

*Escuta a História em qualquer hora e em qualquer lugar -
a utilização dos podcasts como uma ferramenta motivacional no
ensino da História*

Tomás Escarameia Ribeiro Carço Canário

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Novembro, 2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Nuno Vicente e coorientação da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, ambos docentes na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Cristina Nunes, Professora de História na Escola de São Bruno, em Caxias.

*“If music is inspiration and radio is theater for the mind,
then podcasts are the exploration of the human intellect”.*

Thomas Goldman, 2018, p. 2.

Agradecimentos

As palavras que agora partilho não são suficientes para descrever a gratidão que sinto por todas as pessoas que, ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, contribuíram para a concretização dos objetivos inerentes a esta importante fase de formação profissional.

À minha família, por nunca terem faltado com nada! Mãe e Pai agradeço-vos por me inculcarem os valores e a educação fundamentais ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. Às minhas irmãs que sempre estiveram ao meu lado e nunca me deixarem desistir deste sonho.

Avó, mesmo ausente estavas sempre no meu pensamento. Dedico-te este momento como um tributo a todo o amor que resplandecias.

Avô, fiz da tua perseverança um exemplo. Agradeço-te por me acompanhares, desde o Alentejo, nesta jornada da qual demonstravas o maior orgulho no “menino”.

Estou também muito grato à Cristiana, companheira e melhor amiga, que com a sua inabalável confiança nas minhas capacidades me guiou e orientou nos momentos mais difíceis.

Tive igualmente a sorte de realizar o meu estágio rodeado de uma comunidade escolar que tão bem me acolheu. Assim como ao núcleo de estágio, pelos momentos de camaradagem, apoio mútuo e aprendizagem constante.

Às turmas com as quais tive o privilégio de trabalhar. Obrigado por me deixarem fazer parte desta experiência de crescimento e aprendizagem. Foi inesquecível!

À Professora Doutora Raquel Pereira Henriques pelo profissionalismo que sempre demonstrou ao longo do mestrado, além das preciosas sugestões para o desenvolvimento deste trabalho.

Pude também contar com a orientação do Professor Doutor Paulo Nuno Vicente na partilha de saberes que envolvem as novas tecnologias.

Por último, aos meus amigos por todos os momentos que compartilhámos e por estarem sempre lá quando era preciso.

Resumo

Este relatório relata a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que ocorreu na Escola de São Bruno (Agrupamento de Escolas de São Bruno), durante o ano letivo 2022/2023. A investigação incidiu na implementação de *podcasts* com o objetivo de promoverem a autorregulação das aprendizagens do 7º e 8º ano de escolaridade.

Pretendeu-se com este estudo oferecer uma maior motivação e flexibilidade ao processo de ensino e aprendizagem, possível através de uma tipologia de ensino conhecida por Aprendizagem Móvel (AM). Este modelo pedagógico assenta na utilização de dispositivos tecnológicos móveis, de modo a potencializar uma maior intervenção do/a aluno/a na construção dos conhecimentos e sucessivo desenvolvimento das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Neste contexto investigativo, os resultados obtidos fornecem indicadores positivos sobre o potencial didático dos *podcasts*, nomeadamente na compreensão dos conteúdos, promovendo também o trabalho autónomo e acima de tudo revelou-se como um instrumento capaz de motivar os alunos a aprender.

Palavras-chave: *Podcast*; Tecnologia Educacional; Motivação; Aprendizagem Móvel; História; Construtivismo;

Abstract

This report outlines the Supervised Teaching Practice taken at Escola de São Bruno (São Bruno Grouping School), during the 2022/2023 school year. This research focuses on the application of *podcasts* whose goal is to promote the self-regulation of learning in the 7th and 8th grades.

This study was intended to lighten and motivate students through the teaching and learning process, due to a teaching methodology known as Mobile Learning. This model is based on the use of mobile devices as a way to improve learners' susceptibility to construct meaning from the learning experience and also the development of the skills defined by the Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

The results obtained in this investigation provide positive guidelines about the didactic potential of *podcasts*, particularly in the better understanding of the curriculum, alongside the promotion of autonomous work and provides a motivation boost in the students to learn.

Keywords: Podcast; Educational Technology; Motivation; Mobile Learning; History; Constructivism.

Lista de figuras, tabelas e gráficos

Figuras

Figura 1 - Taxonomia de podcasts (adaptado de Carvalho & Aguiar, 2010)	11
Figura 2 - Nuvem de palavras resultantes do exercício de relação passado-presente	18
Figura 3 - Grupos preparam os seus argumentos para o debate	19
Figura 4 - Lista de argumentos apresentados pelos grupos	19
Figura 5 - Estrutura das Aulas-Oficina para a atividades dos audioguias	21
Figura 6 - 3ª fase com a realização de tarefas para a aquisição de conhecimentos	23
Figura 7 - Durante a visita de estudo, professores e alunos ouvem os audioguias	23
Figura 8 - Edição dos podcasts no Laboratório de Robótica	24
Figura 9 - Exemplo de episódio alojado na plataforma Podomatic	26
Figura 10 - Exemplo da participação dos alunos na atividade “Viagem ao Nilo”	29
Figura 11 - Mural do <i>Padlet</i> com os <i>podcasts</i> criados pelo 7º ano	30
Figura 12 - Exemplo de autorregulação das aprendizagens	33
Figura 13 - A turma do 7º ano na conferência	34
Figuras 14 e 15 – Realização de tarefas intermédias na atividade “Audioguias”	36
Figura 16 - Excerto e esboço iniciais da atividade sobre os artistas renascentistas	37

Tabelas

Tabela 1 - Taxonomia dos <i>podcasts</i> produzidos na primeira turma (7º)	28
Tabela 2 - Taxonomia dos <i>vodcasts</i> produzidos no tema da Grécia Antiga (7º)	32
Tabela 3 - Respostas relativas à motivação (8º)	38
Tabela 4 - Opinião dos alunos sobre as competências desenvolvidas	38
Tabela 5 - Respostas e justificações sobre a aquisição de conhecimentos (7º ano)	39
Tabela 6 - Comparação da média aritmética (\bar{x}), desvio padrão (σ) do 1º teste (7º) ...	40
Tabela 7 - Comparação do Cv dos dois testes entre grupos (7º)	42
Tabela 8 - Conceções dos alunos ao valor pedagógico dos podcasts	43

Gráficos

Gráfico 1 - Classificação do interesse na disciplina de História	16
--	----

Lista de Abreviaturas e siglas

AM – Aprendizagem Móvel

BYOD – *Bring your own device*

CE – Conselho Europeu

Cv – Coeficiente de variação

ELI – Educase Learning Initiative

ME – Ministério da Educação

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PRR – Plano de Recuperação e Resiliência

QI / QLI – Questionário Inicial / Questionário de Literacia Informática

UM – Universidade do Minho

Índice

Introdução	1
Justificação do tema abordado	3
Capítulo I	
Contextualização teórica	4
1.1 Desafios atuais na disciplina de História	4
1.2 O potencial dos <i>podcasts</i> na educação – estado da arte	6
1.3 Possíveis usos do <i>podcast</i> na sala de aula	8
1.4 Taxonomia de <i>podcasts</i>	11
Tipos de <i>podcasts</i>	11
Formato do <i>podcast</i>	12
Duração	13
Autor e Estilo	13
Finalidade	13
Capítulo II	
A investigação e a sua metodologia	14
2.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de São Bruno	14
2.2 Caracterização das turmas alvo	15
A Prática de Ensino Supervisionada na turma do 8º	15
A Prática de Ensino Supervisionada na turma do 7º	27
Capítulo III	
Considerações finais	34
3.1 Apresentação e interpretação dos dados obtidos	34
Análise dos resultados na turma de 8º ano	34
Análise dos resultados na turma de 7º ano	38
3.2 Reflexão final	43
Bibliografia	46
Legislação	57
Anexos	57

Introdução

Se contemplarmos o mundo que nos rodeia verificamos que os nossos hábitos se alteraram radicalmente nos últimos anos. Estamos perante um momento de rutura nos mais variados campos desta sociedade “em rede”, com novos e constantes desafios que têm um grande impacto na aprendizagem (Varsori & Pereira, 2020). Desta forma, exige-se aos jovens do século XXI uma formação que os integre e os prepare para um futuro que se prevê cada vez mais complexo (Comissão Europeia, 2018).

A dinamização da sociedade é vista pelas redes que configuram a Internet, e o olhar do mundo pode ser visto através destes ecrãs. A disseminação da Internet já ultrapassa 60% ao redor do planeta (Kemp, 2020), e a demanda por produtos e serviços online já são uma realidade. O debate relativo às mudanças originadas pela cultura digital tem vindo a crescer no sentido de entender os efeitos provocados na sociedade pelas novas formas de aceder à informação, de estudar e trabalhar.

Os jovens com que nos deparamos nas salas de aula são os que evidenciam as maiores alterações comportamentais (Porto et al., 2023), apresentando-se como uma geração “inquieta, [que] está sempre conectada, vive sedenta de tecnologia e de novidades” (Aguiar, 2014, p. 17). Opondo-se, assim, aos seus pais e professores como autênticos “nativos digitais”¹, cujas características não se enquadram no sistema educacional que os primeiros frequentaram (Dotta, Monteiro & Mouraz, 2019).

É de uma necessidade imperiosa a reconfiguração do desenho da escola atual onde a “tradição conteudística e enciclopédica” (Citelli, 2006, p. 161) é constantemente perpetuada pelos principais agentes educacionais, também designados por Prensky como “imigrantes digitais”, ao manterem certos comportamentos oriundos da sua linguagem de origem² (Prensky, 2010, *apud* Mirian, 2020, p. 5).

A existência de diferentes “sotaques” provoca uma dicotomia entre o/a professor/a e os respetivos alunos, resultando num crescente desinteresse, por parte dos últimos, face à relutância da escola no investimento de novas formas de transmissão do conhecimento que se adaptem às suas realidades.

¹ Termo cunhado por Prensky atribuído à geração que nasceu depois de 1980 e que nunca conheceram um mundo sem internet ou telemóvel.

² A este tipo de comportamentos a autora dá o exemplo da impressão de emails.

Já no ano de 1916 John Dewey alertava os professores para a questão de que “*if we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow*” (as cited in Lopes et al., 2009), prevendo que, porventura, este desafio já não fosse tão atual um século depois. Uma escola que se assume como o pilar das revoluções sociais e económicas não pode ficar aquém da integração das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), pois como já referi anteriormente estão a moldar por completo as nossas vidas.

Cabe ao professor a aplicação destes recursos tecnológicos que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem mais próximo ao mundo conceptual dos “nativos digitais”, levando-os a encarar a escola como um espaço estimulante e desafiante (Cruz, 2009; Lima & Picanço, 2020; Moura & Carvalho, 2010 e Souza, 2016).

Analisando os documentos emitidos pelo Governo português, a integração curricular das NTIC tem sido incentivada desde 2007, com a criação o Plano Tecnológico da Educação (ME, 2007). Contudo, a nova realidade trazida pela pandemia Covid-19 tornou visível as lentas mudanças efetuadas neste âmbito, obrigando o ME a reconhecer as falhas cometidas na modernização tecnológica das escolas. Recentemente têm surgindo desenvolvimentos promissores na agenda política com o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), em que através do programa Escola Digital procura “garantir que todos os alunos e professores têm os equipamentos e as condições necessárias para utilizar as tecnologias enquanto mais-valia pedagógica”.

Além das graves lacunas nas infraestruturas, o estudo de Lucas & Vicente (2022) acresce a falta de competências digitais suficientes, por parte dos professores, na integração pedagógica das NTIC. A conjugação destes fatores é designada pelos autores como uma “faca de dois gumes”, dado que o apetrechamento tecnológico das escolas (quando o há) por si só não resulta na aquisição de novas competências, isto sim, só ocorre quando existe um investimento constante na formação de professores, sendo este um elemento-chave no desenvolvimento das competências digitais dos alunos (Lucas, 2020).

Face a este contexto, o objetivo do presente relatório passa por expor as possibilidades pedagógicas na utilização do *podcast* que, dadas as suas características, é apontado por John Halamka como o dispositivo educacional do futuro (Tinkelman, 2006, *apud* Moura & Carvalho, 2006a, p. 156). Partindo do documento designado por *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), a metodologia em

estudo pretende desenvolver as competências essenciais à formação dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis, concomitante à essência da História como a “disciplina que melhor desempenha este papel formativo” (Lagarto, 2009, p.45).

Assim sendo, este trabalho encontra-se dividido em quatro partes, começando pelo prólogo que é composto por uma introdução ao tema e respetiva justificação, tendo como ponto de partida as questões orientadoras estabelecidas.

Na segunda parte são evidenciados os pressupostos teóricos resultantes de uma revisão bibliográfica que sustentou a metodologia em estudo relativa aos *podcasts*.

A terceira parte diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada (PES), mais concretamente à caracterização da escola em que ocorreu, incluindo os recursos, as atividades e os objetivos que foram problematizados junto das turmas alvo.

Por último, a quarta parte remete para uma reflexão geral do Estágio Curricular, bem como ao tratamento dos dados recolhidos na presente investigação e de que forma as questões orientadoras foram aprofundadas. Remetendo para o final a bibliografia e os anexos inerentes à metodologia investigativa.

Justificação do tema abordado

Dada a crescente disseminação das NTIC, como uma parte integrante da sociedade atual, as escolas enquanto instituições reprodutoras da realidade social não podem ficar alheias aos avanços tecnológicos. À luz dos principais decisores políticos a qualidade da educação consiste cada vez em “fornecer instrumentos educativos digitais (...) bem como melhorar as competências digitais e combater todas as formas de clivagem digital” (CE, 2022, pp. 19).

Neste sentido, instigado pelas leituras, discussões e reflexões realizadas ao longo do ano predecessor à PES, a temática descrita neste relatório circunscreve-se na necessidade em adotar novas metodologias de ensino que potenciem as competências digitais dos discentes, assim como a autonomia e conseqüente motivação, seguindo as diretrizes de uma aprendizagem ativa.

Visando refletir sobre os pontos acima aludidos, a presente investigação tem como principal objetivo averiguar as possibilidades pedagógicas na utilização do *podcast* como um recurso complementar à aprendizagem, tornando-a mais cativante para os alunos.

Nesta ótica, com o propósito de nortear a investigação empírica, elenquei quatro questões orientadoras às quais pretendo encontrar respostas:

- i. *Os alunos ficam mais motivados para o ensino de História com a utilização de podcasts?*
- ii. *O uso de podcasts contribuiu para uma aquisição, compreensão e aplicação dos conteúdos mais eficaz?*
- iii. *Poderão os podcasts promover um processo de ensino e aprendizagem mais diferenciado?*
- iv. *Que vantagens ou desvantagens apresenta esta metodologia de aprendizagem na disciplina de História?*

Capítulo I

Contextualização teórica

1.1 Desafios atuais na disciplina de História

Segundo Moreira (2001, p.34), a disciplina de História deverá recair numa análise significativa do passado, em que através da evolução temporal os alunos consigam compreender a sociedade onde se inserem, procurando alcançar um sentimento coletivo que “dependerá sempre da consciência histórica do nosso contributo individual” (Alves, 2014, p. 7).

Nos dias que correm, fruto da instabilidade que estremece com os valores democráticos, tem-se assistido a uma reflexão sobre o papel indispensável da disciplina de História para “fazer face aos desafios políticos, culturais e sociais” (CE, 2018, p. 5). Almeja-se, portanto, um ensino de qualidade que potencie um conjunto de competências singulares à disciplina e assentes em princípios norteadores³ para fazer face aos desafios supracitados.

A execução destes desafios tem ficado aquém das expectativas, muito por culpa da falta de adaptação das escolas ao novo paradigma educacional que as NTIC fizeram

³ Disponível em <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>, consultado em fevereiro de 2023.

emergir. Estas são, segundo Moura, “um serviço basilar, na mesma linha em que o são a eletricidade ou a água” (2008, p. 123), pois dadas as suas características revelam-se como meios imprescindíveis ao professor na criação de um ecossistema de aprendizagens alinhavadas às demandas dos “nativos digitais” (Moura & Carvalho, 2006; Moura & Carvalho, 2008 e Saidelles et al., 2018).

Face a estes indicadores, o que tem levado os professores a negligenciar as potencialidades no uso das NTIC? Fatores como a falta de formação e motivação (Trindade & Ferreira, 2022 e Vieira & Pedro, 2022), a pressão imposta no cumprimento dos conteúdos programáticos (Jaques, 2020) explicam a persistência na utilização das práticas tradicionais. Isso, por sua vez, leva a um desinteresse cada vez mais generalizado por parte dos alunos, devido à forma em que são expostos os conteúdos, pois “não conseguem perspetivar a informação da mesma maneira que [o] fazem quando jogam [ou veem” (Trindade, 2011, p.1726).

Uma circunstância que se torna mais evidente na disciplina de História, dada a lógica da memorização e linearização que alguns docentes continuam a incutir (Costa, 2015, p. 161). Do ponto de vista educativo, ao manter os hábitos escolares “tayloristas” remetemos os nossos alunos a experiências cognitivas provenientes de “tempos históricos” distintos e desestimulados de criatividade (Rocha, 2020, p.105).

Torna-se cada vez mais evidente que os professores, ao ministrarem aulas expositivas no meio de um “oceano” de infindáveis desenvolvimentos tecnológicos, se tornem rapidamente uma “espécie obsoleta” (Castells, 2008, *apud* Moura, 2009a, p. 57). Assim, conscientes destes factos, é essencial proceder-se à alteração na estrutura comunicativa do processo de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno, passando a prevalecer uma “coparticipação no ato de pensar” (Freire, 1976, p. 66). Tudo isto para que a *Poesis*⁴ não seja perdida nos moldes pouco flexíveis do quotidiano escolar (Ribeiro, 2020).

Esta interação dissipa o modelo de aprendizagem hierarquizado baseado no estereótipo do professor “contador de histórias”. Ou seja, o docente deixa de ser um emissor e passa a exercer a função de orientador, construindo situações de aprendizagem que transformem o aluno em um utilizador ativo e autónomo na construção do seu próprio conhecimento (Fosnot, 1996; Lisbôa, Junior & Coutinho, 2009; Santos, 2010).

⁴ *Poesis*, do grego significa criação, formação, ação de fazer algo.

A UNESCO, através do relatório de Antoninis et al. (2023), sublinhava a necessidade dos professores de “criar[em] ambientes de aprendizagem flexíveis” (p. 21), com o propósito de responderem às necessidades da sociedade como a instrumentalização das NTIC. Impõe-se aos cidadãos do século XXI a aquisição de novas competências que, por sua vez, requerem novas estratégias de aprendizagem. Desta forma, cabe ao professor o dever de preparar as jovens gerações para as exigências do futuro, instruindo-as “para aprender[em] a investigar, a trabalhar em grupo, a dominar diferentes formas de acesso às informações, a desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes” (Figueiredo, 2006, *apud* Graça, 2015, p. 5).

Os *podcasts* abrem uma miríade de potencialidades educativas para o desenvolvimento das competências supracitadas e, por meio desta revisão bibliográfica, pretendo explanar o estado da arte sobre esta ferramenta, enquanto ferramenta educacional.

1.2 O potencial dos *podcasts* na educação – estado da arte

A ferramenta em causa não é recente, contudo com a evolução das NTIC, e subsequentemente com o aumento da banda larga, assistiu-se a um aumento exponencial do consumo deste mídia digital (Prata, Avelar & Martins, 2021; Tobin & Guadagno, 2022).

O primeiro indício da palavra *podcast* encontra-se no ano de 2004, num artigo do jornalista Ben Hammersley para o jornal inglês *The Guardian* referindo-se à incorporação de arquivos áudio (MP3) na *Internet* (Bonini, 2015). Este processo foi criado em 2003 por Adam Curry e Dave Winner, resultando do laço criado entre as palavras inglesas “iPod” (nome do leitor portátil produzido pela Apple) e “cast” (diminutivo da palavra *Broadcast* que corresponde a transmissão) (Tarmawan, et al., 2021).

Inúmeras pesquisas referem que a “espinha dorsal” desta tecnologia se encontra na proximidade que tem para com o utilizador, sendo possível através do serviço de *Feeds RSS* (Really Simple Syndication) (Sullivan, 2019; Swan & Hofer, 2009). Este formato constitui-se como um agregador que notifica o consumidor todas as vezes que a página do seu *podcast* é atualizada, tornando-se uma “pull technology rather than a push technology” (Campbell, 2005, p. 44). Desta maneira, no contexto educacional o aluno

está sempre a par das últimas novidades divulgadas pelos professores, pois o agregador *RSS* faz esse trabalho.

Os *podcasts* são uma ferramenta da Web 2.0⁵ e a sua utilização pode ser feita de duas formas: i) online, ou seja, o utilizador escuta diretamente o episódio alojado na página Web; ii) offline, em que o utilizador descarrega os ficheiros áudio para o computador ou dispositivo móvel (iPod, telemóvel, tablet, etc). Esta funcionalidade permite o acesso a “blocos de conhecimentos de fácil acesso” (Costa et al., 2009, p. 274) que podem ser auscultados em qualquer hora, e em qualquer lugar.

Sendo a mobilidade uma realidade cada vez mais recorrente na vida dos nossos alunos, a utilização do *podcast* surge como uma alternativa concomitante ao que inúmeros autores referem como o novo conceito da aprendizagem do futuro, a Aprendizagem Móvel (AM) (Alexander, 2004; Junior & Coutinho, 2008; Quinn, 2011 e Winters, 2006).

A perceção por detrás da utilização pedagógica dos *podcasts* exige um olhar mais minucioso às características específicas desta tecnologia. Neste sentido, apoiando-me nas investigações empíricas realizadas por vários autores, destaco as vantagens que advêm da sua utilização educacional:

- i) o *podcast* é um recurso que estimula a aprendizagem do discente, ao proporcionar uma estratégia de ensino inovadora (Saidelles et al., 2018; Moura & Carvalho, 2008);
- ii) é um recurso que promove uma aprendizagem mais personalizada ao respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos (Drew, 2017; Cruz, 2009; Moura & Carvalho, 2006c);
- iii) ao ser compatível com dispositivos móveis possibilita uma elevada flexibilidade espacial e temporal dos contextos de aprendizagem (Assis, 2014; Freire, 2017; Hennig, 2017; Moura & Carvalho, 2006a);
- iv) a flutuação da voz confere à experiência da audição uma aprendizagem mais significativa em comparação com a leitura (Aguiar, 2014; Durbridge, 1984; Vanderberg, 2018);
- v) desempenham um papel importante na promoção do ensino inclusivo ao fornecerem conteúdo áudio acessível a alunos invisuais, além de constituírem uma

⁵ Termo criado por O’ Reilly (2005) que se refere aos novos aplicativos online gratuitos e de fácil utilização que promovem a colaboração entre usuários.

forma de terapia para alunos com problemas de dicção ou dificuldades de escrita (Carvalho, 2009; Junior & Coutinho, 2009; McNamara, et al., 2020; Setiawati, et al., 2023);

- vi) a gravação de *podcasts* viabiliza o trabalho em grupo, estimulando um sentimento de pertença e de compromisso nos discentes. Estes passam a olhar para a escola como um local para o qual contribuíram ativamente e não, meramente, como um sítio de passagem (Cain, Cain & Daigle, 2021; Faria, Pereira & Dias, 2007);

1.3 Possíveis usos do *podcast* na sala de aula

Campbell (2005) indica que o sucesso desta tecnologia consiste na “facilidade em publicar, na facilidade em subscrever e na facilidade em usar em múltiplos ambientes” (p. 34). A possibilidade de conjugar locução, com música, vídeo e imagem faz com que a integração deste instrumento no ambiente educacional seja extremamente atrativa.

A partir disso, nos anos que se seguiram ao surgimento desta ferramenta foram vários os estudos sobre o fenómeno *podcasting*⁶ na educação, tendo sido explorado em diferentes níveis de ensino e para uma ampla variedade de propósitos pedagógicos:

No ensino superior esta ferramenta tem sido empregue com o objetivo de apoiar a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, na Universidade de Michigan (EUA) os professores disponibilizam *screencasts* sobre conteúdos considerados confusos pelos alunos. Segundo os autores Pinder-Grover et al. (2008), estas “miniaulas” ajudam os discentes a reter a informação, contribuindo para um melhor desempenho na avaliação sumativa (p. 14). Outro exemplo, a nível nacional, provém do projeto da Universidade do Minho (UM) com a criação de diferentes tipos de *podcasts* como um recurso complementar auxiliar a 20 disciplinas (Carvalho et al., 2008). A maioria dos alunos reconheceu as potencialidades oferecidas por este recurso, desde a flexibilidade e controlo que oferecem no momento do estudo, resultando em melhorias ao nível da cognição e aprendizagem.

Moura & Carvalho (2006b) conduziram um estudo intitulado de “*Em Discurso Direto I e II*” com o propósito de explorar o uso *podcast* na disciplina de Literatura Portuguesa. As autoras verificaram que esta abordagem constitui uma forma de motivar os alunos do ensino recorrente, particularmente os de cursos pós-laborais, que

⁶ Termo que se refere à técnica de publicar registos áudios.

frequentavam as aulas depois de um dia de trabalho. Também se constatou que este instrumento foi uma alternativa adequada aos discentes que não conseguiam acompanhar as aulas presencialmente. Este trabalho concluiu que foi possível promover o sucesso educativo num cenário diferente ao do ensino regular, indo muito além dos limites da sala de aula, já que os *podcasts* foram acedidos por mais de quatro mil utilizadores.

No ensino de línguas estrangeiras, Oliveira & Cardoso (2009) utilizaram diversas ferramentas da Web 2.0, com a criação de um blogue no qual publicavam os *podcasts* produzidos pelos alunos. Estes recursos foram o alicerce para o desenvolvimento de uma tarefa em que o discente é o protagonista da sua própria aprendizagem, ao praticar de uma forma ativa o inglês escutando a sua própria voz, assim como a dos colegas. Consequentemente os *podcasts* possibilitaram a assimilação das quatro capacidades assinaladas como cruciais na aprendizagem de uma língua (audição, leitura, escrita e fala).

Continuando no domínio das línguas estrangeiras, destaco a proposta “*Correspondance Scolaire*” que foi realizada por Moura & Carvalho (2006c). Este foi um projeto europeu, inscrito no portal eTwinning, cujo objetivo passava pela criação conjunta de um espaço para partilhar os conteúdos produzidos pelas turmas participantes⁷. A tecnologia *podcast* proporcionou uma grande diversidade de atividades pedagógicas que foram realizadas de forma colaborativa entre todos os envolvidos, pretendendo desenvolver competências linguísticas e comunicativas de uma forma lúdica. No final do estudo verificou-se que o processo de ensino e aprendizagem ganhou maior relevância para os alunos, sentindo-se desta forma responsáveis pela contribuição de algo que beneficiou a aprendizagem coletiva dos intervenientes.

Contudo, a nível nacional, reportam-se apenas 4 práticas pedagógicas que incorporam o uso desta tecnologia na disciplina de História, um registo insuficiente perante o quadro evolutivo deste *mídia digital*. Matos (2006) refere que as características do *podcast* são compatíveis com a lógica das narrativas históricas (p.14), um aspeto que foi levado a cabo por Martins (2009) num projeto que envolveu alunos do 2º ciclo do ensino básico. Estes, em díades, conduziam pesquisas aprofundadas sobre uma série de acontecimentos históricos propostos pelo professor. De seguida escreviam, pelas suas próprias palavras, uma narrativa a partir da informação selecionada anteriormente e formulavam várias questões para os colegas responderem em aula. Conforme os temas

⁷ Uma turma portuguesa e outra turma belga.

eram lecionados, os *podcasts* eram escutados e as questões eram respondidas pela turma, que no final eram retificadas pelos produtores do conteúdo.

Dentro do âmbito do 3º ciclo realço o estudo de Cruz (2009), com alunos do 9º ano, no qual a professora criou um *podcast* na plataforma *Podomatic* (URL: <http://historianove.podomatic.com/>) que “possuía palavras intrusas que deturpavam o sentido lógico da mensagem. Assim, num primeiro momento, a tarefa proposta aos alunos era a de que depois de ouvirem o episódio, identificassem as palavras intrusas e, com elas, construíssem um novo texto que transmitiria uma mensagem coerente sobre o tema em estudo” (p. 72). À semelhança da investigação anterior, os alunos também se tornaram *podcasters* (produtores) ao apurarem informações na Web sobre um conteúdo da I e II Guerras Mundiais e produzirem *podcasts* cujo intuito passava por informar os colegas sobre a temática apresentada.

Nesta disciplina o *podcast* também pode ser utilizado em experiências educativas extracurriculares, como visitas de estudo, cujo propósito passa por orientar e informar sobre o património histórico presenciado pelos alunos. Exemplo disto são os estudos de Rodrigues et al. (2009) e Oliveira & Carvalho (2012), inseridos no 2º ciclo do ensino básico.

No primeiro, os estudantes do 5º ano utilizaram os seus leitores MP3, enquanto seguiam um roteiro que os orientava do trajeto a fazer, para ouvirem as explicações sobre a história local de Bracara Augusta. Finalizada a visita de estudo, os alunos concluíram as anotações das respetivas fichas de exploração para depois redigirem, por escrito, um guião do seu trabalho a ser apresentado num *podcast* áudio.

Quanto ao segundo estudo, este era composto por duas turmas do 6º ano e visava estabelecer os *podcasts* como audioguias numa visita de estudo a um museu. Para tal, os alunos ficaram encarregados de conceber os *podcasts* que orientassem a visita, procurando intercalar os conteúdos programáticos em estudo com o espólio que se pode observar no espaço museológico. Desta forma as informações contidas nos 24 *podcasts*, produzidos por ambas as turmas, permitiam ao ouvinte identificar facilmente o inventário no local e de acordo com o circuito de visita às diferentes áreas do museu.

A versatilidade inerente à tecnologia *podcast* encontra ainda mais formas de exploração no atual modelo de ensino, desde: fornecer um *feedback* mais detalhado e personalizado aos alunos (Al-Bashir, Kabir & Rahman, 2016; Davies, 2010; France &

Ribchester, 2008; Furtoso, 2009; Marques & Carvalho, 2009), antecipar conceitos numa aula expositiva (Aliotta et al., 2008; Palenque, 2016), substituir os materiais impressos por *podcasts* (Cunha, 2009; McGarr, 2009; Mount & Chambers, 2008), fazer revisões na preparação para testes e exames (Chaves-Yuste & de la Peña, 2023; Lee, 2020; Quadrado, 2009), entre tantas outras finalidades (Aguiar et al., 2008; Frydenberg, 2006, Guertin et al., 2007; Oliveira, 2008; Salmon et al., 2007).

Como se pode constatar nas investigações supracitadas, a criação e seleção dos *podcasts* requerem a averiguação de diversos fatores em função dos fins a que esta ferramenta se destina. Nesta circunstância, Carvalho & Aguiar (2010) conceberam uma taxonomia para auxiliar os professores a classificar as diferentes dimensões dos *podcasts* e, assim, afinar os procedimentos a ter em consideração aquando da sua utilização pedagógica.

1.4 Taxonomia de *podcasts*

A taxonomia engloba seis dimensões: tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade, representadas na figura 1.

Tipo	Formato	Duração	Autor	Estilo	Finalidade
Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto ≤5'	Bibliotecário/ Professor/ Educador	Formal	Informar Analisar
<i>Feedback</i> / Comentários	Vídeo - <i>Vodcast</i> - <i>Screencast</i>	Moderado ≥5' e ≤15'	Aluno(s)	Informal	Motivar/ sensibilizar Resumir/ sintetizar Refletir Questionar
Instruções/ Orientações	<i>Enhanced</i> <i>podcast</i>	Longo ≥15'	Outro		Incentivar/ desafiar Explicar Divulgar Etc.

Fig. 1 – Taxonomia de *podcasts* (Carvalho, 2013, p. 23).

Tipos de *podcasts*

No que concerne ao tipo de *podcast* as autoras identificam 3 categorias, que se prendem na forma como é empregue: **Expositivo/ Informativo**, **Feedback/ Comentários** e **Instruções/ Orientações**.

Expositivo/ Informativo – o foco passa pela apresentação de conteúdos, abrangendo desde resumos da matéria abordada, a exploração de conceitos específicos, análise de obras ou excertos de textos, descrever o funcionamento de equipamentos ou

software, entre outros. Ressalvando que este é o tipo de *podcast* mais preponderante no ensino;

Feedback/ Comentários – geralmente personalizado, como o próprio nome indica, pois incide sobre o *feedback* à performance dos alunos nas várias atividades que realizaram. Os comentários remetidos ao público-alvo devem ser construtivos, destacando tanto os pontos positivos assim como as fragilidades, propondo caminhos alternativos. São uma dimensão útil para os alunos pois permitem desenvolver as competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens (Fernandes, 2004);

Instruções/ orientações – fornecem as diretrizes e indicações para a realização de uma determinada tarefa, por exemplo, como conduzir uma pesquisa na biblioteca ou indicar o percurso a realizar numa visita de estudo. Também englobam recomendações para métodos de estudo, trabalhar em grupo, entre outros usos.

Formato do *podcast*

Numa primeira fase, o formato do *podcast* correspondia unicamente a ficheiros áudio. Contudo, rapidamente emergiram outras variações para além da componente sonora, como o vídeo (*vodcast* ou *vidcast*), a associação de imagem com locução (*enhanced podcast*) e a captura de ecrã (*screencast*).

Segundo Oliveira (2009), a linguagem audiovisual é a mais próxima da realidade física, logo o *vodcast* ganha um maior relevo para a compreensão de conteúdos que requerem um maior suporte visual, como por exemplo uma demonstração, uma experiência de laboratório, entre outros (Meng, 2005).

Por sua vez, os *enhanced podcasts* apresentam uma junção sintonizada da imagem, que materializa a informação, e a narração que enriquece a sua perceção, um fator evidenciado num estudo de Lopes (2010), no qual os alunos criaram *enhanced podcasts* auxiliares à resolução de exercícios de exame. Os ficheiros ficavam alojados *online* e eram depois transferidos pelos alunos para dissiparem quaisquer dúvidas no momento de resolução.

Os *screencasts* registam as ações efetuadas num computador, a par de uma explicação oral, permitindo a criação de tutoriais sobre o funcionamento de determinados

softwares. Assumem-se como uma configuração economizadora de trabalho para o professor já que podem ser reaproveitados em diferentes turmas (ELI, 2006).

Duração

A taxonomia determina 3 categorias na duração dos *podcasts*: **curto** (entre 1 a 5 minutos), **moderado** (entre 6 a 15 minutos) e **longo** (mais de 15 minutos). É um fator essencial a ter em consideração pelo docente, porque se os *podcasts* forem muito longos menos informação será captada pelos alunos (Cebececi & Tekdal, 2006; Mota, 2012). A analogia de Lee & Chan (2007) de que uma música transmite uma ideia em 3 a 5 minutos é concomitante à duração adequada dos *podcasts*, pois vários estudiosos referem que a curta extensão favorece a concentração (Carvalho et al., 2009; Drew, 2017; Júnior & Coutinho, 2007).

Autor e Estilo

Ao criar um *podcast* o autor (**professor, alunos, entre outros**) deve traçar um fio condutor que defina o estilo da narrativa, podendo este ser **formal** ou **informal**. No âmbito do contexto escolar, em que muitos dos *podcasts* são produzidos pelo professor, o estilo varia conforme os critérios estabelecidos pelo mesmo, desde a finalidade, disciplinas ou unidades curriculares e, acima de tudo, o tipo de relação que o autor pretende estabelecer com os discentes. Segundo Drew (2013) e Egan (2001), a forma como o professor expressa a sua voz detém um impacto positivo nos seus alunos, havendo também a opção de lhes delegar o “power to communicate into the hand of individuals” (Geoghegan & Klass, 2005, p. 2). Vários estudos apontam para as vantagens de atribuir a autoria dos *podcasts* ao mais jovens, pois demonstram uma boa adesão a este tipo de atividades e possibilitam um ensino mais inclusivo para aqueles que apresentam dificuldades na expressão escrita, mas maior desenvoltura na oral (Cruz & Carvalho, 2007; Kaplan-Leiserson, 2005; Vainieri et al., 2023).

Finalidade

Dependendo do modo como o professor conduz as suas aulas, a finalidade do *podcast* pode abranger diferentes enfoques como “informar, divulgar, motivar para a temática ou para fazer alguma atividade, orientar os alunos para questionarem sobre

determinado assunto, [etc]” (Carvalho, 2009: 9). A partir deste recurso o docente potencializa uma maior liberdade criativa ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos, com o auxílio das ferramentas da Web 2.0, conseguem “pegar” na História num contexto digital e, enquanto o fazem, constroem o seu próprio conhecimento (Trindade, 2014).

Na disciplina de História a utilização do *podcast*, de acordo com as suas características (ubiquidade, simplicidade, baixo custo, etc), geram um amplo espectro de possibilidades pedagógicas que poderão ser empregues em diferentes situações e fases da aula. Foi, a partir destes princípios, que se realizaram diversas atividades durante a PES e, como tal, apresento algumas nas páginas que se seguem.

Capítulo II

A investigação e a sua metodologia

2.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de São Bruno

A Escola Básica de São Bruno, que recebeu o núcleo de estágio pedagógico, situa-se em Caxias, uma freguesia pertencente ao concelho de Oeiras.

No que concerne à sua delimitação territorial, este estabelecimento de ensino pertence à união de freguesias de Oeiras e S. Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, e insere-se numa zona urbana, particularmente residencial⁸.

Relativamente às infraestruturas da escola sede do Agrupamento, esta foi intervencionada durante a interrupção escolar do verão de 2021. A requalificação, realizada pelo município oeirense, otimizou significativamente as instalações escolares, ao nível das condições dos edifícios, como também ao nível dos equipamentos tecnológicos das salas (computadores, rede sem fios, projetores, quadros interativos, etc), algo bastante relevante, tendo em conta o carácter tecnológico da investigação em causa,

⁸ Vide enquadramento territorial em que se insere o Agrupamento em anexo da página i.

possibilitando um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os alunos visados.

A escola é composta por 5 áreas⁹, os blocos A e B, que possuem dois pisos com uma ligação interna entre ambos. Albergam a maioria das salas de aula, como também os principais serviços escolares (biblioteca, secretaria, PBX, direção, entre outros); o Bloco C, onde os alunos dispõem de refeitório, serviços de papelaria e reprografia; o Bloco D, com o pavilhão gimnodesportivo e equipamento específico para as aulas de Educação Física e por fim o Bloco E, anexo autónomo exclusivo à disciplina de Robótica (Oferta de Escola). De assinalar que o espaço exterior é de dimensões consideráveis, permitindo aos alunos que usufruam dele nos seus momentos de lazer.

Respeitante à oferta educativa, esta escola inclui o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, acolhendo em média 600 alunos, totalizando um nº de 25 turmas. Os alunos que ingressam neste estabelecimento são essencialmente oriundos do concelho de Oeiras, provenientes das urbanizações que cingem a escola, como o bairro da Pedreira Italiana e o bairro social Dr. Francisco Sá Carneiro.

2.2 Caracterização das turmas alvo

A prática de ensino realizou-se entre os meses de setembro e março do ano letivo 2022-2023, sendo as primeiras semanas de setembro dedicadas à observação das aulas da Professora Orientadora Cristina Nunes. Durante este período, a investigação foi trabalhada com três turmas: uma de 8º ano e duas de 7º ano. Nestas últimas houve uma alteração, por motivos que evidenciarei mais à frente no respetivo capítulo.

A Prática de Ensino Supervisionada na turma do 8º

A caracterização da turma foi elaborada com base num documento, disponibilizado pela professora orientadora, complementado por um Questionário Inicial/Literacia Informática¹⁰ (QI/QLI). Estes métodos de recolha de dados foram de grande utilidade, uma vez que disponibilizavam as informações gerais dos alunos e das respetivas situações escolares.

⁹ Vide imagem e legenda das infraestruturas da escola sede em anexo da página ii.

¹⁰ Vide documento em anexo da página iii, iv e v.

A turma do 8º era constituída por 18 alunos¹¹, 7 raparigas e 11 rapazes (39% e 61%, respetivamente), com uma média de idades situada nos 13 anos. A grande maioria é de nacionalidade portuguesa, existindo apenas um caso de nacionalidade brasileira. Só 1 aluno estava abrangido pelo Decreto-Lei nº54/2018, provido de medidas universais de suporte à aprendizagem. De referir que a turma possuía apenas 1 aluno repetente, que não fora contabilizado nesta amostra devido à falta de assiduidade, não sendo possível realizar qualquer tipo de atividade com o mesmo.

No início do ano letivo achei pertinente inquirir os alunos acerca do interesse pela disciplina de História, questão incorporada no formulário supracitado, com 4 níveis de interesse (*nenhum, pouco interesse, algum interesse e muito interesse*).

As respostas obtidas foram bastante positivas e proporcionais às observações realizadas durante a primeira semana de aulas. Os alunos demonstraram-se bastante participativos, dispondo de competências e conhecimentos satisfatórios, formando um grupo trabalhador e, por vezes, demasiado dinâmico, provocando alguma agitação e desatenção.

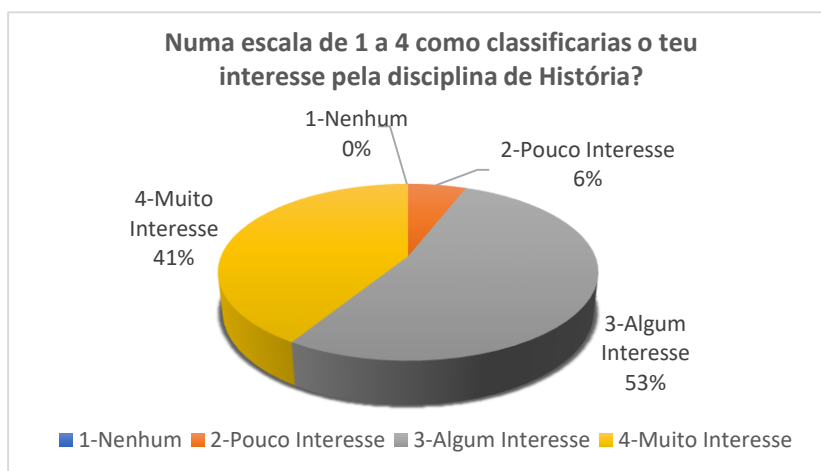


Gráfico 1 – Classificação do interesse na disciplina de História.

Esta perceção foi particularmente importante para o núcleo de estágio na definição de estratégias, uma vez que se verificou uma participação inicial, logo após a 1ª semana de aulas. Através desta autonomia contínua potencializada pela Professora Cristina Nunes, planifiquei¹² um conjunto de atividades para a recuperação de aprendizagens,

¹¹ Ao longo do período letivo a turma registou, espaçadamente, a entrada de novos alunos. Os dados da amostra remetem-se até ao mês de dezembro.

¹² Vide planificação em anexo da página vi e vii.

estabelecendo assim uma ponte entre os últimos conteúdos lecionados no ano de escolaridade anterior, com os que iriam ser abordados inicialmente no presente ano de ensino.

De assinalar que as aulas lecionadas não seguiram única e exclusivamente a referência pedagógica em causa, os *Podcasts*, mas coexistiram com um modelo expositivo-constructivo, com a intenção de, numa fase final, os alunos poderem escolher a metodologia de aula que tinham preferido. Concomitante a tudo isto foi o espírito de cooperação do núcleo de estágio que procurou complementar os respetivos temas de investigação através de várias atividades, cujos resultados pudessem ser analisados separadamente.

Deste modo, a intervenção na turma dividiu-se em 3 momentos: um primeiro correspondente aos temas “Crises e revolução no século XIV”¹³, seguido pelo tema “A abertura ao mundo”. Por fim, foi ainda possível lecionar o “Renascimento e Reforma”.

A Crise do século XIV: fomes, pestes e guerras

Pretendendo entender melhor as dinâmicas da turma, além de ir criando uma boa relação pedagógica, concebi um conjunto de atividades¹⁴ que seguissem um fio condutor e convergissem com o cenário traçado no primeiro capítulo. Tudo o que foi explorado por esta via, foi depois reexplorado e ajustado através de tarefas mais lúdicas.

Como tal, e dado que o trabalho com a presente turma começou muito cedo, foi apresentado aos alunos o tema de investigação, os *podcasts*, evidenciando as várias categorias que compõem este recurso, em conformidade com a taxonomia da autoria de Carvalho & Aguiar (2010). No QLI demonstraram conhecimentos e hábitos de consumo de *podcasts*, com 53% de alunos a referir que costuma ouvir *podcasts*, bons indicadores para um desempenho proficiente nas atividades relacionadas com este recurso.

Senti, desde logo, a necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica partindo de uma leitura visual da pintura de Pieter Bruegel, *O Triunfo da Morte*, culminando num exercício passado-presente, em que os alunos identificaram continuidades deste período

¹³ Presente no documento das *Aprendizagens Essenciais*, alusivo ao 7º ano, uma vez que se tratava da recuperação de aprendizagens. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, consultado em setembro de 2022.

¹⁴ Vide tabela de atividades do 8º ano em anexo da pág. viii.

histórico com a atualidade. Através deste diálogo contínuo com os alunos, o contributo dos mesmos desencadeou numa nuvem de conceitos chave, sendo assim visível que dominavam os conteúdos associados ao ano letivo anterior, como também a dedicação pela disciplina de História.

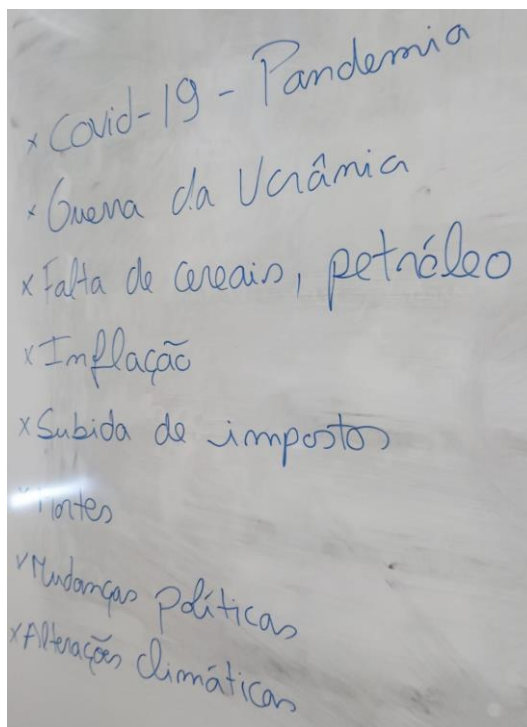


Fig. 2 – Nuvem de palavras que resultou do exercício de relação passado-presente.

Dado os resultados bastante satisfatórios da primeira experiência pedagógica com a turma, resolvi de seguida expor a turma a um primeiro contacto com um *podcast*, incorporado numa apresentação PowerPoint. Ao mesmo, acresciam-se imagens que elucidavam os discentes sobre a árvore genealógica de D. Pedro I e as suas implicações para a Crise Dinástica de 1383-1385. Por conseguinte, foi proposta à turma uma atividade de *Role Play*, baseando-se na encenação de um debate que colocava em confronto duas fações sociais: os apoiantes e os não apoiantes de D. Beatriz.

Nesta sessão, onde estavam presentes 16 elementos, ambos os grupos contaram com 8 elementos cada e tinham como objetivo apresentar argumentos a seu favor e que convencessem o júri (a Professora Orientadora e os estagiários). A atividade teve uma duração aproximada de 30 minutos, divididos em duas partes iguais: a 1ª para um *brainstorming*, em grupo, de premissas passíveis à causa que defendiam; a 2ª para a

dramatização do debate, permitindo aos alunos a prática de uma comunicação com diferentes contextos sociais, um aspeto que foi depois reexplorado em futuras atividades.



Fig. 3 – Grupos preparam os seus argumentos para o debate.

No momento do debate, ambos os grupos apresentaram argumentos pertinentes para a causa que defendiam, mas, contudo, o grupo dos Apoiantes de D. Beatriz demonstrou algumas fragilidades na exposição das ideias, sendo necessária orientação por parte do docente. Este cenário demonstrou que alguns alunos não estavam habituados a executar este tipo de atividades colaborativas, revelando alguma incompatibilidade para com os colegas perante as adversidades.

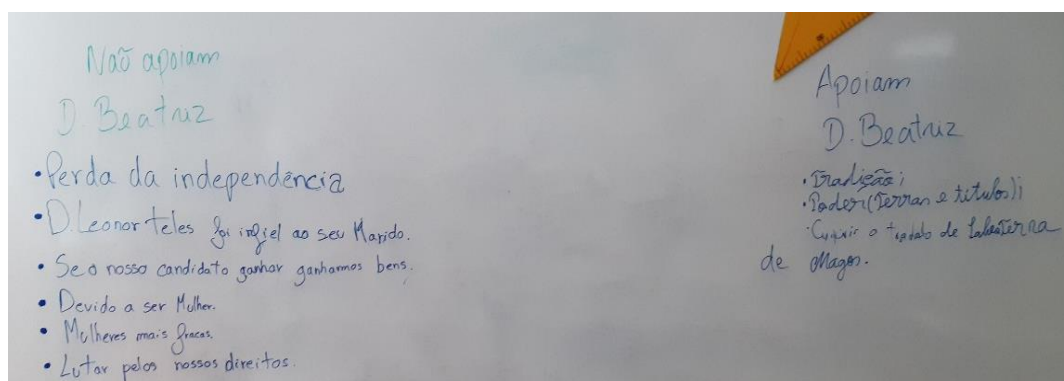


Fig. 4 – Lista de argumentos apresentados pelos grupos.

Não obstante, o resultado foi satisfatório, dado que os alunos evidenciaram elevada criatividade na argumentação e correlação com os conteúdos apresentados no recurso *podcast* auferindo, desta maneira, de informações que se revelaram de extrema importância na prática didática, com a identificação dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar da turma.

Para finalizar, foi entregue aos alunos, como trabalho de casa, uma ficha de trabalho, numa tarefa conjunta com a colega de estágio relacionada com o seu tema de investigação¹⁵. Como complemento ao exercício, gravei dois *podcasts* expositivos/informativos, de curta duração¹⁶, em que através de um estilo informal, os ficheiros detinham a finalidade de consolidar conhecimentos adquiridos ao longo das sessões, a serem posteriormente aplicados na tarefa supracitada.

Aquando da data de entrega, constatou-se que a grande maioria dos alunos, cerca de 11, não tinham realizado o trabalho de casa. E dos 6 que cumpriram, nenhum ouviu os *podcasts* disponibilizados na plataforma *Classroom*. Era assim, evidente, que os alunos (enquanto consumidores) não reconheciam a importância dos materiais concedidos.

Posto isto, urgia encontrar uma alternativa que contrariasse a resistência demonstrada pelos discentes na realização desta atividade, o que me levou a considerar a possibilidade de tornar os alunos em *podcasters* (Moura, 2009b, p. 48).

Diários de Bordo: a construção de audioguias

Tendo em conta os antecedentes da atividade anterior, no âmbito do tema “A abertura ao mundo” estabeleci uma proposta didática que mobilizasse “a energia e o interesse dos aprendentes” (Abrantes, 2001, p. 41), através da criação de audioguias. Esta atividade seguiu o modelo de “Aula-Oficina” proposto por Barca (2004), destacando a perspetiva construtivista desta estratégia, segundo a qual os alunos constroem novas ideias baseadas em informações fornecidas por dispositivos tecnológicos.

A proposta de trabalho foi delineada para que, numa primeira fase os alunos, a pares, demonstrassem o conhecimento tácito sobre o tema, através de várias tarefas. Estas, realizaram-se com recurso a uma apresentação introdutória em *Power Point*, partindo da interpretação de fontes diversificadas, que resultaram na prática de um *Brainwriting*¹⁷.

As respostas dos alunos¹⁸ foram categorizadas segundo a *Grounded Theory* de Barca & Gago (2001), demonstrando que a grande maioria dos alunos apresentavam

¹⁵ Vide ficha de trabalho em anexo da página ix.

¹⁶ Duração média de 4’33”.

¹⁷ Vide exemplo do resultado da atividade de *Brainwriting* em anexo da página x.

¹⁸ Vide exemplo de resposta dada pelos alunos em anexo da página xi.

ideias prévias fundamentadas no ‘senso comum’ e uma percentagem residual de respostas consideradas como ‘aproximadas’.

De seguida, numa segunda fase, a turma foi dividida em 4 grupos de 4 elementos¹⁹, sendo que cada grupo era representado por um porta-voz. Estes alunos, sinalizados na atividade anterior pelo “Perfil de Líder”, ficaram encarregados da seleção dos restantes elementos do grupo. Subsequentemente, procedeu-se ao sorteio aleatório de 4 subtemas, anteriormente delineados pelo docente:

1. A primazia portuguesa;
2. Principais etapas da expansão henriquina;
3. As diferentes políticas nos reinados de D. Afonso V e de D. João II;
4. O auge da expansão no reinado de D. Manuel;

Já com os grupos de trabalho organizados, foram distribuídos os materiais necessários à realização desta proposta didática: a rúbrica de avaliação²⁰, um guião orientador²¹ que continha informações complementares, um diário de bordo²² onde o grupo registava os progressos realizados nas aula-oficinas e os respetivos manuais digitais²³. Estes últimos, funcionavam como a força motriz deste “ecossistema”, onde se encontravam todas as componentes necessárias à aprendizagem e que estava disposta na “prateleira” da plataforma do Classroom (Trindade et al., 2016).



Fig. 5 – Descrição da interação entre os componentes necessários ao processo de aprendizagem.

¹⁹ O aluno repetente apenas compareceu a duas “Aulas-Oficina”, demonstrando iniciativa na realização da atividade, contudo não teve continuidade.

²⁰ Vide exemplo de rúbrica em anexo da página xii.

²¹ Vide exemplo de um guião orientador em anexo da página xiii.

²² Vide exemplo de um Diário de Bordo em anexo da página xiv.

²³ Materiais criados através da aplicação *BookCreator* e disponíveis em: <https://rb.gv/fjdn>.

Dando assim início à terceira fase, foi posto em prática o modelo “Aula-Oficina”, planificado para 7 blocos de 45 minutos. Na primeira aula, a realização desta atividade deparou-se com um problema relacionado com o sistema *WiFi*, pelo que os alunos não conseguiram aceder à rede da *Internet* escolar, através dos dispositivos tecnológicos. Prevendo a possibilidade deste tipo de contrariedades, e de maneira a salvaguardar a realização desta atividade, o docente disponibilizou exemplares impressos dos manuais digitais aos respetivos grupos.

Perante o sucedido, considerando a distância da sala de aula para com o *RouterWiFi*, o núcleo de estágio entendeu que as aulas-oficinas deveriam decorrer na Biblioteca, uma vez que sem ligação à *Internet* os alunos não poderiam usufruir, na sua plenitude, das potencialidades da interatividade ao trabalhar com o *BookCreator*.

Ultrapassados os obstáculos, nos restantes 6 blocos os grupos analisaram toda a documentação apresentada, selecionando de forma crítica a informação, para a posterior elaboração dos respetivos audioguias. Verificou-se que os alunos agiram, na maior parte das vezes, de forma autónoma, deixando tempo suficiente para o docente tirar ilações, as quais seriam discutidas pelo núcleo de estágio no final de cada aula, no momento do preenchimento da grelha de observação²⁴.

No decorrer da atividade foram introduzidos *podcasts* que continham o *feedback* sobre o desempenho do grupo. Eram disponibilizados aos Porta-vozes no término de cada sessão, tecendo comentários sobre a performance do grupo, com o objetivo de retificar a postura e de propor caminhos alternativos (Ramsden, 2003). Este instrumento tornou-se uma estratégia indispensável para a aprendizagem, na medida, em que a informação retroativa “melhorava o rendimento dos alunos” (Lagarto, 2009, p. 33), pois estes tomam consciência dos avanços, e sobretudo dos recuos, como foi o caso de uma Porta-voz após a receção do primeiro *podcast*. Denotei uma alteração radical na postura agitada da aluna e do restante grupo, de maneira que a interpelei do porquê de tal mudança, na qual me responde “Eu ouvi o *podcast* professor”.

²⁴ Vide exemplo de Grelha de Observação em anexo da página xv.



Fig. 6 - 3ª fase com a realização de tarefas para a aquisição de conhecimentos.

Aproximando-nos do término das aulas-oficinas, seguiu-se a fase da visita de estudo ao *Lisbon Story Center*. Dadas as características deste espaço, o objetivo desta deslocação passava por cruzar a informação reunida na fase anterior, de maneira que os grupos conferissem, *in loco*, um sentido ao trabalho desenvolvido. Após a realização da visita, o núcleo de estágio considerou que os objetivos foram alcançados, uma vez que os alunos revelaram um grande empenho, especialmente no momento da auscultação dos audioguias, com os quais procuraram recolher ideias para a concretização do podcast final.



Fig. 7 – Durante a visita de estudo, professores e alunos ouvem os audioguias.

Por fim, na aula seguinte, os grupos apresentaram o produto final à turma, o audioguia para o Museu de Marinha. Importa assinalar que os ficheiros ficaram

disponíveis para a consulta através do *Padlet*²⁵, plataforma que permite o desenvolvimento de competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens (Fernandes, 2004).

Com o realizar desta atividade pretendeu-se desenvolver competências ao nível do conhecimento histórico, análise e interpretação de fontes, assim como a comunicação em História, tudo isto através de um contexto digital. Esses são atributos para os quais os alunos trabalharam de forma satisfatória, revelando, contudo, alguma ansiedade relativamente às dificuldades sentidas durante a gravação e edição dos *podcasts*, cenário que foi prontamente superado de forma transdisciplinar, com a ajuda do professor da disciplina de Robótica, onde aprenderam a utilizar a aplicação *Anchor*, utilizada para gravar e editar os ficheiros áudio.



Fig. 8 – Edição dos podcasts no Laboratório de Robótica.

O resultado final superou as expectativas iniciais, uma vez que os alunos desenvolveram os conteúdos de forma adequada, além de uma elevada capacidade de síntese, embora tenham persistido algumas diferenças expectáveis entre os grupos. As questões orientadoras presentes nos guiões tiveram o efeito pretendido, proporcionando uma sequência encadeada dos tópicos no audioguia. A avaliação do mesmo seguiu o modelo da atividade, diversa e formativa, englobando todas as fases do trabalho, com base nos registos da grelha de observação.

²⁵ Disponível em: <https://padlet.com/a2021103551/audioguias-museu-de-marinha-8-c-8njlaedp5ra63umr> .

Narrativas Históricas: “Arte num minuto”

Dispondo de bons indicadores nas atividades realizadas com a turma, o núcleo de estágio concebeu um projeto que desenvolvesse as competências investigativas dos alunos – Tratamento de Informação / Utilização de Fontes e a Comunicação em História. A construção de narrativas históricas, sob a forma de autobiografias, foi uma das metodologias encontradas para promover os objetivos acima propostos.

Encontrando-nos a trabalhar sobre o tema “Renascimento e Reforma”, os alunos deveriam realizar um *podcast* para o qual escolheriam um artista renascentista presente na lista disponibilizada pela colega de estágio, além de um conjunto de informações pertinentes sobre artistas que os alunos teriam de pesquisar. Foi, também, facultado um guião que servisse de exemplo²⁶ das diretrizes pretendidas, tais como a síntese e a criatividade/originalidade.

Esta atividade realizou-se individualmente (9 artistas comuns entre os elementos da turma), em “Aula-Oficina” na Biblioteca Escolar com recurso aos livros existentes e computadores, consistindo em quatro fases: i) pesquisa e seleção de informação sobre o artista renascentista escolhido; ii) escrita da narrativa autobiográfica no guião disponibilizado pelo docente; iii) gravação e edição dos *podcasts*; iv) apresentação do produto final à comunidade escolar através da plataforma *Podomatic*.

De um modo geral a turma compreendeu a estrutura do trabalho, verificando-se uma grande minuciosidade na escrita das narrativas históricas, inerente ao grau elevado de responsabilidade colocada nos alunos, pois tratava-se de um projeto transdisciplinar com Educação Visual²⁷ a ser exposto ao escrutínio da comunidade escolar (Orihuela & Santos, 2004).

Outro fator importante a destacar desta atividade foi a repetição, porque antes da gravação dos *podcasts* os alunos, sob a orientação do professor, teriam de corrigir algumas imprecisões presentes no texto escrito, num processo de tentativa e erro que se estendeu também à gravação, resultando numa simbiose de elementos que facilitaram a compreensão e aprendizagem dos conteúdos em estudo (Watson & Boggs, 2007).

²⁶ Vide exemplo de Guião em anexo da página da página xvi.

²⁷ Nesta disciplina os alunos tinham de recriar uma pintura do respetivo artista.

Os *podcasts* apresentados pela maioria da turma²⁸, na plataforma *Podomatic* (URL: <https://www.podomatic.com/podcasts/tomas-ribeiro-canario>), evidenciaram uma exposição competente e criativa acerca do artista renascentista que “tinham em mãos”, demonstrando um bom domínio da expressão oral, assim como das questões técnicas aquando da gravação dos ficheiros áudio (música, efeitos sonoros, transições, entre outros).

A avaliação dos ficheiros áudio adveio de uma categorização dos parâmetros aferidos num modelo de níveis de progressão²⁹, previamente negociado com os discentes, resultando numa apreciação bastante positiva, tanto dos professores específicos às disciplinas, como da comunidade escolar.



Fig. 9 – Exemplo de episódio alojado na plataforma Podomatic.

²⁸ Apenas 3 alunos não entregaram o ficheiro áudio, sendo que 2 detinham o *podcast* no dispositivo móvel.

²⁹ Vide exemplo de modelo de níveis de progressão em anexo da página xvii.

A Prática de Ensino Supervisionada na turma do 7º

Contrário ao percurso contínuo e imediato com a turma anterior, a prática de ensino do 7º decorreu entre os meses de dezembro e março. Mas antes, com base nas observações iniciais realizadas no mês de setembro, tinha optado pela escolha de outra turma alvo do mesmo nível etário. O contacto com os alunos só foi retomado em dezembro, uma interrupção que se revelou contraproducente dado que com a falta de continuidade a turma demonstrou uma apatia generalizada aos recursos criados pelo docente, comprometendo a realização das atividades.

Posto isto, a escolha desta mudança de turma alvo justificou-se pela recetividade expressa pelos discentes do 7º ano aos conteúdos abordados com a metodologia em estudo, além da incompatibilidade do regime de trabalho cooperativo que fora empregue no 8º ano devido a constrangimentos temporais³⁰, fatores que poderiam depauperar os objetivos propostos na presente investigação.

No que diz respeito à turma do 7º ano, esta era composta por 20 alunos, distribuindo-se igualmente entre os dois géneros e com uma média de idades aproximada de 12 anos. Advindo da maioria dos alunos ser de nacionalidade portuguesa a turma apresentava uma grande homogeneidade sociocultural, com apenas um aluno de São Tomé e Príncipe. Dos discentes que integravam a turma somente um ficou retido neste ano de escolaridade, destacando-se também dois alunos que usufruíam de algumas estratégias específicas no seu processo de aprendizagem.

De um modo geral a turma apresentava-se dinâmica, empenhada e possuidora de uma cultura geral abrangente que, aliada à curiosidade, levava à interrupção frequente do normal decurso das aulas. Este fator foi explorado nas atividades solicitadas, procurando reverter este ímpeto disruptivo por um estímulo de trabalho mais harmonioso através da utilização dos *podcasts*.

A intervenção na turma dividiu-se em 2 momentos: um primeiro relativo ao tema “Contributos das primeiras civilizações” e um último alusivo ao tema “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas”.

³⁰ O 7º ano apenas possui 2 blocos semanais de 45 minutos.

Duelo de turmas: o Antigo Egito em jogo

O trabalho com a 1ª turma do 7º ano começou com o tema “Contributos das primeiras civilizações”, partindo do exemplo do Antigo Egito. Devido à complexidade histórico-espacial do conteúdo achei pertinente fazer uma avaliação diagnóstica, a nível da leitura auditiva, através de um *podcast* introdutório ao tema. Durante a atividade os alunos destacaram, numa nuvem de palavras, os conceitos chave contidos no recurso, promovendo um diálogo contínuo com o docente, um momento que indiciou um aparente interesse inicial para com esta metodologia.

Em virtude dos sinais positivos obtidos na primeira abordagem com a presente turma, foram desenvolvidas diversas atividades que consistiam na apresentação de materiais informativos complementares. Contudo, à medida que os alunos eram expostos a estes materiais complementares o interesse diminuía substancialmente, inclusive com as sucessivas alterações na tipologia dos *podcasts*, visíveis na Tabela 1.

Autor	Tipo	Número	Duração	Objetivo	Estilo	Formato
Docente	Expositivo	1	2'06''	Introdução ao tema	Informal ³¹	Áudio
		1	5'51''	Conteúdo sobre as atividades económicas (Viagem ao Nilo)	Informal	Vídeo
		1	2'02''	Conteúdo sobre a sociedade do Antigo Egito	Informal	Vídeo
	Instruções	1	2'00''	Exemplo de <i>podcast</i> que os alunos devem seguir no trabalho	Informal	Áudio

Tabela 1 – Taxonomia dos *podcasts* produzidos na presente turma.

Perante o desinteresse manifestado, o docente procurou adotar uma estratégia já utilizada com a turma do 8º ao depositar o papel de produtores nos “ombros” dos alunos, de modo a que concedessem um maior valor à aprendizagem (Moura & Carvalho, 2006). Para tal foi criado um *podcast* exemplar sobre o papel do Faraó, na sociedade do Antigo Egito, apelidada de “Quem sou eu?”. Após a audição, em sala de aula, os alunos foram convidados a participar numa atividade de escrita criativa.

³¹ Os *podcasts* informais apresentam uma forma de comunicação mais descontraída e próxima do público.

Esta técnica é utilizada pelos professores como uma forma de incentivar os alunos a desenvolverem a sua própria voz e estilo de escrita, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico (Grainger et al., 2006). Dessa forma, num trabalho a pares que consistia na escolha e pesquisa de informações sobre um grupo social do Antigo Egito, procurei estimular os processos cognitivos supracitados com a escrita de uma narrativa no guião disponibilizado³². Feito o guião, o grupo combinava com o docente a gravação que ficava disponibilizada na plataforma Padlet.

É importante destacar que a atividade em questão foi realizada durante a interrupção letiva de Natal, proporcionando aos alunos uma maior disponibilidade para a execução da mesma. No entanto, quando as aulas recomeçaram, apenas 3 dos 11 grupos entregaram a tarefa solicitada. Paralelo a este cenário era a resposta da próxima turma alvo do 7º em relação aos recursos criados que foram sendo reaplicados pela Professora Cristina Nunes, a qual me convidou a intervir na atividade “Viagem ao Nilo”.

Este exercício consistia numa viagem interativa, feita ao longo do rio Nilo, incidindo na combinação de imagens e locução, com o objetivo de fazer corresponder os conceitos com as diferentes atividades económicas no Antigo Egito. A turma aderiu a esta atividade com grande interesse e motivação, sendo que os alunos requisitavam com frequência a sua vez de se deslocarem ao quadro para preencherem a tabela apresentada em *PowerPoint*.



Fig. 10 – Exemplo da participação dos alunos na atividade “Viagem ao Nilo”.

³² Vide exemplo de guião em anexo da página xviii.

Tendo em conta os resultados obtidos neste primeiro contacto didático com a 2ª turma do 7º resolvi, de imediato, envolver os alunos na tarefa de escrita criativa sobre a sociedade egípcia. Dispondo da hipótese de um estudo comparativo *interturmas* optei por manter a maioria das diretrizes utilizadas na turma anterior, incutindo apenas a responsabilidade da gravação do *podcast* aos discentes, a fim de perceber se estes reagiriam de forma diferente do que os predecessores.

Dado que 10 dos 11 grupos entregaram os *podcasts*, considero que a prestação da turma foi sensacional, tanto pelo comprometimento, como também pela qualidade inerente aos ficheiros criados e alojados no Padlet³³. A partir deste momento, as atividades realizaram-se somente com esta turma do 7º ano.

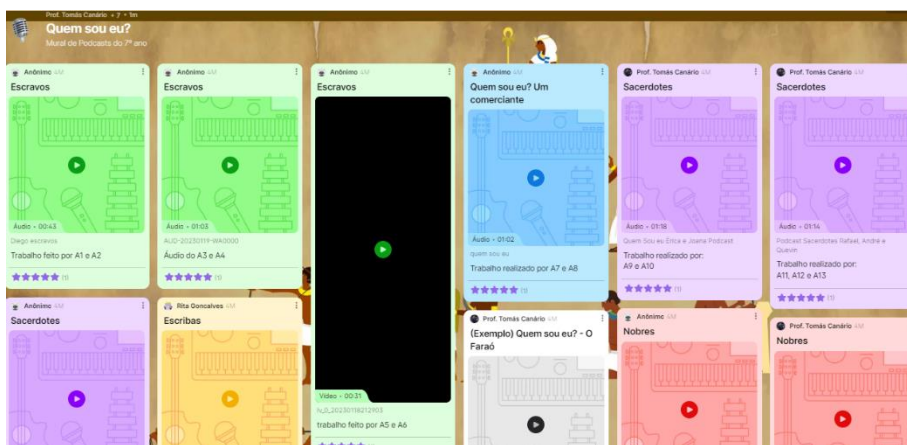


Fig. 11 – Mural do *Padlet* com os *podcasts* criados pelo 7º ano.

B.Y.O.D – A Grécia Antiga na palma da tua mão

Visando desenvolver competências associadas à NTIC foi delineada uma metodologia de trabalho que capitalizasse a dinâmica evidenciada pela turma. Para tal foi colocado em prática o acrónimo B.Y.O.D³⁴, permitindo aos alunos que trouxessem para o contexto da sala de aula os seus próprios dispositivos, como os telemóveis que “estão sempre à mão, em qualquer hora e em qualquer lugar” (Carvalho, 2012, p. 150).

O início deste modelo obrigou a um processo de adaptação, uma vez que estes dispositivos são conotados pelos alunos para atividades de lazer, mas, neste caso, seriam rentabilizados a favor do processo de ensino e aprendizagem (Vosloo & West, 2013).

³³ Disponível em: <https://padlet.com/a2021103551/quem-sou-eu-coki88aiow68zw4p>.

³⁴ *Bring Your Own Device*, que em português se traduz do seguinte modo – Traz o teu próprio dispositivo.

Para tal, a primeira aula foi dedicada à apresentação do conceito *Mobile Learning*³⁵, além da aplicação de um inquérito por questionário no *GoogleForms*³⁶, relativo à literacia informática que os alunos dispunham.

Os dados recolhidos nesta amostra sinalizaram a existência de assimetrias verificadas na percentagem de alunos que não dispõem de um telemóvel com ligação à internet (15%). Um fator que, perante as respostas à questão “Tens interesse no tipo de aula “Aprendizagem Móvel?””, em nada impedia a realização deste modelo didático, dado o nível de concordância total que os alunos apresentaram neste questionário. No qual transcrevo algumas das opiniões obtidas:

“Sim, pois acho interessante a ideia de aprender os conteúdos que damos em sala de aula num aparelho que usamos todos os dias.”

“Sim, acho que é uma forma de aprender mais “divertida” e até mais chamativa.”

Perante a amostra privilegiou-se a aplicação síncrona desta metodologia, uma escolha pertinente dada a percentagem considerável de alunos que, em regime extra-aula, não usufruíam dos meios necessários para o acesso aos materiais disponibilizados. Esta desigualdade foi erradicada através de um esforço conjunto entre o Centro de Recursos Escolar e o professor, conseguindo desta forma garantir as condições necessárias à realização desta proposta que tanto interesse despertou nos alunos.

Tipo	Nº	Designação	Duração	Finalidade
Informativo	1	Quem sou eu na Grécia Antiga?	1'19''	Motivar e levantar as ideias tácitas
	1	À descoberta da Grécia Antiga!	2'40''	Localizar no tempo e no espaço
	1	Uma aventura à pólis de Atenas	5'14''	Identificar as características da pólis
	1	O capítulo da sociedade ateniense	2'29''	Caracterizar a sociedade ateniense
	1	Demos + Kratos = poder do povo?	4'42''	Compreender o funcionamento da democracia ateniense

Tabela 2 – Taxonomia dos *vodcasts* produzidos.

³⁵ Aprendizagem Móvel.

³⁶ Formulário anónimo disponível no seguinte link: <https://forms.gle/XCQmNhsifzkebo28>.

Para contextualizar, a atividade insere-se no tema “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas”, onde foram abordados os seguintes conteúdos: i) antecedentes³⁷; ii) a pólis de Atenas; iii) a sociedade ateniense e iv) a democracia ateniense. A partir destes, foram criados vários recursos didáticos, na forma de *vodcasts*³⁸, tendo estes o intuito de serem “provocadores e levar[em] o aluno a pensar” (Moura, 2009b, p. 41).

Inicialmente, foi discutido com os discentes o regime de trabalho deste projeto. Este, numa primeira parte, consistia na apresentação expositiva dos temas acima dispostos. Concluída a mesma, invertiam-se os papéis ao estabelecer-se um modelo pedagógico centrado nos alunos, em que através dos seus dispositivos podiam consultar os materiais complementares disponibilizados pelo professor³⁹, providos das respetivas fichas de exercícios⁴⁰. É importante destacar que cada uma das fichas tinha por base a resolução de exercícios através da exploração do *vodcast* em causa.

Após a conclusão das fichas, o professor verificava as respostas e fazia a pré-seleção dos discentes que iriam corrigi-las na próxima sessão. Desta forma criou-se uma dinâmica de correção que estimulou a participação ativa dos elementos da turma no processo de ensino e aprendizagem (Zimmerman, 2008).

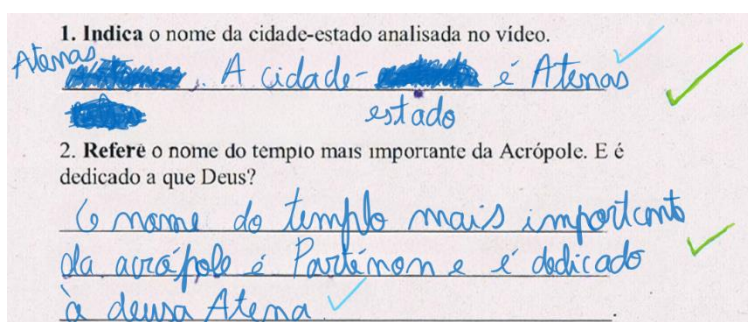


Fig. 12 – Exemplo de autorregulação das aprendizagens.

Outra mais-valia foi a realização da sequência de atividades ao ritmo de cada um, possibilitando um ensino diferenciado, não ao nível de diferentes tarefas, mas do tempo de realização das mesmas (Dervin, 2006). Tendo em conta a heterogeneidade da turma em termos de competências, a flexibilidade espacial e temporal possibilitada pelos *vodcasts* permitiu ao professor acompanhar com maior proximidade as necessidades educativas dos alunos com menor desempenho. (Moura & Carvalho, 2006).

³⁷ Referente à localização no tempo e no espaço.

³⁸ Prefixo *vod* é uma sigla para ‘video on demand’, sendo a informação transmitida num formato vídeo.

³⁹ Em plataformas como o *Classroom* e o *Youtube*, conforme a calendarização das atividades.

⁴⁰ Vide exemplo de ficha em anexo da página xix e xx.

Esta modalidade constituiu-se como uma prática original e inovadora, conseguindo um “3 em 1” ao promover nos alunos: i) o desenvolvimento de competências de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens; ii) a motivação aquando da execução das fichas de exercícios orientadas pelos *vodcasts*, e iii) o espírito de entreajuda na resolução das propostas, através da audição em pares.

O desfecho desta atividade foi bastante positivo, com os alunos a demonstrarem grande nível de empenho e responsabilidade, que fora visível ao longo das sessões, com o hábito crescente no *download* dos ficheiros para os seus dispositivos móveis. Até porque os resultados continuam-se a verificar em momentos posteriores ao término desta atividade aquando da realização de uma conferência⁴¹, em que a turma participou, relativa à “História das Mulheres e do Género”.

Aqui os alunos mostraram-se historicamente competentes ao relacionar os conteúdos lecionados sobre a Grécia Antiga com o tema em discussão na conferência, revelando deste modo uma compreensão de “Nós” e dos “Outros” em diversos contextos temporais e espaciais.

Desta forma, a situação acima descrita revela uma aprendizagem significativa, alinhada com alguns dos valores mencionados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tais como: o pensamento crítico; autonomia; consciência cívica; trabalho colaborativo e capacidade de comunicação (ME, 2017, p. 10).



Fig. 13 – A turma na conferência “A História das Mulheres e do Género”.

⁴¹ A conferência realizou-se 1 mês depois da última aula com a turma do 7º ano.

Capítulo III

Considerações finais

3.1 Apresentação e interpretação dos dados obtidos

As considerações finais ao presente relatório irão revisitar as diferentes situações exploradas durante a PES. Neste capítulo serão divulgados os resultados obtidos pelos alunos das duas amostras, baseando-se nos seguintes momentos: i) as opiniões dos alunos, por intermédio de inquéritos anónimos; ii) em informações recolhidas das sessões de trabalho através das grelhas de observação e iii) ao avaliar as atividades levadas a cabo.

Importa, antes de mais, referir que os dados desta amostragem serão expostos de forma transparente e acompanhados por uma reflexão que determine a exequibilidade desta metodologia.

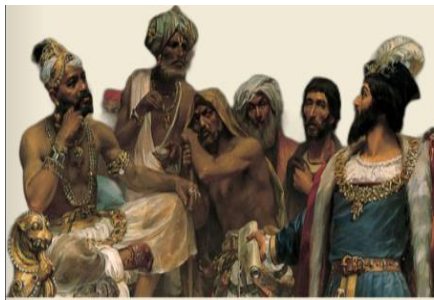
Análise dos resultados na turma de 8º ano

No âmbito do 8º ano optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, consistindo exclusivamente em dois aspetos: i) a execução das duas últimas atividades e ii) a aplicação do formulário final⁴².

As atividades assinaladas tiveram como objetivo fomentar a criatividade individual, e/ou de grupo, através de um conjunto de exercícios promotores das competências específicas à disciplina. Ao longo deste subcapítulo destacarei as atitudes evidenciadas pelos alunos para, de seguida, averiguar se existiu um desempenho positivo no conjunto desta amostra.

A seguir, destaco alguns trechos dos diários de bordo elaborados pelos alunos, aquando da realização das aulas oficinas. Estes extratos funcionam como ilustrações tangíveis do resultado que se pretendia alcançar através da utilização das NTIC, especialmente na criação de mecanismos de pesquisa e posterior seleção/síntese da informação.

⁴² Colocar Vide em anexo da página xxi.



Descoberta do caminho marítimo para a Índia (1498)

Doc.4| O encontro de Vasco da Gama com o rei de Calcutte

Os Mauros que nos receberam de feitoria
 Anonata, sinaron-se de nós quando vieram o que
 traziamos. Eles eram um povo de riqueza, e guas
 a isso, nós conseguimos fazer trocas com eles, pois
 traziamos várias bugigongas. De qualquer forma
 o rei da Índia convidou-nos para um jantar e
 nós lá falamos para descrever o sabor das comidas e
 das especiarias, que foi simal era o que nós procurávamos.

Exploração da costa ocidental africana



Doc. 13| Etapas da costa ocidental africana, século XV.

Doc.14| A feitoria de Arguim

O senhor Infante fez nesta ilha de Arguim um contrato por 10 anos

Exploração da costa ocidental africana:

• Portugal trocou/negociou com algumas partes de África:
 - Cabel e laticós, urto e lugo.

- África trocou/negociou com Portugal:
 - Ouro, Marfim, malaguetas e anacardos

* Feitoria era um local de comércio, onde eram realizadas trocas de mercadorias (feitoria era um armazém com comércio)

Figs. 14 e 15 – Realização de tarefas intermédias na atividade “Audioguias”.

Os segmentos apresentados, referentes aos manuais digitais e diários de bordo, refletem uma postura mais inquisitiva dos alunos no momento de analisar criticamente e sucintamente as fontes. Além disso, constatou-se que ao conduzirem as suas pesquisas autonomamente, os conteúdos mencionados nos manuais digitais eram integrados conforme as tarefas intermédias sugeridas revelando, gradualmente, estratégias de reação e reajuste perante as circunstâncias com que se deparam.

Essa dinâmica resultou, em grande parte, da abordagem que adotei como orientador, concedendo aos alunos uma grande autonomia no processo de construção dos audioguias. Assim, a minha principal função passava por direcionar os discentes aos caminhos compatíveis com as metas estabelecidas na atividade, uma atitude que se

mostrou vantajosa ao verificar-se uma autorreflexão destes com base no *feedback* que recebiam e posteriormente aplicavam para melhor progredirem nas atividades.

Exemplo disso foi a atividade subsequente no âmbito do tema “Renascimento e Reforma”, na qual os alunos tiveram a possibilidade de assumir, individualmente, os papéis de artistas renascentistas. Neste exercício foi evidente que a maioria dos alunos aplicou as competências de pesquisa e trabalho autónomo que haviam adquirido anteriormente, refletindo-se na entrega de trabalhos de grande qualidade técnica, científica e artística.

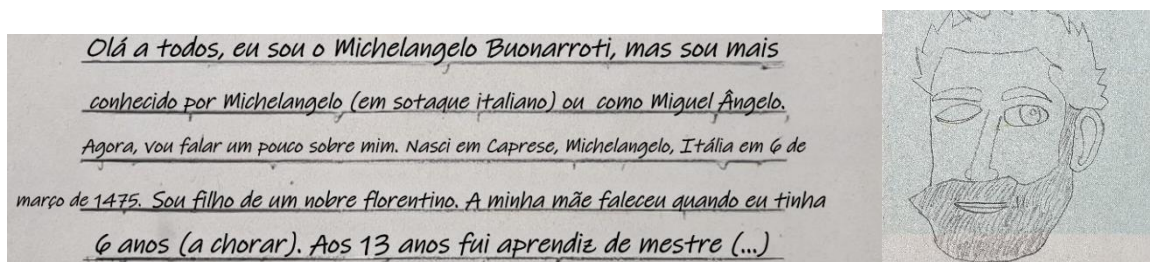


Fig. 16 – Excerto e esboço iniciais da atividade sobre os artistas renascentistas.

Com a conjugação das várias atividades pude constatar que a utilização pedagógica do *podcast* resultou em um notável aumento na motivação dos alunos. Ao conceber uma experiência de ensino concomitante aos padrões de entretenimento e dinamismo que tanto priorizam, estaria a assegurar-lhes um processo de ensino e aprendizagem mais lúdico. A estes alunos advinha o facto de os seus trabalhos deterem uma utilidade prática e as abordagens empreendidas, especialmente as de maior criatividade, acabariam por ser mais valorizadas nas duas atividades. Isto levou a que os alunos fossem responsabilizados pela sua aprendizagem, adotando uma postura mais ativa face ao que tiveram de aprender e produzir.

Questão	Discordância		Concordância		Justificações assinaladas
	f	%	f	%	
As atividades com os podcasts motivaram-te para a aprendizagem na disciplina de História?	1	8%	12	92%	<p>“Sim, motivaram, porque ao me fazer pesquisar recebi muita informação que me fez criar interesse”</p> <p>“Porque me incentivaram a aprender a utilizar uma nova ferramenta, não só para a disciplina de história, como também em outras disciplinas”</p>

Tabela 3 – Respostas relativas à motivação.

Tendo em conta a primeira questão orientadora, os dados recolhidos através do inquérito final⁴³ comprovam que o emprego desta ferramenta digital é proporcional a uma maior motivação. Relativamente à questão “As atividades com os podcasts motivaram-te para a aprendizagem na disciplina de História?”, apurou-se que 92% dos inquiridos (12 alunos) responderam afirmativamente e apenas 8% (1 aluno) discordou. Ao analisar as justificações selecionadas é interessante verificar a relação de causalidade que os discentes estabelecem neste fator, como se tratando de um incentivo para a aquisição de novas competências.

Competências desenvolvidas através das atividades com podcasts	Sim	Em parte	Não
	f	f	f
Aprender a selecionar a informação mais relevante	11	2	0
Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns	9	4	0
Desenvolvimento pessoal e autonomia	11	1	1
Manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas	12	1	0

Tabela 4 – Opinião dos alunos sobre as competências desenvolvidas.

Um aspeto que merece destaque é o facto de a maioria dos alunos revelar uma progressão, bem destacada, de competências que são geralmente mais difíceis de aprimorar no ensino tradicional, como a autonomia e a seleção de informação. Estando perante um cenário cuja estratégia pedagógica incidiu no fomento de um conjunto de competências, considere-se que o foco da avaliação se devia estabelecer através de um processo introspetivo determinado pela informação, somente qualitativa, recolhida nos instrumentos referido no capítulo anterior.

Nesse sentido, de modo a enquadrar as respostas obtidas às circunstâncias da investigação, promovi uma prática avaliativa linear e descentralizada dividida em 3 instâncias: i) os parâmetros avaliados pelo professor-estagiário; ii) reflexão conjunta do núcleo de estágio aos resultados obtidos e iii) a realização, por parte dos alunos, da auto e hetero avaliação das suas aprendizagens. Através desta triangulação de dados foi

⁴³ Justificando as 4 respostas em falta, os respetivos discentes não compareceram na aula em que foram entregues os inquéritos.

possível reverter o teor autoritário e reducionista no ato de avaliar, promovendo uma avaliação mais inclusiva aos demais protagonistas envolvidos neste processo.

Neste caso, tal como é apontado pelos alunos no inquérito final, a tecnologia *podcast* ao expandir as possibilidades de interação entre pares potencializou uma construção de conhecimento conjunta e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Questão	Discordância		Concordância		Justificações assinaladas
	f	%	f	%	
Estas atividades ajudaram-te a consolidar os conhecimentos estudados na disciplina de História?	1	8%	12	92%	<p><i>“Sim, porque como estes trabalhos em podcast eu consegui pesquisar mais sobre os temas abordados e aprender mais em conjunto também dos meus colegas”</i></p> <p><i>“Eu como gostei da ideia de aprender com os podcasts, e é uma coisa que eu/turma gostámos. Pois távamos habituados a aulas «normais»”.</i></p>

Tabela 5 – Respostas e justificações sobre a aquisição de conhecimentos.

Análise dos resultados na turma de 7º ano

O cenário investigativo do 7º ano consistiu em três pontos fundamentais: i) a realização das atividades, ii) a implementação de testes e iii) o formulário final.

Quanto aos testes, o objetivo destes passou por aferir o impacto do *podcast*, e suas variantes, na classificação das fichas de avaliação. Posto isto, e ainda num momento em que estava a lecionar ambas as turmas de 7º ano, foi-me transmitida pela Professora Orientadora de estágio a preocupação dos encarregados de educação pela não realização de testes sumativos, e respetiva ausência de resultados (notas), que nitidamente detinha maior relevo do que o desenvolvimento de competências dos seus educandos. Considerando estas exigências, realizou-se um momento de avaliação sumativa por cada conteúdo programático lecionado, possibilitando um ensaio experimental que comparasse o desempenho das turmas divididas em dois grupos de amostras.

O Grupo I (n=19), referente à turma menos recetiva à metodologia *podcast* e o Grupo II (n=20), relativo à turma mais recetiva. A ambos os grupos fora lecionado “Contributos das primeiras civilizações – o Antigo Egito” pela metodologia em estudo,

diferindo apenas na dualidade do rendimento apresentado, sobretudo na atividade “Quem sou eu?”.

Nesse sentido, e tendo em conta que os testes⁴⁴ apresentam pequenas diferenças nas questões colocadas, a Tabela 3 explana os resultados obtidos na alínea correspondente à sociedade egípcia.

	Grupo I	Grupo II
Média alínea (\bar{x})	6,1	7,8
Média total (\bar{x})	78,9	80,8
Desvio padrão alínea (σ)	5,02	4,10
Desvio padrão total (σ)	15,68	13,41

Tabela 6 - Comparação da média aritmética (\bar{x}), desvio padrão (σ) do 1º teste.

Os resultados⁴⁵ registados na Tabela 3 indicam que os alunos do Grupo II apresentaram um desempenho superior em relação ao Grupo I na questão relacionada com a atividade “Quem sou eu?”. Também foi possível verificar que o desvio padrão é inferior no Grupo II, o que significa uma maior homogeneidade dos resultados obtidos no teste.

A análise dos dados permite assim estabelecer uma correlação entre o aproveitamento eficaz da metodologia *podcast* e a obtenção de melhores resultados neste tipo de avaliações. Uma evidência que vai ao encontro de diversos estudos, desde Griffin et al. (2009) e a contribuição benéfica dos *podcasts* na melhoria dos resultados em testes de escolha múltipla (como foi o caso), entre outros (Boster et al., 2006; 2007a; Crippen, & Earl, 2004; Kennedy et al., 2016; Traphagan et al., 2010; Vajoczki et al., 2010 e Wieling & Hofman, 2010).

No que toca ao tema “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas”⁴⁶, o modelo pedagógico utilizado variou entre os dois grupos. Ao Grupo I (n=19), exclusivo à minha

⁴⁴ Vide documentos em anexo da página xxiii, xxiv, xxv e xxvi.

⁴⁵ Vide grelha de correção em anexo da página xxvii e xxviii.

⁴⁶ Vide enunciados em anexo da página xxix, xxx, xxxi, xxxii e xxxiii.

colega de estágio, a temática foi apresentada com base numa metodologia expositiva, com recurso a *powerpoints*, mapas conceptuais e esquemas.

Já no Grupo II (n=20), que se encontrava sobre a minha tutela, os conteúdos programáticos foram lecionados através da integração da estratégia pedagógica dos *podcasts* na modalidade educacional da AM. A conjugação destes métodos possibilitou a reexploração do que se ia aprendendo através da visualização dos *podcasts*, suportados por fichas de trabalho dinâmicas e lúdicas, proporcionando assim uma maior eficácia na compreensão dos conteúdos programáticos.

Com base nas observações efetuadas em contexto de sala de aula foi possível verificar que a flexibilidade, inerente a este tipo de atividade, adaptou-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagens dos alunos. A terceira questão orientadora remete para este cenário, no qual podemos afirmar que a utilização desta tecnologia promoveu um processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo.

De maneira a constatar se existiu uma evolução, em cada grupo, do primeiro momento de avaliação para o segundo⁴⁷ utilizei o coeficiente de variação (Cv), uma vez que compara a oscilação dos dados em relação à média. Este resulta do quociente entre o desvio padrão e a média⁴⁸. Quando os valores são inferiores a 15% significa que a dispersão é fraca, entre 15 e 30% é média e quando são superiores a 30% é elevada (Pestana & Gageiro, 2008).

	Coeficiente de variação (%) 1º teste	Coeficiente de variação (%) 2º teste
Grupo I	19,87	24,37
Grupo II	16,60	13,05

Tabela 7 - Comparação do Cv dos dois testes entre grupos.

⁴⁷ Vide grelhas de correção em anexo da página xxxiv.

⁴⁸ $Cv = \frac{\text{Desvio Padrão}}{\text{Média}} \times 100$.

A partir da tabela 4 verifica-se que o Grupo I detém valores⁴⁹ do Cv superiores ao do Grupo II, evidenciando também uma subida entre testes, enquanto o segundo conjunto apresenta uma tendência de decrescente. Ao compararmos os resultados do primeiro teste para o segundo, existe uma maior dispersão das classificações no grupo em que não se implementou a estratégia pedagógica (Grupo I).

O que confirma a existência de uma aprendizagem estatisticamente superior no Grupo II, indo ao encontro dos argumentos mencionados nos estudos supracitados. Importa referir que a ficha de avaliação relativa ao tema da Grécia Antiga detinha um grau de dificuldade mais elevado quando comparado com a do Antigo Egipto, além dos enunciados apresentarem diferenças mínimas entre grupos.

Considerando a segunda questão orientadora, poder-se-á afirmar que, no cenário acima descrito, o uso pedagógico da ferramenta *podcast* potencializou uma aquisição mais eficaz das unidades curriculares. Porém não é o único fator responsável, pois esta tecnologia só funciona com alunos que estejam motivados e comprometidos com o propósito educacional a que foram propostos (Moura & Carvalho, 2006b).

Constituindo-se como um paradoxo na resposta à primeira questão orientadora uma vez que a motivação extrínseca desempenha um papel importante, como ficou evidente na turma (Grupo I) que se mostrou sempre reticente à novidade pedagógica, ao passo que a outra (Grupo II) manifestou sempre uma motivação intrínseca visível não só em contexto de sala de aula, mas também no *feedback* provido do formulário final.

Os dados que se seguem foram retirados do inquérito final⁵⁰ aplicado apenas à turma alvo e dizem respeito às conceções dos alunos no que concerne aos *podcasts*. De forma a economizar espaço, as respostas foram agrupadas em manifestações de concordância (**Sim**) e de discordância (**Não**) dos discentes em relação às questões, com a transcrição de algumas justificações.

Dos 20 alunos que compõem a turma, obtive um total de 13 respostas. Quanto ao valor pedagógico dos *podcasts*, constatou-se que a grande maioria dos alunos (92%) concorda que este tipo de aulas foi mais motivante, apresentando a mesma percentagem

⁴⁹ Os valores do (σ) e da (\bar{x}) de cada grupo são os seguintes: Grupo I - (σ) = 18,20 e (\bar{x}) = 74,67; Grupo II - (σ) = 10,70 e (\bar{x}) = 82.

⁵⁰ Formulário anónimo disponível no seguinte link: <https://forms.gle/Ec7MRe2B1j81ygt6>.

de concordância relativamente à influência desta tecnologia no desempenho na disciplina de História.

Questão	Discordância		Concordância		Exemplo de justificações
	f	%	f	%	
Este tipo de aulas eram motivantes?	1	8	12	92	<p>“Sim, acho que era uma forma mais fácil e mais divertida de aprender.”</p> <p>“Não, porque não achei tão difícil.”</p>
No final desta atividade sentes que as aprendizagens, na disciplina de História, melhoraram?	1	8	12	92	<p>“Sim, pois acho que esta nova ideia, ajudou-nos a compreender melhor a disciplina de história.”</p> <p>“Não, história é história.”</p>

Tabela 8 – Concepções dos alunos ao valor pedagógico dos podcasts.

O estudo em questão resulta da minha primeira experiência de integração da tecnologia *podcast* no processo de ensino e aprendizagem do 7º ano de escolaridade. Refletindo sobre as principais conclusões alcançadas nesta investigação, começo por destacar que os alunos trabalharam arduamente e autonomamente, mesmo quando expostos à atividade da AM, à qual lhe incuti um maior grau de dificuldade e responsabilidade.

Fruto da ubiquidade oferecida pelos *podcasts* no acesso aos conteúdos, raras foram as situações em que os mesmos evidenciaram carências na compreensão dos tópicos, permitindo que cada aluno personalizasse o seu percurso de aprendizagem, e assim ficassem mais bem preparados para os testes da disciplina (como se verificou).

Na situação da atividade “Quem sou eu?”, os alunos foram capazes de selecionar e aplicar a informação por si mesmos, dando a entender que trabalham com mais afinco quando eles próprios estão envolvidos na construção das suas aprendizagens, já que imaginam “what they want to do, create a project based on their ideas, play with their creations, share their ideas and creations with others, and reflect on their experiences” (Resnick, 2008, pp. 20). Potencializando, desta forma, uma “espiral” de pensamento crítico.

O sucesso desta metodologia não foi só entendido por mim e pela Professora Orientadora, mas também pelos próprios alunos, pois a sua grande maioria demonstrou

uma grande satisfação ao reconhecerem que o empenho incutido nestas atividades contribuiu para o desenvolvimento de competências e aprendizagens:

“Sim, acho que aprendi muitas mais coisas do que se fosse da forma tradicional.”

“Sim, foi mais interessante e motivador fazendo-me querer saber mais.”

3.2 Reflexão final

A meta do presente relatório passava por analisar o impacto dos *podcasts* no processo de ensino e aprendizagem, tendo como linha de partida a exploração de um método de ensino que estimulasse a aprendizagem dos alunos. Com base nos dados empiricamente explanados neste estudo é possível afirmar que a implementação deste recurso permitiu abordar de uma forma inovadora, dinâmica e eficaz os conteúdos na disciplina de História.

Tal afirmação baseia-se no enquadramento dos dados recolhidos às diferentes variáveis que pautaram o percurso da pesquisa, nomeadamente: i) o índice de motivação em participar e realizar tarefas através desta tecnologia; ii) a progressão no desempenho escolar dos alunos assente no emprego do recurso digital em causa; iii) o impacto de uma ferramenta que seja polivalente às preferências de aprendizagem dos alunos; iv) e, por último, as principais limitações sentidas ao aplicar esta metodologia de ensino.

No que concerne ao grau de motivação, os resultados registados na PES salientam que a utilização do *podcast* desempenhou uma influência significativa a esse nível. A maneira entusiástica e dedicada com que os alunos encaravam as tarefas, bem como os testemunhos dados, comprovam que o *podcast* tem a capacidade de se tornar um instrumento de grande valor pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem.

A força motriz da motivação tem um reflexo direto no rendimento escolar dos alunos, bem nítido nos inquéritos realizados, em que a grande maioria reconhece que a correlação destes dois índices resulta da incorporação das NTIC. Os diferentes indicadores comparados após a aplicação da estratégia pedagógica subscrevem as reflexões dos alunos, dado que ocorreu uma evolução qualitativa da exposição oral (*podcasts* produzidos) e quantitativa no trabalho escrito (realização de fichas sumativas).

Além disso, importa destacar que a adoção das tecnologias digitais desencadeou o desenvolvimento de competências de tal maneira que um ensino desprovido destas

componentes não seria capaz. O envolvimento dos alunos aos processos cognitivos e sociais requeridos nas tarefas propostas fomentaram a autonomia na pesquisa e seleção de conteúdos, o pensamento crítico e criativo, a resolução colaborativa de problemas, entre outros princípios basilares no futuro pessoal e profissional destes jovens.

Complementarmente, a tecnologia *podcast* tem a virtude de ser facilmente acedida dada “a sua portabilidade e a sua natureza, que permitem a sua manipulação e transferência para diferentes dispositivos” (Vasconcelos & Moreira, 2010, p. 125). Por essa razão, e considerando a inclusão de diferentes estratégias de ensino concomitantes às preferências dos alunos, os *podcasts* são recursos que permitem aos alunos um maior controlo na forma e no ritmo em que aprendem.

Quanto às limitações registadas no decorrer da PES, as observações decorrentes deste estudo sugerem que, o *podcast* enquanto uma metodologia capaz de motivar os alunos, poderá também levar a um efeito contraproducente de saturação perante este recurso. Esta dinâmica deve-se ao facto de os alunos demonstrarem um interesse efêmero por abordagens diferentes do normal, algo que Bauman⁵¹ (2015) descreve como uma “crise de atenção”, que rapidamente se torna monótono e desmotivante.

Reconheço que o contexto favorável ao lecionar, a maior parte do tempo, o 8º ano e o 7º em períodos distintos, possibilitou-me usufruir de uma conjuntura propícia para planificar e aprimorar as atividades que exigem muito tempo e dedicação para torná-las o mais dinâmicas possível. Consequentemente, não parece ser viável a execução deste tipo de atividades quando o professor é responsável por um grande número de turmas.

As condições materiais oferecidas pelas infraestruturas da escola tiveram um peso importante no balanço positivo que faço do meu estágio, todavia reconheço que a interpretação ao estudo que conduzi não deve ser universalizada, dado que em muitas realidades escolares do nosso país os serviços tecnológicos mínimos não estão assegurados. A própria amostra, devido à sua seleção não aleatória, impede a generalização do desfecho aqui obtido. Reforço, assim, que a minha intenção com esta investigação não passa por convenientemente extrapolar os resultados, mas sim, como um meio de disponibilizar referências que incentivem o avanço do conhecimento neste domínio.

⁵¹ Artigo disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/ha-uma-cri-se-de-atenc-ao-17476629>.

Considerando tudo isto, concludo o relatório bastante convicto da importância e influência positiva que os *podcasts* constituem para o ensino, além das faculdades que promovem para o processo formativo dos estudantes. Conforme demonstrei neste relatório, a associação dos atributos singulares do *podcast* com outros recursos e métodos pedagógicos oferece vantagens substanciais para o ensino, tanto de História como de outras disciplinas. A praticidade, aliada ao baixo custo de produção, são elementos que viabilizam o seu uso didático e, dessa forma, uma estratégia de aprendizagem motivante que acompanha as pedagogias construtivistas.

Bibliografia

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Aguiar, C., Carvalho, A. & Carvalho, C. (2008). Atitudes e Percepções Discentes face à Implementação de Podcasts na Licenciatura em Biologia Aplicada. In. A. Carvalho (Org.), *Atas do Encontro sobre Web 2.0*, pp. 191-202. Braga: CIED.
- Aguiar, C. (2014). Ensinar e aprender com Podcasts, *Revista de Ciência Elementar*, 2(3), pp. 17-20.
- Al-Bashir, M., Kabir, R. & Rahman, I. (2016). The Value and Effectiveness of Feedback in Improving Students' Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education, *Journal of Education and Practice*, 7(16), pp. 38-41.
- Alexander, B. (2004). "Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education", *EDUCAUSE Review*, 5(39), pp. 28–35.
- Aliotta, M. et al. (2008). Podcasts and lectures. In. G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities*, pp. 33-42. Oxford: Oxford University Press.
- Alves, L. (2014). Ensinar História para dar um sentido à vida!, *Transversos*, Rio de Janeiro, 2(2), pp. 6-31.
- Amaral, I., Reis, B., Lopes, P. & Quintas, C. (2017). Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais, *Estudos em Comunicação*, (24), pp. 107-131.
- Antoninis, M. et al. (2023). *Global Education Monitoring Report Summary 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology> (consultado em setembro de 2023).
- Aprendizagens Essenciais. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://rb.gy/v5ir8> (7º ano) e <https://rb.gy/s6a8y> (8º ano) (consultado em setembro de 2022).
- Assis, P. (2014) O feed e a fidelização do podouvinte. In. L. Luiz (org.), *Reflexões sobre o podcast*, pp. 29-48. Nova Iguaçu: Marsupial Editora.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade, *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 239-261.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação histórica de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*, pp. 131-144. Braga: (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bonini, T. (2015). The 'second age' of podcasting: Reframing podcasting as a new digital mass medium, *Quaderns Del CAC*, 41(18), pp. 21–30.

Boster, F., Meyer, G., Roberto, A., Inge, C. & Strom, R. (2006). Some effects of video streaming on educational achievement, *Communication Education*, 55(1), pp. 46–62.

Boster, F., Meyer, G., Roberto, A., Lindsey, L., Smith, R., Inge, C. & Strom, R. (2007a). The impact of video streaming on mathematics performance, *Communication Education*, 56(2), pp. 134–144.

Campbell, G. (2005). There's Something in the Air: Podcasting in Education, *EDUCAUSE Review*, 40(6), pp. 32–47.

Carvalho, A., Aguiar, C., Cabecinhas, R. & Carvalho, J. (2008). Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reações dos Alunos, *Prisma.com*, (6), pp. 50-74.

Carvalho, A., Aguiar, C., Santos, H., Oliveira, L., Marques, A. & Maciel, R. (2009). Podcasts in Higher Education: Students and Teachers Perspectives. In. *9th WCCE – IFIP World Conference on Computers in Education*, pp. 417-426. Trier: Universität Trier.

Carvalho, A. (2009). Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. In. J. Lima (Dir.) *Podcasts no Ensino*, pp. 1-15. Matosinhos: CFAE.

Carvalho, A. (2010). Taxonomia de Podcasts. In. A. Carvalho e C. Aguiar (Orgs.), *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*, pp. 19-43. Santo Tirso: De Facto Editores.

Carvalho, A. (2012). Mobile-learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender. In A. Carvalho (ed.), *Aprender na era digital: jogos e mobile-learning*, pp. 149-163. Santo Tirso: De Facto Editores.

Carvalho, A. (2013). Aprender através dos recursos online. RBE: Lisboa. Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/file/675/be_rbe_4.pdf (consultado em outubro de 2021).

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Cebeci, Z. & Tekdal, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects, *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, (2), pp. 45-57.

-Yuste, B., de-la Peña, C. (2023). Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention, *Smart Learn. Environ*, 10(20), pp. 1-18.

Citelli, A. (2006). *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez.

Comissão Europeia (2018). Digital Skills & Jobs. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/policies/digital-skills> (consultado em setembro de 2023).

Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de historia no seculo XXI - Linhas orientadoras*. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html#> (consultado em outubro de 2021).

Conselho da Europa (2022). Conclusões do Conselho sobre o favorecimento do bem-estar na educação digital. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022XG1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022XG1209(01)) (consultado em setembro de 2023).

Costa, M., Kaufmann, M. & Simas, P. (2009). Decisão informada, decisão alimentada. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts*, pp. 274-280. Braga: CIEEd.

Costa, M. (2015). Tecnologia, Temporalidade e História Digital: interpelações ao Historiador e ao professore de História, *Revista Mosaico*, 8(2), pp. 173-182.

Crippen, K. & Earl, B. (2004). Considering the efficacy of web-based worked examples in introductory chemistry, *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 23(2), pp. 151–167.

Cruz, S. (2009). O Podcast no ensino básico. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts*, pp. 65-80. Braga: CIEEd.

Cruz, S. & Carvalho, A. (2007). Podcast: a powerful web tool for learning history. In M. Nunes & M. McPherson (Eds.), *IADIS International Conference, e-Learning 2007- Proceedings*, pp. 313- 318. Lisboa: IADIS.

Cunha, C., Teixeira, S., Maciel, R. & Aguiar, C. (2009). Aprender com podcasts. In. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 5493-5498. Braga: Universidade do Minho.

Davies, S. (2010). *Effective assessment in a digital age: A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. Bristol: JISC. Disponível em: https://ctl.utexas.edu/sites/default/files/digiassass_eada.pdf (Consultado em maio de 2023).

Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.locale=en (consultado em março de 2023).

Dervin F. (2006). Podcasting demystified, *Language Magazine*. Disponível em: <https://www.languagemagazine.com/april-2006/> (consultado em setembro de 2022).

Dotta, L., Monteiro, A. & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas, *EDUSER: revista de educação*, 11(1), pp. 45-60).

Drew C. (2013). An ear for education: The sonic mode of address in education studies (review essay), *The Australian Educational Researcher*, 40(5), pp. 649–657.

Drew, C. (2017). Educational podcasts: A genre analysis, *E-Learning and Digital Media*, 14(4), pp. 201–211.

Durbridge, Nicola (1984). Audio cassettes. In A. Bates (Ed.), *The Role of Technology in Distance Education*, pp. 99-107. UK: Croom Helm.

ELI, (2006). *7 things you should know about...Screecasting*. Disponível em: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2006/3/eli7012-pdf.pdf> (consultado em maio de 2023).

Egan, K. (2001). The cognitive tools of children's imagination. Disponível em: https://www.sfu.ca/~egan/Cognitive_tools_and_imagin.html (consultado em maio de 2023).

Faria, A. Pereira, M & Dias P. (2007). Podcasting na educação: O projecto “Era uma vez...”. In. A. Osório & M. Puga (Coords.), *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*, pp. 37-47. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação Metaforma.

Fernandes, D. (2004) *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.

France, D. & Ribchester, C. (2008). Podcasts and feedback. In. G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities*, pp. 70-79. England: Oxford University Press.

Freire, E. (2017) Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional, *Educação Em Revista*, 18(2), pp. 55–71.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*. São Paulo: Paz e Terra.

Frydenberg, M. (2006). Principles and Pedagogy: The Two P's of Podcasting in the Information Technology Classroom, *ISECON – EDSIG*, (23), pp. 1-10.

Furtoso, V. (2009). Para além do “Gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. In. J. A. Telles (Org.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, pp. 297-314. São Paulo: Pontes Editores.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Geoghegan M. & Klass D. (2005). *Podcast Solutions: The Complete Guide to Podcasting*. California: Apress.

Graça, P. (2015). *Podcast educacional aplicado às Ciências Naturais: o sistema nervoso*. (Dissertação de Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Grainger, T., Gooch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. Londres: Routledge.

Griffin, D., Mitchell, D. & Thompson, S. (2009). Podcasting by synchronising PowerPoint and voice: What are the pedagogical benefits?, *Computers & Education*, 53(2), pp. 532–539.

Guertin, L., Bodek, M., Zappe, S. & Kim, H. (2007). Questioning the Student Use of and Desire for Lecture Podcasts, *MERLOT – Journal of Online Learning and Teaching*, 3(2), pp. 1-9.

Hennig, N. (2017). Podcast Literacy: Educational, Accessible, and Diverse Podcasts for Library Users, *Library Technology Reports*, 53(2), pp. 30-38.

Holmes, B., Tangney, B., FitzGibbon, A., Savage, T. & Mehan, S. (2001). Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others. In J. Price, D. Willis, N. Davis & J. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2001- Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, pp. 3114-3119. Virgínia: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Cain, J., Cain, S. & Daigle, B. (2021). Constructivist Podcasting Strategies in the 8th Grade Social Studies Classroom: “StudyCasts” Support Motivation and Learning Outcomes, *The Social Studies*, 112(6), pp. 310-321.

Jaques, F. (2020). Podcast e o ensino de História: análise de duas propostas realizadas no ProfHistória e apresentação de uma nova perspectiva. In. *XIII Encontro Estadual de História - História e mídias: narrativas em disputas*, pp. 1-15. Recife: Associação Nacional de História - Seção Pernambuco.

Johnes, G. (2005). Case study: Podcasts as a Learning Tool in Economics. Disponível em: https://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/johnes_podcasts (Consultado em fevereiro de 2023).

Junior, J. & Coutinho, C. (2007). Contributo para o estado da arte. In. A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 837-846. Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Junior, J. & Coutinho, C. (2008). Recomendações para produção de podcasts e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem, *Prisma.com*, (6), pp. 158-179.

Junior, J. & Coutinho, C. (2009). Podcast uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. In. *VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia*, pp. 2114-2126. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Kay, R. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature, *Computers in Human Behavior*, 28(3), pp. 820–831.

Kaplan, E. (2005). *Trend: Podcasting in Academic and Corporate Learning*. Disponível em: <https://shorturl.at/HSZ67> (Consultado em abril de 2023).

Kemp, S. (2020). *Digital 2020: global digital overview*. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview> (consultado em setembro de 2023).

Kennedy, M., Wagner, D., Stegall, J., Lembke, E., Miciak, J., Alves, K., Brown, T., Driver, M. & Hirsch, S. (2016). Using Content Acquisition Podcasts to Improve Teacher Candidate Knowledge of Curriculum-Based Measurement, *Exceptional Children*, 82(3), pp. 303–320.

Lagarto, M. (2009). *Avaliação Formativa e Exames Nacionais: Análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Lee, E. (2020). *Podcasts as a Learning Tool to Engage Students and Increase Understanding*. Disponível em: <https://rb.gy/97s1j> (consultado em setembro de 2023).

Lee, M. & Chan, A. (2007). Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance learners Through Podcasting, *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (1), pp. 85-104.

Lee, M. & Tynan, B. (2008). Podcasts and distance learning. In. G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities*, pp. 92-102. Oxford: Oxford University Press.

Lima, D. & Picanço, R. (2020). Podcasts para uso no ensino superior de história. In. A. Bueno & J. Maria (Orgs.), *Ensino de História: mídias e Tecnologias*, pp. 10-16. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ.

Lisbôa, E., Junior, J. & Coutinho, C. (2009). Avaliação de aprendizagens em ambientes online: o contributo das tecnologias Web 2.0. In. P. Dias & A. Osório (Orgs.), *Atas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 1765-1778. Braga: Universidade do Minho.

Lopes, H. (2010). *Relatório de resultados do inquérito aos Adultos sobre o Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: OPTE, CEPCEP - Universidade Católica Portuguesa.

Lopes, R., Machado, D. & Coutinho, C. (2009). Utilização do Podcast num site de apoio ao estudo da Matemática: uma experiência no ensino secundário. In. A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts*, pp. 259-267. Braga: CIED.

Lopes, R. (2010). *Os Podcasts no Apoio ao Estudo Independente de Matemática A do 11º Ano*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho.

Lucas, M. & Vicente, P. (2023). A double-edged sword: Teachers' perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education, *Education and Information Technologies*, (28), pp. 5083–5103.

Marques, C. & Carvalho, A. (2009). Podcasts no Ensino Superior: Um Estudo em Licenciaturas de Gestão. In. A. Carvalho (Org.), *Atas do Encontro sobre Podcasts*, pp. 163-175. Braga: CIED.

Martinez, L. & Ferreira, A. (2008). *Análise de dados com SPSS*. Lisboa: Escolar Editora.

Martins, G. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: DGE/ME.

Martins, H. (2009). Narrativas e Podcasts na disciplina de História: um estudo com alunos do 2º ciclo. In A. Carvalho (Org.), *Atas do Encontro sobre Podcasts*, pp. 188-201. Braga: CIEEd.

Mattos, I. (2006). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História, *Tempo*, 11, (21), pp. 5-16.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture, *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), pp. 309–321.

McNamara, S. W. T., Wilson, K. R., & Petersen, A. (2020). Content acquisition podcasts' impact on preservice teachers' understanding of language and disability, *British Journal of Educational Technology*, 51(6), pp. 2513–2528.

Meng, P. (2005). *Podcasting and Vodcasting: A White Paper*. Disponível em: <https://www.tfaoi.org/cm/3cm/3cm310.pdf> (consultado em maio de 2023).

Mota, P. (2012). *Podcasting na Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino*. (Dissertação de Mestrado em Multimédia). Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Mount, N. & Chambers, C. (2008). Podcasts and practicals. In. G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities*, pp. 43-56. Oxford: Oxford University Press.

Moura, A., & Carvalho, A. (2006a). Podcast: para uma aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In. L. Alonso, L. González, B. Manjón & M. Nistal (Coords.), *8th International Symposium on Computer in Education*, pp. 379-386. Universidad de León: León.

Moura, A. & Carvalho, A. (2006b). Podcast: potencialidades na educação, *Prisma.com*, (3), pp. 88-110.

Moura, A. & Carvalho, A. (2006c). Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In. R. José & C. Baquero (Eds.), *Conference on Mobile and Ubiquitous Systems (CSMU)*, pp. 155-158. Braga: Universidade do Minho.

Moura, A., & Carvalho, A. (2008). Mobile learning: teaching and learning with mobile phone and Podcasts. In. P. Díaz, I. Aedo & E. Mora (Eds.), *8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, pp. 631-633. Espanha: Santander.

Moura, A. (2008). A Web 2.0 e as Tecnologias móveis. In. A. Carvalho (Org.). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*, pp. 121-146. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Moura, A. (2009a). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar. In. P. Dias & A. Osório (Orgs.), *Atas da VI*

Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009 / Desafios 2009, pp. 50-78. Braga: Universidade do Minho.

Moura, A. (2009b). O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário. In. A. Carvalho, T. Pessoa, S. Cruz, A. Moura & C. Marques (Orgs.), *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, pp. 39-64. Braga: Universidade do Minho (CIED).

Moura, A. & Carvalho, A. (2010). Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo. In. F. Albuquerque, G. Miranda & J. de Matos (Orgs.), *ticEDUCA2010 – I Encontro Internacional TIC e Educação*, pp. 1001-1006. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Moura, A. & Carvalho, A. (2011). Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: Novos desafios para as práticas educativas. In. P. Dias & A. Osório (Autores), *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 233–246. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, J. (2001). Ensinar História hoje, *História* 2(3), pp. 33-39.

Morin, E. (2002). *O método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina.

Oliveira, M. & Carvalho, A. (2012). Podcasts para uma Aprendizagem Móvel na Visita ao Museu. In A. Carvalho, T. Pessoa, S. Cruz, A. Moura & C. Marques (Orgs.), *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, pp. 77-88. Braga: CIED.

Oliveira, L. (2009). Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual. In. B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 5570-5582. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira, S. (2008). *Conceção, Desenvolvimento e Avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para a Língua Inglesa – Blogue com Podcasts*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts, *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), pp. 87-101.

Orihuel, J. & Santos, M. (2004). Los blogues como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals*. Disponível em: https://www.academia.edu/26083530/Los_weblogs_como_herramienta_educativa_experiencias_con_bit%C3%A1coras_de_alumnos (Consultado em janeiro de 2023).

Paiva, J., Paiva, J. & Fiolhais, C. (2003). *Uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.

Palenque, S. (2016). The Power of Podcasting: Perspectives on Pedagogy, *Journal of Instructional Research*, 5, pp. 4-7.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinder-Grover, T., Millunchick, J. & Bierwert, C. (2008). Work in progress - using screencasts to enhance student learning in a large lecture Material Science and Engineering course. In. *38th Annual Frontiers in Education Conference*. NY: Saratoga Springs, pp. 13-14.

Ponte, C. & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. *Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH.

Porto, C., Lima, L. & Almeida, D. (2023). Postura comportamental dos jovens da geração digital, frente aos processos de aprendizagem, *Educação em Análise, Londrina*, 8(1), pp. 268–287.

Prata, N., Avelar, K & Martins, H. (2021). *Podcast: a research trajectory and emerging themes, Comunicação Pública*, 16(31), pp. 1-21.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Califórnia: Corwin.

Primo, A. (2005). Para além da emissão sonora: as interações no podcasting, *Intertexto*, 2(13), pp. 1-17.

Quadrado, S. (2009). *Podcasting no ensino da física: estudo piloto (quase experimental) sobre reforço de aprendizagem de conteúdos*. (Dissertação de Mestrado em Multimédia). Porto: Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto.

Quinn, C. (2011) *Designing mLearning: Tapping into the mobile revolution for organizational performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.

Resnick, M., (2008). Sowing the Seeds for a more Creative Society, *Learning & Leading with Technology*, 35(4), pp. 18-22.

Ribeiro, C. (2020). A História é criativa (e os professores também). In. E. Rodrigues, F. Fernandes, F. Silva & H. Vieira (Coords.) *Aprender e Ensinar História: sem longe nem distância*, p. 13-14. Matosinhos: CFAE.

Ribeiro, M. (2020). O uso do podcast para ensino-aprendizagem: Projeto Mediar extensão universitária em escolas de ensino médio de Joinville/SC. In. Anais do CIET: EnPED:2020. *Conteúdos Educacionais: da produção à exibição*, pp. 1-10. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.

Rocha, A. (2009). *GeomCasting na disciplina de Geometria Descritiva A*. (Dissertação de Mestrado em Multimédia). Porto: Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto.

Rocha, A. & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC por professores de educação visual: um estudo em escolas com 3.º ciclo de Paços de Ferreira, Paredes e

Penafiel. In. P. Dias & A. Osório (Autores), *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 189-200. Braga: Universidade do Minho.

Rocha, U. (2020). Escola e Revolução Digital. In. A. de Oliveira (Org.), *Revista Querubim* [Online], pp. 105-111. Rio de Janeiro: UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2379> (consultado em setembro de 2022).

Rodrigues, A., Carvalho, A & Barca, I. (2009). Podcasts na construção do conhecimento da História Local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts*, pp. 176-187. Braga: CIED.

Saidelles, T., Minuzi, N., Barin, C. & Araújo, L. (2018). A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional, *Revista Educacional Interdisciplinar*, 7(1), pp. 1-10.

Salmon, G., Nie, M. & Edirisingha, P. (2007). Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation (IMPALA). In. *e-Learning Research Project Report 06/07. Beyond Distance Research Alliance*, pp. 1-89. Leicester: University of Leicester.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editores.

Santos, L. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Setiawati, R., Gunarhadi, G., & Andayani, T. (2023). Analysis of The Needs for Podcasts as Learning Media for Visually Impaired Students, *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, 2(1), pp. 50–60.

Souza, R. (2016). *Usos e possibilidades do podcast no ensino de História* (Dissertação de Mestrado apresentada no Curso de Mestrado Profissional). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sullivan, J. (2019). The Platforms of Podcasting: Past and Present, *Social Media + Society*, 5(4), pp. 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2056305119880002> (consultado em setembro de 2023).

Swan, K. & Hofer, M. (2009). Trend alert: A history teacher's guide to using podcasts in the classroom, *Social Education*, 72(2), pp. 95-102.

Tarmawan, I., Rusdiyana, R., Salim, A., & Ulpah, A. (2021). The Role of Podcasts as an Alternative Media for Learning and Distribution of Audio Based Content, *International Journal of Research and Applied Technology*, 1(1), pp. 1-8.

Tobin, S. & Guadagno, R. (2022). Why people listen: Motivations and outcomes of podcast listening, *PLoS ONE*, 17(4), pp. 1-16.

Traphagan, T., Kusera, J. & Kishi, K. (2010). Impact of class lecture webcasting on attendance and learning, *Educational Technology Research and Development*, 58(1), pp. 19–37.

Trindade, S. (2014). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário*. (Tese de Doutoramento em Letras, área de História, especialidade de Didática da História). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Trindade, S., & Ferreira, A. G. (2022). Relação entre formação docente e tecnologias digitais: um estudo na Educação Básica Portuguesa, *Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 31(65), pp. 302–317.

Trindade, S., Carvalho, J. & Carvalho, A. (2016). O uso de tablets e do iTunes U na aprendizagem em História. In I. Barca & L. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional*, pp. 91-108. Porto: CITCEM.

Vainieri, I, Hillman, S., Perexa, A., Roberts, R. & Panagiotopoulou, E. (2023). Evaluating podcasts as a science communication assessment for postgraduate students, *Innovations in Education and Teaching International*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14703297.2023.2267047?needAccess=true> (consultado em setembro de 2023).

Vajoczki, S., Watt, S., Marquis, N. & Holshausen, K. (2010). Podcasts: Are they an effective tool to enhance student learning? A case study from McMaster University, Hamilton Canada, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 19(3), pp. 349–362.

Vandenberg, D. (2018). Using podcasts in your classroom, *Metaphor*, (2), pp. 54-55.

Varsori, E. & Pereira, S. (2020). Vida digital: relações entre jovens e tecnologias, *Texto Digital*, 16(2), pp. 113-139.

Vasconcelos, S. & Moreira, A. (2010). Podcastnic: aprender inglês de modo não formal. In A. Carvalho e C. Aguiar (Orgs.), *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*, pp. 115-128. Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, C. & Pedro, N. (2022). TIC na formação inicial de professores em Portugal: na busca de um estado da arte, *Revista e-Curriculum*, 20(1), pp. 347-371.

Vosloo, S. & West, M. (2013). *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Brasília: Brasil.

Watson, R. & Boggs, C. (2007). The Virtual Classroom: Student Perceptions of Podcast Lectures in a General Microbiology Classroom. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, pp. 2170-2174. Virginia: AACE.

Wieling, M., & Hofman, W. (2010). The impact of online video lecture recordings and automated feedback on student performance, *Computers & Education*, 54(4), pp. 992–998.

Winters, N. (2006). What is Mobile Learning? In M. Sharples (Ed.), *Big Issues in mobile learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*, pp. 5-9. Nottingham: University of Nottingham.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects, *American Educational Research Journal*, 45(1), pp. 166–183.

Legislação

Decreto-lei nº 137/2007, de 18 de setembro do Ministério da Educação. *Diário da República*: Iª Série nº 180. Disponível em <https://dre.tretas.org/dre/218776.dre.pdf> (consultado em fevereiro de 2023) – Aprovação do plano tecnológico da educação.

Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação. *Diário da República*: Iª Série nº 129. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/declei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html> (consultado em maio de 2022) - Regime jurídico da educação inclusiva.

Lista de anexos

- Anexo 1** – Enquadramento territorial da união de freguesias em que insere o Agrupamento de Escolas de São Bruno.....**i**
- Anexo 2** - Imagem e legenda das infraestruturas da escola sede.....Error! Bookmark not defined.
- Anexo 3** – Inquérito por questionário apresentado às turmas.....Error! Bookmark not defined.
- Anexo 4** – Planificação da recuperação de aprendizagens.....Error! Bookmark not defined.
- Anexo 5** - Tabela descritiva de atividades realizadas com a turma 8º X.....Error! Bookmark not defined.
- Anexo 6** – Ficha de trabalho elaborada pela colega de Estágio.....Error! Bookmark not defined.
- Anexo 7** – Resultado da atividade Brainwriting.....Error! Bookmark not defined.
- Anexo 8** – Exemplo de respostas dos alunosError! Bookmark not defined.
- Anexo 9** – Rúbrica de Avaliação.....Error! Bookmark not defined.

Anexo 10	–	Exemplo de um	<i>Guião Orientador</i>	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 11	–	Exemplo de um	<i>Diário de Bordo</i>	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 12	–	Exemplo de	grelha de observação	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 13	–	Exemplo de	<i>Guião</i>	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 14	–	Modelo de	níveis de progressão	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 15	– Guião para a atividade da Escrita Criativa			.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 16	–	Exemplo de	uma ficha de exercícios	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 17	–	Formulário final	do 8º ano	.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 18	– Testes sumativos aplicados no tema Contributos das primeiras civilizações: o Antigo Egito			.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 18	– Grelhas de correção do Grupo I e II (1º Teste)			.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 19	– Enunciados dos testes relativos à Grécia Antiga (Grupo I e II)			.....Error! Bookmark not defined.
Anexo 20	– Grelhas de correção (Grupo I e II)			.....Error! Bookmark not defined.

Anexo 1 – Enquadramento territorial da união de freguesias em que insere o Agrupamento de Escolas de São Bruno

UNIÃO DE FREGUESIAS

OEIRAS SÃO JULIÃO DA BARRA PAÇO DE ARCOS CAXIAS

ESCOLAS

1	EB Manuel Beça Múrias	AE São Julião da Barra	JI	EB
2	EB São Julião da Barra	AE São Julião da Barra		EB
3	ES Sebastião e Silva	AE São Julião da Barra	EB	ES
4	EB Conde de Ferreira	AE São Julião da Barra		EB
5	EB Gomes Freire Andrade	AE São Julião da Barra	JI	EB
6	EB Anselmo de Oliveira	AE Paço de Arcos	JI	EB
7	EB Dionísio Santos Matias	AE Paço de Arcos		EB
8	ES Luís de Freitas Branco	AE Paço de Arcos	EB	ES
9	EB Dr. Joaquim de Barros	AE Paço de Arcos		EB
10	EB Maria Luciana Seruca	AE Paço de Arcos	JI	EB
11	JI Nossa Senhora do Vale	AE São Bruno	JI	
12	EB São Bruno	AE São Bruno		EB
13	EB Samuel Johnson	AE São Bruno		EB
14	EB Sá de Miranda	AE Conde de Oeiras	JI	EB
15	EB António Rebelo Andrade	AE Conde de Oeiras	JI	EB
16	EB Conde de Oeiras	AE Conde de Oeiras		EB
17	EBS Quinta do Marquês	ENA Quinta do Marquês	EB	ES



Anexo 2 - Imagem e legenda das infraestruturas da escola sede



2

Anexo 3 – Inquérito por questionário apresentado às turmas

Formulário de caracterização

O presente formulário pretende reunir informação sobre os alunos das turmas da Escola de São Bruno, onde decorre a Prática de Ensino Supervisionada em História, durante o ano letivo de 2022/2023.





Lê, com atenção, as questões e responde com sinceridade

Ano		Turma		Número	
-----	--	-------	--	--------	--

Dados Pessoais			
Idade		Género	
Freguesia		Concelho	
Naturalidade		Nacionalidade	

1

Disciplinas de que gostas mais 	1. _____ 2. _____ 3. _____
Disciplinas de que gostas menos 	1. _____ 2. _____ 3. _____

7

Numa escala de 1 a 4 como classificarias o teu interesse pela disciplina de História?

1 - Nenhum	
2 - Pouco Interesse	
3 - Algum Interesse	
4 – Muito Interesse	

Tens computador com ligação à internet em casa?

3

Sim Não

Quais são os locais em que acedes à internet?

4

Em casa Na escola Em casa de um familiar ou amigo
Outro local

Com que frequências utilizas a internet?

5

Diariamente 2 a 5 vezes por semana Uma vez por semana
Raramente

Assinala os dispositivos móveis de que dispões

6

Smartphone MP3/MP4 Tablet Outro / Qual: _____

Quando trabalhas com dispositivos tecnológicos ...

Sinto-me à vontade Fico nervoso / Porquê? _____

Como é que preferes estudar?

Ler Ouvir uma gravação Ver e ouvir

8

Justifica a tua resposta

Costumas ouvir Podcasts?

Sim Não

9

Marca com um x a opção que melhor te caracteriza, selecionando uma das 5 hipóteses

10

1 – Não sei o que é; 2 – Nunca; 3 – Raramente; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Com que frequência utilizas o computador para realizar as seguintes atividades:	1	2	3	4	5
a) Ler e enviar correio eletrónico.					
b) Pesquisa na internet conforme os meus interesses pessoais (Rede Sociais, Plataformas de Streaming, etc).					
c) Pesquisa na internet relacionada com os trabalhos escolares.					
d) Realizar trabalhos e apresentações (<i>Word, PowerPoint, Prezi</i> , etc).					
e) Gravar e editar Podcasts (<i>Podomatic, Audacity, Voicethread</i> , et).					
f) Jogar.					

Prof. Estagiário Tomás Canário

Anexo 4 – Planificação da recuperação de aprendizagens

Domínio: Portugal no contexto europeu dos séculos XII e XIV Subdomínio: Crises e revolução no século XIV Sumário: Recuperação das aprendizagens do 7º ano – a crise do século XIV na Europa e em Portugal. Conceitos gerais: Peste, Quebra demográfica, Crise económica e social.		Questões orientadoras: 1. Quais foram os problemas que a Europa enfrentou no século XIV? 2. Que implicações teve esta crise no contexto português? 1ª aula de 45 min.		
Motivação: Visualização e interpretação da pintura <i>O Triunfo da Morte</i> , de Pieter Bruegel.				
Conteúdos e conceitos específicos	Indicadores de Aprendizagem	Aprendizagens Essenciais	Atividades	Recursos
A crise do século XIV na Europa - Fome, pestes e guerras Peste Revoltas sociais Quebra demográfica	O. Geral: Analisar a crise económica, social e política do século XIV na Europa, relacionando com o contexto português. 1.1 Caracterizar a crise do século XIV na Europa.	Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (A; B; C; D; F; I).	A partir da análise do material selecionado para motivação, identificar os diversos fatores que contribuíram para a crise do século XIV na Europa. Diálogo e construção, com os alunos, de um esquema síntese sobre as causas e a consequência da quebra demográfica.	Diaporama (<i>PowerPoint</i>) com fontes escritas e iconográficas (Slides nº 1, 2 e 3). Slide nº 4. Registo no caderno diário.
A crise do século XIV em Portugal - Crise económica e social Leis do Trabalho Leis das Sesmarias - Crise política Tratado de Salvaterra de Magos	1.2 Integrar o contexto português na conjuntura do século XIV. 1.3 Identificar as medidas tomadas pelos monarcas portugueses para resolver os problemas que afetavam a agricultura. 1.4 Relacionar a assinatura do Tratado de Salvaterra de Magos com a crise de sucessão ao trono.	Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (A; B; C; D; F; G; I). Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; (A; B C; D; F; H; I).	Análise de uma cronologia que aborda o período entre 1348-1383, permitindo aos alunos identificar as calamidades que caracterizaram o século XIV e que também afetaram Portugal. A partir, da análise dos documentos escritos, identificar quais são os objetivos das leis promulgadas por D. Afonso IV e D. Fernando I. Os alunos devem responder à questão específica proposta pelo professor, coligando com a informação contida nos documentos. Leitura e interpretação de uma das cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos. De seguida, através uma exposição dialogada com os alunos, identificar as implicações, do documento supracitado, na sucessão ao trono após a morte de D. Fernando I. Audição de um <i>enhanced podcast</i> num slide <i>PowerPoint</i> , que leve à análise e interpretação da árvore genealógica de D. Pedro I.	Slide nº 5. Slide nº 6. Duas fontes escritas. “O que preocupava estes monarcas para que decretassem tais leis?” Slide nº 7. Uma fonte escrita e uma fonte iconográfica. “O que determinava o Tratado de Salvaterra de Magos?” Slide nº 8. Esquema da árvore Genealógica de D. Pedro I.

<p>A Revolução de 1383-1385 - Um país dividido</p>	<p>O. Geral: Compreender a realidade político-social portuguesa entre os anos de 1383-1385. 2.1 Integrar a Revolução de 1383-1385 num contexto de crise e rutura, realçando os confrontos militares, assim como as consequências políticas, sociais e económicas.</p> <p>2.1.1 Identificar o episódio que despoleta a Revolução de 1383-1385.</p>	<p>Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (A; B; C; D; F; G; I).</p> <p>Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (A; B; C; D; F; I).</p>	<p>Partindo, de um vodcast da RTP Ensina, “A crise de 1383-1385”, organiza-se a turma em 2 grandes grupos de trabalho: um grupo defenderá os interesses dos apoiantes de D. Beatriz ao trono (nobreza e clero); outro argumentará a favor de D. João, Mestre de Avis. Cada grupo nomeia um porta-voz e, simultaneamente, um moderador. O moderador, com auxílio do professor, vai questionar os grupos sobre os ideias que cada um defende.</p> <p>Projeção de imagens, complementadas por fontes escritas, onde os alunos identifiquem as primeiras conspirações realizadas na Revolução de 1383-1385. Os alunos devem responder às questões específicas propostas pelo professor.</p>	<p>Slide nº 9. Vodcast da RTP Ensina Link: https://ensina.rtp.pt/artigo/a- crise-de-1383-1385/ (3:35 – 5:23)</p> <p>Slide nº 10. Duas fontes iconográficas e duas fontes escritas.</p> <p>“Qual era o candidato ao trono que detinha o apoio popular?” “O documento relata-nos uma morte. De quem?”</p>
--	--	--	---	---

<p>- Os anos de 1384 e 1385 Batalha de Atoleiros Cerco de Lisboa</p> <p>Cortes de Coimbra</p> <p>- Batalha de Aljubarrota Abatises Fossos Covas de lobo</p>	<p>2.1.2 Localizar, no tempo e no espaço, a 1ª invasão castelhana em território português.</p> <p>2.1.3 Enquadrar a realização das Cortes de Coimbra com o contexto político de interregno que se vivia.</p> <p>2.1.4 Compreender a importância deste conflito militar para a consolidação da independência nacional.</p>	<p>Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos; (A; B; C; I).</p> <p>Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; (A; B; C; D; F; H; I).</p> <p>Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; (A; B; C; D; F; G; I; J).</p>	<p>Projeção e respetiva análise de uma cronologia, mapa e fontes que abordam o período entre 1384-1385. Desta forma os alunos devem situar no tempo e no espaço as primeiras incursões castelhanas em solo português.</p> <p>Exposição dialogada com os alunos sobre os desenvolvimentos alcançados nas Cortes de Coimbra, compreendendo a partir das fontes o papel decisivo de João das Regras na nomeação do Mestre de Avis como rei de Portugal. Visualização de um excerto de vídeo “Conta-me História”</p> <p>Os alunos devem responder à questão específica proposta pelo professor.</p> <p>Descrição, acompanhada de documentos e recursos didáticos, sobre a estratégia militar utilizada pelos portugueses na Batalha de Aljubarrota. Visualização de um clip de vídeo da Escola Virtual sobre a Batalha de Aljubarrota.</p>	<p>Slide nº 11. Friso cronológico e mapa.</p> <p>Slide nº 11 (cont.). Uma fonte iconográfica e uma fonte escrita.</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=d_1PzjpOMKk (24:12 – 27:30)</p> <p>“Que razões apresenta João das Regras para a eleição do Mestre de Avis como rei de Portugal?”</p> <p>Slide nº 12. Mapa, fonte iconográfica e animações PowerPoint.</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=mjwofYnMXg</p>
---	---	---	--	---

Anexo 5 - Tabela descritiva de atividades realizadas com a turma 8º X

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
Análise da pintura de Pieter Bruegel, “O Triunfo da Morte”.	Comentário crítico que visava estabelecer uma relação passado-presente entre os eventos ocorridos no séc. XIV com os atuais.
Mapa Conceptual sobre a Crise do séc. XIV.	Resolução de um mapa conceptual.
Audição de um podcast sobre a genealogia de D. Pedro I e as suas implicações para a Crise Dinástica de 1383-85.	Dramatização de um debate entre os apoiantes das duas facções, tendo por base o recurso apresentado.
Exercício de Empatia Histórica sobre a Crise do séc. XIV.	Audição de 2 <i>podcasts</i> complementares ao exercício proposto pela colega de estágio.

Anexo 6 – Ficha de trabalho elaborada pela colega de Estágio

Disciplina: História Ano letivo: 2022/23



Ficha de trabalho – A crise do século XIV

Nome: _____

Turma: _____ Nº: _____ Data: _____

1. Observa atentamente os seguintes documentos.



Figura 1 - A Peste



Figura 2 – Pormenor da pintura “O triunfo da morte” de Bruegel.

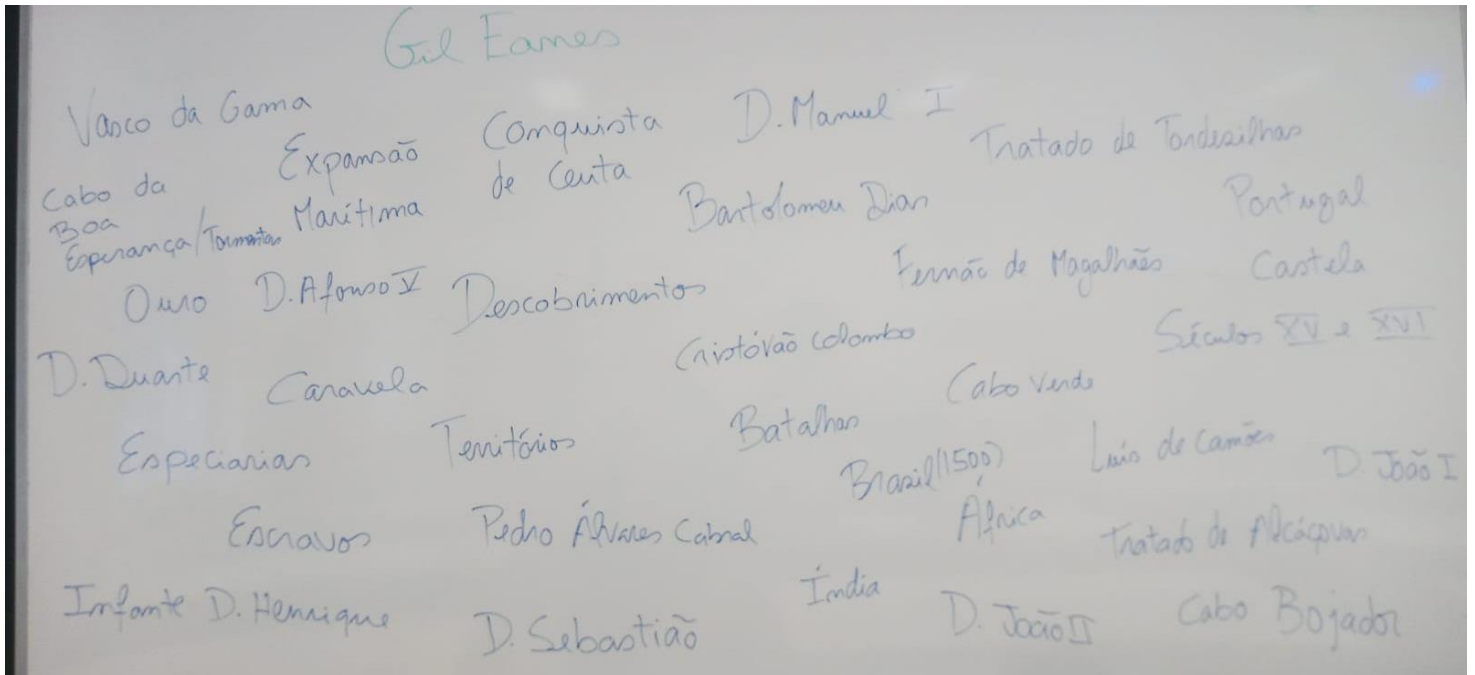
Fonte 2 – Excerto de crónica de Jean de Venette

“Dessa forma, avançando com armas e bandeiras, percorreram toda a região, matando todos os nobres que podiam encontrar e até o seu próprio senhor. Os cavaleiros uniram as suas forças e, desejando vingar-se, percorreram os campos, degolando sem piedade os camponeses, tanto os revoltosos como os outros, quer estivessem nas suas casas ou ocupados a trabalhar nas vinhas e nos campos.”


2. Imagina que viajaste no tempo até à Europa do século XIV. Tendo em conta o que estudaste, escreve uma pequena notícia sobre o que viste, abordando um dos fatores que levou à crise do século XIV. Não te esqueças de colocar um título apelativo à tua notícia.

Professora Ana Margarida

Anexo 7 – Resultado da atividade Brainwriting



Anexo 8 – Exemplo de respostas dos alunos

 A Expansão Marítima

1. Em que século ocorreu o início da Expansão Marítima?
- Século XV.

2. O que sabes acerca desse período histórico?
- Foi a época em que o mundo se expandiu assim como o Brasil e a descoberta do continente americano.

3. Refere três figuras históricas relacionadas com este período da História.
- Pedro Álvares Cabral, Cristovão Colombo e Luís de Camões.

Anexo 9 – Rúbrica de Avaliação

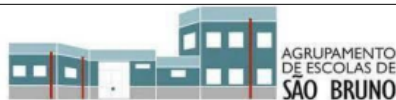
Produção de audioguias para o Museu de Marinha

Rúbrica de avaliação do trabalho de grupo

Indicadores de avaliação	Não Satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Cativador e Envolvência com o espaço (Museu de Marinha)	Sem estratégias, além do discurso, para envolver o ouvinte na audição do <i>podcast</i>	Faz uso de uma estratégia, além do discurso, para envolver o ouvinte com o espaço, durante a audição do <i>podcast</i>	Faz uso de duas estratégias, além do discurso, para envolver o ouvinte com o espaço, durante a audição do <i>podcast</i>	É utilizado todo um conjunto de estratégias, que tornam o discurso cativante para o ouvinte, envolvendo-o com o espaço enquanto escuta o <i>podcast</i>
Dedicação, responsabilidade e entreaajuda	Alguns membros do grupo não foram responsáveis, nem estavam concentrados durante a realização da atividade	Alguns membros do grupo foram responsáveis, porém não dependeram dos outros aquando da realização da atividade	Os membros do grupo foram quase sempre responsáveis e dependiam um dos outros aquando da realização da atividade	Os membros do grupo mostraram-se sempre responsáveis e concentrados. A dinâmica do grupo foi sempre positiva, demonstrando grande entreaajuda entre os alunos
Clareza e organização	A informação contida no <i>podcast</i> não é clara e apresenta-se desorganizada	A informação contida no <i>podcast</i> encontra-se organizada, porém a mensagem apresenta-se pouco clara	A informação contida no <i>podcast</i> encontra-se bem organizada e a mensagem apresenta-se com alguma clareza	A informação contida no <i>podcast</i> segue uma estrutura bem organizada, sendo também clara a mensagem transmitida para a percepção do ouvinte
Avaliação geral da atividade	A atividade não foi concluída e os alunos realizaram poucas aprendizagens	A atividade foi parcialmente concluída e os alunos realizaram aprendizagens insuficientes	A atividade foi concluída e os alunos, na sua maior parte, realizaram aprendizagens importantes	A atividade foi concluída e aperfeiçoada tendo os alunos realizado aprendizagens muito relevantes

Prof. Estagiário Tomás Canário

História | 8ºano
Ano letivo 2022/23
Profs. Ana Margarida e Tomás Canário



História da Expansão Marítima **A PRIMAZIA PORTUGUESA – GRUPO 1**

Este documento servirá de guião orientador na construção dos audioguias.

Sigam as seguintes indicações:

1. **Analisem**, com atenção, os documentos presentes no manual digital, respetivo ao vosso tema;
2. **Interpretem**, cuidadosamente, os documentos, de modo a **selecionarem** a informação vital. Poderão sempre recorrer ao anexo “Como posso analisar uma fonte histórica?”;
3. **Relacionem**, sempre, os objetos presentes no Museu de Marinha com a informação relatada nos audioguias (vê o álbum de fotografias sobre o Museu);
4. **Registem**, no diário de bordo, os avanços feitos e as dificuldades encontradas em cada aula oficina. **No final, deverão sempre entregá-los aos professores;**
5. **Procurem** responder às seguintes questões orientadoras:
 - a) Quais foram as condições que Portugal reunia, no século XV, que lhe permitiram ter a primazia na Expansão Marítima?
 - b) Imagina que vives neste período e fazias parte da tripulação de uma caravela. Como seriam as condições de vida a bordo desse barco?
 - c) Que interesses demonstravam os diferentes estratos sociais na Expansão?
 - d) Será que os portugueses obtiveram o que pretendiam em Ceuta? Justifica.

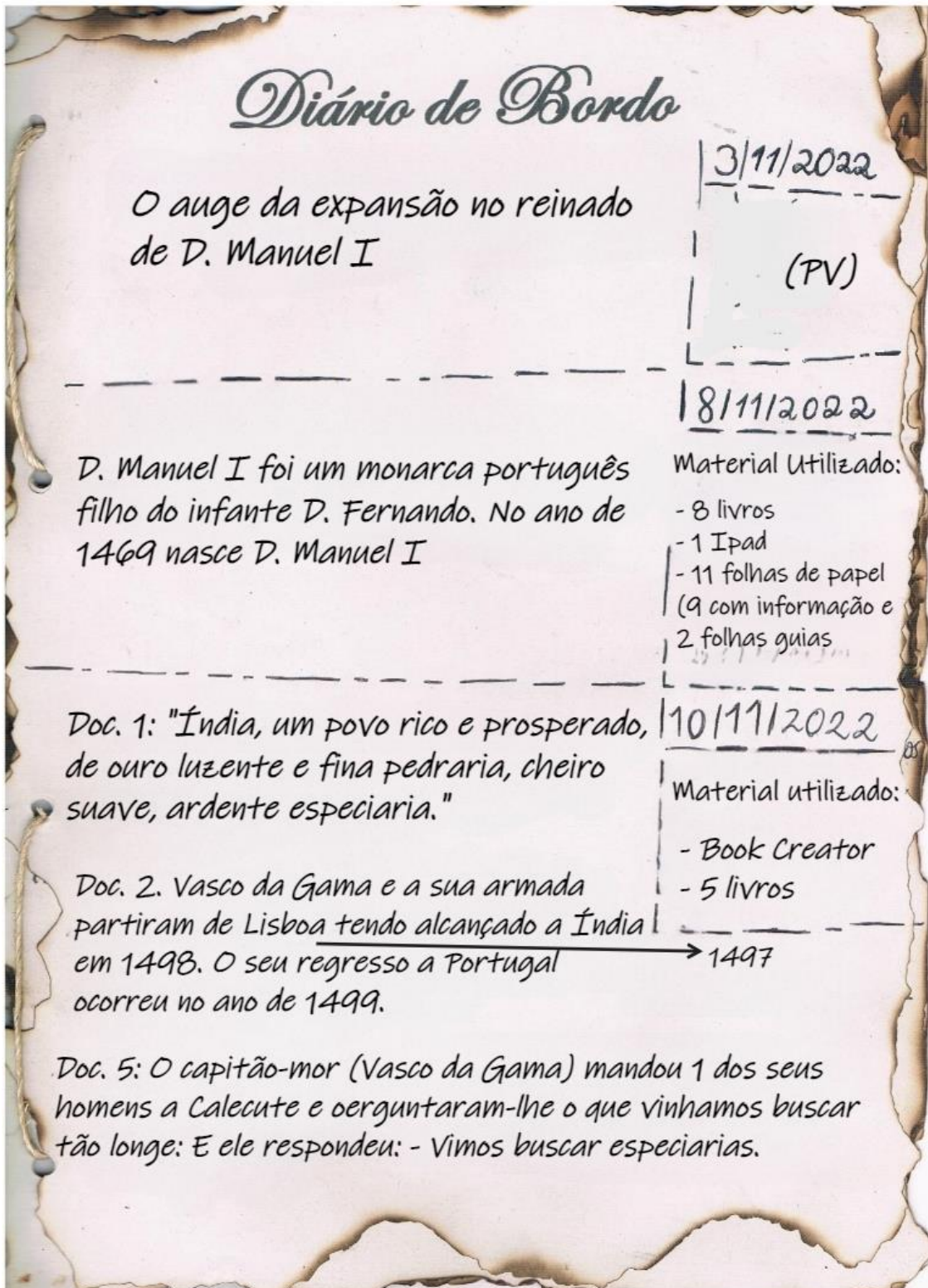
Sugestões: Não te esqueças que o principal objetivo deste trabalho é ser sucinto, além de guiar e empolgar o ouvinte enquanto escuta o *Podcast*. Para isto devem:

- Ser breves, os audioguias não deverão ultrapassar os 10 minutos;
- O *Podcast* tem de ser cativante, podem utilizar efeitos sonoros, contar estórias, entre outras estratégias que tornem esta experiência imersiva para quem a ouve;

Caso surjam dúvidas em relação ao trabalho de grupo, recorre a um dos professores para vos ajudarem!

Bom trabalho!





Anexo 12 – Exemplo de Grelha de observação

Modelo de grelha de observação – 8º



08/11

	Níveis	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Autonomia	Muito insuficiente	X	/					/								X			/		
	Insuficiente		/		X			/	X			X							/		
	Suficiente		/			X		/		X	X								/	X	
	Bom		/	X				/										X			
	Muito bom		/				X	/					X	X	X		X				
Atitudes e valores	Muito insuficiente	X	/					/								X					
	Insuficiente		/		X			/	X		X	X									
	Suficiente		/					/													
	Bom		/	X		X	X	/					X				X				
	Muito bom		/					/		X				X	X			X	X	X	
Trabalho cooperativo	Muito insuficiente		/					/													
	Insuficiente	X	/		X			/													
	Suficiente	X	/					/	X	X		X			X	X	X		X	X	
	Bom		/	X		X		/			X			X				X			
	Muito bom		/				X	/					X								
Capacidade e aptidões	Muito insuficiente		/		X			/													
	Insuficiente		/					/								X					
	Suficiente	X	/					/	X	X	X	X			X		X		X	X	
	Bom		/	X		X		/					X	X							
	Muito bom		/				X	/										X			



AUTOBIOGRAFIA DE WILLIAM SHAKESPEARE



Realizado por: Professora Ana Margarida
Adaptado por: Professor Tomás Canário

(Música clássica renascentista de fundo)

O meu nome é William Shakespeare. Nasci (som choro de bebé) no ano de 1564 da graça do Senhor, em Stratford, na Inglaterra.

Com certeza já ouviste falar de mim. Fui um escritor (som de uma pena a escrever), um poeta com fala internacional e era o amor que movia a minha pena quando escrevia os meus dramas e tragédias (efeito sonoro awww). Haverá alguma história mais bela do que “Romeu e Julieta”? Ou rei mais trágico do que “Macbeth”?

Fui tão bom poeta que sou considerado o poeta nacional da Inglaterra (som de aplausos).

Vivi na grande cidade de Londres, onde fui proprietário de uma companhia de teatro apelidada “Lord Chamberlain's Men”. Para além dos meus escritos, também vivi um grande amor ao casar com a Anne Hathaway (som de beijo) e tivemos três filhos (som riso de bebés).

Anexo 14 – Modelo de níveis de progressão

Parâmetros	Nível III	Nível II	Nível I	Pontuação
Pesquisa e seleção de informação (i)	30 pontos O/A aluno/a recorreu a instrumentos diversificados de pesquisa, verificando de forma crítica e autónoma a credibilidade das diferentes fontes documentais. A informação está correta e sucinta, apresentando todos os conteúdos	20 pontos O/A aluno/a recorre apenas aos instrumentos assinalados pelos docentes, não complementado o seu trabalho de pesquisa com outras fontes documentais. A informação está correta e é apresentada de uma forma sucinta.	10 pontos O/a aluno/a utiliza apenas sites genéricos sem verificar a sua credibilidade. Alguma da informação apresentada está incorreta.	___ / 30
Conteúdo (ii)	35 pontos O conteúdo apresenta uma estrutura narrativa organizada, original e criativa, realçando o propósito do <i>podcast</i> numa forma inovadora. Denota, também, compreensão histórica e argumentação.	25 pontos O conteúdo apresenta uma estrutura narrativa visível (introdução, desenvolvimento e conclusão), sem uma transição explícita entre os acontecimentos mais importantes.	15 pontos Conteúdo resultante, essencialmente, da cópia de várias asserções das fontes documentais propostas e das quais resulta uma narrativa meramente descritiva.	___ / 35
Produção Técnica e Expressividade (iii)	20 pontos Manifesta uma boa expressão, acompanhada de música de fundo e efeito sonoros, induzindo o ouvinte num ambiente imersivo.	15 pontos A enunciação manifesta algumas quebras de ritmo, retirando o foco do ouvinte.	10 pontos A enunciação é confusa, fazendo com que a informação não seja compreendida. Não usa efeitos sonoros.	___ / 20
Cumpridor/a de prazos (iv)	15 pontos O trabalho é entregue dentro do prazo estabelecido.	10 pontos O trabalho é entregue 1-2 dias depois do prazo estabelecido	5 pontos O trabalho é entregue 3-5 dias depois do prazo estabelecido.	___ / 15

Anexo 16 – Exemplo de uma ficha de exercícios (frente)

Prof. Tomás Canário



Nome:
Turma:
Nº:

1. Indica o nome da cidade-estado analisada no vídeo.

2. Refere o nome do templo mais importante da Acrópole. E é dedicado a que Deus?

3. Assinala com um verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes frases:

A única atividade que se praticava na Ágora era o comércio.

Na zona de cultivo, os solos agrícolas eram pouco férteis.

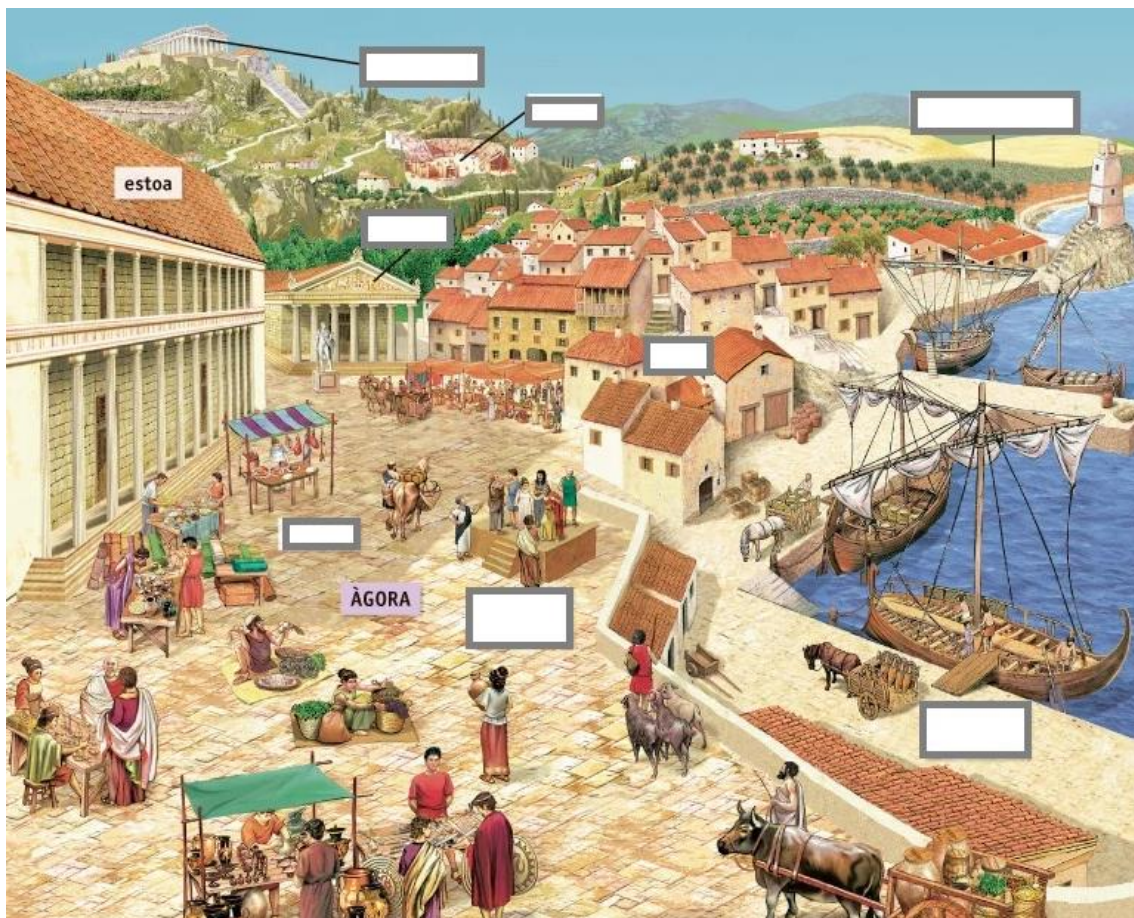
O pátio era a divisão mais importante numa casa ateniense.

O porto de Pireu não detinha uma grande importância para a Pólis de Atenas

(Verso)

4. **Observa** a reconstituição de uma Pólis. **Completa** os espaços em branco com as seguintes palavras:

Teatro; Zona de Cultivo; Casas; Porto de Pireu; Mercado; Templo; Acrópole; Venda de Escravos;



Bom trabalho!

Anexo 17 – Formulário final do 8º ano

(Frente)



O presente formulário pretende reunir informação sobre as opiniões dos alunos da turma de 8º ano às atividades realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada em História.

Lê, com atenção, as questões e responde com sinceridade. Este inquérito é anónimo.

1. Gostaste das atividades realizadas com os *podcasts*?

Sim Não

2. As atividades com os *podcasts* motivaram-te para a aprendizagem na disciplina de História? Justifica a tua resposta.

Sim Não

3. Numa escala de **Muito Aborrecidas** a **Desafiantes** como classificarias as atividades com *podcasts*?

Muito aborrecidas Aborrecidas Pouco Desafiantes Desafiantes

4. Estas atividades ajudaram-te a consolidar os conhecimentos estudados na disciplina de História? Justifica a tua resposta.

Sim Não

(Verso)

5. Atenta a seguinte tabela. **Assinala** com um **X** o nível de concordância para cada item relativo ao valor pedagógico do *podcast*.

Item	Discordo	Não sei	Concordo
Consideras os <i>podcasts</i> um recurso pedagógico útil			
Tive facilidade em produzir os <i>podcasts</i>			
Gostei de ouvir os <i>podcasts</i> gravados pelos colegas			
Prefiro ter aulas sem usar <i>podcasts</i>			
Com estas atividades empenhei-me mais			
Os <i>podcasts</i> estimulam o trabalho colaborativo			

6. Preferias ter tido aulas “tradicionais” sem usares as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)? Justifica a tua resposta.

Sim Não

7. Atenta a seguinte tabela com algumas das competências específicas e gerais à disciplina de História.

Assinala com um **X** as competências que desenvolveste (ou não) através das atividades com *podcasts*.

Competências desenvolvidas através das atividades com <i>podcasts</i>	Sim	Em parte	Não
Pesquisar com cuidado os documentos para construir o texto			
Aprender a seleccionar a informação mais relevante			
Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns			
Desenvolvimento pessoal e autonomia			
Manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas			

Anexo 18 – Testes sumativos aplicados no tema Contributos das primeiras civilizações: o Antigo Egito

Grupo I



EDUCAÇÃO



Ficha de avaliação de História – O Antigo Egito

Nome: _____

Turma 7º ___ Nº: ___ Data: _____ Classificação: _____ Prof. _____

Doc. 1 – Hino ao Nilo
Salve, Ó Nilo,
Que sais da terra
E vens dar de beber ao Egito! (...)
Ao irrigar os prados criados por
Rá
Tu fazes viver todo o gado,
Tu, que dás de beber à terra! (...)

Doc. 2 – O Egito (imagem captada na NASA)



- O Egito foi uma das grandes civilizações da Antiguidade. Desenvolveu-se nas margens do rio Nilo, que era adorado pelos Egípcios (documento 1) porque...**
 - (A) com ele o Egito era um território sem vida.
 - (B) sem ele o Egito não tinha vida, ou seja, não tinha como alimentar a sua população.
 - (C) sem ele o Egito sobrevivia.
 - (D) com ele o Egito não era importante.
- O Egito (documento 2) situa-se no...**
 - (A) Nordeste da Ásia e a capital é a cidade do Cairo.
 - (B) Sudoeste de África e a capital é a cidade de Budapeste.
 - (C) Sudoeste da Europa e a capital é a cidade de Atenas.
 - (D) Nordeste de África e a capital é a cidade do Cairo.
- No documento 2, a letra A corresponde...**
 - (A) ao Delta do Nilo.
 - (B) à nascente do Nilo.
 - (C) às margens do Nilo
 - (D) ao Canal do Nilo.
- As principais atividades económicas dos Egípcios eram...**
 - (A) a criação de gado, a caça e a indústria.
 - (B) o artesanato, a agricultura e a recolha de sementes.
 - (C) a agricultura, a criação de gado e o artesanato.
 - (D) a caça, a pesca e a recolha de sementes.
- A navegabilidade do rio Nilo e a acumulação de excedentes...**
 - (A) favoreceram as trocas comerciais com os povos vizinhos.
 - (B) não favoreceram as trocas comerciais com os povos vizinhos.
 - (C) não geraram riqueza para o Egito.
 - (D) não permitiram o desenvolvimento do comércio interno e do comércio externo.

Grupo I (verso)

Doc. 3 – Máscara funerária de Tutankamon



Doc. 4 – Pirâmides de Gizé



6. A sociedade egípcia era estratificada porque estava organizada...
- (A) em dois grupos sociais.
 - (B) em vários grupos sociais, com direitos e deveres semelhantes.
 - (C) em camadas sociais, organizadas de acordo com a função de cada um.
 - (D) por três grupos sociais tendo diferentes direitos e deveres.
7. No Egito o seu administrador chefe do exército, juiz supremo e sumo-sacerdote era...
- (A) escriba.
 - (B) faraó.
 - (C) sacerdote.
 - (D) deus Ámon.
8. Os Egípcios adoravam vários deuses. Praticavam, por isso, uma religião...
- (A) politeísta.
 - (B) relacionada com as forças da Natureza.
 - (C) monoteísta.
 - (D) relacionada com o culto da família.
9. Os Egípcios acreditavam na vida para além da morte e, por isso, preservavam os corpos através...
- (A) da cremação.
 - (B) de cerimónias mágicas.
 - (C) de cerimónias na igreja.
 - (D) da mumificação.
10. A arquitetura egípcia (documento 4) caracterizava-se pela...
- (A) monumentalidade e fragilidade das suas construções.
 - (B) monumentalidade, durabilidade e grandiosidade das suas construções.
 - (C) simplicidade das suas construções.
 - (D) humildade das suas construções.


Bom trabalho! 😊

A professora estagiária Ana Margarida

Grupo II

(Frente)

Questão Anál (Versão 1)
Prof. Tomás Canário



AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS DE
SÃO BRUNO

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Doc. 1 – Hino ao Nilo

Salve, Ó Nilo,
Que saís da terra
E vens dar de beber ao Egito! (...)
Ao irrigar os prados criados por Ra
Tu fazes viver todo o gado,
Tu, que dás de beber à terra! (...)

Doc. 2 – Território atual do Egito




1. O Egito foi uma das grandes civilizações da Antiguidade. Desenvolveu-se nas margens do rio Nilo, que era adorado pelos Egípcios (documento 1) porque ...

(A) com ele o Egito era um território sem vida.
 (B) sem ele o Egito não tinha vida, ou seja, não tinha como alimentar a sua população.
 (C) sem ele o Egito sobrevivia.
 (D) com ele o Egito não era importante.

2. O Egito (documento 2) situa-se no ...

(A) Nordeste da Ásia.
 (B) Sudoeste da África.
 (C) Sudoeste da Europa.
 (D) Nordeste de África.

3. Explica, a partir do documento 3, a importância das cheias do rio Nilo para a prática da agricultura.



Doc. 3 – As cheias do Rio Nilo

4. As principais atividades económicas dos Egípcios eram ...

(A) a criação de gado, a caça e a tecelagem.
 (B) o artesanato, a agricultura e a indústria.
 (C) a agricultura, a pecuária e o artesanato.
 (D) a caça, a pesca e a recolha de sementes.

Grupo II

(Verso)

Doc. 4 – A sociedade do Antigo Egito

Os Egípcios pagavam [tributos] ao seu rei, o qual desempenhava importantes funções. Fazia as leis (...) e (...) zelava pelo seu bom cumprimento. Também dirigia o exército, protegendo o vale do Nilo (...). Em troca, o povo egípcio tinha de sustentar o rei (...). Ao rei serviam os seus nobres, militares e escribas. Aos deuses serviam os sacerdotes. (...) Os Egípcios acreditavam nos deuses e no [rei], e trabalhavam para eles.

Trevor Cairns, *Los Inicios de la Civilización* (adaptado)

Doc. 5 – Osiris, deus egípcio



5. A sociedade egípcia era estratificada porque estava organizada ...

- (A) em dois grupos sociais.
- (B) em vários grupos sociais, com direitos e deveres iguais para todos.
- (C) em vários grupos sociais, estruturados de acordo com a função de cada um.
- (D) por três grupos sociais tendo, cada um deles, direitos e deveres.

6. O documento 4 refere-se ao rei dos Egípcios, administrador do Egito, chefe do exército, juiz supremo e sumo-sacerdote, ou seja, refere-se ao ...

- (A) escriba.
- (B) faraó.
- (C) sacerdote.
- (D) deus Anúbis.

7. Os Egípcios adoravam vários deuses (documento 5). Praticavam, por isso, uma religião

- (A) politeísta.
- (B) relacionada com as forças da Natureza.
- (C) monoteísta.
- (D) relacionada com o culto da família.

8. A arquitetura egípcia (documento 6) caracterizava-se pela

- (A) monumentalidade e fragilidade das suas construções.
- (B) durabilidade e grandiosidade das suas construções.
- (C) simplicidade e durabilidade das suas construções.
- (D) humildade das suas construções.



Doc. 6 – Os túmulos de Gizé

9. A lei da frontalidade foi uma técnica usada pelos Egípcios na ...

- (A) arquitetura.
- (B) pintura.
- (C) agricultura.

Anexo 18 – Grelhas de correção do Grupo I e II (1º Teste)

Grupo I

Nº	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
A1	10	10	10	10	10	0	10	0	10	80
A2	0	10	10	10	10	10	10	10	10	90
A3	10	0	0	10	10	10	10	10	10	80
A4	10	10	10	10	10	0	10	10	10	90
A5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
A6	10	10	0	10	0	0	10	10	10	70
A7	10	10	0	10	10	10	10	10	10	90
A8	10	0	0	0	10	10	10	10	10	60
A9	10	10	0	10	10	10	10	10	10	80
A10	10	10	0	10	10	0	10	10	10	80
A11	10	10	0	10	0	10	10	0	10	70
A12	10	0	10	10	0	0	10	10	10	70
A13	10	0	0	10	10	10	10	10	10	80
A14	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
A15	10	10	0	0	0	10	10	0	10	60
A16	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
A17	0	10	0	10	0	0	0	10	10	40
A18	10	10	0	10	10	0	10	10	10	80

Grupo II

(Versão I)

	ANTIGO EGITO Versão 1									
DATA:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
Nº	10	10	20	10	10	10	10	10	10	100
A1	10	10	15	10	0	10	0	15	0	70
A2	10	10	20	0	10	10	10	10	10	90
A3	10	0	20	0	10	10	10	10	10	80
A4	10	10	10	0	10	10	0	10	10	70
A5	10	10	15	10	10	10	10	10	10	95
A6	10	10	10	0	10	10	0	10	10	70
A7	0	10	6	10	10	10	10	10	0	66
A8	10	10	15	10	10	10	10	10	10	95
A9	10	10	20	0	10	10	0	10	10	80
A10	10	10	20	0	10	10	10	10	10	90
A11	10	0	20	0	0	10	0	0	10	50
A12	10	10	19	10	10	10	10	10	10	99
A13	10	10	5	10	10	10	10	10	10	85

(Versão 2)

	ANTIGO EGITO - Versão 2									
DATA:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
Nº	10	10	10	10	10	10	10	20	10	100
A1	10	10	10	10	0	10	0	18	0	68
A2	10	10	0	10	10	10	10	10	0	70
A3	10	10	10	10	10	10	10	20	10	100
A4	10	10	10	10	0	10	10	18	0	78
A5	0	10	10	10	10	10	10	20	10	90
A6	10	10	10	10	10	10	10	15	10	95
A7	0	10	0	10	10	10	10	15	10	75

Anexo 19 - Enunciados dos testes relativos à Grécia Antiga (Grupo I e II)

Grupo I (Frente)

Atenas – polis, economia e sociedade		Avaliação/Observação
Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____		Professor(a): _____
		EE: _____ Data: ____/____/____

1. Observa as fontes (F1 e F2).



F1

o **Identifica:**

- o território representado na fonte 1
 - Define **PÓLIS**.
 - **Completa a legenda da F2**
- 1 Acrópole:** _____, onde se encontravam os templos
- 2** _____: praça pública principal, onde se fazia comércio e os cidadãos se reuniam na Eclésia, para debater e votar as leis
- 3** Zona rural: _____
- 4** Necrópole (cemitério)
- 5** Porto do Pireu
- 6** Muralhas



F2

Quais eram as características da economia ateniense?

2. Observa as fontes 2, 3, 4 e 5.



F2

Homens a trabalhar a terra – _____.



F3

Cerâmica grega _____



F4

Barco ateniense _____



F5

_____ Os Gregos foram os primeiros a usá-la para fazer comércio.

2.1 Faz a legenda das fontes, escrevendo no local correto: **agricultura; comércio marítimo; artesanato; moeda.**

Grupo I (Verso)

3. Lê a fonte 6.

F6

A sociedade em Atenas nos séculos V-IV a.C.

Não é a residência que define o cidadão: os estrangeiros e os escravos não são cidadãos. São meros habitantes de Atenas. [...] Os estrangeiros são a nossa principal fonte de rendimento. Eles ocupam-se de uma multidão de ofícios na *pólis*, onde pagam taxa de residência.

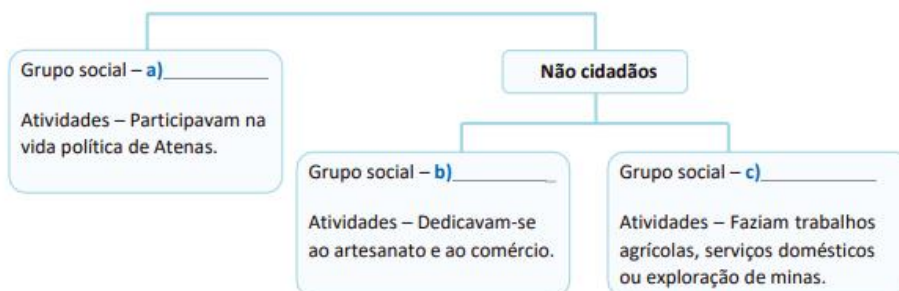
Aristóteles, filósofo ateniense do século IV a.C.,
Tratado da Política (adaptado)

3.1 Identifica os grupos sociais existentes em Atenas.



3.2 Completa o esquema, preenchendo os espaços em branco com as palavras da caixa.

• Escravos • Metecos • Cidadãos



3.3 Completa as frases com as palavras: **cidadãos**; **metecos**; **escravos**; **mulheres**.


Os _____ a) _____ eram os únicos que participavam na vida política de Atenas.

Os _____ b) _____ os _____ c) _____ e as _____ d) _____ não participavam na vida política de Atenas.

Bom trabalho 😊

As professoras Cristina Nunes/Ana Margarida

Grupo II (Frente)



Colégio São Bruno

Avaliação/Observação

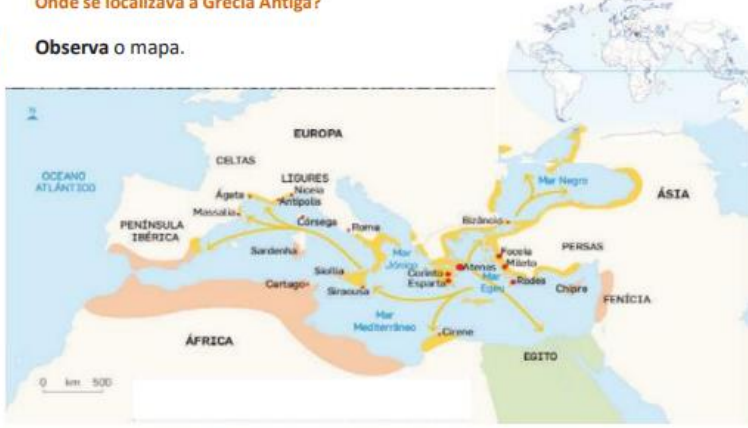
Professor(a): _____

Atenas – polis, economia e sociedade

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ EE: _____ Data: ____/____/____

Onde se localizava a Grécia Antiga?

1. Observa o mapa.




● Cidades gregas	 O mundo grego
→ Expansão grega	 Fenícia e áreas comerciais fenícias
	 Egito

1.1 Sublinha, no mapa:

- os nomes dos três mares que banham a Grécia Antiga;
- o nome do continente em que se localiza a Grécia Antiga;
- o nome da principal cidade da Grécia Antiga.

Quais eram as características da economia ateniense?


2. Observa as fontes 2, 3, 4 e 5.




F2
Homens a trabalhar a terra – _____.



F3
Cerâmica grega – _____.



F4
Barco ateniense – _____.



F5
_____. Os Gregos foram os primeiros a usá-la para fazer comércio.

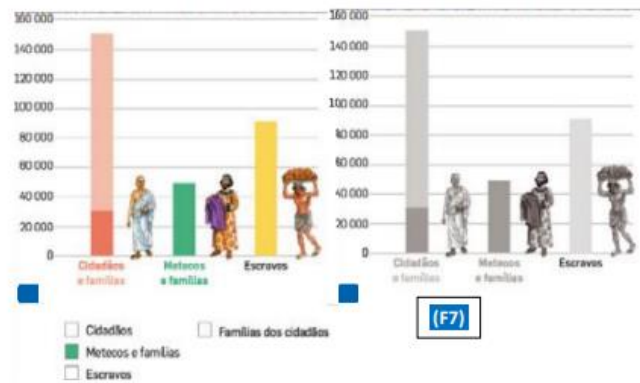
2.1 Faz a legenda das fontes, escrevendo no local correto: agricultura; comércio marítimo; artesanato; moeda

xxxii

Grupo II (Cont.)

3.

Como estava organizada a sociedade ateniense?



Observa as fontes 6 e 7. Completa a legenda de cores do gráfico (F6).

3.1 Pinta o gráfico (F7) de modo a ficar igual à fonte 6.

3.2 Indica o grupo social que tem o maior número de pessoas, sem contar com as famílias.

4.

Observa as fontes 8, 9 e 10.



Cidadão.



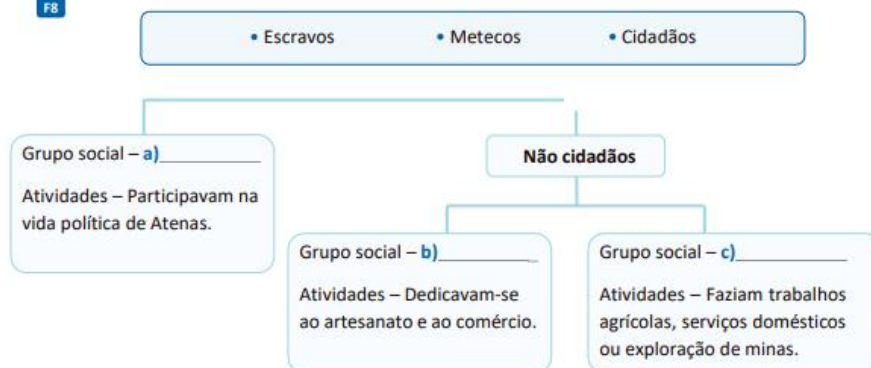
Meteco (comerciante).



Escravo

4.1 Completa o esquema, preenchendo os espaços em branco com as palavras da caixa.

F8



4.2 Completa a frase com as palavras: cidadãos; metecos; escravos; mulheres.

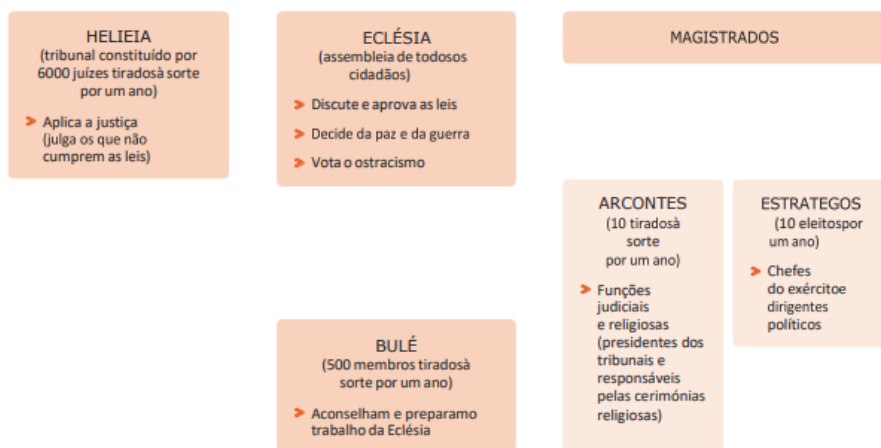
Os **b)** _____ os **c)** _____ e as **d)** _____ não participavam na vida política de Atenas.

Grupo II (Verso)

5.

Como era governada a PÓLIS de Atenas no século V a.C?

Observa o esquema (fonte 1).



5.1 Identifica órgãos de poder em que um cidadão poderia desempenhar as seguintes tarefas:

- a) Participar numa reunião para decidir, através de votação, se um cidadão iria ser expulso da cidade durante 10 anos por não ter cumprido as leis (ostracismo).
- _____
- b) Participar numa reunião com outros cidadãos para discutir a alteração de uma lei da cidade de Atenas. Esta nova lei deveria, depois, ser votada na assembleia de todos os cidadãos.
- _____
- c) Votar pela punição de um cidadão julgado por roubar azeite.
- _____

5.2 Completa o texto preenchendo os espaços em branco com a informação seguinte.

Eclésia democracia democracia representativa
democracia direta vida política cidadãos direito de voto

No século V a.C., existiu em Atenas um regime político chamado a) _____ . Todos os cidadãos podiam participar na b) _____ , assembleia que debatia e aprovava as leis, escolhendo, também, os responsáveis pela governação e pela aplicação da justiça na polis. O regime político era, assim, uma c) _____ , ao contrário do atual regime português que é uma d) _____ .

Em Portugal, na atualidade, todos os homens e mulheres a partir dos 18 anos têm _____ , ao contrário da cidade-estado de Atenas, no século V a.C., em que apenas os f) _____ , homens livres, filhos de pai e mãe atenienses, podiam participar na g) _____ da sua cidade.

Bom trabalho 😊

Os professores Cíntia Nunes/ Tomás Canásio

Anexo 20 – Grelhas de correção (Grupo I e II)

Grupo I

	1.1. a	1.1. b	1.1.c1	1.1.c2	1.1.c3	2.1.	3.1	3.2.	3.3.	TOTAL
	10	10	8	7	6	12	12	15	20	100
A1	10		8		6	12	12	15	20	83
A2	10	3	8		6	12	12	15	20	86
A3	0				5	10	12	15	20	62
A4	10	5	8	7	5	10	12	15	18	90
A5	10	5	8	7	6	12	12	15	20	95
A6	10	5	8	7	6	12	12	15	20	95
A7	10	5	0	0	0	10	12	15	20	72
A8	5	6	8		0	12	4	5	10	50
A9	5	3				12	12	15	20	67
A10	10	8	8	7	6	12	12	15	20	98
A11	5	0	8			10	12	15	20	70
A12	5	6	0	0	6	12	12	15	20	76
A13	0	0	0	0	0	10	12	15	20	57
A14	5	10	8	7	6	12	12	15	20	95
A15	5	5	8	7	6	12	12	15	20	90
A16	0	0		0	0	10	4	10	10	34
A17	2	5	0	0	0	12	12	15	20	66
A18	5		8	6		12	12	15		58

Grupo II

	1.1a	1.1b	1.1c	2.1	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2	TOTAL
	8	6	7	10	10	6	12	6	15	20	100
A1	8	6	7	10	10	0	12	6	0	15	74
A2	8	6	7	10	10	6	12	6	0	15	80
A3	6	6	7	10	8		12		12	20	81
A4	7	6		3	8		12	6	8	10	60
A5	8	6	7	10	10	6	12	6	15	18	98
A6	8	6	7	10	10	6	12	6	0	20	85
A7	7	6	7	7	8	6	12	6	8	18	85
A8	4	6	7		10	6	12	6	8	10	69
A9	6	6	7	10	10		12	6	8	12	77
A10	8	6	7	10	10	6	12	6	12	20	97
A11	6	6	7	10	10	6	12	3	10	12	82
A12	8	6	7	10	8	6	12	3	8	6	74
A13	6	6	7	10	8	6	12	6	0	6	67
A14	8	6	7	10	10		12	6		12	71
A15	8	6	7	10	8		12	6	10	18	85
A16	6	6	7	10	10	6	12	6	15	20	98
A17	8	6	7	10	10	6	12	6	8	20	93
A18	7	6	7	10	10	6	12	6	8	20	92
A19	8	6	7	10	10	6	12	6	0	20	85
A20	8	6	7	10	10		12	6	8	20	87