169.pdf>
- Lousada, E., Dolz, J., Silva, E. & Villagra, A. (2023). *Géneros Oraís e Ensino de Línguas – Propostas de Pesquisa e Dispositivos Didáticos*. Pontes Editores.
- Marques, C. (2022). Português: avaliação na aprendizagem – Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras*, 58/59, 43-53.
- Marques, C. (2023). Práticas de Oralidade no Ensino: Do Texto ao Contexto. *Entreletras*, 14(1), 132-147.
- Martins, G.O., Gomes, C.A.S., Brocardo, J.M.L., Pedroso, J.V., Carillo, J.L.A., Silva, L.M.U., Encarnação, M.M.G.A., Horta, M.J.V.C., Calçada, M.T.C.S., Nery, R.F.V. & Rodrigues, S.M.C.V. (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_Flexibilizada/perfil_dos_alunos.pdf
- McLeod, J. (2003). Section One: Time and Classroom Space. Em J. McLeod, J. Fisher, & G. Hoover, *The Key Elements of Classroom Management* (pp. 1-59). Alexandria, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development ME-DEB (1991). *Programa de Língua Portuguesa* (vol. II). ME.

- Menezes, C., Gamboa, M., Brites, L. & Oliveira, M. (2021). *Dez minutos de conversa: podcasting como recurso de formação multidimensional*. Comunicação Pública.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!*. Bookout.
- Monteiro, C. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 95-115.
- Monteiro, C. (2021). *A Didática da Competência Comunicativa Oral – Pensar, Falar e Participar em Situações de Interação Oral*. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação.
- Monteiro, C. & Viana, L. (2022). *Promoção da Competência Comunicativa Oral no Ensino Básico – Desafios e Propostas*. In Aido, J. *Entrevista a José Lopes e Helena Santos Silva*. Palavras – Revista da Associação de Professores de Português.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/81763/1/Revista_Palavras_58_59_dez2022%2063-79.pdf
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M. G. (2004). *Fontes Históricas Propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia]. Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf>
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. (4nd ed.). De Facto Editores.
- Observatório do Ensino de História na Europa (2023). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe*. Conselho da Europa.
- Oliveira, J., Cardoso, G. & Barreiros, J. (2004). *Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação* (1.ª Ed.). BOND – Books on Demand.
- Ortoleva, P. (2004). O Século dos media: a evolução da comunicação de massa no século XX. In Oliveira, J., Cardoso, G. & Barreiros, J. (2004). *Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação* (1.ª Ed.). BOND – Books on Demand.

- Pazos, M. (2002). Algumas 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, M. F., & Pires, M. V. (2016). Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico. *1.º Encontro Internacional de Formação na ocência (INCTE)*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/14003>
- Reis, C. (1997). *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários*. Livraria Almedina.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. ME-DGIDC.
- Ribeiro, J. (Org.) (2021). *O ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos e metodologias*. Atena Editora.
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585560/1/O%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20Local%20na%20Sala%20de%20Aula%20Fontes%2C%20Objetos%20e%20Metodologias.pdf>
- Rodrigues, C. R. (2016). *A influência da família no hábito da leitura*. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - Faculdade de Biblioteconomia. Obtido de <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/31>
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sá, P. (org), Costa, A. P. C. (org), & Moreira, A. (org). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados - Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora.
- Santos, J. (2011). *Linguagem e Comunicação* (1.ª Ed.). Edições Almedina.
- Santos, R. J. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos* (1.ª Ed.) Universidade Aberta.
<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

- Stordeur, M. F., Nils, F. & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Solé, G. (2021). Ensino Da História Em Portugal: O currículo, Programas, Manuais Escolares E Formação Docente. *El Futuro del Pasado*, 12, pp. 21-59.
- Solé, G. & Barca, I. (2023). As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspectiva e desafios atuais. In I. Bellatti; C. Fuentes; P. Miralles & L. Sánchez (coords.) *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática*. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas (pp.269-280). Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a Ed.). Livros Horizonte.
- Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Revista Indexada no Periódica*, 11(12), 110-114.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp.19-37). Routledge,
- Viana, F. L. Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Aprender a Compreender torna mais fácil o saber*. Almedina.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de planificação (1.ºCEB)

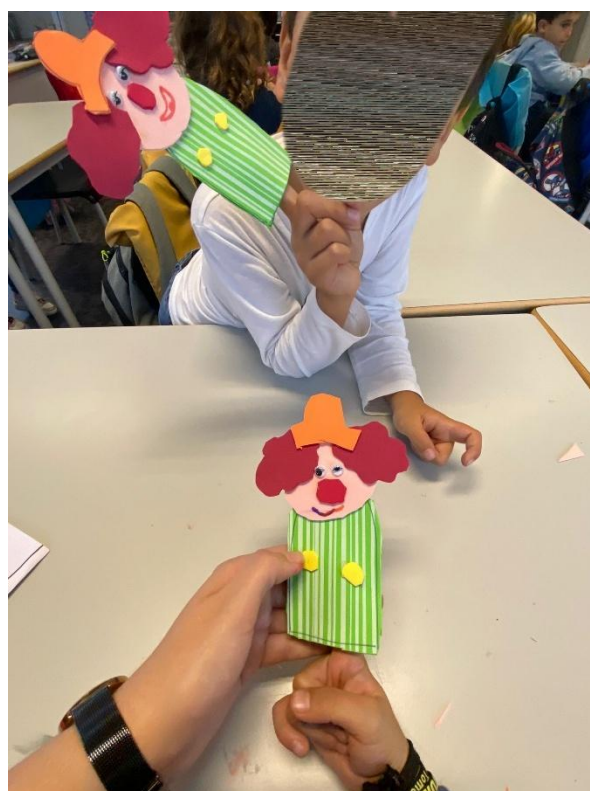
Planificação da aula				
Turma: 1.º Ano				
Data: 3 de janeiro de 2023				
Área Curricular: Português				
Recursos: lápis de carvão, lápis de cor, borracha				
Objetivos (AE)	Atividade do aluno	Duração	Dinâmica de trabalho	Avaliação
ORALIDADE Expressão - Exprimir opinião partilhando ideias e sentimentos. LEITURA/ESCRITA Escrita	- No início do dia, os alunos, após entrarem na sala de aula, sentam-se nos seus respetivos lugares e colocam o material necessário em cima da mesa.	10 min	- Grande grupo;	Avaliação formativa.
	- Realização do calendário: os alunos completam o espaço do respetivo dia, escrevendo o número do dia em que estão e desenhando a condição meteorológica do mesmo.	15 min	- Individual.	Observação direta do comportamento, da atenção, da participação e do desempenho dos alunos nas tarefas realizadas
	- Diálogo com os alunos acerca das celebrações ocorridas nas férias escolares: Natal e passagem de ano.	30 min		
- Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas.	- Registo no caderno: cada aluno fará um desenho que represente o dia de Natal, de modo a criar a capa do 2.º período.	15 min		(verificar os interesses, a curiosidade e a partilha de informações) dos alunos.
Gramática	- De seguida, irá ser realizada a revisão das palavras anteriormente trabalhadas ("menina", "menino", "uva", "sapato", "bota", "dedo", "leque" e "casa"): leitura das palavras e das suas respetivas sílabas (em grande grupo e individualmente).	10 min		
- Identificar unidades da língua: palavras.	- Posteriormente, a docente irá ditar o texto "O cão Tico", enquanto os alunos irão escrevê-lo, no caderno.	15 min		
	- Após o ditado, será feita a leitura, em grande grupo, do texto.	10 min		
	- De seguida, enquanto os alunos ilustram o texto, a docente irá corrigir o texto de cada aluno.	15 min		
	- Caso haja tempo, os alunos irão realizar uma sopa de letras.			
Intervalo das 11:00 às 11:30 horas				
AEC's				
Hora de almoço do 12:30 à 14:00 horas				
Área Curricular: Matemática				

Recursos: manual, lápis de carvão, borracha.			
<p>Números</p> <p>Adição e subtração</p> <p>Significado e usos da adição e subtração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados. - Interpretar e modelar situações com subtração, nos sentidos de retirar, completar e comparar, e resolver problemas associados. <p>Geometria e Medida</p> <p>Sólidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após o intervalo da hora de almoço, os alunos, ao entrarem na sala de aula, sentam-se nos seus respetivos lugares e colocam o material necessário em cima da mesa. - Realização de exercícios de consolidação, no manual, relativos ao conteúdo da adição, subtração e dos sólidos geométricos. 	<p>10 min</p> <p>80 min</p>	<p>- Individual;</p> <p>Avaliação formativa.</p> <p>Observação direta do comportamento, da atenção, da participação e do desempenho dos alunos nas tarefas realizadas (verificar os interesses, a curiosidade e a partilha de informações) dos alunos.</p>

Anexo 2 – Atividade “Teatro de Fantoches”



Anexo 3 – Criação de fantoches



Anexo 4 – Atividade “Bruxa Sabrina”



Anexo 5 – Postais para Moçambique



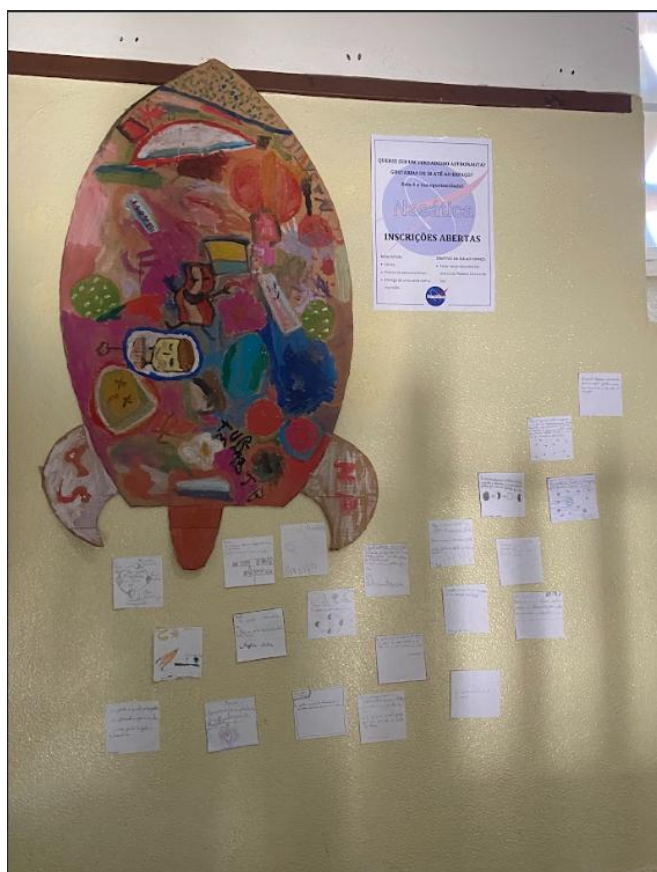
Anexo 6 – Atividade Experimental



Anexo 7 – Grelha de avaliação (1.º Ano)

		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	
Alunos	Cooperação com os colegas	- Respeita a opinião dos outros, contribuindo para a concretização de tarefas em comum. - Interajuda. - Cooperação nas atividades de grupo.			
	Participação	- Participa nas atividades que lhe são propostas acrescentando sugestões pertinentes.			
	Comportamento	- Cumpre com as regras de sala de aula. - Relação com os outros no espaço exterior.			

Anexo 8 – Atividade “Ida ao espaço”



Anexo 9 – Análise documental

Documentos para análise	O que o documento nos refere?	O que os alunos devem saber?	Como o podemos utilizar?	Olhar crítico sobre o documento
Aprendizagens Essenciais (AE)- Português e História e Geografia de Portugal do 5.º e 6.º ano. Português - 5.º e 6.º ano de escolaridade	<p>Este documento refere os domínios que devem ser trabalhados na área curricular do Português durante o 5.º e 6.º ano de escolaridade, sendo esses a oralidade, a escrita, a leitura, a educação literária e a gramática. Cada domínio apresenta um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos terão de alcançar. De forma a facilitar esse processo, o documento sugere algumas estratégias para abordar os diversos domínios.</p> <p>Ao relacionar as aprendizagens essenciais destes dois anos de escolaridade, podemos concluir que o grau de exigência aumenta.</p> <p>Além disso, este documento apresenta-nos diversos descritores que devem ser colocados em prática, estando estes associados ao documento</p>	<p>Ao longo dos dois anos de escolaridade, os alunos devem adquirir conhecimentos ao nível dos diferentes domínios.</p> <p>Quanto ao domínio da oralidade, os alunos devem desenvolver competências de compreensão e de expressão. Ao analisar os dois documentos compreendemos que no 5.º ano de escolaridade os alunos devem comunicar com a finalidade de exibir conhecimentos, transmitir os seus interesses ou opiniões e narrar. No 6.º ano de escolaridade, os alunos devem explicitar com maior detalhe os seus conhecimentos, ter um olhar crítico perante o que é solicitado pelo docente, sendo que deve ter a capacidade de argumentação.</p> <p>Ao nível da leitura, os objetivos são semelhantes, no entanto, os géneros textuais que deverão ser trabalhados são diferentes.</p> <p>Em relação ao domínio da educação literária, os alunos</p>	<p>Estes documentos permitem que os docentes, os alunos e as suas famílias possam compreender quais as aprendizagens que devem ser realizadas em cada ano de escolaridade.</p> <p>Para os docentes, estes documentos curriculares são um meio de orientação para a planificação, intervenção e avaliação.</p> <p>Também, estes documentos poderão ser utilizados para que os alunos</p>	<p>Na nossa perspetiva, estes documentos encontram-se bem organizados, o que beneficia o modo como atuamos, lecionamos e avaliamos os conteúdos, sendo que é uma forma de os docentes compreenderem as aprendizagens que os alunos terão de adquirir nos diversos anos de escolaridade. Além do mais, torna-se enriquecedor a relação das Aprendizagens Essenciais (AE) com o Perfil dos Alunos à Saída</p>

	<p>do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. É de ressaltar que nas Aprendizagens Essenciais do 6.º ano de escolaridade é sugerido um conjunto de obras fulcrais para o desenvolvimento da educação literária dos alunos.</p>	<p>devem aprofundar os seus conhecimentos relativamente aos géneros de textos já lecionados, sendo que no 6.º ano de escolaridade, os mesmos terão de conhecer as características do texto poético e dramático.</p> <p>No domínio da escrita, no 5.º ano de escolaridade, os alunos devem saber escrever um texto narrativo, descritivo e de opinião, enquanto que no 6.º ano de escolaridade, para além desses, também devem saber resumir e sintetizar. Além disso, no 6.º ano de escolaridade, os alunos devem conseguir realizar o processo de planificação, textualização e revisão com uma maior facilidade.</p> <p>Em relação à gramática, o grau de complexidade acentua-se no 6.º ano de escolaridade, sendo que terão de conhecer, por exemplo as orações.</p>	<p>compreendam quais os parâmetros que vão ser avaliados. Além disso, estes apresentam um conjunto de estratégias pelas quais os docentes se podem reger, o que facilita o processo de ensino.</p>	<p>da Escolaridade Obrigatória (PA), visto que, ao enumerar um conjunto de estratégias e procedimentos que o docente poderá adotar para lecionar os diferentes domínios, possibilita o desenvolvimento das competências que estão implícitas no PA.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>História e Geografia de Portugal – 5.º e 6.º ano</p>	<p>Este documento refere os domínios que devem ser trabalhados na área curricular de História e Geografia de Portugal durante o 5.º e 6.º ano de escolaridade.</p> <p>No 5.º ano de escolaridade os domínios são: A Península Ibérica – localização e quadro natural; A Península Ibérica dos primeiros povos à formação de Portugal; Portugal do século XIII ao século XVII.</p> <p>No 6.º ano de escolaridade os domínios são: Portugal do século XVIII ao século XIX; Portugal do século XX; Portugal hoje.</p> <p>Em ambos os anos de escolaridade, cada domínio apresenta um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos terão de alcançar. De forma a facilitar esse processo, o documento sugere algumas estratégias para abordar os diversos domínios.</p> <p>Ao analisar os dois documentos, podemos</p>	<p>Ao analisar os documentos, podemos verificar que os alunos terão de adquirir várias competências durante os dois anos de escolaridade ao nível da Geografia e da História de Portugal.</p> <p>A partir do documento podemos compreender que, no 5.º ano de escolaridade, os alunos iniciam o ano letivo com a abordagem à geografia, enquanto que no 6.º ano de escolaridade encerram o ano letivo com esta componente.</p> <p>Ao longo dos dois anos, os alunos terão a oportunidade de adquirir conhecimentos acerca de factos históricos, desde a formação de Portugal, a sua localização e os seus primeiros povos até à atualidade.</p> <p>No entanto, existem aspetos que diferem ao nível da exigência. No 6.º ano de escolaridade, é pretendido que os alunos consigam contextualizar, relacionar, analisar e sintetizar factos históricos com uma maior fluência e de forma minuciosa. O 5.º ano de escolaridade, é</p>		
--	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>bons cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Em relação ao primeiro parâmetro, o documento refere diferentes princípios que devem ser inculcados pelas escolas. Assim sendo, o PA constata as ações que a escola deve ter para inculcar os princípios aos alunos. O parâmetro da visão encontra-se relacionado com os princípios visto que refere tudo aquilo que se pretende que o aluno possua à saída da escolaridade obrigatória. No âmbito dos valores, o documento enaltece algumas indicações ao nível de comportamentos, crenças e ações que são desejáveis que os alunos obtenham no decorrer dos diversos anos de escolaridade. O documento enumera, ainda, várias áreas de competências que os alunos deverão desenvolver em qualquer área curricular. Estas competências podem ser de vários níveis, tais como: cognitiva e</p>	<p>que os alunos obtenham conhecimentos, valores e competências necessárias.</p>	<p>futuro cidadão ativo.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------

		<p>metacognitiva, social e emocional, física e prática.</p>			
<p>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.</p>		<p>Este decreto refere os direitos e deveres que os alunos devem alcançar para se tornarem, futuramente, em cidadãos ativos, com espírito crítico e respeitadores. Inicialmente, este documento enumera um conjunto de documentos Nacionais e Internacionais relacionados com a temática da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. De seguida, é referido um conjunto de princípios e práticas que devem ser estabelecidas nas escolas, bem como, aquilo que se pretende que o aluno desenvolva em Cidadania e Desenvolvimento. De seguida, é enunciado formas de como a nível nacional, escolar ou uma determinada turma, deve agir no âmbito desta temática. Por último, este documento refere o perfil de um coordenador e de um professor</p>	<p>Ao longo da escolaridade, o docente deve ter a preocupação de mencionar certas temáticas que promovam a Cidadania e o desenvolvimento de cada aluno. Assim sendo, cabe a cada aluno ficar a conhecer as aprendizagens estabelecidas no documento, tais como: Direitos Humanos, Educação Ambiental, Sexualidade, Voluntariado, Bem-estar Animal, os Media, entre outros. Além da importância de adquirir estes conhecimentos, os alunos devem agir e pensar criticamente acerca dos diversos temas.</p>	<p>A informação cabida neste documento poderá ser utilizada para planificar uma atividade de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, podendo existir uma interligação com as restantes áreas curriculares.</p>	<p>No nosso ponto de vista, este documento auxilia os docentes na concretização de atividades que desenvolvam uma cidadania ativa por parte dos alunos, tornando-os conscientes de diversos aspetos que facilitam a vivência em sociedade. Para além disso, os temas abordados nesta área curricular, são uma mais-valia para formar alunos respeitadores, críticos e reflexivos.</p>

		responsável por inculcar estratégias para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania.			
Currículo do ensino básico e do ensino secundário – para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos.		Este documento tem como finalidade dar a conhecer os diferentes documentos curriculares que devem ser utilizados na prática letiva. Deste modo, o documento menciona o objetivo da criação do PA, bem como, a integração deste nas Aprendizagens Essenciais. Além disso, o mesmo refere, ainda, o modo como devemos interpretar as Aprendizagens Essenciais. Para além do referido, o documento constata o processo das aprendizagens dos alunos, tendo em consideração o referencial curricular.	Os alunos devem ter conhecimento do que está implícito nas AE e no PA, no entanto, apesar deste documento auxiliar na interpretação dos mesmos, consideramos que os alunos não terão de obter conhecimentos deste.	Este documento poderá ser utilizado para interpretar as AE e o PA, bem como, a sua relação. Para além disso, através dele conseguimos perceber a importância da articulação dos mesmos de forma a tornar as aprendizagens dos alunos enriquecedoras.	Na nossa opinião, este foi o documento que nos suscitou mais dificuldades de leitura e interpretação. No entanto, compreendemos a sua importância na formação do currículo.
Currículo Nacional - Decreto-Lei n.º 55/2018 - os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização		O Decreto surge como forma de suprir desigualdades estabelecendo um novo currículo para o Ensino Básico e Secundário, aspirando que todos os alunos atinjam as competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da	Os alunos devem saber que poderão ser avaliados de diversas formas, ou seja, poderão estar perante uma avaliação externa, interna, formativa ou sumativa. Também, os alunos devem saber que detêm de um conjunto de direitos e deveres subjacentes à	Este documento serve para que os docentes tenham consciência do tipo de avaliação que pode impor aos alunos e das ofertas	Através da leitura deste documento, consideramos que este poderá ser um alicerce para compreender o currículo do

e avaliação das aprendizagens.		Escolaridade Obrigatória, bem como o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais. Deste modo, irá garantir o sucesso escolar, a igualdade de oportunidades garantindo que todos as escolas tenham uma política inclusiva, autónoma e tornando-se aptas a desenvolver um currículo adequado às necessidades dos seus alunos. Este decreto tem como objetivo promover a educação inclusiva, a educação para a cidadania e desenvolvimento, desenvolver competências para a resolução de problemas e reforço da autoestima, integrar a avaliação no desenvolvimento curricular e adaptar o currículo a cada aluno para que os mesmos alcancem as competências referidas no PA.	Educação para a Cidadania e Desenvolvimento. Além do mais, estes deverão saber que devem ter igualdade de acesso às escolas públicas e à igualdade de oportunidades.	educativas e formativas que a escola deve proporcionar. Para além disso, este documento permite compreender diferentes definições (autonomia e flexibilidade curricular, aprendizagens essenciais, documentos curriculares, entre outros) e/ou princípios orientadores,	Ensino Básico e Secundário e dos princípios orientadores presentes no processo de avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.		O Decreto-Lei n.º 54/2018 é composto por um conjunto de artigos, que surgiram como uma forma de transformar a escola, tornando-a mais inclusiva. Assim sendo, este documento	Os alunos devem ter o conhecimento da existência de um documento que lhes assegura a integração em qualquer escola, independentemente das suas condições físicas e/ou cognitivas.	Este documento pode ser utilizado como forma de justificar a razão pela qual um aluno detém de	Este Decreto-Lei é essencial para que qualquer escola tenha as condições necessárias para

		<p>refere diversos objetivos, princípios e medidas. Quanto aos objetivos, este decreto pretende estabelecer os princípios e normas, identificar as medidas de suporte à aprendizagem e ser aplicado em todos os agrupamentos de escolas e não escolas. Para além disso, este documento determina princípios, entre os quais: a inclusão, a equidade, a flexibilidade e o envolvimento parental. Em relação às medidas (universais, seletivas e adicionais), estas são fundamentais serem impostas, uma vez que vão ao encontro das necessidades dos alunos. O documento, também, explicita o modo como devemos agir perante uma situação de necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tornando a escola num lugar justo e inclusivo.</p>	<p>Para além disso, os alunos devem saber que têm o direito a frequentar uma escola justa, bem como a obter medidas específicas de acordo com as suas necessidades.</p>	<p>medidas específicas. Além disso, este decreto explica de que forma o docente deve realizar o processo de determinação das medidas. Também, a partir do mesmo, podemos verificar se uma determinada escola contempla de todas as condições necessárias para a integração de todos os alunos. Este documento permite, ainda, transmitir informação acerca do educando à respetiva família, sendo que o mesmo explicita</p>	<p>a inclusão de qualquer aluno. No nosso ponto de vista, atualmente, existe uma maior diversidade de culturas, bem como os alunos possuem, cada vez mais, dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, consideramos este documento fulcral para a integração destes alunos nas escolas.</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				<p>as razões pelas quais esse aluno obteve medidas específicas. Posto isto, o decreto permite-nos compreender a importância da ligação entre escola e família.</p>	
--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Referências Bibliográficas

- Decreto-lei nº 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129.
- Decreto-lei nº 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129.
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos 5.º ano - 2.º ciclo do ensino básico português*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos 5.º ano - 2.º ciclo do ensino básico História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Anexo 10 – Guiões “O Príncipe Nabo”

Guião de trabalho

Elementos do grupo: _____

Grupo 1 – analisem as páginas 1 à 25.

1.ª Atividade: Identifica e caracteriza o espaço e as personagens da ação	
Espaço	Personagens

2.ª Atividade: Caracteriza a informação presente nas páginas lidas.

- Quem está presente? (personagens)
 - Onde estão? (espaço)
 - O que estão a fazer?

3.ª Atividade: Registe a reação da informação presente nas páginas lidas.

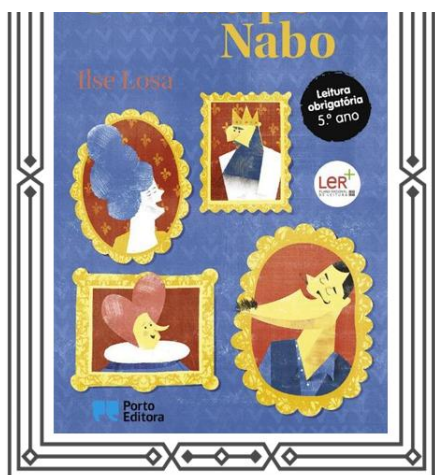
- Consideras as atitudes das personagens corretas? Porquê?

4.ª Atividade: Procura em duas questões que contêm um vídeo sobre a história da informação presente nas páginas lidas. Na apresentação, coloca as suas frases e ideias.

Questão 1	
Questão 2	

Bon trabalho!

Qual a vossa opinião acerca da realização deste trabalho? ☆☆☆☆☆



1.º Ato

Local da ação _____

Personagens _____

Dois adjetivos que descrevem a princesa Beatriz: _____

Que atitude teve a princesa Beatriz ao conhecer os seus pretendentes?

Que castigo é que o Rei atribuiu à princesa devido ao seu comportamento?

Na sua canção, o que é que o músico previa para o futuro da princesa Beatriz?

2.º Ato

Local da ação

Personagens

Por que razão o rapaz, a rapariga e o bobo troçam da princesa Beatriz?

Como se sente a princesa Beatriz ao ser troçada?

Qual a reação da princesa Beatriz às novidades trazidas pelo músico António?

3.º Ato

Local da ação

Personagens

O que acontece quando o bobo dança com a princesa Beatriz?

Que lição deu o príncipe Austero à princesa Beatriz?

Reflete acerca do livro

O que aprendeste com a leitura deste livro?

Se tivesses oportunidade de conhecer o príncipe Austero e a princesa Beatriz, o que gostavas de lhes dizer?

Gostaste deste livro? Porquê?



Anexo 11 – Avaliação formativa (2.º CEB)

		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	
Alunos	Cooperação com os colegas	- Respeita a opinião dos outros, contribuindo para a concretização de tarefas em comum. - Interajuda. - Cooperação nas atividades de grupo.			
	Participação	- Participa nas atividades que lhe são propostas acrescentando sugestões pertinentes.			
	Comportamento	- Cumpre com as regras de sala de aula. - Relação com os outros no espaço exterior.			

Anexo 12 – Guião do Filme “Astérix: O domínio dos Deuses”

Astérix: O domínio dos Deuses

Tema/Enquadramento histórico: A romanização.



Era uma vez... o ano de 50 a.C. Toda a Gália foi ocupada pelos Romanos. Bem não inteiramente! Uma pequena aldeia de gauleses indomáveis continua a resistir aos invasores. E a vida não é fácil para os legionários romanos nos campos fortificados de Totorum, Aquarium, Laudanum e Compéndium.

Ano: 2014
 Duração: 85 minutos
 Direção: Louis Clichy; Alexandre Aslier
 Produção: Philippe Bony; Thomas Valentin
 Distribuição: NOS Audiovisuais

1. Preenche a tabela com as informações dadas no filme.

Ano em que decorre a ação	Espaço em que decorre a ação	Povos retratados no filme

2. “Cercados pela civilização romana, terão de se adaptar ou desaparecer”.

2.1) Explica o que pretendia o Imperador Júlio César do povo gaulês.

3. Descreve a relação que existia entre os dois povos.

4. “Por Juno”, “Por Vesta”, “Por Júpiter” são expressões utilizadas pelos Romanos.

4.1) Justifica a sua utilização.

5. Refere a cidade que serviu como modelo para a construção da nova cidade romana na Gália.

6. Indica qual a mão de obra utilizada para a construção da cidade romana em terras gaulesas.

7. Identifica a atividade económica e os hábitos que os Gauleses adotaram da vida quotidiana dos Romanos.

8. Consideras que o povo gaulês foi romanizado? Porquê?

Anexo 13 – Bingo da Pré-História

Que nome se dá à técnica utilizada, pelas comunidades neolíticas, para o fabrico de instrumentos?

Que nome se dá às primeiras comunidades sedentárias e produtoras?

Quais foram as técnicas/atividades que surgiram com as comunidades agricultoras?

Que instrumentos foram desenvolvidos pelas comunidades agricultoras?

Que nome se dá à técnica utilizada, pelas comunidades agricultoras, para o fabrico de instrumentos em pedra?

Que nome se dá aos monumentos criados pelas comunidades agricultoras?

Por onde chegaram os primeiros grupos humanos à Península Ibérica?

Que nome se dava aos primeiros grupos humanos da Península Ibérica?

Onde se abrigavam os primeiros grupos humanos?

O que é a recolha?

O que é o nomadismo

As comunidades neolíticas praticavam várias atividades. Quais?

Que materiais eram utilizados, pelas comunidades neolíticas, para o fabrico de instrumentos?

Que instrumentos eram utilizados pelas comunidades neolíticas?

Que vestígios trouxe a descoberta da produção do fogo para as comunidades neolíticas?

Que nome damos às primeiras manifestações artísticas das comunidades neolíticas?

Que monumentos megalíticos conhecemos?

Que características tinham as zonas onde foram criados os primeiros aldeamentos?

Quais eram os materiais utilizados para a construção dos primeiros aldeamentos das comunidades agricultoras?

Quais foram os povos mediterrânicos que se destacaram para a Península Ibérica?

Quais eram as riquezas peninsulares que atraíram os povos mediterrânicos?

Qual foi a herança deixada pelos Fenícios na Península Ibérica?

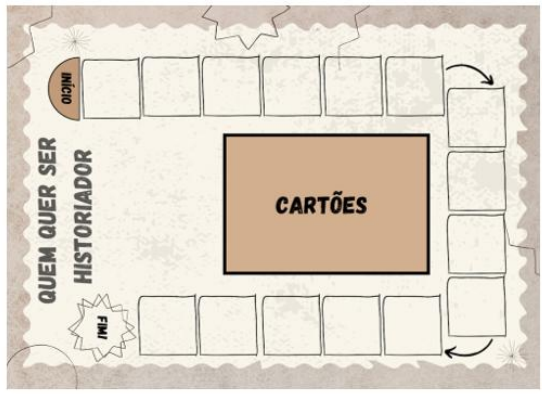
Qual foi a herança deixada pelos Gregos na Península Ibérica?

Qual foi a herança deixada pelos Cartagineses na Península Ibérica?

O que é uma fátoria?

O que é uma colónia?

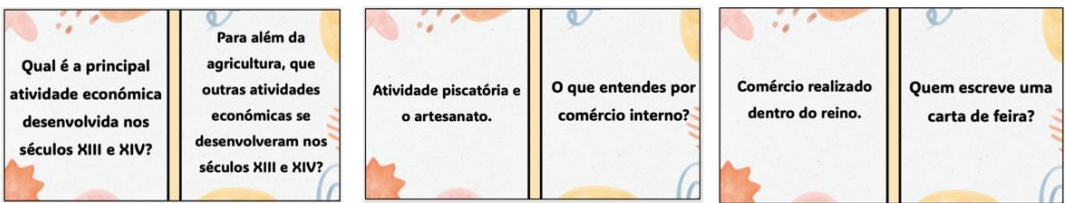
Anexo 14 – Jogo de Tabuleiro (“A Formação de Portugal”)



Revisões dos conteúdos – Jogo de tabuleiro “Quem quer ser Historiador”

Número da pergunta	Resposta
1	O livro sagrado dos muçulmanos é o _____
2	Alguns dos princípios do Islão são _____
3	Os muçulmanos queriam conquistar novos territórios para _____
4	O chefe do exército muçulmano que venceu na Batalha de Gualdote foi _____
5	Os cristãos refugiaram-se _____
6	Alguns das heresias trazidas pelos muçulmanos foram _____
7	A contraofensiva que os cristãos organizaram contra os muçulmanos chama-se _____
8	_____ foi aclamado rei das Astúrias.
9	Foi concebido o _____ a D. Ramiro I.
10	Foi concebido o _____ a D. Henrique.
11	_____ ficou a governar o Condado Portucalense até D. Afonso Henriques atingir a maioridade.
12	Através da Batalha de São Mamede, _____
13	D. Afonso Henriques tinha como objetivo _____
14	O Tratado de Zamora foi assinado em _____
15	O Papa Alexandre III reconheceu Portugal como reino independente em _____
16	No _____ foram definidas as fronteiras de Portugal.

Anexo 15 – Jogo dos dominós (Classes sociais)



(continua...)

Revisões dos conteúdos – Jogo do dominó

Pergunta	Resposta
Qual é a principal atividade económica desenvolvida nos séculos XIII e XIV?	
Para além da agricultura, que outras atividades económicas se desenvolveram?	
O que entendes por comércio interno?	
Quem escreve uma carta de feira?	
O que entendes por comércio externo?	
Como era realizado o comércio externo?	
O que significa referir que a sociedade era estratificada?	
Quais são os grupos sociais privilegiados e não privilegiados?	
Refere a principal função da nobreza.	
Refere a principal função do clero.	
Refere a principal função do povo.	
Quem pertence ao clero secular?	
Quem pertence ao clero regular?	
O que é um senhorio?	
O que são concelhos?	
Para que servia a carta de foral?	
Refere dois símbolos de poder nos concelhos.	
O que são as cortes?	
O que é a corte?	
O que significa cultura?	
O que entendes por cultura pagã?	
O que entendes por cultura popular?	
O que entendes por cultura cortesã?	
Indica dois divertimentos do povo.	
Indica dois passatempos dos nobres.	
O que é um jogral?	
Que medida foi tomada por D. Dinis ao nível da cultura?	
Refere três características da arte românica.	

Anexo 19 - Questionário final



Nome: _____ Data: _____

Questionário: Projeto "Podcasts"

1) O que mudou no teu envolvimento nas aulas de Português? Assinala duas opções, de acordo com o que gostaste mais de fazer.

- Ler Escrever Falar sobre algum tema em sala de aula Ouvir
 Realizar exercícios de gramática Gravar podcasts

2) Consideras que a realização deste projeto aumentou o teu gosto pela escrita? Porquê?

3) Como te sentiste ao escrever os textos expositivos? Porquê?

4) A preparação e a gravação dos Podcasts ajudou-te a... (assinala as opções mais significativas).

- falar com maior correção. exprimir opiniões.
 falar sem medo. adquirir vocabulário.
 trabalhar em grupo. conhecer melhor os temas atuais.
 a fazer melhores pesquisas. escrever melhores textos.

5) Saber que tinhas de fazer um Podcast obrigou-te a pensar que tinhas de ter cuidado com... (assinala as opções mais significativas).

- a escolha do tema.
 a planificação do texto.
 a estrutura e coerência do texto.
 a clareza da informação que ias transmitir.
 a adequação ao género textual.
 a adequação às características do podcast, aos objetivos e ao destinatário.

o facto de queres mostrar a tua opinião sobre um tópico quer consideras importante para ti e para os teus colegas.

6) Escrever o texto expositivo antes da gravação oral, ajudou-te? Como?

7) Como te sentiste a gravar os Podcasts? Porquê?

8) Achas que trabalhar com o teu grupo ajudou? Porquê?

9) Após a gravação dos Podcasts, tiveste curiosidade em ouvir o do teu grupo? E dos restantes grupos?

- Não.
 Sim, apenas o Podcast do meu grupo.
 Sim, o Podcast do meu grupo e dos restantes grupos.

9.1) Se sim, isso ajudou-te a gravar os podcasts seguintes? Como?

10) Imagina que tens de contar a um colega de outra turma o que fizeste no âmbito do projeto "Podcasts". Refere:

O que fizeste?	Como participaste?	O que mais gostaste?	O que melhoravas ou alteravas?

Obrigada pela tua participação!

Anexo 20 – Primeiro Podcast do Grupo 1

Aluno 1: Nós vamos apresentar sobre a escravatura.

Aluno 2: A escravatura é quando uma pessoa é obrigada a trabalhar sem receber ordenado.

Aluno 3: Um escravo é quando uma pessoa privada de liberdade que tem a obrigação de ir trabalhar sem qualquer direito. Ou seja, um escravo é uma pessoa que vai trabalhar sem quaisquer condições.

Aluno 2: E também é obrigada, não pode dizer que não, porque se não leva porrada.

Aluno 3: E se os escravos não fizerem o que as outras pessoas querem, cortam-lhes um braço ou moram-lhe.

Aluno 1: Os direitos humanos são direitos que todos devemos ter e que pretendem defender todas as pessoas independentes da sua raça, cor, sexo e religião.

Aluno 2: Os direitos são para cumprir, mas que nem sempre em todos os países são cumpridos.

Aluno 3: Mas devem ser para todas as pessoas.

Aluno 2: A escravatura influencia os direitos humanos porque os escravos ainda são tratados como seres inferiores e os direitos humanos condicionados são ter um lar, ter uma família, ser bem alimentado e ser bem tratado.

Aluno 3: Os escravos normalmente são maltratados, são tratados como objetos, são vendidos e comprados como objetos e são maltratados. Nós não consideramos correto porque eles deviam ter cinco refeições por dia, terem família que os tratassem bem e terem liberdade de dizer o que sentem, ou seja, terem o direito de serem livres.

Aluno 1: Atualmente, existe escravatura e onde existe os escravos ainda não têm os direitos que deveriam ter.

Aluno 2: Se nós fôssemos escravos, sentíamos-nos inferiores às outras pessoas que têm direitos humanos.

Aluno 3: A minha opinião é que não devia existir a escravatura porque todos os seres humanos devem ter os mesmos direitos.

Anexo 21 - Primeiro Podcast do Grupo 2

Aluno 1: A escravatura é a condição em que um ser humano assume direitos de propriedade sobre outro, designando-o por escravo, composta por meio de violência física ou moral. O escravo é o indivíduo a quem foi retirado a sua liberdade e vivem em absoluta sujeição a alguém que a trata como um bem negociável.

Aluno 2: Os direitos humanos são os direitos básicos de todos os seres humanos. Há vários direitos humanos, como por exemplo, paz, saúde, educação, liberdade, vida, trabalho e outros.

Os escravos eram propriedade do dono e este podia comprar, vender, dar ou trocar por uma dívida, um escravo sem que ele pudesse exercer qualquer direito e objecto pessoal ou legal. Não achamos correto porque os direitos humanos deveriam ser iguais em dignidade e direitos e todos têm direito à liberdade. As gravidaõ ainda existem? Em alguns países as pessoas têm de trabalhar ou mesmo casar contra a sua vontade, de forma legal no Sudão e de forma ilegal na Índia, na China, no Paquistão, na Nigéria, no Bangladesh, na Coreia do Norte, no Minomar, no Afganistão e no Irão e no Nepal.

Aluno 3: A Escravatura ofende a declaração dos direitos humanos, que diz que todos os seres humanos nascem livres iguais em dignidade e direitos, tais como uma vida digna, direito à liberdade, ao trabalho renumerado, direito à educação, a igualdade de direitos na sociedade onde estão inseridos.

Nós sentiríamos uma pessoa triste, pois não teríamos liberdade, vida, paz... Não teríamos os direitos que temos agora.

Aluno 1: Eu acho que é mau, a escravatura, porque pode aleijar as pessoas, os sentimentos e o corpo mesmo.

Aluno 2: Eu acho que os escravos deviam ter melhores condições de trabalho e deviam ganhar mais dinheiro por fazerem esse trabalho e deviam passar mais tempo com a sua própria família.

Aluno 2: Os direitos humanos são importantes porque os humanos são todos iguais por dentro, mas por fora somos diferentes. E devemos de ser todos tratados da mesma maneira.

Anexo 22 - Primeiro Podcast do Grupo 3

Aluno 1: Olá, vamos falar sobre a escravatura. A escravatura é um ato de evidência que vida todos os direitos humanos.

As pessoas são compradas com trocas comerciais e as pessoas dizem o que querem e são **controlados por um senhor.**

Aluno 2: A escravatura são pessoas que exercem a favor de alguém.

Aluno 3: Os direitos humanos são um documento que define leis iguais para todos e é universal. Neste caso, não devíamos deixar-nos levar pela cor, nem pela região, devíamos ser todos iguais perante a lei. Pois, afinal, não importa de onde viermos, não foram que nós que escolhemos.

Aluno 1: Os escravos eram tratados como uma mercadoria e eram negociados.

Eu não acho isso correto, porque as pessoas querem viver ao bem, não querem viver mal, e por isso, mas há pessoas que compram os escravos para fazerem o que eles não querem fazer, para eles estarem sentados no sofá e os outros a fazerem as coisas que querem, e os rapazes são os que fazem coisas mais pesadas e as raparinhas é as que fazem a comida.

Aluno 2: Ainda existe na América, Europa Central, Ásia, Oceania e África.

Aluno 3: Sentiria-me em colapso mental, porque num aspeto, se ainda conseguisses pensar de uma maneira mais correta, serias praticamente inútil, porque estarias a fazer alguma coisa que tu não querias, mas só que se tu não fizesse, teoricamente, poderia ser morto.

Aluno 1: Se fosse escrava, eu sentia-me mal, porque estão a tirar-me a vida e mudam os direitos humanos.

Aluno 2: Eu também acho que ser escravo, se eu fosse um escravo ia ser horrível.

Jugar pela aparência também da cor da pele também é horrível, isso também é como se fosse um escravo, mas eu não quero que me tirem a vida porque isso é horrível.

Aluno 1: E também não gostava, porque estavam a gozar comigo. Gozavam comigo, da minha aparência, da minha cor.

Anexo 23 – Conclusão (grupo 2)

Aluno 1: Quando usamos as redes sociais não devemos aceitar amizades de desconhecidos, porque podem haver algumas pessoas a fingir que é um conhecido e não ser.

Aluno 2: Às vezes bloqueio logo os contactos para isso não acontecer.

Aluno 1: Algumas das afirmações podem ser falsas, por exemplo, ser uma pessoa a mentir que tem a nossa idade para conversar connosco, descobrir mais dados sobre nós e querem nos fazer mal...

Aluno 3: Devemos ter cuidado também com as pessoas que nos ligam às vezes porque podem ser desconhecidos.