



IPS Instituto
Politécnico de Setúbal
**Escola Superior de
Educação**

**ISABEL DA
CONCEIÇÃO
DOMINGOS REIS**
n.º 160140011

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
ENSINO DO GÉNERO EXPOSIÇÃO
ORAL: UMA EXPERIÊNCIA NO
3.º ANO DO 1.º CEB**

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto

VERSÃO FINAL

Dezembro 2018

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL:

UMA EXPERIÊNCIA NO 3.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório do Projeto de Investigação de Estágio IV

Apresentado a

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Setúbal

Para cumprimento

dos requisitos necessários à obtenção do grau de

Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,

realizado sob a orientação científica da

Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto

por

Isabel da Conceição Domingos Reis

Estudante n.º 160140011

Dezembro de 2018

© Isabel Reis 2018

Palavras-chave: exposição oral, sequência didática, oralidade, 1.º CEB

JÚRI

Presidente: José Miguel Freitas, Professor Doutor

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Professora Doutora

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Maria Adriana Príncipe Cardoso, Professora Doutora

Escola Superior de Educação de Lisboa

Instituto Politécnico de Lisboa

SUMÁRIO

A presente investigação tem como foco principal o ensino e aprendizagem da exposição oral numa turma de 3.º ano do ensino básico, com recurso a uma sequência didática. O principal objetivo é avaliar, a partir da análise comparativa das produções orais iniciais e finais de cinco alunos, se uma sequência didática, construída com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, pode refletir-se, e a que níveis, na qualidade das exposições orais produzidas. O estudo é de natureza qualitativa e baseia-se na metodologia investigação-ação. A recolha de dados foi feita sobretudo através de observação estruturada, com recurso a grelhas de registo. O instrumento de recolha de dados foi construído a partir das características identificadas na literatura para o género em análise. Os resultados obtidos mostram uma melhoria significativa nas produções dos alunos da amostra em quase todos os itens considerados. Isto sugere que a sequência didática pode ser um dispositivo eficaz para o ensino e aprendizagem do género textual exposição oral.

Palavras-chave: exposição oral, sequência didática, oralidade, 1.º CEB

ABSTRACT

This research focuses on teaching oral presentation skills in a Year 3 class (8-9-year-olds), using a genre-based approach. The main objective is to assess, from the comparative analysis of initial and final oral productions of five pupils, if a didactic sequence, designed based on the characteristics of genres and text types, can affect, and to what extent, the quality of oral presentations produced. The study is qualitative in nature and based on action-research methodology. Structured observation was the main method for data collection, using the characteristics identified in the literature on the textual genre under analysis as assessment criteria. The results indicate that after the implementation of the didactic sequence there was a significant improvement in the oral presentations of the sampled pupils, which suggests that the didactic sequence can be used as a teaching tool to improve oral presentations at all considered levels.

Keywords: oral presentation, didactic sequence, oral language

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Mariana Oliveira Pinto, pela disponibilidade e encorajamento. Sempre que necessário, clarificou dúvidas e sugeriu caminhos deixando, todavia, que este relatório espelhasse as minhas opções.

Gostaria ainda de agradecer aos professores e às colegas que, ao longo deste percurso na ESE, souberam desafiar-me, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Uma palavra especial de apreço para a Beatriz, com quem partilhei as angústias e as alegrias dos períodos de estágio.

Cabe ainda uma palavra de reconhecimento às profissionais e às crianças dos diversos contextos de educação onde estagiei, pela inspiração e ensinamentos. Em especial, obrigada aos alunos e à professora da turma onde realizei a investigação, pela colaboração preciosa.

Por fim, mas acima de tudo, quero expressar a maior gratidão à minha família e amigos, tantas vezes preteridos em prol desta aventura académica, pela paciência.

(...) em rigor, a escola que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar.

A aprendizagem elementar da fala e o desenvolvimento da língua estão entregues às famílias, ao meio técnico e cultural em que a criança vai crescer.

— José Saramago, Cadernos de Lanzarote II, 1995

ÍNDICE

Júri.....	iii
Sumário.....	v
Abstract.....	vi
Agradecimentos	vii
Índice.....	xi
Índice de Tabelas	xiv
Índice de Figuras.....	xv
Lista de Abreviaturas	xvi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1.1 O Ensino da Oralidade	5
1.1.1 Características do modo oral.....	5
1.1.2 A oralidade nos documentos orientadores	8
1.1.3 A oralidade na prática docente no 1.º CEB.....	12
1.1.4 Síntese	15
1.2 O Ensino dos Géneros Textuais.....	17
1.2.1 Os géneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem	17
1.2.2 O género escolar exposição oral	22
1.2.3 A sequência didática: dispositivo para o ensino do género	26
1.2.4 Síntese	29
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação	31
2.1 Enquadramento Metodológico.....	31

2.1.1 Paradigmas de investigação	31
2.1.2 Natureza do estudo.....	33
2.1.2.1 O paradigma sociocrítico.	33
2.1.2.2 A investigação-ação.	34
2.2 Recolha e Tratamento de Dados	36
2.2.1 Recolha de dados	36
2.2.2 Tratamento de dados	39
2.3 Síntese	41
Capítulo 3 – Apresentação da Investigação	43
3.1 Contexto de Investigação.....	43
3.1.1 População do estudo	43
3.1.2 Amostra.....	44
3.1.3 Grelhas de registo da observação.....	45
3.2 Descrição da Sequência Didática.....	48
3.2.1 Apresentação da situação e PI.....	50
3.2.2 Módulos	52
3.2.3 PF e Avaliação do trabalho	60
3.3 Síntese	61
Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Dados	63
4.1 Dados Exploratórios.....	63
4.1.1 A oralidade na prática letiva	64
4.1.2 Perceção dos alunos relativamente à EO	65
4.2. Análise da Produção Inicial	67
4.2.1 Planificação do texto - PI.....	67
4.2.2 Apresentação do texto - PI.....	69

4.2.3 Organização do texto - PI	70
4.3 Produção Inicial vs. Produção Final	71
4.3.1 Planificação do texto.....	71
4.3.2 Apresentação do texto.....	73
4.3.3 Organização do texto	75
4.3.4 Desempenho por aluno	77
4.4 Heteroavaliação e Autoavaliação - PI vs. PF.....	80
4.4.1 Heteroavaliação.....	80
4.4.2 Autoavaliação	83
4.6 Comparação das Avaliações	84
4.7 Opinião dos Alunos Sobre o Projeto.....	86
Conclusão.....	89
Referências.....	93
Anexos	101
Anexo A: Grelha de Observação do Professor	102
Anexo B: Grelha de Heteroavaliação	103
Anexo C: Grelha de Autoavaliação	104
Anexo D: Entrevista à Professora Cooperante.....	105
Anexo E: Entrevista Estruturada aos Alunos.....	107
Anexo F: Textos-fonte	108
Anexo G: Exemplo de Diapositivos da Apresentação.....	113
Anexo H: Guião de exemplo.....	115
Anexo I: Mapas de Bolhas	116
Anexo J: Transcrições da Produção Final.....	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivo Geral e Objetivos Específicos do Estudo	4
Tabela 2. Conteúdos do Domínio da Oralidade no 1.º CEB, por ano de escolaridade	11
Tabela 3. Metas curriculares para a oralidade no 1.º CEB, por ano de escolaridade.....	12
Tabela 4. Micro habilidades do oral	14
Tabela 5. Características das tipologias textuais trabalhadas no 1.º CEB	18
Tabela 6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados usados ao longo da investigação.....	37
Tabela 7. Planificação - Indicadores de desempenho	45
Tabela 8. Apresentação - Indicadores de desempenho	46
Tabela 9. Organização - Indicadores de desempenho.....	47
Tabela 10. Síntese da estrutura das sessões	49
Tabela 11. Estrutura da exposição oral e exemplos de frases para cada momento	55
Tabela 12. Síntese das informações obtidas na entrevista à professora cooperante	64
Tabela 13. Comparação entre PI e PF – Planificação do texto.....	72
Tabela 14. Comparação entre PI e PF – Apresentação do texto.....	75
Tabela 15. Comparação entre PI e PF – Organização do texto	76
Tabela 16. Níveis de desempenho na PI e na PF	79
Tabela 17. Heteroavaliação – Comparação PI e PF (%).....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de uma sequência didática. Adaptado de Dolz et al., 2001.	28
Figura 2. Estrutura da SD proposta à turma. Adaptado de Dolz et al., 2001.....	48
Figura 3. Cartaz sobre os aspetos extralinguísticos da exposição oral.	54
Figura 4. Exercício sobre a estrutura do texto.	56
Figura 5. Expressões que podem ser usadas nos três momentos da EO.....	57
Figura 6. Mapa de bolhas. Adaptado Hyerle, 1993.	58
Figura 7. Aspetos mencionados como dificuldades nas EO.....	65
Figura 8. Perspetiva dos alunos sobre os aspetos a melhorar nas EO.....	66
Figura 9. A seleção de informação foi feita através de sublinhados no texto-fonte.....	68
Figura 10. Na PI todos os alunos leram os textos.....	69
Figura 11. Seleção de informação com recurso a um mapa de bolhas.	72
Figura 12. Na PF observou-se uma postura adequada à situação de comunicação.	74
Figura 13. Avaliação dos desempenhos, PI vs. PF, por aluno.	78
Figura 14. Heteroavaliação, PI vs. PF, por parâmetro.	80
Figura 15. Heteroavaliação dos desempenhos, PI vs. PF, por aluno.	83
Figura 16. Autoavaliação dos desempenhos, PI vs. PF, por aluno.	83
Figura 17. Comparação das avaliações de desempenho na PI, por aluno.....	84
Figura 18. Comparação das avaliações de desempenho na PF, por aluno.....	85
Figura 19. Opinião geral sobre o projeto.	86
Figura 20. Aspetos da EO mencionados pelos alunos na avaliação do projeto.....	87
Figura 21. Agrupamento dos aspetos da EO, segundo as três dimensões observadas.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB.....	1.º Ciclo do Ensino Básico
CS.....	Ciências Sociais
DT.....	Dicionário Terminológico
EO.....	Exposição Oral
IA.....	Investigação-Ação
ISD.....	Interacionismo Sociodiscursivo
PI.....	Produção Inicial
PF.....	Produção Final
PPT.....	Powerpoint
SD.....	Sequência Didática
TIC.....	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A modalidade oral da linguagem é a forma natural, básica e universal de interação social. A criança, exposta à língua da sua comunidade, tornar-se-á nos primeiros anos de vida, sem precisar de ensino explícito, um falante competente dessa língua (Costa & Santos, 2003). Assim, aceita-se comumente que ensinar a falar é algo que está reservado à família e ao meio em que a criança está inserida e que à escola competirá, sobretudo, ensinar a ler e a escrever (Cassany, Luna, & Sanz, 2007).

Esta visão grafocêntrica da aprendizagem não só relegou durante muito tempo o modo oral para segundo plano, como deu azo a algumas concepções pouco fundamentadas. Por exemplo, a ideia de que a oralidade se situa sempre num registo informal ou que, por não ser registada, dificilmente pode ser ensinada ou avaliada (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011). Mas, como sabemos, nem todas as formas de comunicação oral são espontâneas e informais, muitas requerem um alto grau de preparação e elaboração, sendo por isso essencial o seu ensino explícito a nível escolar.

Estudos na área da comunicação e da sociolinguística vieram enfatizar a natureza oral e interativa da linguagem (Calsamiglia & Tusón, 2002), contribuindo para a progressiva valorização e reconhecimento da importância do ensino da oralidade. Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011, p. 16) referem que «o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que deve de ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.º Ciclo». Essa importância está plasmada a nível programático, estando a oralidade equiparada aos outros domínios do Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). No mesmo sentido, um inquérito nacional aos professores

dos vários ciclos de ensino (Duarte et al., 2008) revela que estes consideram a oralidade tão importante como as outras competências.

A despeito da relevância que se lhe atribui a nível dos programas escolares, diversos estudos apontam para um ensino e aprendizagem da oralidade na sala de aula ainda muito elementar, referindo dificuldades dos professores, sobretudo ao nível da planificação e avaliação. Mais concretamente, em relação à oralidade formal, os dados revelam a quase inexistência de estratégias dos docentes para a desenvolver, sendo negligenciada na prática letiva (Amor, 2006; Cassany, et al., 2007; Duarte et al., 2008; Zahnd, 1998).

Não obstante, a oralidade formal, como é o caso da exposição oral, é algo que os alunos usam repetidas vezes ao longo do seu percurso escolar e, quase sempre, denotam fragilidades no seu domínio (Silva et al., 2011; Zahnd, 1998). Esta situação é particularmente preocupante se pensarmos que a exposição oral é um conteúdo programático que se mantém no currículo de Português do 3.º ao 11.º ano.

Numa tentativa de contribuir para o ensino da língua, tem vindo a ganhar espaço na área da educação a teoria dos géneros textuais, entendidos como formatos textuais socialmente reconhecidos e aceites como modelos à disposição dos agentes de produção e interpretação para as diferentes situações de comunicação (Adam, 1997; Bakthin, 1986; Bronckart, 1996; 2005; Marcuschi, 2008; Schneuwly & Dolz, 1997). No Programa de Português do 1.º ciclo do ensino básico (doravante, CEB) reconhece-se que a prática dos géneros escolares (Dolz & Schneuwly, 2000), como a exposição oral, visa tornar os alunos competentes na produção de textos (escritos e orais) adequados (na forma e no conteúdo) à finalidade comunicativa e aos interlocutores (Buescu et al., 2015).

A questão fundamental é, então, saber como utilizar o género enquanto ferramenta didática. Na literatura (e.g. Dolz & Gagnon, 2008) refere-se que, primeiro, há que identificar e seleccionar as dimensões ensináveis do género, ou seja, a construção de um Modelo Didático

do Género (Schneuwly & Dolz, 1997) e, depois, construir dispositivos de ensino e aprendizagem, isto é, Sequências Didáticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), que levem os alunos à apropriação das características do género em causa

É neste enquadramento que desenvolvemos a presente investigação, centrada no ensino e aprendizagem da exposição oral (doravante, EO). A escolha do tema deveu-se a várias razões. Primeiro, é um género escolar muito utilizado ao longo de todo o percurso do aluno, como mencionado e, eventualmente, depois em contexto profissional. Segundo, é um género especialmente adequado para a construção e comunicação de conteúdos de outras áreas curriculares (Zahnd, 1998), o que permite um ensino articulado e contextualizado. Terceiro, como a EO é um texto formal oral que se apoia no registo escrito, mobilizam-se outras competências, como sejam a planificação e produção de textos escritos; a pesquisa, seleção e registo de informação; ou o uso de tecnologias de informação (Calsamiglia & Tusón, 2002; Cassany, Luna & Sanz, 2007). Quarto, a existência de dificuldades dos professores no ensino da EO e as concomitantes fragilidades dos alunos no domínio do género; e, por fim, relacionada com esta última razão, foi determinante a constatação de dificuldades dos alunos na realização de EO na turma onde foi realizado o estágio.

Assim, adotando como quadro concetual de referência o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckard (1996) e a teoria dos géneros textuais e aceitando-se a Sequência Didática (doravante, SD) como instrumento de didatização do género (Dolz et al., 2001), concebeu-se e implementou-se um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno da exposição oral, visando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do género numa turma de 3.º ano do 1.º CEB.

Tendo como orientação metodológica a investigação-ação, o estudo que se apresenta foi desenvolvido no contexto de um estágio curricular (Estágio IV) e pretendeu responder à

questão de partida orientadora: **De que modo o uso de uma sequência didática poderá contribuir para melhorar a qualidade das exposições orais dos alunos?**

Para responder à questão enunciada, definiu-se um **objetivo geral** que se desdobra em **três objetivos particulares**, conforme se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1

Objetivo Geral e Objetivos Específicos do Estudo

Objetivo Geral		
Avaliar se uma sequência didática, construída com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementada de forma explícita e intencional, pode refletir-se, e a que níveis, na qualidade das exposições orais que os alunos produzem.		
Objetivos Específicos		
1.º Compreender a prática letiva da docente em relação ao ensino da oralidade.	2.º Aferir o conhecimento prévio do género dos alunos e planificar os módulos a desenvolver.	3.º Identificar e avaliar os resultados da SD na qualidade das produções dos alunos a partir da análise comparativa da EO inicial e final.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, delineia-se o quadro conceptual de referência relativamente ao modo oral, ensino da oralidade no 1.º CEB, géneros textuais, sequência didática como dispositivo para o ensino dos géneros e características da EO. No Capítulo 2, apresenta-se a metodologia de investigação a que se segue, no Capítulo 3, a apresentação do estudo empírico, detalhando-se a planificação e implementação da SD. No último capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados obtidos. Por fim, apresentam-se as conclusões e as referências.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O Ensino da Oralidade

Esta investigação desenvolveu-se na área do Português, mais especificamente na oralidade. Assim, considerámos pertinente começar por definir o modo oral e apresentar algumas das suas características, averiguando a sua importância na comunicação humana. De seguida, dado que o estudo se centra no 1.º CEB, analisámos a relevância que a oralidade assume nos principais documentos programáticos desse nível de ensino, assim como as metas estabelecidas para o seu ensino e aprendizagem. Por fim, contrastando o discurso programático com a prática letiva, apresentamos algumas das dificuldades com que os professores se deparam no ensino do modo oral.

1.1.1 Características do modo oral

A oralidade, segundo a definição do Dicionário Terminológico (doravante, DT), é um termo que inclui tanto a compreensão como a expressão de «enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo(s) recetor(es)» (Oralidade, 2018). Produzindo-se no corpo e com o corpo, a linguagem oral é inerente ao ser humano, sendo o modo primário, natural e universal de realização da língua (Calsamiglia, 1994). Uma criança exposta à língua da sua comunidade tornar-se-á nos primeiros anos de vida um falante competente dessa língua, resultado de um processo gradual e sequencial de aquisição da linguagem¹ que tem início ainda antes do nascimento (Costa & Santos, 2003).

¹ Não cabe no âmbito deste trabalho a explicitação das diferentes perspetivas sobre a aquisição da linguagem. Genericamente, destacam-se três teorias: inatista, behaviorista e cognitivista. Parece haver entre os linguistas uma aceitação cada vez mais consensual do inatismo, teoria proposta por Noam Chomsky e que defende que existe uma predisposição inata (genética) para a aquisição da linguagem (Sim-Sim, 1998).

Reconhece-se que é pela fala/escuta que nos integramos na sociedade e nos tornamos seres sociais; através da palavra comunicamos informações, desenvolvemos a aprendizagem e o pensamento, exploramos e compreendemos ideias e conceitos, identificamos e resolvemos problemas, organizamos as experiências e conhecimento e expressamos e clarificamos pensamentos, sentimentos e opiniões (Calsamiglia & Tusón, 2002; Ministry of Education, 2006; PDST, 2014; Sim-Sim, 1998). Nos dados citados por Cassany et al. (2007). é referido que a oralidade ocupa 75% do tempo de comunicação dos seres humanos, sendo que falar ocupa 30% e escutar 45%, com o restante tempo ocupado por atividades de leitura (16%) e escrita (9%). Pelo exposto, percebe-se a importância que a oralidade assume na comunicação humana. Ainda assim, a oralidade não tem sido nem muito estudada, nem tem merecido o mesmo estatuto de prestígio da escrita e leitura (Silva et al., 2011).

Quanto às suas características, o modo oral pode ser perspectivado segundo diferentes ângulos. Tomando como referência o DT (Oralidade, 2018), a oralidade prototípica é instantânea, efémera e nela participam simultaneamente os interlocutores. Calsamiglia (1994) refere ainda a existência de uma negociação e construção de uma relação interpessoal durante a interação. Essas interações comunicativas podem ser singulares (um emissor e vários recetores), duais (dois interlocutores) ou plurais (vários interlocutores) (Cassany et al., 2007).

Em termos de estrutura, a oralidade prototípica caracteriza-se por uma «sintaxe pouco estruturada (...) com orações incompletas, com repetição de estruturas, com elipses, etc. – e, em geral, apresenta uma formalidade mais débil e descuidada do que o texto escrito» (Oralidade, 2018). No entanto, nem toda a oralidade apresenta estes traços. Pelo contrário, o registo formal do modo oral é planificado e estruturado, aproximando-se do modo escrito (Cassany et al., 2007). Ou seja, a modalidade oral da língua abarca uma diversidade de textos num contínuo que vai do registo mais informal, como uma saudação entre amigos, às formas mais ritualizadas e formais, como uma exposição ou sermão (Calsamiglia & Tusón, 2002;

Cassany et al., 2007; Silva et al., 2011). Compreende-se, então, que as características específicas do enunciado oral dependem do conjunto de fatores que determinam o grau de formalidade ou informalidade das situações de comunicação, e não apenas da modalidade da língua (falada ou escrita) em que se realizam.

Ainda assim, persiste a ideia de que o modo oral é simples e desestruturado, por oposição à complexidade e estruturação da escrita. Ou seja, as produções escritas são consideradas como resultando de um planeamento cuidadoso e situando-se sempre num registo formal e cuidado²; por seu turno, as produções orais situar-se-iam na esfera da informalidade e espontaneidade, apresentando, por isso, muitas incorreções e inconsistências (Silva et al., 2011). Estas conceções do senso comum são desmistificadas, entre outros, por Silva et al. que referem que a preparação do texto oral deve obedecer a uma sequência de passos e usa métodos comparáveis aos verificados na preparação do texto escrito, sobretudo no caso dos géneros escolares formais.

Na mesma linha, Amor (2006) refere que é comum considerar-se que os textos orais são caracterizados por pouca variedade de vocabulário e pela «justaposição de frases simples e por processos de coordenação interfrásica, enquanto no escrito prevalecem os mecanismos de subordinação» (p. 64). No entanto, ainda de acordo com a autora, a observação de produções orais não sustenta esta perceção, pois o modo oral apresenta muitas vezes estruturas de subordinação como forma de retomar assuntos ou como forma de coesão discursiva de que são exemplos: «Eu acho que...», «Na medida em que...», «Quando...», «Por conseguinte...», «Por isso...», «Penso que...» Do mesmo modo, há a ideia de que o modo oral se caracteriza por erros gramaticais, mas, sustenta Amor (2006), confundem-se erros morfológicos com erros sintáticos e consideram-se erros sintáticos fenómenos pragmáticos.

² Não cabe no âmbito deste trabalho uma análise do modo escrito, no entanto, há que referir que também a escrita se desenvolve num contínuo de formalidade que vai do registo mais informal, verificado numa mensagem de telemóvel, por exemplo, até a textos de elevada complexidade formal.

Outros aspetos distintivos apontados ao modo oral são as hesitações, interrupções e pausas, que muitas vezes resultam da espontaneidade do discurso, da dinâmica da interação comunicativa e de elementos emocionais que perpassam no discurso. Como traços exclusivos da oralidade, podemos referir elementos prosódicos como a entoação, a acentuação, a ênfase ou o ritmo (Amor, 2006; Silva et al., 2011).

Em face do apresentado, decorrem duas ideias principais; primeiro, a relevância que a oralidade assume na comunicação humana e, segundo, nem todos os enunciados orais se situam na esfera do informal ou são adquiridos de forma espontânea.

Assim, compreende-se que a oralidade seja objeto de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos de escolaridade. A oralidade no 1.º CEB, o foco principal deste estudo, tal como é entendida tanto no currículo formal (documentos programáticos) como no currículo real (prática letiva) será analisada nos capítulos que se seguem.

1.1.2 A oralidade nos documentos orientadores

O ensino do Português no 1.º CEB é regulado, essencialmente, pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2012, 2015). No Programa são definidos os conteúdos a serem lecionados por ano de escolaridade, indicando-se nas Metas os objetivos a atingir e os descritores para aferir a sua consecução.

Nas últimas duas décadas, os documentos reguladores do sistema educativo reconhecem que a proficiência em Português é essencial para o sucesso escolar e social, referindo, desde a educação pré-escolar ao secundário, a necessidade de se trabalhar a oralidade (Buescu et al., 2012, 2014, 2015; Ministério da Educação, 1997, 2001, 2010; Reis et al., 2009; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Silva et al. (2011) argumentam que a preocupação com um trabalho explícito e intencional das competências do oral é algo de relativamente novo no ensino do Português, embora se verifique uma tendência crescente de valorização da oralidade.

De entre os objetivos estabelecidos para o ensino do Português no Ensino Básico (Buescu et al., 2015), refiram-se os que estão mais diretamente relacionados com o ensino da oralidade:

- 1) Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
- 2) Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.
- 3) Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
- 4) Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.

(...)

- 11) Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação. (p. 5)

Olhando mais concretamente para o que têm sido os objetivos para o ensino da oralidade no 1.º CEB, comecemos por uma breve referência ao Programa de Português de 2009 (Reis et al., 2009). Considerámos ser relevante relembrar alguns princípios constantes deste documento, revogado pelo Despacho n.º 2109/2015, pois serviu de base à elaboração das Metas Curriculares homologadas em 2012 (Buescu et al., 2012) as quais, com poucas alterações, passaram depois a integrar o documento de 2015 «Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico» (Buescu et al., 2015).

Assim, o Programa de Português de 2009 organiza-se em torno de cinco competências específicas: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Esta organização das áreas de ensino do Português está em linha com o entendimento de Cassany et al. (2007), que consideram que um utilizador de uma língua deve dominar quatro habilidades ou competências: falar, escutar, ler e escrever. Sendo que, do ponto de vista da sua função comunicacional, falar e escrever são atividades de produção (emissor) e escutar e ler são de compreensão (recetor).

Ou seja, no Programa de 2009 faz-se a distinção entre receção e produção. Em termos de oralidade, a primeira é definida como sendo a «capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português» e a segunda, «capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua» (Reis et al., 2009, p. 16). Embora ao longo do programa se note a articulação entre as duas capacidades, são salientadas algumas especificidades, quer em termos de objetivos quer nos descritores que os acompanham.

No que se refere ao programa em vigor no momento da investigação (Buescu et al., 2015), são considerados quatro domínios de conteúdos: a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária - ou Iniciação à Educação Literária, no 1.º e 2.º ano -, e a Gramática. Uma das novidades em relação ao programa anterior foi a introdução do domínio Educação Literária, que antes não aparecia de forma autónoma, mas interligada com a área da Leitura. Outro aspeto distintivo é o facto de se agrupar, sob a designação Oralidade, as capacidades de compreensão e de produção oral. Esta opção visa realçar a «interpenetração dos dois domínios (...). Considera-se que a junção no domínio Oralidade reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão» (Buescu et al., 2012, p. 5).

No Programa de Português do 1.º CEB reconhece-se também a importância da Oralidade, equiparando-a aos outros três domínios de conteúdo e assumindo-se como missão

«aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral» (Buescu et al., 2015, p. 7). Especificamente, os conteúdos do domínio da oralidade ao longo do 1.º CEB estão agrupados em quatro áreas, conforme se pode ver na Tabela 2.

Tabela 2

Conteúdos do Domínio da Oralidade no 1.º CEB, por ano de escolaridade

Conteúdos	Anos			
	1.º	2.º	3.º	4.º
Interação discursiva				
Compreensão e expressão				
Produção de discurso oral				
Pesquisa e registo de informação				

Nota. Adaptado de Buescu, et al. (2015)

O Programa preconiza que as atividades no 1.º CEB, no âmbito da Oralidade, devem incidir no treino das capacidades articulatórias e prosódicas (nos dois primeiros anos); treino das capacidades de compreensão do oral; treino das capacidades de expressão oral; treino das capacidades de interação baseadas na expressão oral.

Os conteúdos definidos no Programa (Buescu et al., 2015) estão organizados de forma sequencial e hierárquica ao longo da escolaridade básica e são apresentados em articulação com as Metas Curriculares. Pretende-se «expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua» (Buescu et al., 2015, p. 3). As Metas estão organizadas por anos, em vez de ciclos de escolaridade, como acontecia no Programa de 2009, e definem os objetivos e os descritores de desempenho das aprendizagens consideradas essenciais em cada ano de escolaridade. Na Tabela 3 apresentam-se as metas definidas para o ensino da oralidade no programa do 1.º CEB.

Tabela 3

Metas curriculares para a oralidade no 1.º CEB, por ano de escolaridade

Objetivos	Anos			
	1.º	2.º	3.º	4.º
Respeitar regras da interação discursiva.				
Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.				
Produzir um discurso oral com correção.				
Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.				
Escutar para aprender e construir conhecimentos.				
Utilizar técnicas para registar e reter informação.				
Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.				

Nota. Adaptado de Buescu, et al. (2015)

De entre os objetivos apresentados, menciona-se o desenvolvimento de competências na compreensão e produção de géneros orais diversos. Assim, o trabalho em sala de aula deve permitir que os alunos contactem com a heterogeneidade do oral, concorrendo para que estes se tornem conscientes das suas características distintivas e conseguindo mobilizar as aprendizagens realizadas em contextos específicos de comunicação.

Decorre do que foi apresentado que os documentos programáticos do 1.º CEB não só reconhecem a importância do ensino da oralidade, como a colocam em paridade com os outros domínios do português. Se estas são as intenções programáticas, será oportuno examinarmos de seguida de que forma, na prática letiva, se concretiza o ensino da oralidade.

1.1.3 A oralidade na prática docente no 1.º CEB

Em geral, a criança à entrada no 1.º CEB é já um falante fluente da sua língua materna (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Isso significa que já tem adquiridas algumas competências

linguísticas e comunicativas que lhe permitem relacionar-se com os outros através da fala. Talvez por isso, popularmente, se atribua à escola a função de ensinar a ler e a escrever, mas não a falar ou a escutar. Não obstante, embora a criança desde cedo produza e compreenda enunciados orais espontâneos, dificilmente se tornará um falante proficiente nas várias situações de comunicação sem ter sido ensinada (Silva et al., 2011; Sim-Sim, et al., 1997).

Por conseguinte, o trabalho letivo sobre a oralidade deverá contemplar práticas e discursos diversificados que ajudem os alunos a dominar os diversos géneros do oral, o que significa «ter capacidades de, numa situação de comunicação determinada adaptar-se às características do contexto e do referente» (Figueiredo, 2005, p. 54). Isto é, à semelhança das outras competências, a oralidade deverá ser objeto no 1.º CEB de um trabalho «sistemático, explícito, intencional e estruturado» (Silva et al., 2011, p. 17).

O reconhecimento de que a vida contemporânea exige um desempenho ao nível da oralidade tão elevado como ao nível da escrita tem contribuído para a alteração da forma como a escola começa a encarar, na prática letiva, o ensino da oralidade. Por outro lado, essa alteração é também devedora dos contributos que a investigação na área da didática das segundas línguas tem trazido à compreensão dos mecanismos envolvidos na produção e interpretação de enunciados orais (Cassany et al., 2007).

Nesta perspetiva, para que se possam desenhar e implementar estratégias didáticas eficazes, há que conhecer os processos mobilizados quer na compreensão quer na produção do oral. A planificação de atividades deve, assim, fundamentar-se nesse conhecimento, adaptando-se ao nível etário e ano de escolaridade a que se destina. Na Tabela 4 apresenta-se a síntese feita por Cassany et al. (2007) das micro habilidades³ do oral.

³ Micro habilidades é o termo usado por Cassany et al. (2007) para descrever os processos envolvidos nas habilidades comunicacionais

Tabela 4

Micro habilidades do oral

Compreensão oral	Produção oral
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer - palavras e sons. • Selecionar - palavras relevantes de um discurso. • Interpretar - compreender o conteúdo de um discurso. • Antecipar - ativar informações prévias para preparar a compreensão de um discurso. • Inferir - conseguir extrair informações não explícitas do contexto comunicativo. • Reter - recordar palavras, frases e ideias; utilizar diversos tipos de memória para reter informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar - preparar a intervenção. • Conduzir - tema e interação. • Negociar o significado – interação discursiva; adaptar discurso e avaliar a compreensão do interlocutor. • Produzir - facilitar, compensar e corrigir o discurso. • Aspetos extralinguísticos - controlar a voz, linguagem corporal e olhar

Nota. Adaptado de Cassany et al., 2007

Como pudemos analisar no ponto 1.1.2., os programas de Português de 2009 e 2015 já contemplam indicadores de aprendizagem que operacionalizam as micro habilidades sistematizadas no quadro apresentado.

Não obstante o corpo teórico que tem vindo a ser desenvolvido em redor da didática da oralidade, conforme refere Pinto (2010), na sala de aula o modo oral continua a ser subsidiário em relação às outras competências e raramente é encarado como competência a ser desenvolvida explicitamente. Ainda segundo a autora, o ensino do oral caracteriza-se pela falta de planificação, perde validade quando a aula acaba e não é mobilizado noutras competências.

Em contexto escolar, a oralidade desenvolve-se, sobretudo, nas interações entre alunos e entre estes e o professor na resposta a solicitações, correção de trabalhos, pedidos de esclarecimentos, ou expressão de opinião ou sentimentos. Nestas interações o professor corrige

as falhas cometidas, seja em termos linguísticos ou de normas de cortesia. Ou seja, é o professor quem controla a comunicação, dando ou retirando a palavra, estabelecendo os temas e os momentos em que aquela acontece, definindo-se os papéis comunicativos pelo estatuto dos intervenientes (Amor, 2006).

Apesar de o ensino da oralidade apresentar fragilidades, os resultados de um inquérito nacional (Duarte et al., 2008) revelam que os professores dos vários ciclos de ensino a consideram tão importante como as outras competências. Ainda segundo os dados do inquérito citado, o trabalho feito no domínio da oralidade é algo elementar, «sendo predominantes as estratégias da participação espontânea e da resposta a perguntas sobre as matérias em estudo» (p. 15). Estes resultados são consistentes com outros estudos sobre o tema (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001; Pinto, 2010; Zahnd, 1998) que referem que as dificuldades dos professores se prendem com o facto de a oralidade ser uma competência transversal e, logo, difícil de isolar como objeto de ensino; terem pouco tempo para desenvolver atividades específicas de oralidade; ser difícil de observar e avaliar.

A forma como se trabalha o oral na sala de aula, sem planificação ou avaliação específicas, revela-se ainda mais inadequada quando se trata do ensino de géneros escolares, como a exposição ou debate, que obedecem a estruturas formais características. Os dados de Duarte et al. (2008) revelam a quase inexistência de estratégias dos professores para desenvolver estes géneros, sendo negligenciados na prática letiva.

1.1.4 Síntese

Dos pontos apresentados destacam-se alguns aspetos. Primeiro, a oralidade é reconhecida como a modalidade da língua mais básica e universal, desenvolvendo-se naturalmente sem ensino explícito. Esse facto, aparentemente, contribuiu para que a escola a tenha relegado para segundo plano, dando primazia à leitura e à escrita. No entanto, o

reconhecimento da heterogeneidade dos gêneros orais e a necessidade de capacitar os alunos no seu domínio concorreram para que se começasse a perceber a necessidade de ensino explícito e sistemático da oralidade. Em segundo lugar, verifica-se que os documentos orientadores do 1.º CEB contemplam o ensino da oralidade em paridade com os outros domínios do Português, sendo apontado como meta curricular o desenvolvimento de competências na compreensão e produção de gêneros orais diversos. Por último, no que concerne ao ensino da oralidade, alguns estudos sugerem que continua a existir um desfasamento entre o discurso oficial e a prática letiva.

1.2 O Ensino dos Géneros Textuais

No ponto anterior, apresentámos alguns aspetos que caracterizam a oralidade e a importância de esta ser objeto de ensino. Examinámos o que o programa do 1.º CEB prevê no domínio da oralidade como conteúdos e metas de ensino, entre os quais encontramos a exposição oral. Em face da questão orientadora deste estudo: «O uso de uma sequência didática, implementada explícita e intencionalmente, poderá contribuir para a aprendizagem da exposição oral?», tentamos agora neste capítulo clarificar os conceitos de género e tipologia textuais, adotando a perspetiva teórica do interacionismo sociodiscursivo⁴ (doravante, ISD). Seguidamente, apresentamos as características definidoras do género escolar exposição oral, para depois descrever a sequência didática como metodologia adotada para o ensino desse género.

1.2.1 Os géneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem

O programa do 1.º CEB (Buescu et al., 2015) alude a diferentes textos, géneros e categorias, não sendo bem claro o significado dessas classificações terminológicas. No domínio da Leitura e Escrita referem-se textos narrativos, informativos/expositivos e descritivos, e na Oralidade surgem expressões como «géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo», (p. 13) «enunciados orais em contextos específicos», «produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação»; «produzir textos orais (...) segundo categorias e géneros específicos» (p. 5).

No Programa, tal como noutros documentos oficiais, deparamo-nos com uma diversidade de conceitos, — como tipos de texto, sequências textuais, ou géneros textuais —,

⁴ O Interacionismo Sociodiscursivo baseia-se na teoria psicológica de Vygotsky e assume, entre outros, que a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano, «considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas» (Bronckard, 2005, citado em Machado & Cristóvão, 2006, p. 549).

usados por vezes como sinónimos e sem uma clara definição do seu entendimento. Tal como sugere Pinto (2014), «ao não estarem, aparentemente, ancoradas numa única proposta de classificação [as opções terminológicas] constituem-se como “recortes” concetuais de diferentes perspetivas, o que contribui para alguma da deriva terminológica» (p. 35).

A abundância de literatura e diversidade concetual sobre tipologias, sequências ou géneros textuais⁵ levar-nos-ia a uma análise cuja extensão não cabe no âmbito deste estudo. Assim, optámos por alicerçar as nossas opções teóricas nas perspetivas de autores como Adam (1997, 2005), Bakthin (1986), Bronckart (1996), Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz, (1997), pois oferecem um quadro definidor de género na sua relação com os tipos de texto e contribuem, igualmente, para o delinear de uma didática do género em contexto escolar.

Seguindo a proposta de Marcuschi (2008), as tipologias textuais são uma construção teórica definida por aspetos de natureza linguística, como o léxico, a sintaxe, tempos verbais, entre outros. Comumente, apresentam-se as seguintes tipologias de textos: narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, injuntivos/instrucionais e conversacionais ou dialogais (Santiago & Paixão, 2011). No DT são considerados ainda os textos preditivos e literários (Tipologia Textual, 2018).

Na Tabela 5 apresentam-se as características das tipologias textuais apresentadas no DT mais trabalhadas ao longo do 1.º CEB e exemplos de géneros em que essa tipologia prototipicamente predomina.

Tabela 5

Características das tipologias textuais trabalhadas no 1.º CEB

Tipologia	Características	Exemplos de géneros
-----------	-----------------	---------------------

⁵ Charaudeau (2010) sintetiza quatro abordagens teóricas ao género textual: 1) Teorias que definem o género textual a partir das características formais do texto; 2) A partir dos modos discursivos; 3) Tendo em conta as funções da linguagem; e, 4) As que partem das condições sociais de produção.

Conversacional	Funções lúdicas, de intercâmbio de ideias, de comentário de acontecimentos, de agradecimento	Diálogo; Banda desenhada
Narrativo	Relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam ações e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo.	Conto; relatos de vida
Descritivo	Informa como é alguém ou algum estado de coisas, com sequências predominantemente construídas com o verbo ser e outros verbos caracterizadores de propriedades, de qualidades e de aspetos de seres e de coisas, com os tempos verbais dominantes do presente e do pretérito imperfeito, com abundância de adjetivos qualificativos e de advérbios com valor locativo	Descrição de personagens ou lugares
Expositivo	O referente é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento direto, e apresentando como tempo peculiar o presente	Exposição oral ou escrita
Argumentativo	Tem como funções persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, etc., estabelecendo relações entre factos, hipóteses, provas e refutações, com abundância de marcadores e conectores discursivos que articulam com rigor as partes do texto, e apresentando como tempo dominante o presente.	Debate de ideias

Nota: Adaptado do DT (2018)

Adam (1997) considera que será mais útil, em termos de análise, referirmo-nos a sequências textuais com determinadas características, pois os textos são entidades demasiado complexas e heterogéneas, constituídas por mais de um tipo de sequências linguísticas. No seu trabalho sobre as tipologias textuais, o autor considera as seguintes sequências de base: narração, argumentação, explicativa, dialogal e descrição, incluindo as sequências injuntivas e expositivas como variantes desta última.

Através da delimitação e caracterização das sequências linguísticas que compõem um enunciado, poderemos dizer se se trata de um texto predominantemente de um tipo ou de outro.

Por exemplo, considera-se um texto narrativo se nele predominarem sequências linguísticas cujas características são próprias da narração, não obstante poder conter diálogos e descrições cujas características linguísticas são distintas da narração. No entanto, se uma carta for composta essencialmente por diálogos deixa de ser uma carta? O que faz de uma carta, carta? A noção de gênero poderá ajudar-nos nessa delimitação.

Bakthin⁶ (1986) argumenta que a atividade verbal se realiza através de um gênero, sendo que este pode conter várias sequências tipológicas⁷. Retomando o exemplo de uma carta, esta pode conter sequências descritivas, narrativas ou diálogo e, logo, não fará sentido tentar enquadrá-la numa tipologia específica. No entanto, prototipicamente, alguns gêneros evidenciam o domínio de certas sequências textuais. Por exemplo, uma receita é um gênero textual no qual assumem maior relevo as sequências descritivas e injuntivas assim como, num debate, predominam as sequências argumentativas.

Gênero e sequências textuais não são expressões equivalentes, embora as duas noções sejam complementares. Isto é, um gênero textual não se define pelas sequências textuais que o compõem, pelo contrário o gênero convoca as sequências de que necessita para a produção do texto, que se constitui como um exemplar para o repositório de um determinado gênero (Adam, 2005; Bronckart, 1996).

Na perspectiva do ISD, a linguagem possibilita as interações entre os membros de grupos sociais através do uso de formas mais ou menos estabilizadas (os gêneros) que se constituem como modelos de referência para a atuação linguística em cada situação social (Pinto, 2014). Os gêneros são, por conseguinte, modelos empíricos e históricos que os membros de qualquer

⁶ Mikhail Bakthin (1895-1975), teórico russo que tentou desenvolver as bases de uma nova linguística «translinguística» na qual o objeto já não é o enunciado, mas a enunciação e a interação verbal (Dolz & Gagnon, 2008)

⁷ O que Marcuschi designa de “heterogeneidade tipológica”

comunidade têm à sua disposição, cujas características os tornam familiares e reconhecíveis pelos utilizadores (Bronckart, 1996; Marcuschi, 2008).

Na mesma linha, Marcuschi (2008) considera que os géneros são artefactos culturais construídos historicamente e socialmente situados. Por conseguinte, «não se pode tratar o género de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas» (p. 155). Complementando, na formulação de Schneuwly e Dolz (2004, citado por Pinto, 2014) os géneros são formas de realizar linguisticamente diferentes objetivos em situações sociais específicas

Os exemplos de géneros textuais, porque derivam da atividade humana, são ilimitados. Conforme escreve Bakthin (1986):

The wealth and diversity of speech genres are boundless because the various possibilities of human activity are inexhaustible, and because each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex. (p. 60)

Ainda de acordo com Bakthin (1986), especificamente em relação ao discurso oral, há uma crescente dificuldade na determinação da natureza do enunciado. No entanto, o autor distingue entre géneros primários (simples) e secundários (complexos) tendo em conta a complexidade da esfera do uso. Os géneros primários resultam dos enunciados verbais espontâneos ligados ao quotidiano e diretamente ligados às situações de comunicação nas quais são produzidos. Os secundários surgem no contexto de situações de comunicação cultural mais complexas e comparativamente mais desenvolvidas (Bakthin, 1986, p. 62), exigindo por isso um melhor conhecimento explícito da língua

Neste sentido, se equacionarmos os géneros em termos de graus de formalidade poderemos, talvez, fazer corresponder os géneros primários a um registo linguístico mais informal e os secundários a níveis de formalidade maiores. Sendo que o registo formal, ao

contrário do informal, não é aprendido de forma espontânea pelas crianças, necessita de um ensino explícito e sistemático, obedece a uma estrutura específica e necessita de planificação.

Na definição de género importa considerar não só o contexto, isto é, a ancoragem social e a natureza comunicacional do discurso, mas também as regularidades da composição e as características formais dos textos produzidos (Charaudeau & Maingueneau, 2002 citado por Dolz & Gagnon, 2008) e as características de natureza linguística. Como já havia sublinhado Bakhtin (1986), o género textual interliga três dimensões: o conteúdo, estrutura comunicativa e as configurações textuais específicas.

Compreender-se-á, por conseguinte, que quanto maior o nível de familiaridade com determinado género, mais fácil será a sua produção e compreensão. Assim, como já mencionado, a escola deverá proporcionar aos alunos contacto com os diversos géneros textuais, sobretudo com os géneros formais cuja aprendizagem não acontece de forma espontânea e sem ensino explícito (Cassany et al., 2007; Silva et al., 2011), como é o caso da exposição oral.

Tendo abordado brevemente os géneros textuais na perspetiva do ISD, na qual se ancora este trabalho, referimo-nos de seguida, em particular, à exposição oral, género sobre o qual incidiu a investigação.

1.2.2 O género escolar exposição oral

A exposição oral é um género escolar⁸ que integra o currículo a partir do 3.º ano e que se mantém como conteúdo programático até ao 11.º ano (Buescu et al. 2015; Buescu et al. 2014)⁹. O programa do 3.º ano do 1.º CEB, ano de escolaridade em que foi feita a intervenção

⁸ Géneros associados a atividades académicas, na aceção de Bronckard (1996).

⁹ A permanência deste conteúdo ao longo de toda a escolaridade sugere a importância que os decisores políticos no domínio da educação lhe atribuem, no entanto, os documentos programáticos e metas não indicam os aspetos distintivos a serem ensinados em cada ano, ou os critérios de progressão.

e que, portanto, se assumiu como foco deste trabalho, prevê no domínio da Oralidade a «Produção de discurso oral: Introdução aos géneros escolares: apresentação oral» (Buescu et al., 2015, p. 13). As metas e os descritores associados a este ponto do programa são os seguintes: «Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: (...) 4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação» (p. 53). Este género é caracterizado pela predominância de texto expositivo, tipologia que também faz parte do Programa para o 3.º ano: «Escrever pequenos textos expositivos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.» (p. 55)

Existem diversas definições de exposição oral, mais ou menos complexas. Amor (2006, p. 79) define-a simplesmente como «consistindo na apresentação, em tempo limitado, de um conjunto de informações e pontos de vista sobre um tema concreto». Esta definição vai, de certa forma, ao encontro do Programa, pois enfatiza a apresentação de um tema numa determinada moldura temporal. De notar que, tanto no contexto de sala de aula como no programa, a exposição oral é referida quase sempre como «apresentação». No entanto, nem esta definição nem o Programa referem a situação de produção em que género ocorre ou quais as suas características distintivas.

No quadro concetual do ISD, quando produzimos um determinado texto adotamos um género textual, adaptando-o às nossas finalidades de interação verbal. Para tal, socorremo-nos das representações que temos sobre a situação de produção, da organização textual e características linguísticas (e, também extralinguísticas¹⁰, no caso de géneros orais).

À luz destes elementos, a exposição oral é definida como um género discursivo público, relativamente formal e específico, no qual um locutor se dirige a um auditório, de uma maneira

¹⁰ Por uma questão de simplificação, optámos por designar «extralinguísticos» os elementos do texto não incluídos na dimensão linguística, como por exemplo, os «efeitos de mimese fónica, modulações tonais ou elementos paralinguísticos como os gestos e as expressões faciais» (Discurso Direto, 2018).

(explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar algo (Dolz & Schneuwly, 2000). Ou, nas palavras de Bronckard (1985 citado por Zahnd, 1998), é um género discursivo público em que no espaço-tempo do ato de produção, um enunciador se dirige a um destinatário por intermédio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial.

Ou seja, em termos da situação de produção, a exposição representa uma situação que reúne atores sociais com estatutos assimétricos no qual quem expõe, através do seu discurso, tenta aplainar as diferenças de saber relativamente ao objeto tratado. Ao longo da ação de linguagem, o enunciador tem de ter em consideração o seu público, os seus conhecimentos prévios, devendo manter o seu interesse e atenção ao longo de toda a exposição, recorrendo para isso a estratégias discursivas (linguísticas e extralinguísticas) específicas (Zahnd, 1998).

Para além do contexto (ou situação de produção), a exposição oral caracteriza-se por uma organização textual específica. Dolz e Schneuwly (2000), após estudarem pormenorizadamente múltiplas exposições orais, conceptualizaram uma estrutura-tipo composta pelos seguintes momentos:

- a) Fase de abertura (saudação inicial e delimitação do papel de locutor e audiência)
- b) Fase de introdução do plano (apresentação do tema)
- c) Apresentação do plano da exposição (apresentação dos subtemas)
- d) Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas
- e) Fase de recapitulação (síntese e retoma dos pontos principais)
- f) A conclusão (parecer final sobre as questões tratadas)
- g) O fecho (agradecer a atenção e disponibilizar para tirar dúvidas).

No que se refere às marcas linguísticas específicas, a exposição oral convoca as características linguísticas de um 'texto expositivo', isto é, textos nos quais predominam sequências expositiva-explicativas (Adam, 2005). Conforme explicitado no DT, algumas das

marcas linguísticas deste tipo de textos são o «referente é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento direto, e apresentando como tempo peculiar o presente» (Tipologia Textual, 2018).

No caso dos géneros orais, é preciso considerar também os aspetos extralinguísticos a que se recorre na produção dos textos. Nomeadamente, conforme sintetiza Bueno (2008):

- Meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, etc.;
- Meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, etc.;
- Posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, etc.;
- Aspeto exterior: roupas, penteado, óculos, limpeza, etc.;
- Disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração; etc.

Na EO é ainda comum o recurso a elementos visuais como diapositivos, cartazes, fotografias ou outros, que concorrem para uma maior explicitação do conteúdo que é transmitido oralmente à audiência. Isso mesmo é sugerido no Programa de 3.º ano: «Fazer uma apresentação oral (...) com recurso eventual a tecnologias de informação» (Buescu, 2015, p. 53). Cabe aqui notar que a produção e/ou utilização desses materiais deve ser equacionada à luz da teoria de género textual, dado que, um cartaz ou um conjunto de diapositivos utilizados numa EO poderão ser considerados, também eles, géneros de textos com características específicas, com as quais os alunos se deverão familiarizar.

Delimitado o conceito e as principais características da EO, apresentamos de seguida a Sequência Didática como metodologia para trabalhar este género textual na sala de aula.

1.2.3 A sequência didática: dispositivo para o ensino do gênero

Os gêneros são reguladores no processo de aprendizagem, organizando o trabalho didático nas disciplinas, influenciando o ensino e a avaliação (Reuters, 2007 citado por Donahue, 2009). Neste sentido, a noção de gênero tem sido útil como ferramenta no ensino de textos orais e escritos (Donahue, 2009; Schneuwly & Dolz, 1997), sobretudo a partir dos contributos de académicos franceses na área da linguística sobre gêneros e tipos de texto (Adam, 2005) e depois com os estudos da escola de Genebra (Bronckart 1996; Schneuwly & Dolz, 1997).

Os gêneros socialmente estabilizados, ao serem escolarizados tornam-se recursos fundamentais para o ensino e aprendizagem das suas características mais representativas (Pinto, 2014). Os gêneros constituem-se, assim, como uma ferramenta psicológica, um mediador simbólico e material entre o aluno e a situação (Schneuwly & Dolz, 1997). Ainda segundo estes autores, o objetivo é que os alunos consigam dominar o gênero da forma mais próxima possível do contexto real em que ocorre, concorrendo para o seu uso adequado fora do espaço escolar. O ideal seria o estudo do gênero numa situação real de comunicação e que fizesse sentido para os alunos.

Dolz e Gagnon (2008) sintetizam as vantagens de um ensino e aprendizagem a partir da noção de gênero:

- 1) Perante a heterogeneidade dos textos, a classificação dos gêneros com base em características comuns facilita a delimitação dos conteúdos a ensinar.
- 2) Permite considerar as práticas sociais de referência. Os gêneros constituem um referente para avaliar a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos.
- 3) Remete quem os produz e interpreta para a situação e características materiais e linguísticas nas quais o texto foi produzido. Assim, o gênero orienta as atividades e as estratégias de produção e interpretação dos alunos e permite o desenvolvimento de

estratégias de intervenção organizadas em função do conhecimento existente sobre as estratégias utilizadas pelos alunos.

4) Orienta o professor sobre as dimensões a ensinar: condições de circulação do gênero, os planos textuais, marcas linguísticas características, entre outros.

Resumindo, quando se ensina através do gênero, existe uma clarificação do objeto de ensino, com delimitação das significações sociais, das situações de produção e as estruturas linguísticas a elas ligadas.

Neste quadro, surgem dois instrumentos fundamentais para o ensino dos gêneros: o modelo didático de gênero (Schneuwly & Dolz, 1997), que trata da formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos escolares. O segundo é a sequência didática (Dolz et al., 2001), que se refere aos procedimentos de ensino.

Um modelo didático do gênero (doravante, MDG) pode ser entendido como uma descrição provisória das principais características de um gênero textual tendo em vista o seu ensino (Dolz & Gagnon, 2008). Trata-se de uma espécie de base de dados ou ‘caderno de encargos’ (Pinto, 2014) no qual se explicitam os saberes de referência a mobilizar para trabalhar o gênero, a descrição dos diferentes componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem que o aluno deve dominar. Neste sentido, o MDG ao tornar visíveis as várias dimensões que o constituem, possibilita identificar quais as que devem serem ensinadas num determinado ano de escolaridade (Pinto, 2014). A partir dele podem, então, planificar-se e desenvolver-se sequências didáticas¹¹ (quer de ensino quer de aprendizagem) para o ensino de um determinado gênero.

A sequência didática (SD) foi problematizada e definida pelos investigadores da Escola de Genebra (Pinto, 2014) e é definida como um conjunto de atividades escolares organizadas

¹¹ Pinto (2014) distingue entre Sequência de Ensino (SE) e Sequência Didática (SD), considerando que para além das quatro fases da SD «aquela contempla enquanto momento intrínseco ao modelo a fase de pré-intervenção» (p. 81), fase que consiste no ‘caderno de encargos’ do gênero.

de maneira sistemática em torno de um gênero de texto oral ou escrito (Dolz et al., 2001), cuja finalidade é trabalhar gêneros não dominados, ou parcialmente dominados, pelos alunos. Na

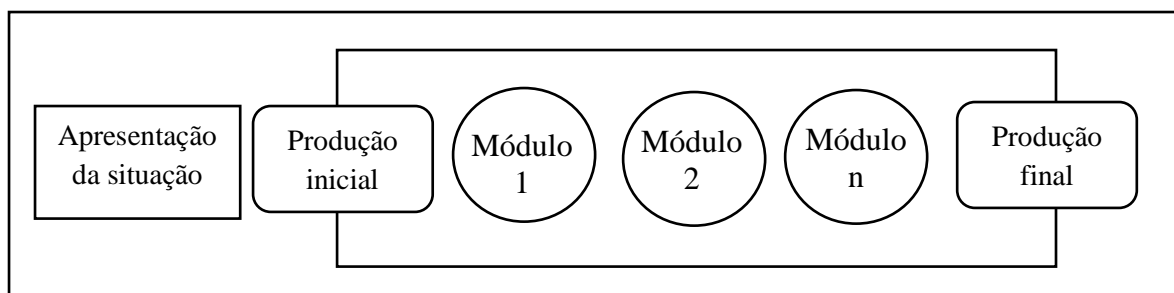


Figura 1 podemos observar a estrutura base da SD.

Figura 1. Esquema de uma sequência didática. Adaptado de Dolz et al., 2001.

Conforme se pode observar no esquema, podemos distinguir na SD quatro etapas: apresentação da situação, a produção inicial (doravante, PI), os módulos e a produção final (doravante, PF). Seguindo a descrição feita por Dolz et al. (2001), estes momentos consistem, resumidamente no seguinte:

Apresentação da situação: os alunos ficam a conhecer o projeto a ser desenvolvido para que conheçam o melhor possível a situação de comunicação em que é suposto agirem. Deve apresentar-se uma situação de comunicação bem definida. Ou seja, é explicitado qual o problema de comunicação que é suposto os alunos resolverem. Nesse momento devem responder-se às seguintes questões: Qual o gênero que vai ser abordado? A quem se destina? Qual a forma que vai assumir a produção? Quem vai participar na produção?

Produção inicial: Depois da apresentação da situação, os alunos fazem uma primeira produção textual no contexto do projeto. Esta produção inicial permite ao professor observar as representações que os alunos têm do gênero e aferir e delimitar os pontos fortes e fracos que aqueles apresentam na produção do gênero textual. A primeira produção não tem de ser completa ou respeitar todas as prerrogativas que devem ser observadas na produção final.

Módulos: Após a aferição das dificuldades, planificam-se e implementam-se sessões de trabalho que integram atividades variadas e exercícios específicos destinados a colmatar os

problemas. Cada sessão centra-se nalgum dos componentes dos textos a produzir em que se observaram problemas. As atividades devem abranger os vários níveis da produção do enunciado: situação de comunicação (destinatários, finalidade, o seu papel na situação e o género específico); os conteúdos; a planificação do texto; e a realização do texto (e.g. escolha de vocabulário, das unidades linguísticas que asseguram a conexão e coesão do texto, entre outros).

Produção final: A quarta e última etapa, prevê a realização de uma produção final na qual os alunos põem em prática o que aprenderam ao longo das sessões, integrando os saberes adquiridos. Para que se possa avaliar a produção final, utilizam-se grelhas de observação dos parâmetros estabelecidos para o género textual.

A SD, como ferramenta de ensino, permite que o professor tenha uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos em cada fase do processo de produção (Dolz & Gagnon, 2008).

Por conseguinte, a SD como ferramenta de ensino, visa contribuir para que os alunos, através da prática, interiorizem os géneros textuais escolares aumentando, assim, as suas competências linguísticas.

1.2.4 Síntese

O ensino-aprendizagem de textos¹², quer escritos quer orais, é central nos programas escolares e representa um desafio para qualquer professor. A primeira dificuldade começará pela própria definição de texto, ao que sobrevirá a sua classificação e, depois, a escolha dos melhores dispositivos didáticos para os ensinar.

¹² Segundo Bronckart (2003), um texto é uma unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).

Em face da diversidade terminológica utilizada nos documentos orientadores, tentámos definir género textual alicerçando-nos na perspetiva do ISD. Neste quadro teórico, os géneros são formas relativamente estáveis que se definem a partir da sua ancoragem social ou situação de comunicação. Assim, os géneros são modelos empíricos e históricos à disposição dos membros de qualquer comunidade para realizar linguisticamente objetivos específicos numa dada situação social, cujas características os tornam familiares e reconhecíveis.

Este entendimento de género, conforme explicitado, apresenta diversas vantagens para o ensino e aprendizagem dos textos que circulam na sociedade, desde logo porque permite a clarificação do objeto de ensino, com delimitação das significações sociais, das situações de produção e as estruturas linguísticas a elas ligadas. Aceitando estes pressupostos, analisámos depois a SD, metodologia desenvolvida pelos autores da Escola de Genebra, como forma de transpor os ensinamentos teóricos para a prática letiva.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Enquadramento Metodológico

No capítulo anterior apresentámos o quadro teórico de referência desta investigação. Cabe agora explicitar o paradigma e método de investigação em que nos situámos, fundamentando as nossas opções tendo em conta o trabalho que se levou a efeito. Descrevemos, igualmente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados para responder à questão de investigação e atingir os objetivos a que nos propusemos neste estudo (cf. p. 4).

2.1.1 Paradigmas de investigação

As metodologias de investigação são as estratégias e os procedimentos que norteiam os métodos de recolha, análise e interpretação dos dados com vista a produzir conhecimento sobre aspetos da realidade (Cresswell, 2013). As decisões metodológicas são, antes de mais, condicionadas pelo sistema de princípios, crenças e valores (Coutinho, 2011) ou perspetivas filosóficas do investigador sobre o ‘que’ e o ‘como’ investigar’ (Kuhn, 1970). Estes referenciais que enformam as metodologias são conhecidos por paradigmas de investigação.

Na perspetiva de Kuhn (1970), um paradigma é um sistema estruturado de regras, métodos e princípios partilhados por uma comunidade científica sobre a forma como os problemas devem ser perspetivados e compreendidos. Na introdução da obra *The structure of scientific revolution*, Thomas S. Kuhn (1970, p. 15) escreve que «it remains an open question what parts of social science have yet acquired such paradigms at all. History suggests that the road to a firm research consensus is extraordinarily arduous». Explica o autor que nas ciências sociais (doravante, CS) não só não existe um consenso sobre a natureza dos problemas

científicos ou métodos, como os conceitos são passíveis de interpretações diversas, dependendo da escola de pensamento.

Embora o conceito kuhniano de paradigma possa ser controverso na sua aplicação fora do universo das ciências naturais, Babbie (2013) esclarece que essa noção aplicada às ciências sociais se refere a quadros gerais de referência ou a pontos de vista «grounded in sets of assumptions about the nature of reality» (p. 69). Ou seja, os paradigmas nas CS são modelos para investigação que ajudam a compreender a forma como se produz o conhecimento e influenciam as opções metodológicas. Na mesma linha, Coutinho (2011, p. 9) acrescenta que um paradigma «cumprir os propósitos de unificar os conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum e o de legitimar a investigação através de critérios de validade e interpretação».

Neste quadro, percebe-se que não existe uma definição única sobre o que é um paradigma em CS, havendo algumas sobreposições e ambiguidades no seu entendimento, dependendo da área de estudo de origem dos investigadores. Seguindo a proposta de Creswell (2013), são geralmente associados à investigação em ciências sociais e humanas os seguintes paradigmas ou concepções filosóficas (*worldviews*): pós-positivista; construtivista ou interpretativo; sociocrítico; e, mais recentemente, a chamada visão pragmática ou realista.

De forma resumida, o paradigma pós-positivista está ligado à investigação científica tradicional, ao chamado método científico e à verificação de teoria; a concepção construtivista ou interpretativa alicerça-se em métodos qualitativos de recolha e análise de dados, em que o pesquisador atribui significados ao real a partir das interações que com ele estabelece. Orienta-se para a produção de teoria; a concepção sociocrítica é uma abordagem que visa a transformação da realidade. Nesta visão, entende-se que o investigador nunca é neutro em termos ideológicos ou políticos; por fim, surge o paradigma pragmático, em que os investigadores usam métodos mistos (quali-quantitativos) para estudar problema de pesquisa,

usando todas as abordagens possíveis para melhor compreendê-lo. Esta concepção orienta-se para a resolução de problemas concretos.

Em investigação educacional referem-se, geralmente, os três primeiros paradigmas referidos (Coutinho, 2011) não se considerando a perspectiva pragmática como um paradigma autónomo. Pela sua natureza, podemos considerar que o presente estudo se insere no paradigma sociocrítico tendo como principal metodologia a investigação-ação (IA), como veremos a seguir.

2.1.2 Natureza do estudo

2.1.2.1 O paradigma sociocrítico. Este paradigma baseia-se na crítica social com um carácter autorreflexivo; o conhecimento constrói-se a partir do interesse dos atores sociais envolvidos, requer um investigador participante e visa promover a mudança dando resposta a problemas específicos no seio das comunidades (Coutinho, 2011; Cresswell, 2013). Atendendo a que nesta investigação assumimos a dupla condição de investigador/professor (participante) com o intuito de alterar uma situação (fragilidades no domínio do género textual EO), através da produção de conhecimento (estratégia pedagógica), para responder a uma necessidade sentida no seio de uma comunidade (turma), podemos considerar que este estudo se insere no paradigma sociocrítico.

A abordagem metodológica é de ‘natureza qualitativa’, sendo que esta é uma expressão genérica que se refere a diversas estratégias e assume várias formas. De entre as características apontadas na literatura para a investigação qualitativa (entre outros Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2013; Tuckman, 2000; Yin, 2011), elencamos algumas que nos parecem mais diretamente relacionadas com a presente investigação: procura estudar os fenómenos no seu contexto natural; não tem como objetivo responder a questões prévias ou testar hipóteses; os dados são predominantemente descritivos, podendo ser imagens ou palavras; as técnicas de

recolha de dados usuais são a observação participante ou a entrevista; e o investigador (neste caso o professor) é o principal instrumento de recolha de dados enquanto observador do que quer investigar, isto é, do seu próprio método de ensino.

Tendo em conta o paradigma em que nos situamos, as relações que se estabelecem entre o objeto de investigação, quadro teórico e objetivos, o método adotado baseia-se nos princípios da investigação-ação (doravante, IA).

2.1.2.2 A investigação-ação. A expressão *action research* aparece na década de 1940, atribuída ao psicólogo social e pedagogo norte-americano Kurt Lewin, para designar intervenções em que não se separava a investigação da ação requerida para resolver o problema (Ferrance, 2000). Como referem Coutinho et al. (2009), o conceito é ambíguo e aplica-se a muitas áreas de estudo. Na literatura surgem diversas conceptualizações com sentido equivalente: investigação em aula, professor-investigador, investigação colaborativa, investigação participativa, entre outras (Latorre, 2005).

Uma das definições mais simples e resumidas de IA é a de Elliott (1991, p. 69) que a considera como «the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it». Este entendimento da IA, e tal como acontece também na abordagem designada de investigação sobre a prática, centra-se num dos motivos essenciais para a fazer, ou seja, melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993; Latorre, 2005; Ponte, 2002). Deste modo, os temas a investigar nesta metodologia emergem de problemas diagnosticados na prática docente quotidiana.

Embora existam diversas perspetivas relativamente à investigação-ação, genericamente, esta refere-se ao conjunto de metodologias que, segundo Coutinho et al. (2009), visam compreender um fenómeno (investigação) com vista à mudança (ação), num processo cíclico e dialógico de prática e reflexão. Esta perspetiva é bastante próxima da investigação

sobre a prática (Ponte, 2002), o que exemplifica a dificuldade de destringer claramente os dois conceitos que, em larga medida, se sobrepõem.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 293), «a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação». Ponte (2002) considera que a prática docente implica uma «exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação» (p. 5). Basicamente, esse ciclo corresponde na IA à identificação do problema; recolha e organização de dados; interpretação dos dados; ação com base nos dados; reflexão que leva ao planeamento de novas etapas de ação, reiniciando-se o ciclo (Coutinho, 2009; Ferrance, 2000; Latorre, 2005). Alguns autores (entre outros, Altrichter et al., 1993) referem que o projeto de investigação-ação se completa com a sua divulgação e, por vezes, discussão crítica.

Ressalta na IA que, sendo um método particularmente associado ao paradigma sociocrítico, não basta produzir conhecimento ou descrever uma problemática, é importante integrar esse conhecimento na prática dos atores educativos, sendo a transformação e o aperfeiçoamento o objetivo de toda a investigação educativa. Como veremos no Capítulo 3 (cf. p. 43), em que apresentamos em detalhe a implementação da intervenção didática, dadas as características da IA este foi o método que melhor se adequou ao desenvolvimento deste projeto. Partindo de um diagnóstico inicial, identificou-se um problema na prática – dificuldades dos alunos nas exposições orais –, tentámos compreender a natureza dessas dificuldades (investigação), com o objetivo de implementar estratégias (ação) com vista à melhoria do processo ensino e aprendizagem dos atores envolvidos nessa prática social.

De salientar que as limitações em termos temporais impossibilitaram o cumprimento na totalidade dos ciclos de ação-reflexão da IA, tal como enunciados acima. Idealmente, a partir da intervenção (ação) sobreviria uma nova reflexão (investigação) para se proceder a nova intervenção tendo em conta os resultados obtidos.

2.2 Recolha e Tratamento de Dados

2.2.1 Recolha de dados

Pelo exposto no ponto anterior, percebe-se que a investigação-ação é um método bastante flexível, pois pressupõe uma interatividade entre o problema em estudo e a recolha de dados (Coutinho, 2011) o que leva, por vezes, à reformulação do projeto inicial.

Essa flexibilidade determina, igualmente, que a IA recorra a um leque variado de técnicas de recolha e análise de dados tendo em conta os seguintes critérios: simplicidade, relação custo benefício, exequibilidade, adaptação ao contexto, compatibilização com os valores da escola e com as condições de trabalho dos professores, não devendo ser um elemento perturbador da prática docente (Afonso, 2005; Altrichter et al., 1993; Latorre, 2005). A seleção das técnicas de recolha e tratamentos de dados é tanto mais crítica, quanto a informação que daí advirá servirá de base às decisões sobre as ações a implementar.

Nesta investigação combinaram-se várias técnicas e instrumentos com o objetivo de obter resultados mais fiáveis. A triangulação metodológica é, segundo Coutinho (2008), é uma tentativa de aumentar a confiança de um investigador nos dados recolhidos, como forma de se conseguir uma «análise de maior alcance e riqueza» (Coutinho, 2008, p. 10).

Na Tabela 6 apresenta-se uma síntese das técnicas e instrumentos utilizados na investigação, bem como o tipo de análise realizada. Pela observação da tabela percebe-se que as técnicas usadas neste projeto foram a observação participante (estruturada e não estruturada), o inquérito por entrevista (semiestruturada e estruturada) e a análise documental.

Tabela 6

Técnicas e instrumentos de recolha de dados usados ao longo da investigação

	Objetivo	Técnicas/ Instrumentos para recolha e análise de dados			
		Técnica	Instrumento	Aplicação	Análise
Recolha e tratamento de dados	- Obter dados sobre o ensino da oralidade	Inquérito	Entrevista semiestruturada	Professora titular	Qualitativa
	- Obter dados sobre perceção das dificuldades dos alunos nas EO	Inquérito	Entrevista estruturada	Alunos	Quantitativa
	- Diagnosticar conhecimento implícito do género EO	Observação Análise documental	Grelhas de registo de desempenho Notas de campo	Produções iniciais dos alunos (orais)	Quantitativa e qualitativa
	- Verificar aquisição de conhecimentos	Observação Análise documental	Notas de campo	Produções dos alunos (orais e escritas)	Qualitativa e quantitativa
	- Verificar domínio do género EO	Observação Análise documental	Grelhas de registo de desempenho Notas de campo	Produções finais dos alunos (orais e escritas)	Quantitativa e qualitativa
	- Avaliar o projeto	Observação Análise documental	Notas de campo	Alunos Produções dos alunos (texto de opinião)	Quantitativa e qualitativa
				Professora titular	

A observação é uma técnica de recolha de dados feita pelo próprio investigador sendo «uma técnica particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pela opiniões e pontos de vista dos sujeitos» (Afonso, 2005, p. 91).

Muito utilizada em investigações de pendor qualitativo, a observação exige, no entanto, que se acautelem alguns aspetos. Como salientam Altrichter et al. (1993), na observação temos de nos assegurar de que nos focamos nos aspetos relevantes para o estudo; não incorremos em enviesamentos, ‘vendo apenas o que queremos ver’ e não o que de facto acontece; e que registamos as observações para que estas não se desvançam. Por conseguinte, antes da observação o professor-investigador tem de saber o que vai observar, porquê e quando o vai fazer. A observação deve ser registada logo que possível após ter acontecido, seja em grelhas, no caso de ser uma observação estruturada, por exemplo, ou sob a forma de notas de campo (escritas ou registo audiovisuais), no caso de observação não estruturada.

A observação direta não requer nenhum instrumento especial e é considerada como uma forma de observação participante. Em certas situações, é difícil o professor conseguir o distanciamento necessário para observar, ou sequer fazer registos. Nesses casos, poderá recorrer a equipamento audiovisual para registar determinada situação, tal como aconteceu nesta investigação.

A entrevista «é um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno» (Tuckman, 2000, p. 517) e, segundo Afonso (2005) é uma das técnicas de recolha de informação mais habitual nas investigações de índole qualitativa. Esta técnica de recolha de dados consiste numa interação entre entrevistador e entrevistado e pode variar desde a mais informal (conversa) até à de resposta fixa, dependendo do objetivo e contexto do estudo.

Tanto as entrevistas semiestruturadas como as abertas são instrumentos que se pautam pela flexibilidade e liberdade. Estes tipos de entrevista não requerem uma ordem específica e rigorosa na aplicação das perguntas e deixam espaço para os entrevistados abordarem assuntos

para além dos tópicos introduzidos pelo entrevistador. No formato semiestruturado, no entanto, existe um guião prévio de pontos a serem abordadas. Estes dois tipos de entrevista são instrumentos apropriado para obter informações e eventuais direções para o estudo (Afonso, 2005; Altrichter et al., 1993; Bell, 1997).

Por seu turno, nas entrevistas estruturadas os inquiridos respondem a um questionário fixo, previamente elaborado, que apresenta um conjunto limitado de opções de alternativas de respostas pré-codificadas (Afonso, 2005). Muito usadas em inquéritos extensivos, esta rigidez permite que se comparem respostas e se faça um tratamento estatístico de dados. Não obstante, há que ter em mente que os dados obtidos por entrevista, seja em que formato for, refletem apenas as interpretações dos entrevistados.

Como complemento da observação, a análise documental é fundamental. Neste projeto, os documentos analisados foram as fichas de trabalho, os textos e outros materiais produzidos alunos como suporte às suas EO, as transcrições das produções orais recolhidas por registo audiovisual e os textos de opinião.

2.2.2 Tratamento de dados

A análise e tratamento dos dados tenta dar sentido e responder às seguintes questões: os dados representam os eventos observados? Os dados selecionados centram-se no tema em estudo? Os dados clarificam a relação entre os eventos e sugerem análises subsequentes? A interpretação explica os dados satisfatoriamente? (Altrichter et al., 1993). A resposta afirmativa a estas questões determinará a qualidade da investigação.

Os desempenhos dos alunos nas exposições orais foram avaliados em relação aos parâmetros estabelecidos na literatura (cf. Enquadramento Teórico, pp. 24-25) e tratados através de estatística descritiva (frequências e médias). Também os dados obtidos no inquérito aos alunos foram tratados quantitativamente.

Para a apresentação dos dados optou-se por tabelas e gráficos usando o programa Microsoft Excel. O uso de gráficos simplifica a visualização dos dados e facilita a sua interpretação, mas esta apresentação «não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e sobretudo a interpretação dos dados assegurando, assim, a coerência do conjunto do trabalho.» (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 223).

A opinião dos alunos sobre o trabalho desenvolvido, bem como os textos escritos de suporte às EO dos alunos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de acordo com Bardin (1995). Esta análise temática incidiu sobre as mensagens, a partir das quais se elaborou um quadro de ocorrência de termos (análise categorial). Uma das vantagens da análise de conteúdo, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), é que obriga o investigador a «manter uma maior distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias» (p. 230).

2.3 Síntese

De entre os vários paradigmas de investigação em CS, situámo-nos no referencial sociocrítico. Isto significa que a nossa postura enquanto investigadores não é neutra, pelo contrário, ao encarnarmos a dupla condição investigador/professor assumimos um papel participante, em que visámos promover a mudança e responder a uma necessidade específica identificada no decorrer da prática pedagógica. Para atingir tal desiderato optou-se, então, por uma metodologia de natureza qualitativa baseada na IA, um método que se considerou apropriado dado tratar-se de uma investigação em educação e pela forma como perspectiva a mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Embora a IA possa lançar mão de um leque variado de técnicas de recolha de dados, considerou-se que a técnica mais adequada ao nosso estudo era a observação participante, estruturada através da utilização de grelhas de registo.

Partindo deste referencial metodológico, planificou-se o estudo empírico com vista a responder à questão que orientou esta investigação – **De que modo o uso de uma sequência didática poderá contribuir para melhorar a qualidade das exposições orais dos alunos?** – e atingir os objetivos definidos (cf. Tabela 1).

Os procedimentos seguidos, em conformidade com o enquadramento metodológico apresentado, serão detalhados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Contexto de Investigação

3.1.1 População do estudo

O projeto de investigação foi desenvolvido durante o período de Estágio IV, que decorreu entre 12 de março e 31 de maio de 2018, num total de 30 dias. O estágio teve lugar numa escola básica e jardim-de-infância do 1.º CEB, de um agrupamento escolar da rede pública, no concelho de Sesimbra. A investigação foi conduzida numa turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, 12 do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Uma aluna beneficiava de apoio educativo especializado, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008¹³.

Segundo informações da professora cooperante e dados constantes no Dossiê de Turma (Dossier da turma do 3.º ano, 2017), foi possível perceber que este grupo provinha de famílias com um nível socioeconómico maioritariamente médio-baixo, com 10 alunos com escalão A ou B dos apoios económicos¹⁴, com o nível de escolaridade dos pais das crianças, maioritariamente, situado ao nível do ensino básico e secundário. De acordo com o mesmo documento, apenas uma criança era nacional de outro país, Brasil. No entanto, a turma integrava crianças com ascendência angolana, cabo-verdiana, brasileira e romena, não existindo alunos de Português Língua Não Materna (PLNM).

No que se refere ao aproveitamento, de acordo com o que foi observado durante o período de estágio e com as informações fornecidas pela docente de turma, os alunos

¹³ Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

¹⁴Os escalões A e B da Ação Social Escolar correspondem, respetivamente ao escalão 1 (até 2 949,24 €) e 2 (entre 2 949,24 € a 5 898,48 €) do abono familiar.

apresentavam diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho. No entanto, o aproveitamento da turma tem sido positivo, não se tendo registado quaisquer retenções na turma. Com respeito à área do Português, foi possível constatar, a partir dos registos de avaliação quinzenais da professora titular, que a oralidade foi o domínio em que os alunos, em geral, obtiveram melhores classificações. Pelo contrário, a escrita foi o domínio no qual foram detetadas mais fragilidades, seguindo-se-lhe a leitura.

Para além dos alunos, fizeram também parte do grupo no seio do qual se realizou a investigação a professora titular de turma, que forneceu informações e dados úteis à implementação da investigação, e o par pedagógico de estágio, que auxiliou nos registos audiovisuais e apoiou as atividades desenvolvidas.

3.1.2 Amostra

Para o desenvolvimento da SD, os alunos trabalharam nos grupos que já haviam sido definidos pela docente de turma. O equilíbrio em termos de comportamento e aproveitamento foi o critério seguido pela professora para agrupar os alunos. Assim, estavam formados três grupos com cinco elementos, um com seis e outro com quatro. Para esta investigação cada grupo elegeu um representante que ficou incumbido, em nome dos colegas, de fazer a produção inicial e a produção final da exposição oral. Não houve qualquer interferência nossa ou indicação sobre quem seria mais ou menos indicado para a tarefa. Como método de seleção dos respetivos representantes, três grupos fizeram votação; outro fez o jogo da «pedra, papel, tesoura»; e num grupo houve um aluno que se autoneou, gerando algum atrito com os colegas, que acabaram por aceitá-lo como representante.

Deste modo, obteve-se uma amostra de cinco alunos, um menino e quatro meninas, doravante designados por A1, A2, A3, A4 e A5, cujos desempenhos na EO constituem o objeto principal de análise nesta investigação. O ideal teria sido avaliar a evolução do desempenho de

todos os alunos na EO, comparando as suas produções iniciais e finais, mas devido a limitações de tempo não foi possível. Não obstante, toda a turma foi envolvida nas sessões de trabalho, pois a preparação da EO foi feita em grupo e não houve quaisquer tarefas que tenham sido desenvolvidas só com a amostra do projeto.

3.1.3 Grelhas de registo da observação

A grelha de observação do professor (Anexo A) constituiu-se como o principal instrumento de recolha de dados e contemplou três dimensões principais: planificação, apresentação e organização. A elaboração da mesma baseou-se nas categorias estabelecidas na literatura (Dolz & Schneuwly, 2000; Bueno, 2008) adaptadas à faixa etária e conteúdos programáticos considerados para o 3.º ano do 1.º CEB (Buescu et al., 2015).

A planificação (Tabela 7) refere-se ao momento que antecede a apresentação ao público e nela considerámos cinco aspetos ou indicadores.

Tabela 7

Planificação - Indicadores de desempenho

Indicadores de desempenho		Observações	
1. Planificação	1.1 Selecciona a informação.		
	1.2 Prepara texto de suporte.		
	1.3 Planifica o discurso.		
	1.4 Prepara materiais de apoio à sua comunicação.		
	1.5 Treina		

Assumindo o género textual EO como uma comunicação com características de formalidade que se apoia no registo escrito (Cassany et al., 2007), considerámos essencial que os alunos seleccionassem informação do texto-fonte e preparassem um novo texto. Para além disso, dado que a EO tem uma estrutura que se pode dividir genericamente em introdução, desenvolvimento e conclusão pretendia-se que os alunos planificassem o seu discurso de

acordo com esses momentos, fazendo uso das expressões modelo que lhes seriam fornecidas e objeto de exercícios. Outro aspeto que se considerou importante na Planificação foi a preparação de materiais que ilustrassem ou servissem de suporte às EO. Não só o Programa contempla o recurso às TIC, como a literatura (e.g. Bueno, 2008; Zahnd, 1998) refere a importância do uso de meios auxiliares que contribuam para manter o interesse da audiência e concorram para uma melhor explicitação dos conteúdos a apresentar. Por fim, avaliou-se se o aluno treinou antes de se apresentar em frente aos colegas.

A segunda parte a grelha de observação do professor contemplou os aspetos relacionados com a forma como o aluno apresenta o texto (Tabela 8).

Tabela 8

Apresentação - Indicadores de desempenho

2. Apresentação do texto	2.1 Postura	2.1.1 Coloca-se de frente para o público.		
		2.1.2 Olha para o público.		
		2.1.3 Fala sem ler ou consultar fontes.		
		2.1.4 Gesticula de forma adequada.		
	2.2 Gestão da voz	2.2.1 Utiliza o tom de voz adequado.		
		2.2.2 Utiliza a altura de voz adequada.		
		2.2.3 Utiliza uma velocidade de elocução adequada.		
		2.2.4 Articula corretamente os sons.		
	2.3 Interação	2.3.1 Utiliza de forma adequada o suporte que construiu.		
		2.3.2 Dá a palavra aos colegas para colocarem dúvidas.		

Na apresentação consideraram-se os aspetos extralinguísticos como a postura, a gestão da voz e a interação com os colegas, nomeadamente o uso de suportes de apoio e a resposta a dúvidas ou questões.

Na última parte da grelha foram contemplados os elementos que se referem à estrutura, como se pode observar na Tabela 9. Os indicadores considerados foram ajustados ao nível de

conhecimentos da turma e tendo em conta o tempo limitado que dispusemos para o desenvolvimento de módulos da SD. Assim, por exemplo, no item 3.2.2 apenas considerámos o aspeto da seleção da informação, enfatizando aos alunos a importância de, face a um texto, conseguirem identificar pontos mais ou menos relevantes. O tratamento da informação, embora aflorado no projeto, nomeadamente através do uso de gráficos que sistematizam os dados, não foi objeto explícito de avaliação.

Para além do léxico (cf. Tabela 9 ponto 3.4), o uso de outros elementos linguísticos específicos do género não foram objeto de avaliação pois, por uma questão de tempo, não se conseguiu implementar um módulo dedicado a estes aspetos.

Tabela 9

Organização - Indicadores de desempenho

3. Organização do texto	3.1 Introdução	3.1.1 Cumprimenta o público.		
		3.1.2 Apresenta-se.		
		3.1.3 Indica o tema que vai apresentar.		
		3.1.4 Introduce os diferentes subtemas.		
	3.2 Desenvolvimento	3.2.1 Desenvolve os diferentes subtemas por ordem.		
		3.2.2 Seleciona informação pertinente para cada subtema.		
		3.2.3 Utiliza os organizadores textuais adequados.		
	3.3 Conclusão	3.3.1 Fecha o tema.		
		3.3.2 Pergunta se há dúvidas/ questões.		
		3.3.3 Agradece e despede-se.		
	3.4 Léxic	3.4.1 Utiliza o léxico de acordo com o tema.		
		3.4.2 Utiliza as formas verbais adequadas.		

As grelhas de heteroavaliação e autoavaliação (Anexos B e C, respetivamente) foram desenvolvidos tendo em conta as suas competências de leitura e autonomia. Os aspetos incluídos, iguais em ambas as grelhas de observação, foram os que se consideraram mais relevantes e adequados face ao nível de conhecimento dos alunos e módulos implementados.

3.2 Descrição da Sequência Didática

Atendendo ao contexto e aos objetivos da investigação, enunciados nos pontos anteriores, foi planificada e implementada uma sequência didática (SD) com vista ao ensino do género textual exposição oral (EO). Previamente, e com intuítos exploratórios, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a docente da turma (Anexo D) e entrevistas estruturadas aos alunos (Anexo E).

Face ao tempo disponível para a realização do estudo e aos dados exploratórios obtidos, foram definidos os diferentes momentos da SD e calendarizadas as sessões conforme se pode observar na Figura 2, partindo do modelo proposto por Dolz et al., (2001), já descrito no Enquadramento Teórico deste Relatório.

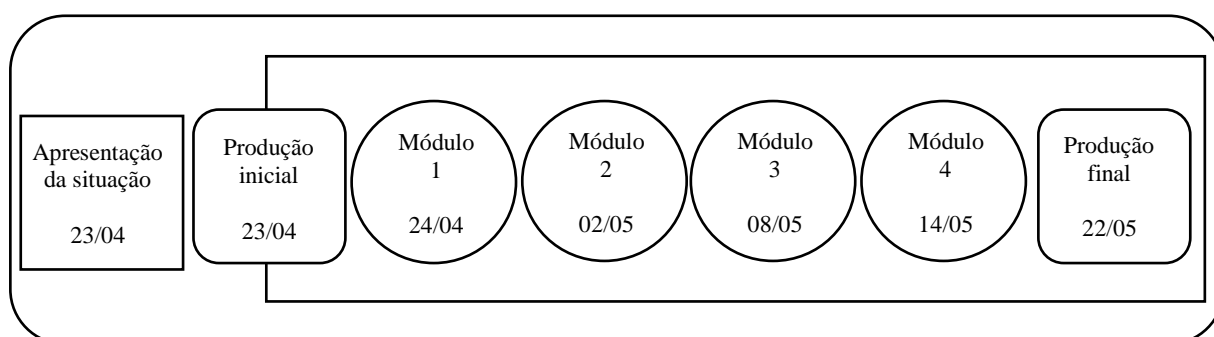


Figura 2. Estrutura da SD proposta à turma. Adaptado de Dolz et al., 2001

Conforme se depreende da figura, a SD implementada incluiu quatro módulos que foram planificados tendo em conta os dados exploratórios obtidos e os resultados da produção inicial (PI), que foi alvo de heteroavaliação (pelos pares e pela professora-investigadora) e autoavaliação. Após o trabalho desenvolvido nos diferentes módulos realizou-se, nos mesmos moldes da PI, a produção final (PF) para que se pudessem aferir as diferenças entre ambas.

Na Tabela 10 expõe-se uma síntese da planificação e calendarização da SD, apresentando-se, em seguida, uma descrição mais detalhada das sessões desenvolvidas.

Tabela 10

Síntese da estrutura das sessões

Sessões
<p>Sessão 1 – 23/04</p> <p>Apresentação da situação; primeira exposição oral (produção inicial)</p> <p><i>Duração:</i> 90 minutos</p> <p><i>Recursos:</i> Projetor; vídeos; câmara de filmar; textos sobre as espécies</p> <p><i>Metodologia de trabalho:</i> Grande e pequeno grupo e individual</p>
<p>Sessão 2 – 24/04</p> <p>Avaliação da exposição oral</p> <p><i>Duração:</i> 60 minutos</p> <p><i>Recursos:</i> Projetor; vídeos realizados pelos cinco alunos; grelhas de avaliação</p> <p><i>Metodologia de trabalho:</i> Grande grupo</p>
<p>Sessão 3 – 02/05</p> <p>Aspetos extralinguísticos</p> <p><i>Duração:</i> 90 minutos</p> <p><i>Recursos:</i> Cartaz sobre aspetos extralinguísticos</p> <p><i>Metodologia de trabalho:</i> Grande grupo</p>
<p>Sessão 4 – 08/05</p> <p>Organização do texto; vocabulário específico; seleção de informação</p> <p><i>Duração:</i> 90 minutos</p> <p><i>Recursos:</i> Cartaz com possíveis expressões a utilizar; exercícios de treino</p> <p><i>Metodologia de trabalho:</i> Grande grupo e individual</p>
<p>Sessão 5 – 14/05</p> <p>Reconfiguração do texto; uso das TIC</p> <p><i>Duração:</i> 120 minutos</p> <p><i>Recursos:</i> Textos sobre as espécies; computador</p> <p><i>Metodologia de trabalho:</i> Pequeno grupo</p>
<p>Sessão 6 – 22/05</p> <p><i>Duração:</i> 60 minutos</p> <p>Segunda exposição oral (produção final); avaliação do trabalho</p> <p><i>Recursos:</i> Projetor; computador; câmara de filmar; grelhas de auto e heteroavaliação.</p> <p><i>Metodologia de trabalho:</i> Pequeno grupo e individual</p>

3.2.1 Apresentação da situação e PI

Sessão 1 - 23/04

Sumário: Apresentação da situação; primeira exposição oral (produção inicial)

Duração: 90 minutos

Recursos: Projetor; vídeos; câmara de filmar; textos sobre as espécies

Metodologia de trabalho: Grande e pequeno grupo e individual

A **primeira sessão** teve como objetivo familiarizar os alunos com a situação de comunicação e com o género textual em questão. Para tal, foram projetados vídeos legendados de duas comunicações orais formais, feitas em situação real por duas crianças, uma de 11 (Baehr, 2010) e outra de nove anos (Zion, 2016) nas conferências TED Talks®.

Após o visionamento dos vídeos, a turma foi questionada sobre vários aspetos, nomeadamente sobre o nome dado àquela situação de comunicação. Um dos alunos disse tratar-se de uma «apresentação» outro chamou-lhe «conferência¹⁵». Quisemos saber o que entendiam por apresentação ou conferência, algumas das respostas foram «É quando alguém fala de um assunto» ou «Dizer coisas para os outros aprenderem».

Feito este levantamento inicial sobre o conhecimento do género, nomeadamente do contexto de produção das EO, foi proposto aos alunos que se organizassem nos seus grupos habituais e preparassem uma EO (os alunos referem-se a este género textual como «apresentação») a partir de um texto fornecido. Foram distribuídos cinco conjuntos de textos, um para cada grupo (Anexo F), sobre espécies animais ameaçadas de extinção em Portugal.

A escolha da temática prendeu-se com três razões principais. Primeiro, porque se enquadrava nos conteúdos de Estudo do Meio do Bloco «À descoberta do meio natural: Os seres vivos do ambiente próximo» (Ministério da Educação, 1991, p. 117) que estavam a ser

¹⁵ Informações retirada das notas de campo. Ao longo da descrição das sessões alguns aspetos serão ilustrados recorrendo às notas de campo.

leccionados naquele período. Em segundo lugar, os alunos tinham demonstrado grande interesse por espécies animais e, inclusive, haviam já falado de algumas espécies em perigo a nível internacional a propósito de notícias sobre o panda e o rinoceronte branco. Por último, a escola pertence à rede de Eco-Escolas (<https://ecoescolas.abae.pt>), que visa sensibilizar e desenvolver ações no âmbito da educação ambiental para a sustentabilidade. Assim, abordar a questão das espécies ameaçadas em Portugal fazia todo o sentido.

Cada grupo ficou com um texto, atribuído aleatoriamente, referente a uma espécie animal ameaçada em Portugal: abutre-negro, águia imperial, cegonha-preta, foca-monge-do-mediterrâneo e lince-ibérico. Embora diferentes, os textos eram similares em termos de extensão, organização, tipo de informação e linguagem (cf. Anexo F). Optámos por animais diferentes para diversificar os conteúdos e não tornar as EO maçadoras para a audiência.

Todos os elementos dos grupos receberam uma cópia do texto do animal respetivo para que o lessem e selecionassem as informações que considerassem relevantes. O representante deveria, depois, fazer uma EO de cerca de três minutos, conforme está previsto no programa de português (Buescu et al., 2015).

Apesar de apenas se terem avaliado as EO da amostra, quisemos garantir que todos os alunos eram envolvidos nas atividades. A opção pelo trabalho em grupo evitou a segregação da amostra da restante população, tendo todos os alunos lido sobre uma das espécies em perigo e contribuído, em maior ou menor grau, para a preparação da EO.

Para além do que foi referido, não foram dadas quaisquer outras indicações aos alunos sobre como deveriam fazer a EO. O objetivo era avaliar o conhecimento prévio do género e, a partir daí, planificar as sessões subsequentes. As cinco EO foram registadas em vídeo para análise na sessão seguinte. Durante toda a sessão fomos tirando notas e circulando pelos grupos para percebermos as dinâmicas de trabalho.

3.2.2 Módulos

Sessão 2 - 24/04

Sumário: Avaliação da EO; preenchimento de grelhas de observação

Duração: 60 minutos

Recursos: Projetor; vídeos realizados pelos cinco alunos; grelhas de avaliação

Metodologia de trabalho: Grande grupo

Na **segunda sessão** começámos por lembrar o trabalho da aula anterior e explicar que iríamos analisar as exposições orais feitas, através do visionamento das gravações de vídeo. Para isso, foram distribuídas as grelhas de heteroavaliação (Anexo B) e explicámos que deviam assinalar na coluna relativa a cada um dos cinco alunos os aspetos que achavam que aqueles tinham incluído na respetiva EO. O elemento que apresentou não preencheu a coluna relativa ao seu desempenho, sendo que procedeu à sua autoavaliação numa outra grelha de (Anexo C).

Os itens constantes das grelhas não foram objeto de explicação detalhada. Por um lado, a linguagem usada era relativamente simples e direta (tanto que não houve dúvidas quando perguntámos se compreendiam o que lá estava) e, por outro lado, queríamos aferir como cada item era interpretado.

Com o preenchimento das grelhas de heteroavaliação, pretendemos atingir vários objetivos. Primeiro, garantir que haveria mais atenção às EO dos colegas; segundo, desenvolver o espírito crítico dos alunos face ao trabalho realizado; terceiro, contribuir para a consolidação da aprendizagem de alguns aspetos importantes nas EO.

Terminámos a sessão enfatizando alguns pontos de forma a sistematizar as aprendizagens sobre o género textual, lembrando três grandes dimensões da EO: preparação, forma de apresentar (aspetos extralinguísticos) e a organização do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Sessão 3 - 02/04

Sumário: Aspectos extralinguísticos da comunicação

Duração: 90 minutos

Recursos: Cartaz sobre aspectos extralinguísticos

Metodologia de trabalho: Grande grupo

A **terceira sessão** foi dedicada aos aspectos extralinguísticos da EO. O trabalho foi feito em grande grupo e permitiu que todos os alunos participassem.

Partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre aqueles aspectos, foram dramatizadas quatro situações para ilustrar a utilização do volume, ritmo, entoação e linguagem corporal. Neste sentido, falámos a sussurrar e a gritar até os alunos identificarem que aspeto estava a variar, seguindo-se a mesma lógica para os outros três aspetos mencionados. Assim, fomos chegando a algumas conclusões no que se referia à maneira mais adequada de gerir a voz e a postura durante uma EO

Após a identificação e reflexão sobre alguns aspectos extralinguísticos, seguiram-se pequenos exercícios vocais e de dramatização fazendo os alunos variar volume, ritmo e entoação. Os exercícios incluíram, falar a tremer, a rir, a chorar, com medo, com alegria, como um robô, entre outros. Um segundo conjunto de exercícios trabalhou a linguagem corporal. Por exemplo, os alunos tinham de transmitir emoções sem usar a voz (e.g. mostrar-se zangado, triste, aborrecido, entusiasmado, interessado, etc.). Estas dramatizações, para além de terem divertido e interessado os alunos¹⁶, contribuíram para sensibilizar para os aspetos extralinguísticos da comunicação, trabalhando especificamente a expressividade, entoação e linguagem corporal. Por outro lado, foi uma maneira de ajudar alguns alunos a ultrapassar uma certa timidez.

¹⁶ Até ao fim do estágio foram várias as vezes em que os alunos pediram para repetir os exercícios, o que indicia que tenham gostado (Notas de Campo).

A partir das conclusões da turma, elaborou-se um cartaz com os aspetos extralinguísticos mais relevantes para uma EO (Figura 3). Este suporte foi afixado na sala em local visível, para facilitar a consulta dos alunos em ocasiões futuras.



Figura 3. Cartaz sobre os aspetos extralinguísticos da exposição oral.

Sessão 4 - 08/05

Sumário: Aspetos da organização do texto; vocabulário; seleção de informação

Duração: 90 minutos

Recursos: Cartaz com possíveis expressões a utilizar; exercícios de treino

Metodologia de trabalho: Grande grupo e individual

A **quarta sessão** teve como foco a seleção de informação e elaboração de um texto para servir de base à exposição oral. A PI revelou que os alunos não conseguiram selecionar a informação relevante (cf. página 67) nem, depois, construir outro texto que contemplasse as especificidades do gênero textual em causa. Por conseguinte, esta sessão começou com o relembrar da estrutura básica de um texto de características expositivas (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o tipo de informação que poderia constar em cada parte. As respostas foram sendo registadas e no final sistematizámos colocando mais sugestões de expressões em frente de cada uma das partes da EO, conforme Tabela 11. Cada aluno recebeu depois um exemplar deste quadro para referência futura.

Tabela 11


Estrutura da exposição oral e exemplos de frases para cada momento

Estrutura do texto	Frases exemplificativas
1 - INTRODUÇÃO	
<i>1.1. Cumprimentar a audiência</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bom dia a todos • Boa tarde a todos • Bem-vindos à apresentação de hoje • Em nome do grupo gostaria de saudá-los/ cumprimentá-los. • Caros colegas, sejam bem-vindos. Espero que gostem da apresentação de hoje
<i>1.2. Apresentar-se e apresentar o tema</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O meu nome é _____ e hoje vou falar acerca de... • Eu sou____ e hoje gostaria de vos falar sobre... • Sou _____ e o tema do meu trabalho é.... • Gostaria de começar por apresentar-me. O meu nome é____ e sou aluno do ano X turma X e desejo falar-vos de...
<i>1.3. Dizer o objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gostava de falar sobre isto porque... • No final da minha apresentação gostava que... • Escolhi este tema porque... • Já ouviram falar de____? • O objetivo da minha apresentação é_____
2. DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • O_____ é um/ uma _____ • Isto é _____ / Estes são _____

	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ser encontrados_____ • Por exemplo,_____ • Um exemplo disto pode ser encontrado_____ • Isso quer dizer_____ • De acordo com_____ • Como provavelmente já sabem_____
3. CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigado(a) por me ouvirem • Obrigado(a) pela atenção • Espero que tenham gostado • Para concluir.... • Para resumir

Após o levantamento dos momentos da EO e possíveis expressões para usar em cada um deles, fizeram-se exercícios de consolidação, tal como se apresenta nas Figuras 4 e 5. Após terem realizado estas actividades, os alunos simularam uma introdução ou conclusão para os textos-fonte, tendo alguns voluntários vindo ao quadro e, sem qualquer apoio escrito, apresentado aos colegas a sua proposta. Este exercício foi muito participado, os alunos encararam a tarefa de forma séria, apresentando-se aos colegas como se fossem ‘verdadeiros conferencistas’ (e.g. «Bom dia caros colegas, sejam bem-vindos à minha apresentação. Eu sou o A. e vou falar sobre a águia-imperial»).

1 – Ordena de 1 a 5 os momentos de uma exposição oral:



Estrutura de texto

INTRODUÇÃO: Apresentar-se e apresentar o tema	<input type="checkbox"/>
CONCLUSÃO	<input type="checkbox"/>
INTRODUÇÃO: Dizer o objetivo	<input type="checkbox"/>
INTRODUÇÃO: Cumprimentar	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVIMENTO	<input type="checkbox"/>

Figura 4. Exercício sobre a estrutura do texto.

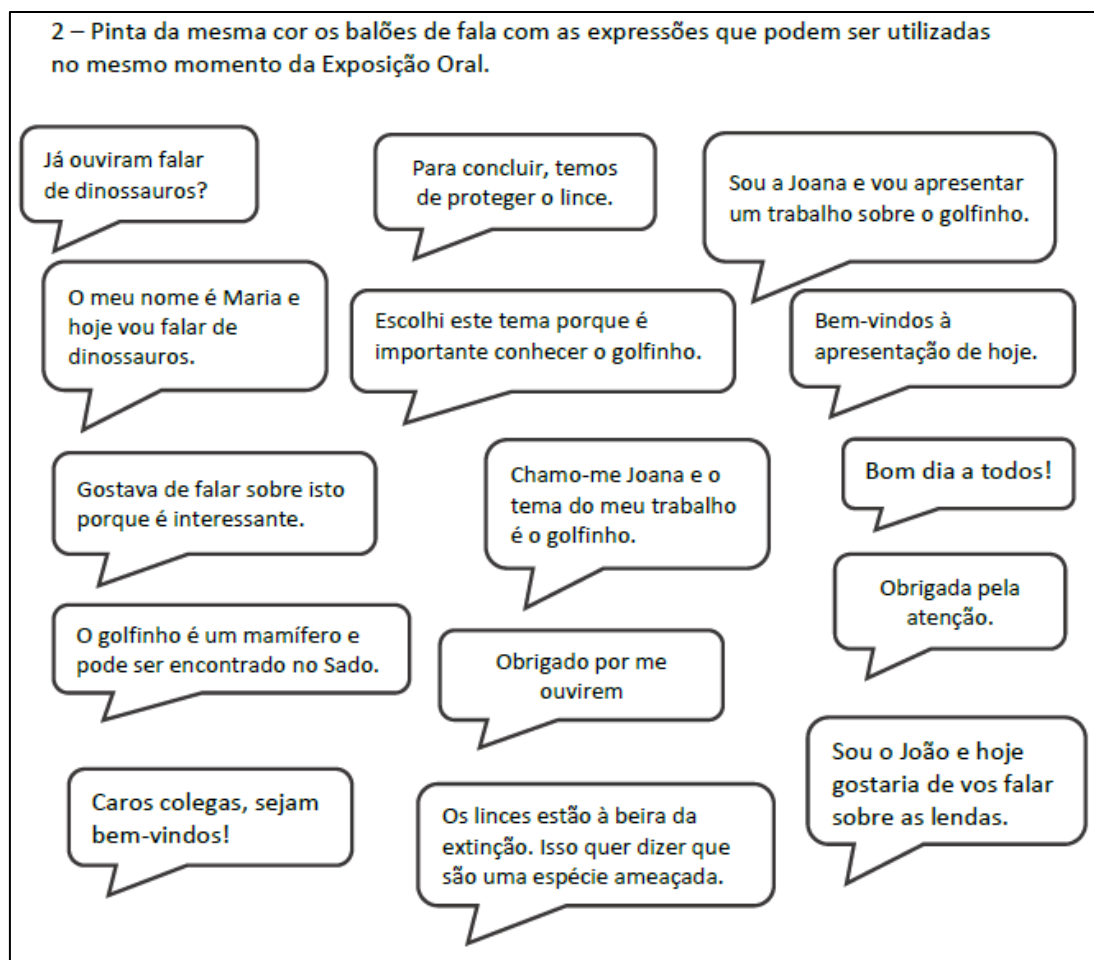


Figura 5. Expressões que podem ser usadas nos três momentos da EO.

Para ajudar na seleção da informação que haveria de constar no desenvolvimento, optámos por ensinar os alunos a usar um mapa de bolhas ¹⁷ (Figura 6), uma maneira relativamente simples de organizar graficamente as ideias. Este mapa cognitivo, um dos modelos dos *Thinking Maps*® propostos por David Hyerle, é especialmente adequado para o processo de identificar e descrever os atributos de algo (Hyerle, 1993).

¹⁷ Tradução nossa a partir da designação em inglês *Bubble map* (Hyerle 1993)

Para ajudar os alunos a organizar as ideias, começámos por lhes pedir que identificassem o tema principal de cada texto. As respostas foram as esperadas (i.e., foca, lince, abutre, cegonha ou águia). Estabelecemos que o tema principal iria para o centro do nosso mapa. Seguidamente, os alunos foram identificando os subtemas referidos em cada parágrafo e colocámo-los nos círculos em redor. A partir de um mapa deste género os alunos poderiam estruturar o desenvolvimento da EO, sendo que cada círculo corresponderia a um subtema. O mapa, pelas suas características visuais poderia também ajudar a memorizar os conteúdos a apresentar.

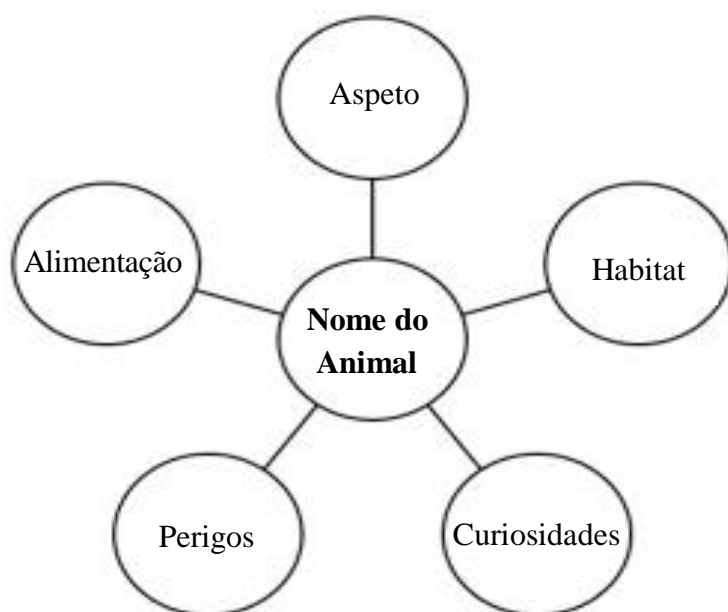


Figura 6. Mapa de bolhas. Adaptado Hyerle, 1993.

Sessão 5 - 14/05

Reconfiguração do texto; uso das TIC

Duração: 120 minutos

Recursos: Textos sobre as espécies; computador

Metodologia de trabalho: Pequeno grupo

A **quinta sessão** destinou-se à reformulação das EO. Os alunos assistiram primeiro a uma EO modelo feita por nós sobre o urso panda em que se utilizou um conjunto de

diapositivos *Powerpoint* (doravante, ppt), para ilustrar a EO (Anexo G). Os grupos que assim o entendessem poderiam também escolher imagens para fazer uns diapositivos similares. O objetivo era familiarizar os alunos com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como elemento de apoio à EO. Alguns alunos já conheciam o *software*, tendo já tido oportunidade de preparar apresentações ppt, com a ajuda de familiares, noutras ocasiões. Se tivesse havido possibilidade, teríamos ensinado os alunos a construir a apresentação; como não houve, foram auxiliados no uso do programa, tendo sido, todavia, o grupo a escolher as imagens a inserir e a ordem dos diapositivos a apresentar. Todos os grupos optaram por complementar a EO com projeção de imagens.

Depois de assistirem à EO modelo, foi distribuído a todos os alunos um exemplar do guião (Anexo H) para orientá-los na construção dos seus guiões. A turma foi organizada nos mesmos grupos iniciais, sendo que seriam os mesmos cinco alunos a fazer as segundas EO. Desta forma, poder-se-ia aferir melhor a evolução, comparando os desempenhos nas PI e PF dos mesmos alunos.

Apesar de não ser suposto estarem a ler durante a EO, foi enfatizada a importância de escreverem um texto que os auxiliaria a estruturar e a treinar a apresentação. Para tal, poderiam seguir o guião exemplo fornecido. Para organizarem o desenvolvimento deviam recorrer ao mapa de bolhas, sendo que cada bolha corresponderia a um parágrafo/subtema a desenvolver. Após a escrita do texto, deveriam treinar várias vezes, não esquecendo os aspetos extralinguísticos trabalhados anteriormente.

Os grupos organizaram as tarefas entre si, decidindo quem escolhia as imagens, ou outros elementos gráficos, quem escrevia que parte do guião (introdução, o desenvolvimento ou conclusão) e quem ajudava o porta-voz a treinar o texto.

Todos os grupos recorreram ao mapa de bolhas para estruturar o desenvolvimento da EO (Anexo I), tal como iremos observar nas transcrições no capítulo dedicado à análise dos

dados. Depois de terem preparado o texto, um ou mais elementos de cada grupo escolheram imagens para colocarem nos diapositivos para servirem de apoio e ilustração à EO, tarefa que fizeram com a ajuda de um dos adultos presentes. Os restantes elementos dos grupos ajudaram o porta-voz a treinar. Para que não perturbassem o trabalho dos restantes colegas, o ensaio foi feito numa outra sala, sob a nossa supervisão.

3.2.3 PF e Avaliação do trabalho

Sessão 6 - 22/05

Sumário: Segunda exposição oral (produção final); avaliação do trabalho

Duração: 60 minutos

Recursos: Projetor; computador; câmara de filmar; grelhas de auto e heteroavaliação.

Metodologia de trabalho: Pequeno grupo e individual

A **última sessão** ficou reservada para a produção final. No entanto, como alguns grupos não tinham terminado o ppt, ou não tinham tido tempo de treinar, reservaram-se alguns minutos para finalização das tarefas. Os grupos que já tinham terminado aproveitaram para treinar mais (e.g. abutre-negro, cegonha-preta e águia-imperial). Nomeadamente, uma das alunas ficou na sala durante o intervalo para treinar com uma colega que ia passando os slides do ppt. Como se verificou depois, esse ensaio refletiu-se na boa articulação entre texto e imagens.

Cada aluno dispôs de cerca de três minutos para a EO, a que se poderiam seguir perguntas dos colegas. Embora a EO fosse feita apenas pelo representante do grupo (elemento da amostra), os restantes elementos puderam intervir na fase das questões e, inclusive, acrescentar alguma informação ao que foi dito. Desta forma, deu-se algum protagonismo a quem não foi selecionado como porta-voz e possibilitou-se que informações adicionais, eventualmente esquecidas na EO, fossem partilhadas com a turma.

Após os ensaios finais, iniciaram-se as EO que foram registadas em vídeo para posterior análise e como complemento à observação feita. Todos os alunos avaliaram o desempenho dos colegas, voltando a preencher as grelhas de observação nos mesmos moldes da PI, e os cinco alunos que fizeram a EO autoavaliaram-se.

No final das EO e como forma de concluir a SD, foi pedido aos alunos que escrevessem um pequeno texto de opinião sobre o trabalho que foi desenvolvido ao longo das sessões. Alguns alunos complementaram os textos escritos com depoimentos que foram gravados para posterior análise.

O resultado das avaliações, bem como a opinião sobre o projeto, serão objeto de análise detalhada no Capítulo 4.

3.3 Síntese

Tendo como base o quadro concetual do ISD e adotando como metodologia de a Investigação-Ação foi planificada e implementada uma SD, considerada como um dispositivo didático para o ensino dos géneros textuais. Neste capítulo detalhámos a forma como se desenvolveram as sessões, bem como os materiais usados para promover a apropriação do género textual EO, pela população em estudo, i.e., alunos de uma turma de 3.º ano CEB. As produções iniciais e finais da amostra de cinco alunos foram observadas e avaliadas pelos próprios (autoavaliação), pelos colegas (heteroavaliação) e por nós (professor-investigador).

As informações resultantes do estudo exploratório, assim como os resultados obtidos pela amostra na PI e PF apresentam-se e analisam-se no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Dados Exploratórios

Conforme descrito na metodologia (cf. Capítulo 2, p. 36) a informação foi recolhida através de técnicas de investigação qualitativa. Os dados foram depois compilados, codificados, reorganizados (em gráficos e tabelas), interpretados e, por fim, discutidos com o intuito responder à questão que guiou esta investigação: *De que modo o uso de uma sequência didática poderá contribuir para melhorar a qualidade das exposições orais dos alunos?*

Por conseguinte, como forma de aferir se houve ou não alteração nas produções dos alunos após os módulos desenvolvidos na SD (cf. pp. 52-60), observámos as exposições orais da amostra em dois momentos, a partir dos quais se obtiveram os dados que a seguir se apresentam. A produção inicial (PI) dos alunos da amostra permitiu aferir o conhecimento prévio do género textual. A partir desses dados foram planificados os módulos para o ensino da exposição oral, após os quais se realizou, nos mesmos moldes, a produção final (PF). A comparação entre essas duas produções permitiu-nos compreender em que aspetos a SD teve mais efeitos, permitindo-nos atingir os objetivos traçados e responder à questão de investigação.

Antes da observação das produções dos alunos, foram recolhidos dados exploratórios através de entrevistas à professora cooperante e aos alunos. Essas informações contribuíram para uma melhor compreensão da perceção dos diversos atores em relação às exposições orais e ajudaram na planificação da sequência didática.

4.1.1 A oralidade na prática letiva

Antes da planificação da SD, como referido, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora titular de turma para obtenção de dados relativamente ao ensino da oralidade na turma em que decorreu o estudo. A transcrição da entrevista pode ser consultada no Anexo D, sendo que os tópicos abordados e as informações consideradas mais pertinentes estão sintetizadas na Tabela 12

Tabela 12

Síntese das informações obtidas na entrevista à professora cooperante

Tópicos	Informações obtidas
Importância do ensino da oralidade	Muito importante.
Atividades de oralidade	Oralidade espontânea; resposta a questões sobre a matéria; assembleia de turma.
Atitudes e desempenho da turma	Os alunos gostam de atividades de oralidade; têm bom desempenho.
Planificação da oralidade	Sem planificação.
Avaliação	Sem avaliação estruturada.
Exposições orais	Já foram feitas; não foram objeto de ensino explícito nem avaliadas.

As informações obtidas indicam que a docente considera a oralidade muito importante. A sua perceção é de que os alunos têm um bom desempenho neste domínio da área do Português, embora não faça registos formais de avaliação. As dificuldades referidas na planificação e avaliação das atividades de oralidade são consistentes com outros estudos sobre o ensino da oralidade (Duarte et al., 2008; Garcia-Debanç & Delcambre, 2003; Pinto, 2010) já referidos no enquadramento teórico.

4.1.2 Perceção dos alunos relativamente à EO

Uma vez que a professora titular relatou que a turma já tinha feito EO, considerou-se importante perceber as perceções dos alunos sobre as mesmas. Por conseguinte, os alunos foram inquiridos através de uma pequena entrevista estruturada, com poucas questões e de fácil administração (Anexo E). Os dados levantados orientaram algumas das opções feitas na planificação dos módulos da SD.

Dos dados obtidos ressaltou que todos os alunos já tinham feito pelo menos uma exposição oral. Outro dado a sublinhar é que a esmagadora maioria disse gostar de fazê-las (84%). Não obstante a atitude positiva face à EO, mais de metade (64%) referiu ter achado difícil a sua realização.

Em relação ao tipo de dificuldades (Figura 7), uma pergunta de resposta múltipla, o problema mais mencionado foi «Falar em frente aos colegas» (44%). Seguem-se dificuldades relacionadas com o estudo e treino do conteúdo a apresentar. Assim, os alunos referiram ter receio de não saber responder às perguntas dos colegas no final, ou conseguir decorar o texto para falar sem ler.

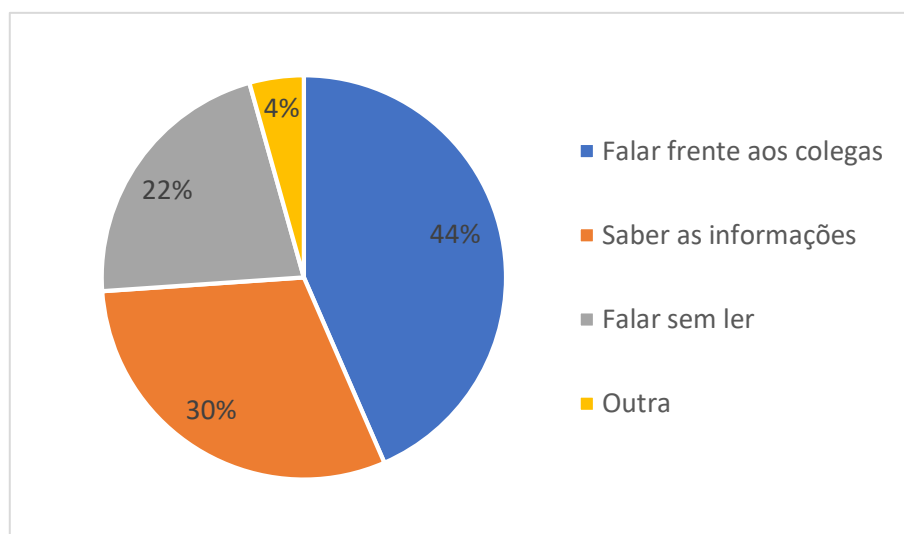


Figura 7. Aspetos mencionados como dificuldades nas EO.

Quando inquiridos sobre o que achavam que tinham de melhorar nas EO, as opiniões dividiram-se, sendo as mais mencionadas «Treinar» e «Falar sem ler», ambas com 26% das respostas (Figura 8).

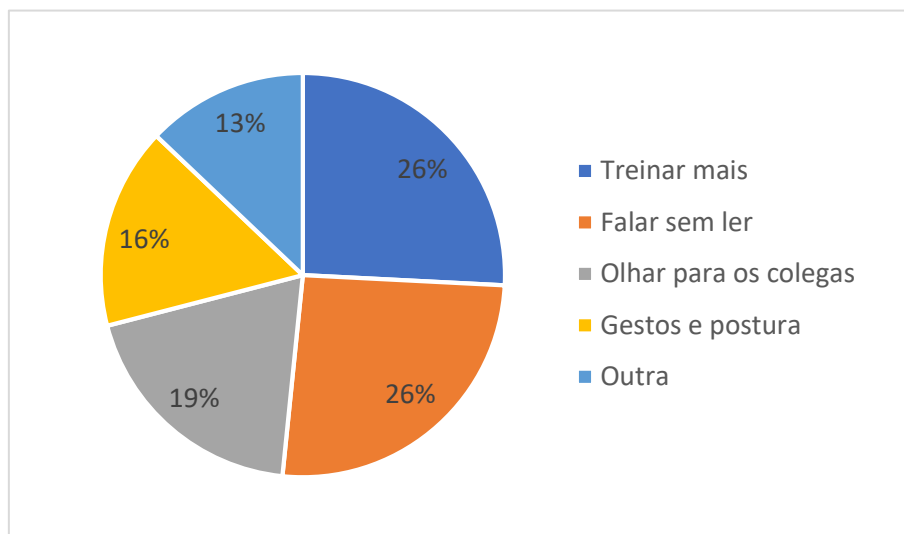


Figura 8. Perspetiva dos alunos sobre os aspetos a melhorar nas EO.

Da análise dos dados do inquérito pudemos constatar que os alunos tinham uma atitude favorável em relação às EO, embora reconheçam ter tido dificuldades na sua produção. As principais fragilidades referidas («Falar em frente aos colegas» e «Saber as informações») estão no cerne do que define uma EO pois, na formulação de Bronckard (1985 citado por Zahnd, 1998), a EO é um género discursivo público onde no espaço-tempo do ato de produção, um enunciador se dirige a um destinatário por intermédio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial.

Nos aspetos a melhorar, os alunos referiram «Falar sem Ler», «Olhar para os colegas» e «Gestos e postura». Estes dados sugerem um conhecimento prévio do género relativamente à importância de manter o interesse e atenção do público ao longo de toda a EO, recorrendo para isso a estratégias discursivas (linguísticas e extralinguísticas) específicas (Zahnd, 1998).

Por último, a necessidade sentida de «Treinar mais» parece ser a resposta para ultrapassar as dificuldades em conseguir «Falar sem ler» e «Saber as informações».

4.2. Análise da Produção Inicial

A partir da identificação na literatura das características do género EO (entre outros Bronckart 1996; Bueno, 2008; Dolz & Schneuwly, 2000; Zahnd, 1998), e tendo em conta o Programa e Metas Curriculares (Buescu et al., 2015) para o 3.º ano CEB foi preparada uma grelha de observação das produções dos alunos (Anexo A).

Os dados obtidos nas grelhas de observação da PI, notas de campo e inquérito aos alunos permitiu-nos aferir o grau de conhecimento prévio do género. A análise dos resultados foi estruturada em três dimensões: Planificação do texto; Apresentação do texto; e Organização do texto.

4.2.1 Planificação do texto - PI

Os indicadores de desempenho relativos à fase de pré-apresentação pública mostram um grande desconhecimento de como e o que preparar para a EO.

Da observação feita foi perceptível que quase todos os alunos tinham a noção de que deve haver seleção de informação. No entanto, esta limitou-se ao sublinhar de frases no texto-fonte fornecido, e nem sempre contemplando os aspetos mais relevantes (Figura 9). Os alunos voltaram a manifestar fragilidades na seleção de informação que haviam já sido evidenciadas nas «apresentações» a que tínhamos assistido, no início do estágio.

As dificuldades de trabalho em grupo, tal como observado noutros momentos, voltaram a manifestar-se, não tendo havido sequer uma leitura em grupo do texto-base, nem discussão dos aspetos a sublinhar. Cada aluno trabalhou individualmente, sendo que a PI foi, na prática, o resultado do trabalho do porta-voz do grupo.

O A1 leu na íntegra o texto fornecido, confundindo EO (conhecida na turma como «apresentação») com uma leitura em voz alta feita de frente para os colegas, de pé, junto ao quadro. O facto de ter tido dificuldade na leitura de alguns vocábulos indicou que não houve,

sequer, um treino específico da leitura. A escassa preparação foi evidente também nos restantes grupos.

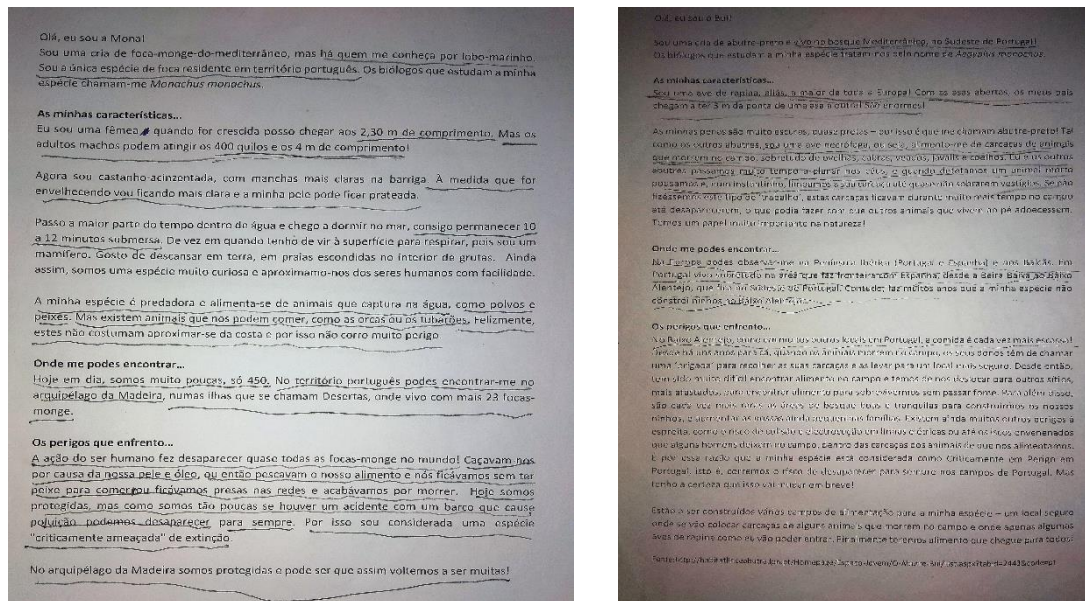


Figura 9. A seleção de informação foi feita através de sublinhados no texto-fonte.

Outro parâmetro avaliado na fase de preparação, foi a inclusão ou não de materiais de suporte à EO. Sem terem recebido qualquer indicação nesse sentido, um dos grupos fez um desenho de um abutre para mostrar à turma e outro selecionou uma fotografia da internet de uma águia para projetar durante a apresentação. Alguns alunos de outros grupos fizeram desenhos, a título pessoal, mas não consideraram incluí-los na EO. A existência de materiais de apoio já tinha sido observada nas apresentações desenvolvidas com a professora titular, o que nos leva a pensar que os alunos já interiorizaram a ideia de complementar as EO com elementos como cartazes, desenhos, diapositivos para projetar, entre outros. Observou-se, nessas EO que a construção de materiais complementares, muitas vezes feitos com a ajuda de familiares, era das tarefas em que mais se empenhavam e em cujo resultado mostravam ter maior orgulho.

O uso destes suportes pode ser considerado como uma estratégia discursiva específica que visa manter o interesse e atenção do público ao longo de toda a exposição (Zahnd, 1998).

Nos casos observados os objetos elaborados ou outros suportes, tornaram-se muitas vezes no foco de todo o trabalho. Por exemplo, os elementos gráficos de um cartaz (quase sempre feitos por um familiar) eram mais valorizados, quer por quem apresentava quer pelos colegas, do que propriamente os conteúdos a serem veiculados.

4.2.2 Apresentação do texto - PI

Os indicadores de desempenho relativos à apresentação do texto englobam os aspetos extralinguísticos da EO. De entre os apontados por Bueno (2008), foram objeto de observação a gestão da voz e a postura. Incluiu-se na dimensão «Apresentação» a interação com o público, em que se verificou se foi dada a palavra aos colegas para colocarem dúvidas ou comentários e de que forma como foi gerida essa interação (cf. Anexo A). Foi avaliado também se os suportes de apoio à EO foram utilizados de forma adequada.

O conhecimento prévio do género EO nesta dimensão revelou que os alunos têm algumas noções sobre como deve de ser apresentado o texto numa EO, nomeadamente, ficar de frente para a audiência, falar num tom audível e bem articulado. Este conhecimento pode estar relacionado com o facto de os alunos já terem feito EO antes e terem sido alertados para alguns destes aspetos, conforme informou a professora titular na entrevista realizada. Apenas um aluno se posicionou de lado (Figura 10).

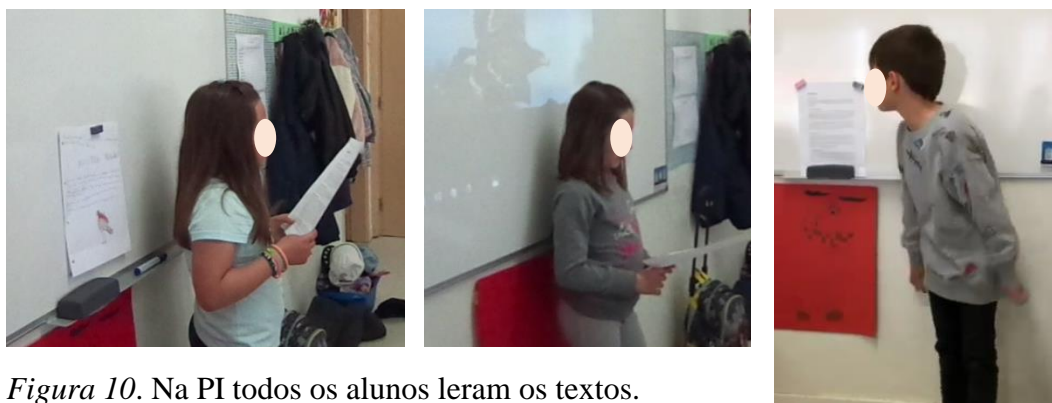


Figura 10. Na PI todos os alunos leram os textos.

É curioso notar que, embora no inquérito inicial (cf. p. 65) os alunos referissem a necessidade de «Falar sem ler» nenhum dos alunos da amostra conseguiu fazê-lo, situação que se explicará pela ausência de treino prévio. Logo, dado que estavam fixados no texto, os alunos não conseguiram olhar para a audiência, não obstante terem consciência que deviam fazê-lo e ser um ponto referido como necessário melhorar.

4.2.3 Organização do texto - PI

Na dimensão «Organização do Texto» consideraram-se os aspetos relacionados com a organização interna da EO, com base na caracterização proposta por Dolz e Schneuwly (2000) (cf. p. 24). Ou seja, pressupõe-se que a EO seja composta por uma introdução, onde conste a abertura, a apresentação do tema e dos subtemas; um desenvolvimento, em que se encadeiem os subtemas; e, por fim, a conclusão, incluindo um agradecimento ao público e manifestação de disponibilidade para responder a dúvidas ou questões

Uma EO caracteriza-se ainda por marcas linguísticas específicas (cf. p. 19) em que predominam sequências textuais de tipo descritivo-expositivo (Adam, 2005).

Tendo em conta estes aspetos, a PI revelou que o conhecimento prévio do género é quase nulo. Esta constatação é consistente com o levantamento inicial de dados (entrevistas com a docente e com os alunos, cf. pp. 64-65) em que nenhum participante aludiu a aspetos relacionados com a organização textual ou a marcas linguísticas próprias da EO.

Dos parâmetros considerados na grelha de observação nesta dimensão, apenas se detetou a apresentação do tema e, mesmo assim, um dos alunos não a fez. Registou-se, ainda, o uso da pessoa verbal adequada em dois alunos que adaptaram o texto original, narrado na 1.^a pessoa do singular, para a 3.^a pessoa do singular.

4.3 Produção Inicial vs. Produção Final

Em face dos resultados obtidos na PI podemos considerar que o conhecimento prévio do género textual EO dos alunos era incipiente ou mesmo inexistente. Os desempenhos na PI estão em linha com o que se assistiu nas «apresentações» que os alunos estavam a realizar, aquando do início do estágio. Também nessas EO os alunos observados se limitaram a ler textos mais ou menos extensos, retirados de fontes variadas, sem critério aparente e sem adaptações ao género textual. O que constava na fonte escrita era colado em cartazes ou passado para slides ppt e lido na íntegra.

Pese embora terem visionado duas Ted Talks® (Baehr, 2010; Zion, 2016) antes da PI, os resultados obtidos sugerem que os alunos não estabeleceram uma ligação entre aquelas situações de comunicação oral formal e as suas EO, não tendo produzido textos que evidenciassem as características do género em estudo.

Depois de aferido o conhecimento prévio do género, realizaram-se módulos especialmente preparados para ajudar os alunos a apropriar-se das características da EO (cf. Cap. 3, ponto 3.2), após o que se realizou a PF. A comparação dos resultados obtidos na PI e PF, apresentam-se nas tabelas em seguida, estando sombreados os parâmetros que foram observados nas EO, a azul na PI e a laranja os que foram identificados na PF.

4.3.1 Planificação do texto

Na dimensão «Planificação» foram evidentes as diferenças entre PI e PF (Tabela 13). Na segunda produção, PF, foi observado o cumprimento de quase todos os indicadores de desempenho, com exceção dos indicadores 1.2 e 1.5 do A2, que não escreveu um novo texto nem conseguiu organizar as tarefas de forma a ter tempo para treinar.

Tabela 13

Comparação entre PI e PF – Planificação do texto

1. Planificação do texto										
	Produção inicial					Produção final				
Indicadores de desempenho	Alunos									
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
1.1 Seleciona a informação.		■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.2 Prepara texto de suporte.						■		■	■	■
1.3 Planifica o discurso.						■	■	■	■	■
1.4 Prepara materiais de apoio.		■	■			■	■	■	■	■
1.5 Treina.						■		■	■	■

Outro aspeto a salientar refere-se à seleção da informação (indicador 1.1) que foi feita nos dois momentos. No entanto, a forma como foi realizada na PI diferiu substancialmente da PF (Figura 11).

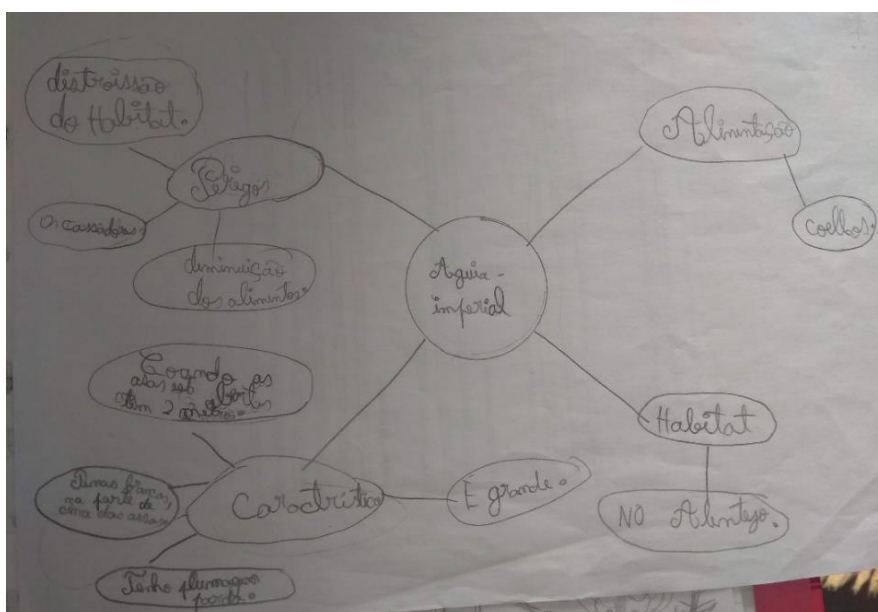


Figura 11. Seleção de informação com recurso a um mapa de bolhas.

Na PI a seleção limitou-se ao sublinhar da quase totalidade do texto (ver Figura 9). Na PF, a seleção foi feita com recurso a mapas de bolhas, o que permitiu organizar as ideias de forma simples. Este mapa cognitivo é especialmente adequado para o processo de identificar e descrever os atributos de alguma coisa (Hyerle, 1993).

Utilizar técnicas para registar e reter informação é uma das metas estabelecidas para o 1.º CEB (Buescu et al., 2015), pelo que a introdução do uso de organizadores gráficos de informação nos pareceu relevante. Tendo ainda em conta as indicações programáticas, os alunos deverão aprender a «Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação» (p. 53, sublinhado nosso), logo, sugerimos aos alunos que preparassem diapositivos para apoiar a EO, para além de outros materiais que considerassem interessante incluir (desenhos, fotografias, etc.). Todos os grupos apresentaram um ppt de apoio e, no caso de dois grupos, também fotografias e desenhos.

4.3.2 Apresentação do texto

Na Tabela 14, podemos observar as diferenças entre a PI e PF da amostra relativamente à forma como o texto foi apresentado. Nesta dimensão consideram-se os elementos extralinguísticos da EO, tais como a postura, gestão da voz e interação com os colegas.

A forma de apresentar o texto foi objeto de um módulo da SD (cf. pp. 53-54) que motivou os alunos, tendo-se registado uma grande participação, entusiasmo e pedidos para que alguns exercícios fossem repetidos¹⁸. Os alunos treinaram explicitamente a postura frente a uma audiência e as propriedades da voz, tal como propõe Silva et al. (2011): intensidade do som, articulação, débito, ritmo e entoação.

Em termos da gestão da voz, foi notória a evolução, tendo os alunos da amostra melhorado em todos os indicadores, especialmente na entoação e ritmo de elocução. Também

¹⁸ Observações constantes nas Notas de Campo.

a nível da postura se observou um crescente à-vontade com a situação de comunicação (Figura 12), houve contacto visual com os colegas e uso de gestos de forma adequada o que contribuiu para a manter a atenção dos colegas.



Figura 12. Na PF observou-se uma postura adequada à situação de comunicação.

Note-se que a principal dificuldade que os alunos referiram ter quando faziam uma EO era o «Falar em frente aos colegas». Os exercícios de expressão dramática que foram feitos poderão ter contribuído para uma maior desinibição dos alunos e interiorização do papel de locutor perito (Zahnd, 1998).

Outro dos aspetos que os alunos tinham mencionado como sendo importante melhorar era «Falar sem ler». Na PF, sobretudo por terem treinado, os alunos da amostra conseguiram expor os conteúdos sem ler. Esse aspeto permitiu também que alternassem o olhar entre a audiência e os diapositivos que iam apresentando. Ao mesmo tempo, como não tinham necessidade de ter nenhum papel para ler, os movimentos de braços e mãos ficaram mais libertos, ajudando à expressividade e naturalidade do discurso.

Os desempenhos dos alunos na PF foram muito positivos. O pior desempenho observado (A2) poderá ter-se devido à falta de mais treino prévio da EO, o que levou a que a aluna tivesse de ler algumas partes, hesitasse bastante, fazendo com que a velocidade de elocução não fosse a adequada. Do mesmo modo, a falta de treino levou a uma descoordenação entre o ppt e o que estava a ser dito.

Tabela 14

Comparação entre PI e PF – Apresentação do texto

Indicadores de desempenho		2. Apresentação do texto									
		Produção inicial					Produção final				
		Alunos									
		A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
2.1. Postura	2.1.1 Fica de frente para o público.		■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2.1.2 Olha para o público.						■	■	■	■	■
	2.1.3 Fala sem ler ou consultar fontes.						■		■	■	■
	2.1.4 Gesticula de forma adequada.		■				■	■	■	■	■
2.2. Gestão da voz	2.2.1 Utiliza o tom de voz adequado.		■				■	■	■	■	■
	2.2.2 Utiliza a altura de voz adequada.	■	■		■	■	■	■	■	■	■
	2.2.3 Utiliza uma velocidade de elocução adequada.	■					■		■	■	■
	2.2.4 Articula corretamente os sons.	■	■		■	■	■	■	■	■	■
2.3. Interação	2.3.1 Utiliza de forma adequada o suporte que construiu.						■		■	■	■
	2.3.2 Dá a palavra aos colegas para colocarem dúvidas.						■	■	■	■	■

4.3.3 Organização do texto

A comparação entre a PI e a PF revelou na dimensão «Organização do Texto» desempenhos positivos de todos os alunos e uma notável evolução em relação à PI, conforme se pode observar na Tabela 15. De referir que os parâmetros avaliados nesta dimensão não foram mencionados pelos alunos quando questionados sobre dificuldades na EO ou como aspetos a melhorar (cf. ponto 4.1.2), o que sugere que a planificação do texto oral nunca foi objeto de trabalho específico.

Tabela 15

Comparação entre PI e PF – Organização do texto

		3. Organização do texto									
		<i>Produção inicial</i>					<i>Produção final</i>				
<i>Indicadores de desempenho</i>		<i>Alunos</i>									
		A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
3.1. Introdução	3.1.1 Cumprimenta o público.										
	3.1.2 Apresenta-se.										
	3.1.3 Indica o tema que vai apresentar.										
	3.1.4 Introduce os diferentes subtemas.										
3.2. Desenvolvimento	3.2.1 Desenvolve os diferentes subtemas por ordem.										
	3.2.2 Seleciona informação pertinente para cada subtema.										
	3.2.3 Utiliza os organizadores textuais adequados.										
3.3. Conclusão	3.3.1 Fecha o tema.										
	3.3.2 Pergunta se há dúvidas.										
	3.3.3 Agradece e despede-se.										
3.4. Léxico	3.4.1 Utiliza léxico específico de acordo com o tema.										
	3.4.2 Utiliza as formas verbais adequadas.										

Se observarmos os resultados da PI, quase nenhum dos parâmetros foi observado nos desempenhos, ainda assim, com exceção de um, todos os alunos sentiram a necessidade de incluir uma frase de introdução (3.1.3): «Eu hoje vou falar sobre a foca-monge do Mediterrâneo»; «Eu vou falar do abutre-negro»; «O nosso tema é a águia-imperial»; «Hoje vou falar sobre o lince-ibérico» (Notas de Campo).

Excluindo a frase de apresentação do tema, na PI todos os alunos seguiram o texto-fonte fornecido, lendo-o na íntegra ou partes, pelo que não se considerou como estando presentes o léxico específico, informação pertinente ou organizadores textuais. Três dos alunos nem sequer adaptaram o texto da primeira pessoa em que estava construído, para a 3.^a pessoa. Quanto ao fecho da EO, nenhum dos participantes mostrou saber como concluir devidamente a EO, embora todos tivessem sentido a necessidade de marcar o final da apresentação com expressões como: «Já está, já acabou»; «E fim!»; «E é só isto» (Notas de Campo) Também nenhum perguntou aos colegas se havia perguntas ou dúvidas.

Quando se atenta nos resultados da PF ressalta que um dos aspetos menos conseguidos foi o uso de organizadores textuais (3.2.3). O texto caracterizou-se por uma justaposição de frases que se iniciavam com o sujeito (nominal ou pronominal) e pelo predomínio de processos de coordenação interfrásica através do uso da conjunção copulativa “e”, o que é consistente com as características da oralidade prototípica tal como enunciadas por Amor (2006) (cf. p. 7). Mesmo no caso dos dois alunos que usaram conectores, estes foram pouco variados («Primeiro»; «Depois»; «Primeiro vou falar»; «Em terceiro»; «Em quarto e último»; «Mas também»). Esse facto pode ter-se devido ao pouco tempo para aprofundar aspetos linguísticos, nomeadamente o uso de conectores interfrásicos, embora o guião fornecido como modelo apresentasse alguns exemplos (Anexo H).

Por último, refira-se que apenas dois alunos incluíram na sua conclusão um agradecimento ao público ou uma despedida (3.3.3): «Obrigada e até à próxima» (A3) e «E espero que tenham gostado e adeus» (A4) (Notas de Campo).

4.3.4 Desempenho por aluno

Quando comparamos os resultados das PI e PF de cada aluno (Figura 13) verificamos uma evolução notória em todos eles.

Dos desempenhos na PF, destaca-se o A4, que cumpriu todos os requisitos. Este resultado poderá estar relacionado com o facto de este aluno ter revelado um grande empenho nos ensaios da EO, tendo praticado várias vezes até saber a sequência a apresentar de cor. Não obstante, a EO feita perante os colegas foi afetada por algum nervosismo, em contraste com alguns ensaios a que assistimos, em que o discurso foi mais fluente. O fator audiência poderá explicar esse maior nervosismo que afetou negativamente o desempenho.

Podemos ainda constatar que o aluno que tinha tido o melhor desempenho na PI foi o que evoluiu menos, tendo obtido o pior resultado. Da observação feita verificou-se que o A2 não conseguiu gerir o tempo da melhor forma e não treinou o suficiente, o que pode explicar o seu desempenho abaixo da média. Por outro lado, esta aluna¹⁹ manifestou desde o início um maior à-vontade na situação de comunicação, o que pode ter levado a um excesso de confiança e à subestimação da importância do treino.

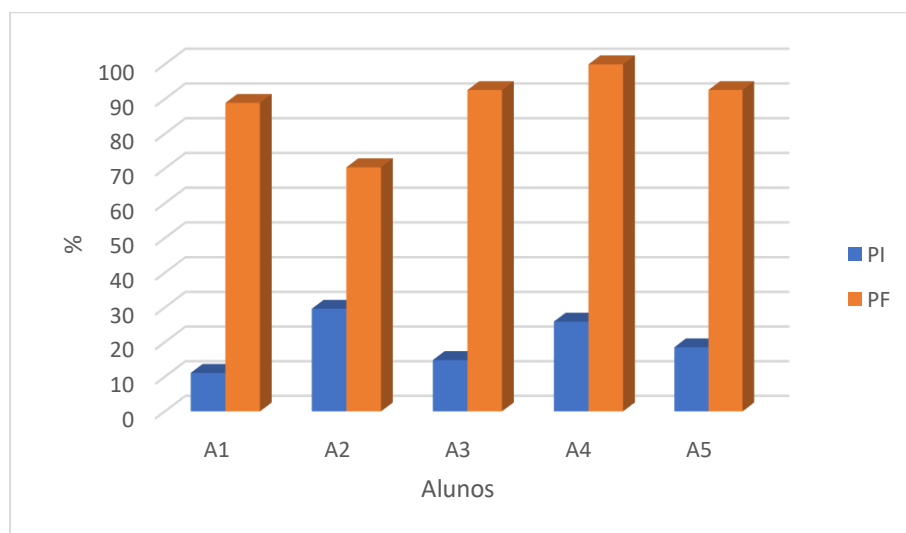


Figura 13. Avaliação dos desempenhos, PI vs. PF, por aluno.

Dos 27 indicadores considerados, o nível médio de consecução na PF foi de 24 contra 5,4 na PI. Em termos percentuais, esses valores correspondem a níveis de desempenho médios de 88,9% e 20%, para a PF e PI respetivamente (Tabela 16).

¹⁹ A aluna era a delegada de turma e pertencia ao grupo de teatro da escola pelo que estava muito habituada a improvisar e a falar em frente aos colegas (Notas de Campo).

Tabela 16

Níveis de desempenho na PI e na PF

Alunos	<i>Produção inicial</i>		<i>Produção final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
A1	3	11,1	24	88,9
A2	8	29,6	19	70,4
A3	4	14,8	25	92,6
A4	7	25,9	27	100,0
A5	5	18,5	25	92,6
Média	5,4	20,0	24	88,9

n = frequência

Em relação aos parâmetros avaliados, o desempenho na PF foi muito positivo, quer quando comparamos com a PI, quer em termos absolutos. Assinale-se que a média de 88,9% da PF, um valor bastante elevado, foi afetado pelo desempenho do A2 (70,4%) que ficou abaixo da média.

Para além da análise dos dados resultantes da observação feita por nós, analisaram-se igualmente os dados resultantes da avaliação dos desempenhos feita pelos colegas e da autoavaliação. Essa análise é apresentada em seguida.

4.4 Heteroavaliação e Autoavaliação - PI vs. PF

4.4.1 Heteroavaliação

As EO dos alunos foram avaliadas pelos colegas na grelha fornecida para o efeito. Recolheram-se o mesmo número (24) de grelhas de heteroavaliação na PI e na PF, sendo que os alunos que fizeram a EO também avaliaram os outros colegas.

Na Figura 14 apresentam-se os resultados obtidos.

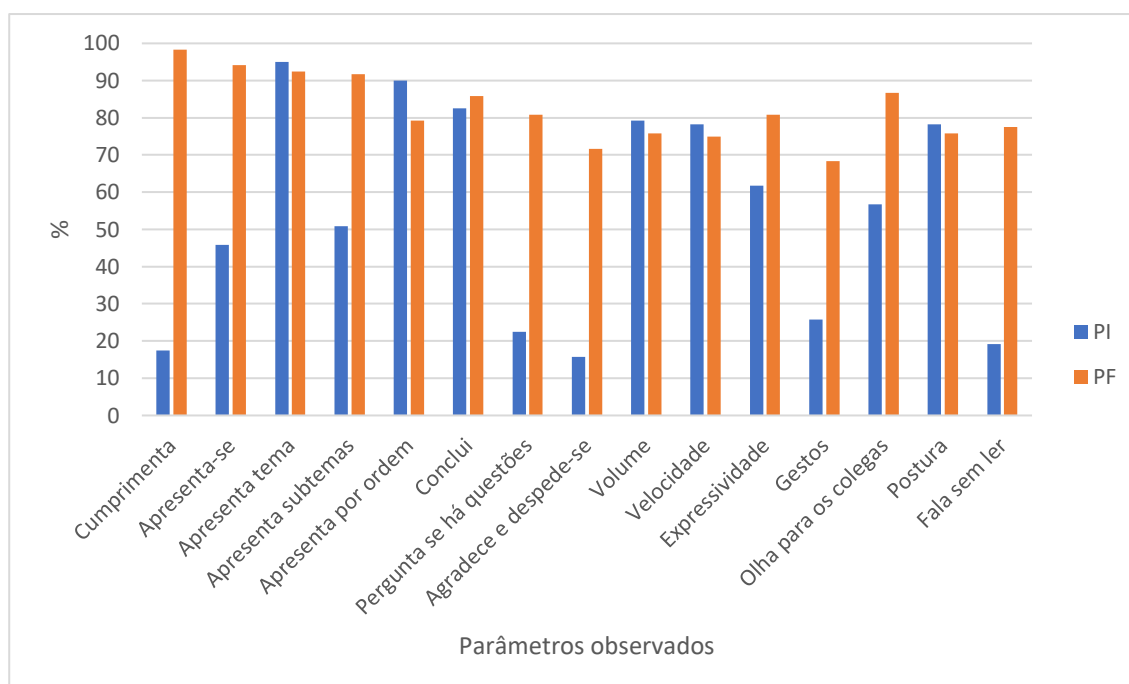


Figura 14. Heteroavaliação, PI vs. PF, por parâmetro.

Os parâmetros que sofreram maior variação positiva na comparação da PI e PF, na opinião dos colegas, foram os seguintes: «Cumprimenta» (diferença de 80,8 pontos percentuais); «Pergunta se há questões» (58,3 pontos percentuais); «Fala sem ler» (58,3 pontos percentuais) e «Agradece e despede-se» (55,9%). Note-se que estes quatro parâmetros são de aferição mais simples para os colegas, ao contrário de outros mais subjetivos, como sejam a «Velocidade» ou o «Volume», ou cuja deteção exigia mais atenção como «Apresenta os subtemas por ordem».

Na Tabela 17 apresentam-se as percentagens obtidas na PI e PF nos diferentes parâmetros, de acordo com a perspectiva dos colegas, bem como a diferença, em pontos percentuais, dos desempenhos na PF e PI.

Tabela 17

Heteroavaliação – Comparação PI e PF (%)

Indicador	PI (%)	PF (%)	PF-PI pp*
Cumprimenta	17,5	98,3	80,8
Apresenta-se	45,8	94,2	48,4
Apresenta tema	95,0	92,5	-2,5
Apresenta subtemas	50,8	91,7	40,9
Apresenta subtemas por ordem	90,0	79,2	-10,8
Conclui	82,5	85,8	3,3
Pergunta se há questões	22,5	80,8	58,3
Agradece e despede-se	15,8	71,7	55,9
Volume	79,2	75,8	-3,4
Velocidade	78,3	75,0	-3,3
Expressividade	61,7	80,8	19,1
Gestos	25,8	68,3	42,5
Olha para os colegas	56,7	86,7	30
Postura	78,3	75,8	-2,5
Fala sem ler	19,2	77,5	58,3
Média	54,6	85,6	31

*Nota. Diferença expressa em pontos percentuais.

Ressalta na análise da tabela que em relação à PI, metade dos colegas (50,8%) consideraram que os alunos da amostra apresentaram os subtemas e quase todos (90%) referiram que os temas foram apresentados por ordem. Esta apreciação pode ter-se devido ao facto de os parâmetros não terem sido explicados e, também, pelos textos-base terem sido lidos quase na íntegra e, por isso, já apresentarem um certo grau de organização em termos de estrutura. Provavelmente pela mesma razão, mais de 80% consideraram ter havido uma conclusão. Na avaliação feita por nós, esses parâmetros não foram considerados como estando presentes na PI, uma vez que houve apenas uma leitura dos textos fornecidos.

Ainda em relação à PI, os alunos foram quase unânimes em considerar que os colegas não agradeceram nem se despediram (15,8%), não cumprimentaram a audiência (17,5%) e não falaram sem ler (19,2%), o que, de facto, não aconteceu. Isto pode dever-se ao facto de estes parâmetros serem de mais fácil aferição.

No que se refere à PF, as apreciações estiveram muito mais em consonância com o que, na realidade, se passou. Isto poderá indicar que a circunstância de toda a turma ter participado nos módulos contribuiu para o desenvolvimento de um sentido crítico mais apurado em relação às EO, patente numa maior capacidade de identificar e avaliar as prestações dos colegas em termos das características do género. É curioso que o parâmetro que mais alunos consideraram menos bem conseguido foram os gestos. Só 68,3% avaliou como sendo adequados os gestos que os colegas da amostra fizeram ao longo das suas EO. Teria sido interessante ter questionado os alunos sobre isso, para percebermos o que estes considerariam ser os gestos adequados.

Os parâmetros relativos à apresentação do texto, especificamente a gestão da voz (altura e ritmo) foram os que registaram menos diferenças entre a PI e a PF, consistente também com a nossa apreciação. Os resultados da heteroavaliação, por aluno, apresentam-se na Figura 15.

Embora a diferença de desempenhos não seja tão acentuada como a que obtivemos na nossa avaliação (cf. Figura 13), a avaliação feita pelos pares também refletiu, de forma inequívoca, a evolução verificada da PI para a PF (Figura 15).

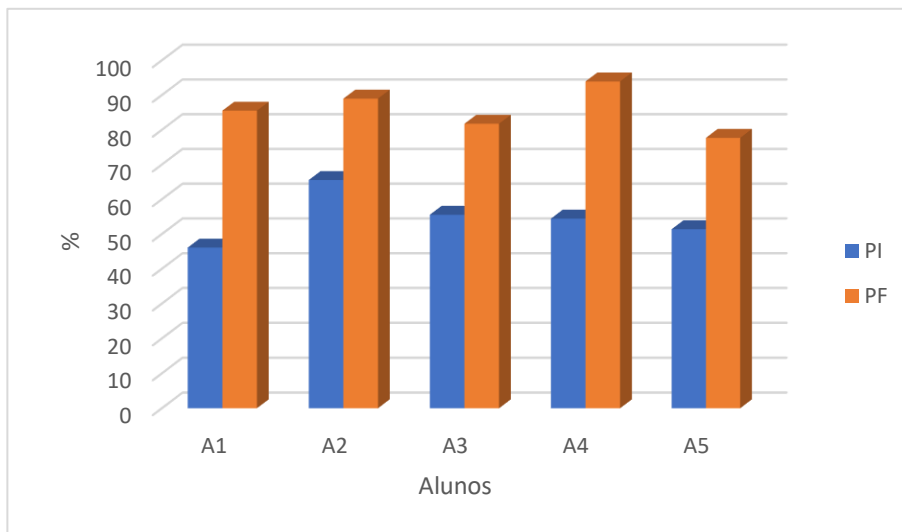


Figura 15. Heteroavaliação dos desempenhos, PI vs. PF, por aluno.

4.4.2 Autoavaliação

No que concerne à autoavaliação verificou-se que os alunos não tiveram muita noção do seu desempenho, ou não compreenderam os itens que estavam a ser avaliados, sobretudo no caso da PI (Figura 16).

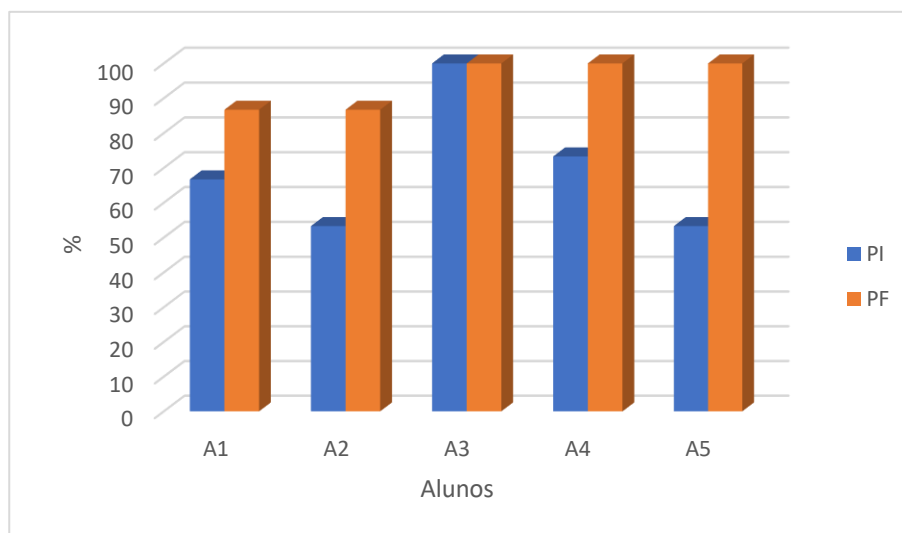


Figura 16. Autoavaliação dos desempenhos, PI vs. PF, por aluno.

4.6 Comparação das Avaliações

Conforme se referiu nos pontos anteriores, as heteroavaliações e as autoavaliações dos desempenhos diferiram bastante da nossa observação (avaliação do professor). Não obstante, as discrepâncias foram muito mais acentuadas na PI do que na PF, como se pode observar nas figuras seguintes (Figuras 17 e 18).

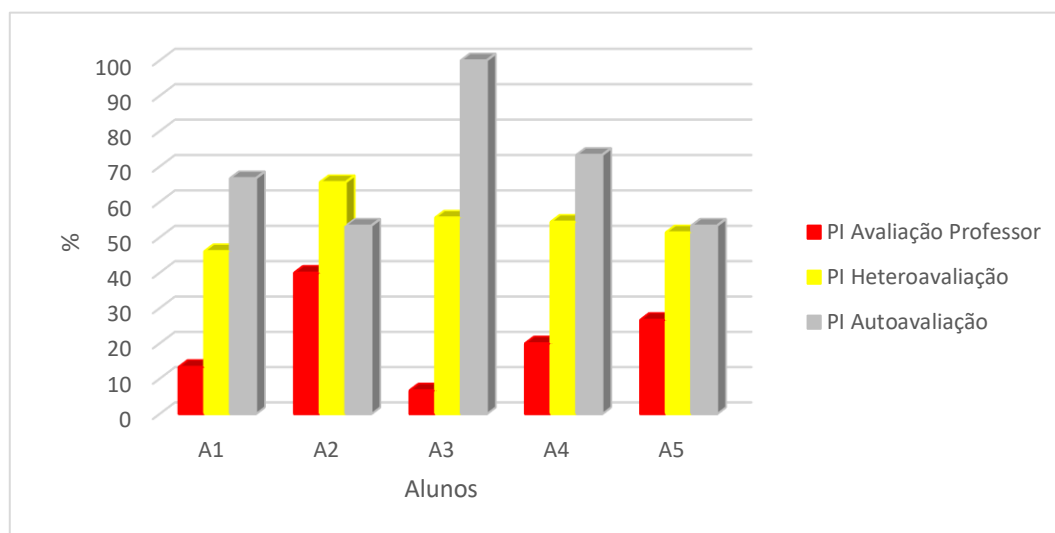


Figura 17. Comparação das avaliações de desempenho na PI, por aluno.

Na PI ressalta que, à exceção do A2, a autoavaliação foi a que apresentou valores mais elevados. Outro traço que se evidenciou foi que, na perspectiva da heteroavaliação, os desempenhos dos cinco alunos foram menos heterogêneos do que da perspectiva da avaliação do professor. Essa menor variação nas avaliações dos colegas poderá explicar-se por questões de relacionamentos interpessoais e/ou alguma dificuldade em aferir determinados parâmetros.

Nas três avaliações não houve coincidência de apreciação quanto ao pior desempenho, no entanto, no que se refere à melhor PI (A2) existiu concordância entre a nossa avaliação e a feita pelos pares. Curiosamente, essa produção foi a que obteve a autoavaliação mais severa.

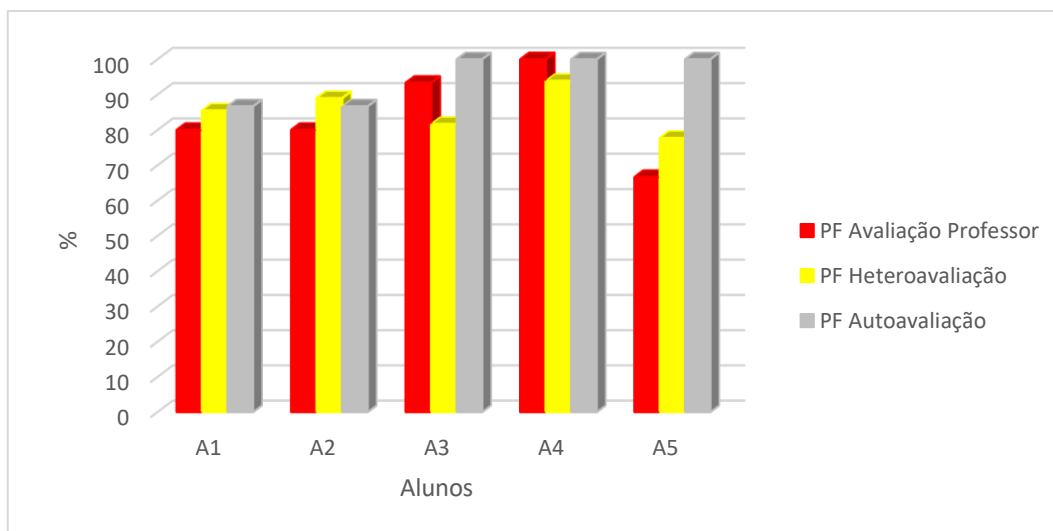


Figura 18. Comparação das avaliações de desempenho na PF, por aluno.

Quando se analisam as três avaliações de desempenho relativas à PF destaca-se uma maior aproximação dos resultados, o que poderá significar uma maior consciencialização das características do género e, logo, uma melhor capacitação para uma apreciação crítica das EO produzidas. O facto de todos os alunos terem participado nos módulos poderá ter tido influência neste resultado. Destaca-se ainda que, tanto a heteroavaliação como a avaliação do professor coincidiram na apreciação do melhor (A4) e do pior (A5) desempenhos.

4.7 Opinião dos Alunos Sobre o Projeto

No final da Sessão 6 da SD (cf. p. 60), recolhemos a opinião dos alunos sobre o trabalho realizado. Após análise de conteúdo das respostas, agrupámos as respostas em categorias (Bardin, 1995), tendo sido obtidos os resultados que se apresentam nas figuras seguintes.

Em relação à questão «Qual a tua opinião sobre o trabalho que fizemos sobre a exposição oral?» a maioria manifestou agrado e muitos referiram ter aprendido (Figura 19).

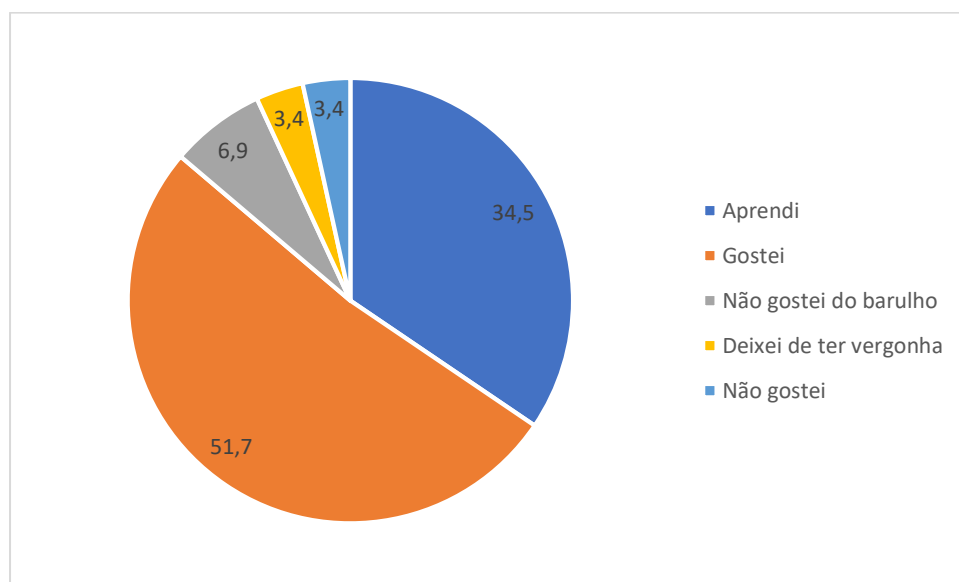


Figura 19. Opinião geral sobre o projeto.

As respostas obtidas confirmam a nossa perceção sobre a atitude favorável dos alunos em relação às atividades realizadas. Foi também interessante verificar que os alunos, para além de terem referido «Gostei», terem percecionado uma dimensão didática nas atividades efetuados e terem mencionado «Aprendi». Isto poderá significar que, embora muitas atividades se revestissem de um carácter lúdico, a população alvo do estudo reconheceu o valor em termos de aprendizagem das tarefas propostas.

Os alunos mencionaram concretamente alguns dos aspetos trabalhados ao longo das sessões, o que pode sugerir que foram os mais bem aprendidos. As respostas obtidas estão patentes na Figura 20.

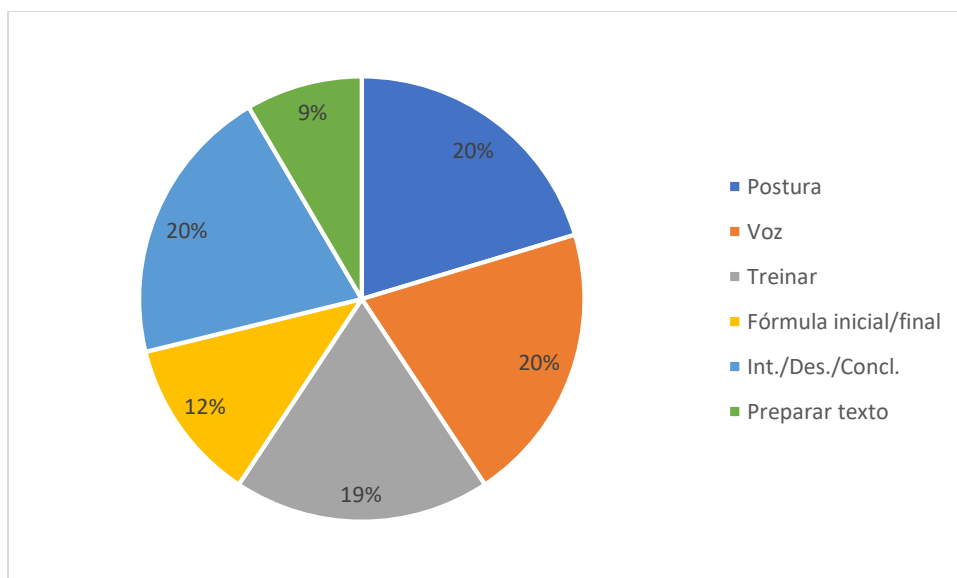


Figura 20. Aspectos da EO mencionados pelos alunos na avaliação do projeto.

Muitos dos aspectos trabalhados ao longo da SD foram mencionados pelos alunos quando expressaram a sua opinião sobre o projeto desenvolvidos. As categorias referidas foram depois agrupadas de acordo com as três grandes dimensões (Planificação, Apresentação e Organização) avaliadas na grelha de observação (Figura 21).

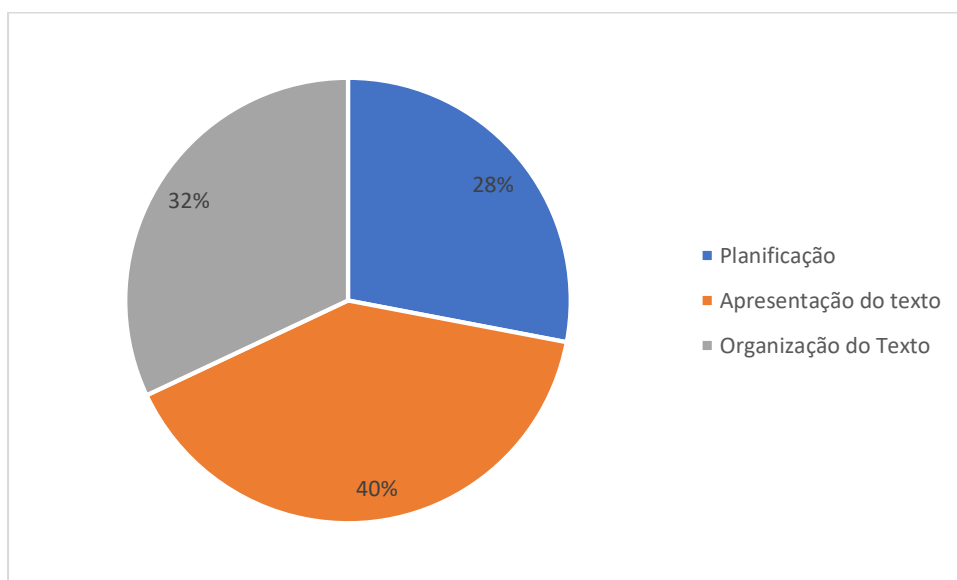


Figura 21. Agrupamento dos aspectos da EO, segundo as três dimensões observadas.

Assim, «Treino» e «Preparar o texto», com um total de 28%, incluíram-se na fase da Preparação. A «Postura» e «Voz», aspectos que têm que ver com a Apresentação do Texto,

obtiveram 40% das respostas. Por fim, «Fórmula inicial/ final» e a «Introdução/ Desenvolvimento/ Conclusão» são aspetos que se referem à Organização do Texto (32%).

Estes resultados estão em linha com os desempenhos na PF obtidos pela amostra, isto é, os aspetos mais mencionados foram os que, de facto, obtiveram um maior nível de consecução. Isto poderá sugerir que os aspetos ligados à Apresentação foram os mais bem interiorizados pelos alunos.

CONCLUSÃO

No decorrer da prática pedagógica constatou-se que os alunos de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB apresentavam muitas fragilidades nas suas exposições orais. Partindo desta necessidade concreta, configurámos um estudo a partir da questão: *De que modo o uso de uma sequência didática poderá contribuir para melhorar a qualidade das exposições orais dos alunos?* Assim, planificámos e implementámos uma sequência didática que, através de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno da exposição oral, visou contribuir para o processo de ensino e aprendizagem deste género textual.

Para responder à questão de investigação estabelecemos como objetivo geral avaliar se uma SD, construída com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementada de forma explícita e intencional, pode refletir-se, e a que níveis, na qualidade das EO que os alunos produzem. Na verdade, tal objetivo desdobrou-se em três objetivos específicos: (i) compreender a prática letiva da docente em relação ao ensino da oralidade; (ii) aferir o conhecimento prévio dos alunos para se poder construir os módulos da SD; e, (iii) identificar e avaliar os resultados da SD na qualidade das produções dos alunos a partir da análise comparativa das exposições orais iniciais e finais.

Em relação ao Objetivo 1 os resultados do estudo indicam que a professora titular considera importante a oralidade, embora esta não seja alvo de planificação ou avaliação formal. Em relação às exposições orais, a docente acredita que o seu domínio é relevante, na medida em que é um género que serve para os alunos socializarem conhecimentos resultantes de trabalhos de projeto em diversas áreas curriculares, sobretudo de Estudo do Meio. Antes do início do presente estudo os alunos já haviam feito EO.

No que concerne ao Objetivo 2, realizou-se uma entrevista à população em estudo sobre o género em causa, as dificuldades que tinham na sua produção e as áreas que consideravam ser necessário melhorar. Para além disso, uma amostra da população realizou-se um pré-teste (produção inicial) para se aferir o conhecimento prévio dos alunos relativamente ao género em estudo. Essa produção foi observada por nós (avaliação do professor) e pelos colegas (heteroavaliação) tendo em conta um conjunto de parâmetros que caracterizam o género textual em questão. Se um parâmetro era observado na EO, registava-se a sua ocorrência numa grelha especificamente desenvolvida para o efeito.

Os resultados da produção inicial da amostra do estudo revelaram dificuldades nas três dimensões consideradas: Planificação, Apresentação e Organização do texto. Ainda assim, foi na Apresentação do Texto que os alunos conseguiram cumprir alguns dos requisitos do género, nomeadamente gestão da voz e postura adequadas.

Pese embora os alunos já terem tido oportunidade de realizar EO e a professora ter referido que era algo que tinha sido trabalhado com a turma, o facto é que não se observou um domínio do género.

Coletados e analisados os dados da PI planificou-se uma SD que pudesse contribuir para uma melhoria de alguns dos aspetos da EO. Em face do tempo disponível para a realização do projeto e das dificuldades apresentadas pela amostra, centrámo-nos no trabalho sobre os aspetos extralinguísticos da EO e na estruturação do texto, segundo a sequência-tipo das EO identificada por Dolz e Schneuwly (2000).

Após os módulos, realizou-se outra produção, nos mesmos moldes da PI, que nos permitiu, a partir da análise comparativa entre as duas, identificar e avaliar os resultados da SD na qualidade das produções da amostra, tal como enunciado no Objetivo 3. A comparação entre a PI e a PF evidenciou diferenças significativas nos desempenhos. Uma vez que na PF a maioria dos indicadores foram observados nas EO podemos concluir que houve uma melhoria de

qualidade nas produções dos alunos da amostra, sendo que os aspetos que melhoraram foram todos objeto de trabalho explícito e intencional durante os módulos da SD.

Embora a observação tivesse incidido nas EO iniciais e finais da amostra, os exercícios e simulações de EO feitas ao longo dos módulos foram realizados pela turma toda, tendo sido notória a evolução do conjunto da turma. Por outro lado, podemos inferir também, pela forma mais adequada como foi feita a segunda heteroavaliação (PF), que a turma melhorou no conhecimento do género textual.

O cumprimento dos três objetivos específicos sugere que o uso de uma SD, construída com base no conhecimento das propriedades dos géneros e dos textos, implementada de forma explícita e intencional, se reflete na qualidade das EO dos alunos do 3.º ano da turma em estudo ao nível da Preparação, Apresentação e Organização do texto, respondendo-se assim à questão de partida.

No entanto, são várias as limitações que identificamos neste estudo. De entre as principais refira-se o facto de não ter sido possível realizar um estudo comparativo de PI e PF de toda a turma para verificar se os resultados da população corroborariam os obtidos pela amostra. Outra limitação foi não ter sido feita uma nova EO sobre um tema diferente, para se perceber se a melhoria na qualidade das produções se manteria. Só dessa forma, com aplicação de conhecimento a novas situações, poderíamos afirmar com mais certeza se houve, efetivamente, uma apropriação do género textual pelos alunos da turma.

Futuramente, seria interessante replicar esta SD com outra turma e temas diferentes para verificar se os resultados seriam idênticos. Outro aspeto a desenvolver, que neste projeto não foi contemplado devidamente, seriam as dimensões linguísticas do texto com incidência nos conectores textuais.

Para finalizar, cremos que a SD desenvolvida, pese embora as limitações e falhas, contribuiu para o ensino e aprendizagem do género textual exposição oral.

REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681.
doi:<https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>
- Adam, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français: Une notion “dépassée”? *Recherches*, 42, 11-23.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Londres: Routledge. Disponível em http://www.cad.unam.mx/programas/actuales/maestrias/maestria_form_cn_ec_SEIEM_2011/00/02_material/02_toluca/mod1/archivos/20_Teachers_investigate_their_work.pdf.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research*. Toronto: Wadsworth, Cengage Learning.
- Baehr, B. (2010, agosto). *Birke Baehr: What's wrong with our food system* [Vídeo]. Disponível em https://www.ted.com/talks/birke_baehr_what_s_wrong_with_our_food_system#t-41846
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, J. P. (1996). Genres de texte, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 1-20.
- Bueno, L. (2008). Gêneros orais: elementos lingüísticos e não-lingüísticos. *Anais do I SIMELP*, São Paulo. Disponível em <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português – ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de português – ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português – ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.
- Calsamiglia Blancafort, H. (1994). El estudio del discurso oral, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 18-28.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso* (2.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Charaudeau, P. (2010). Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. *Revista Signos*, 43. Disponível em <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-problematICA-comunicacional.html>
- Costa, J., & Santos, A.L. (2003). *A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Caminho.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7884>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Discurso Direto. (2018). *Dicionário terminológico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>
- Dolz, J., & Gagnon R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques*, 137-138. doi:10.4000/pratiques.1159
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. (Vol. I-II). Bruxellws: De Boeck.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>
- Donahue, C. (2009). Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research, in C, Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds) *Genre in a Changing World*, West Lafayette, IN: WAC Clearinghouse, pp. 424-441
- Dossiê da turma do 3.º ano* [Dossiê de Turma]. (2017). Quinta do Conde.
- Duarte, R. (Coord), Veigas, A. S., Batista, I., Batalha, J., Varela, L., Pignatelli, M. L., & Henriques, M. (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: Brown University. Disponível em: https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Garcia-Debanc, & C., Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repères*. (24-25), 3-22. Disponível em <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS024-025.pdf>
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J., & Sousa, O. (2011). *Conhecimento da língua. Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação, DGDIC.

- Hyerle, D. (1993). *Thinking Maps as Tools for Multiple Modes of Understanding*. (Dissertação de doutoramento não publicada). University of California, Berkeley, USA. Disponível em http://www.eggplant.org/tf/research/graduate_studies/pdf/david-hyerle-thesis.pdf
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Machado, A. R., & Cristóvão, V. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (dis)curso - LemD, Tubarão*, 6(3), 547-573.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, gêneros de textos e compreensão*. S. Paulo: Parábola.
- Ministério da Educação (1991). Estudo do Meio. *Organização Curricular e Programas, 1.º ciclo*. pp 98-132. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basic/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGEB.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

- Ministry of Education. (2006). *Language: the Ontario curriculum grades 1-8*. Ontario, Canada. Disponível em <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Oralidade. (2018). *Dicionário terminológico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>
- PDST (2014), *Five components of effective oral language instruction, A guide to the teaching and learning of oral language*. Dublin: PDST. Disponível em http://www.pdst.ie/sites/default/files/14.%20Five%20Components%20of%20Oral%20Language_0.pdf
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In Sousa, O.; Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências em língua - percursos didáticos* (pp. 15-32). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas* (Tese de doutoramento). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13143/1/Escrever%20para%20aprender%20estrat%C3%A9gias%20e%20pr%C3%A1ticas.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G.,... Pinto, M. O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Santiago, A., & Paixão, S. (2011). *P7 Português*. Lisboa: Texto Editora.

- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE.
- Silva, F., Viegas, F, Duarte, I., M., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa do português do ensino básico: oral*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDG.
- Sim-Sim, I., Duarte, & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tipologia Textual. (2018). *Dicionário terminológico*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 41-54.
doi: <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2247>
- Zion, R. (2016, maio). *Randall Zion: Imagination is more important than knowledge* [Vídeo].
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wf5kYItINdI>

ANEXOS

Anexo A: Grelha de Observação do Professor

Indicadores de desempenho PI – Aluno 1		Observações
1. Planificação		1.1. Seleciona a informação
		1.2. Prepara texto de suporte
		1.3. Planifica o discurso.
		1.4. Prepara materiais de apoio à sua comunicação.
		1.5. Treina
2. Apresentação do texto	2.1. Postura	2.1.1. Coloca-se de frente para o público.
		2.1.2. Olha para o público.
		2.1.3. Fala sem ler ou consultar fontes.
		2.1.4. Gesticula de forma adequada.
	2.2. Gestão da voz	2.2.1. Utiliza o tom de voz adequado.
		2.2.2. Utiliza a altura de voz adequada.
		2.2.3. Utiliza uma velocidade de elocução adequada.
		2.2.4. Articula corretamente os sons
	2.3. Interação	2.3.1. Utiliza de forma adequada o suporte que construiu
		2.3.2. Dá a palavra aos colegas para colocarem dúvidas.
3. Organização do texto	3.1. Introdução	3.1.1. Cumprimenta o público.
		3.1.2. Apresenta-se.
		3.1.3. Indica o tema que vai apresentar.
		3.1.4. Introduce os diferentes subtemas,
	3.2. Desenvolvimento	3.2.1. Desenvolve os diferentes subtemas por ordem.
		3.2.2. Seleciona informação pertinente para cada subtema.
		3.2.3. Utiliza os organizadores textuais adequados.
	3.3. Conclusão	3.3.1. Fecha o tema.
		3.3.2. Pergunta se há dúvidas/ questões.
		3.3.3. Agradece e despede-se.
	3.4. Léxico	3.4.1. Utiliza léxico específico de acordo com o tema.
		3.4.2. Utiliza as formas verbais adequadas

Anexo B: Grelha de Heteroavaliação

Assinala com X os aspetos que foram incluídos na apresentação:

		Nome dos colegas						
COMO ORGANIZOU O TEXTO	Introdução	Cumprimenta						
		Apresenta-se						
		Apresenta tema						
	Desenvolvimento	Apresenta subtemas						
		Os assuntos foram apresentados por ordem						
	Conclusão	Conclui a apresentação						
		Pergunta se há questões						
Agradece e despede-se								
COMO APRESENTOU	Não fala muito alto nem muito baixo							
	Não fala muito rápido nem muito devagar							
	Fala de forma expressiva							
	Utiliza gestos adequados							
	Olha para os colegas							
	Mantém-se direito							
	Fala sem ler							

Anexo C: Grelha de Autoavaliação



A MINHA APRESENTAÇÃO ORAL

Assinala com X os aspetos que incluístes na tua apresentação:

Nome		Sim	
COMO ORGANIZEI O TEXTO	Introdução	Cumprimentei os colegas	
		Apresentei-me	
		Apresentei o tema	
		Apresentei os subtemas	
	Desenvolvimento	Os assuntos foram apresentados por ordem	
	Conclusão	Concluí a apresentação	
		Perguntei se havia questões	
Agradei e despedi-me			
COMO APRESENTEI	Não falei nem muito alto, nem muito baixo		
	Falei na velocidade adequada		
	Falei de forma expressiva		
	Utilizei gestos adequados		
	Olhei para os colegas		
	Mantive-me direito		
	Falei sem ler		

Anexo D: Entrevista à Professora Cooperante

Guião	Transcrição da entrevista
Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado	Informar sobre o projeto de investigação e o objetivo da entrevista; Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados; Pedir autorização para gravar.
O domínio da Oralidade na prática docente	<p>Considera importante o ensino da oralidade?</p> <p>Eu acho que é um domínio muito importante. Os alunos têm de saber exprimir-se, respeitar a sua vez para falar, bem comunicar com os outros.</p> <p>Que atividades de oralidade são, habitualmente, realizadas com os alunos?</p> <p>Costumo fazer muitas atividades de oralidade, especialmente diálogos e perguntas sobre a matéria. As aulas são muito participadas e a oralidade é espontânea. Os alunos gostam muito de falar e dar as suas opiniões. À segunda-feira, os alunos falam dos fins-de-semana ou de alguma novidade. Outra ocasião de treino da oralidade é com as Assembleias de Turma, feitas à 6.ª feira. Aqui eles têm de escutar o outro, respeitar as opiniões dos colegas, esperar a sua vez de intervir, exprimir-se de forma clara, argumentar, expor pontos de vista... é um excelente exercício.</p> <p>Existe algum instrumento que registe o desempenho dos alunos nessas Assembleias?</p> <p>Não registo por escrito, mas dá para perceber os que se exprimem melhor ou pior, se respeitam a sua vez de falar...</p> <p>Quais as estratégias mais utilizadas para trabalhar a oralidade?</p> <p>Não existe propriamente uma estratégia. Faço perguntas diretas sobre a matéria ou outros temas, por exemplo, compreensão de textos orais quando leio uma história e pergunto sobre ela. ou a matéria.</p>
Planificação e avaliação da Oralidade	<p>As atividades de oralidade são objeto de planificação?</p> <p>Confesso que não costumo planificar especificamente a oralidade, as coisas surgem e os alunos exprimem-se livremente. Muitas vezes sigo as sugestões do manual para as atividades de interpretação de texto e faço-as oralmente.</p> <p>Como considera os desempenhos dos alunos no domínio da oralidade?</p> <p>É o domínio com melhores classificações. Quem me dera que escrevessem tão bem como falam! Eles [alunos] falam melhor do que escrevem.</p> <p>Como são avaliadas as atividades de oralidade?</p>

	<p>Eu tenho noção de quem participa mais ou menos e de que forma se exprimem. Mas não existe uma avaliação como faço para as outras áreas do português, com parâmetros de avaliação preenchidos de acordo com o desempenho nas fichas que vou fazendo.</p> <p>Que dificuldades sente na avaliação da oralidade?</p> <p>A turma é muito grande e acabo por não ter tempo para avaliar de forma mais formal, mais estruturada.</p>
Oralidade formal	<p>Que atividade de oralidade formal são realizadas?</p> <p>Não tenho trabalhado muito a oralidade formal, tenho-me concentrado na escrita. Embora nas Assembleias de turma eles tenham de argumentar e debater os assuntos. E começaram a fazer apresentações.</p> <p>...então já fizeram exposições orais?</p> <p>Começaram este ano. Já fizeram apresentações dos trabalhos de projeto que são desenvolvidos... eles adoram. Tenho andado a filmá-los para um trabalho que estou a fazer no âmbito dos encontros da Escola Moderna sobre comunicação e socialização do conhecimento.</p> <p>Quer dizer que já estão habituados a falar em frente aos colegas...</p> <p>Alguns têm dificuldades, só começámos este ano. Uns já fizeram duas apresentações, outros só fizeram uma... aquelas que andavam a fazer quando vocês [estagiárias] chegaram. Mas, não foi feita qualquer planificação antecipada. Os alunos apresentam como acham melhor e eu vou dando indicações sobre como devem fazê-lo. Por exemplo, virar-se para as pessoas, falar alto, manter-se direito, tentar não ler... mas é difícil que não leiam. Às vezes leem textos enormes que retiraram da net, nem sei como os colegas aguentaram a apresentação de ontem [uma apresentação sobre lendas de Portugal em que as alunas colocaram uma cartolina em frente da cara e leram por mais de 10 minutos os textos que lá tinham colado] mas não quis interromper porque quero respeitar o trabalho que fizeram.</p>
Agradecer e valorizar a colaboração do entrevistado	<p>Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade!</p>

Anexo E: Entrevista Estruturada aos Alunos

INQUÉRITO AOS ALUNOS

1. Já alguma vez fizeste uma exposição oral (apresentação)?

Sim Não NS/NR

2. Achaste difícil?

Sim Não NS/NR

3. O que achaste mais difícil?

3.1. Falar frente aos colegas

3.2. Preparar e saber as informações

3.3. Falar sem ler

3.4. Outra

4. O que achas que deverias melhorar nas tuas apresentações?

4.1. Treinar mais

4.2. Falar sem ler

4.3. Olhar para os colegas

4.4. Outra

5. Gostas de fazer exposições orais?

Sim Não NS/NR

Anexo F: Textos-fonte**Aluno 1 – Texto Cegonha-preta**

Olá, eu sou a Cico!

Sou uma Cegonha-preta e vivo no interior do país, junto ao Guadiana. Os biólogos que estudam a minha espécie chamam-nos *Ciconia nigra*, pertencço à família das Ciconiformes, tal como a cegonha-branca.

As minhas características...

Ao contrário das cegonhas-brancas, que são muito abundantes, eu sou uma ave tímida e raramente me mostro. Mas, se conseguires avistar-me, vais logo reconhecer-me: tenho penas negras e brilhantes no dorso e nas asas e penas brancas na barriga. As minhas longas patas e o meu bico são vermelhos. Quando estico as asas meço de uma ponta à outra 190 cm.

A minha espécie alimenta-se em ribeiros de água límpida, charcos e prados húmidos. Capturamos principalmente peixes, anfíbios e insetos, mas também outros pequenos vertebrados, como ratos e aves jovens. Fazemos ninhos em árvores ou penhascos altos e pomos entre 2 a 5 ovos de cada e ao fim de 35 dias nasce uma cegonha bebé.

Onde me podes encontrar...

No continente europeu e no Sul de África. Atualmente, as principais populações estão concentradas em países como a Polónia, Rússia e Turquia. Em Portugal, somos muito poucas, apenas 30 a 50 casais e andamos em bandos pouco numeroso. Podes encontrar-nos no interior do país, principalmente junto aos rios Douro, Tejo e Guadiana. Gostamos de pousar em postes elétricos, árvores altas e escarpas. Em setembro e outubro, muitas de nós, levantam voo e migram para locais mais quentes para passar o inverno.

Os perigos que enfrento...

Já percebeste que sou uma espécie rara, estando ameaçada devido, sobretudo, a perda de habitat. A destruição e degradação das florestas constitui a principal ameaça à minha sobrevivência. Também a perturbação humana nas áreas de nidificação constitui uma ameaça. Mas há outros perigos à espreita, como o risco de colisão com postes de alta tensão e a contaminação por pesticidas.

Aluno 2 - Texto Foca-monge-do-mediterrâneo

Olá, eu sou a Mona!

Sou uma cria de foca-monge-do-mediterrâneo, mas há quem me conheça por lobo-marinho. Sou a única espécie de foca residente em território português. Os biólogos que estudam a minha espécie chamam-me *Monachus monachus*.

As minhas características...

Eu sou uma fêmea e quando for crescida posso chegar aos 2,30 m de comprimento. Mas os adultos machos podem atingir os 400 quilos e os 4 m de comprimento!

Agora sou castanho-acinzentada, com manchas mais claras na barriga. À medida que for envelhecendo vou ficando mais clara e a minha pele pode ficar prateada.

Passo a maior parte do tempo dentro de água e chego a dormir no mar, consigo permanecer 10 a 12 minutos submersa. De vez em quando tenho de vir à superfície para respirar, pois sou um mamífero. Gosto de descansar em terra, em praias escondidas no interior de grutas. Ainda assim, somos uma espécie muito curiosa e aproximamo-nos dos seres humanos com facilidade.

A minha espécie é predadora e alimenta-se de animais que captura na água, como polvos e peixes. Mas existem animais que nos podem comer, como as orcas ou os tubarões. Felizmente, estes não costumam aproximar-se da costa e por isso não corro muito perigo.

Onde me podes encontrar...

Hoje em dia, somos muito poucas, só 450. No território português podes encontrar-me no arquipélago da Madeira, numas ilhas chamadas Desertas, onde vivo com mais 23 focas-monge.

Os perigos que enfrento...

A ação do ser humano fez desaparecer quase todas as focas-monge no mundo! Caçavam-nos por causa da nossa pele e óleo, ou então pescavam o nosso alimento e nós ficávamos sem ter peixe para comer ou ficávamos presas nas redes e acabávamos por morrer. Hoje somos protegidas, mas como somos tão poucas se houver um acidente com um barco que cause poluição podemos desaparecer para sempre. Por isso sou considerada uma espécie "criticamente ameaçada" de extinção. No arquipélago da Madeira somos protegidas e pode ser que assim voltemos a ser muitas!

Fontes: http://www.natureza-portugal.org/o_nosso_planeta/especies/top_5_das_especies_de_portugal_as_cinco_especies_mais_ameacadas_e_emblematicas_de_portugal/foca_monge_o_lobo_do_mar_em_vias_de_extincao/

<http://naturlink.pt/article.aspx?menuid=55&cid=7850&bl=1&viewall=true>

Aluno 3 - Texto Abutre-negro

Olá, eu sou o Bui! Sou uma cria de abutre-negro e vivo no bosque Mediterrânico, no Sudeste de Portugal! Os biólogos que estudam a minha espécie chamam-nos *Aegyptius monachus*.

As minhas características...

Sou uma ave de rapina, aliás, a maior de toda a Europa! Com as asas abertas, os meus pais chegam a ter 3 m da ponta de uma asa à outra! São enormes!

As minhas penas são muito escuras, por isso é que me chamam abutre-preto! Tal como os outros abutres, sou uma ave necrófaga, ou seja, alimento-me de carcaças de animais que morrem no campo, sobretudo de ovelhas, cabras, veados, javalis e coelhos. Eu e os outros abutres passamos muito tempo a planar nos céus, e quando detetamos um animal morto pousamos e, num instantinho, limpamos a sua carcaça até quase não sobrares vestígios. Se não fizéssemos este tipo de ‘trabalho’, estas carcaças ficavam durante muito mais tempo no campo até desaparecerem, o que podia fazer com que outros animais que vivem ao pé adoecessem. Temos um papel muito importante na natureza!

Onde me podes encontrar...

Na Europa podes observar-me na Península Ibérica e nos Balcãs. Em Portugal vivo sobretudo na área que faz fronteira com Espanha, desde a Beira Baixa ao Baixo Alentejo, que fica no Sudeste de Portugal. Contudo, faz muitos anos que a minha espécie não constrói ninhos no Baixo Alentejo...

Os perigos que enfrento...

No Baixo Alentejo, a comida é cada vez mais escassa! Desde há uns anos para cá, quando os animais morrem no campo, os seus donos têm de chamar uma ‘brigada’ para recolher as suas carcaças e as levar para um local mais seguro. Desde então, tem sido muito difícil encontrar alimento no campo. Para além disso, são cada vez mais raras as áreas de bosque boas e tranquilas para construirmos os nossos ninhos, e aumentar as nossas ainda pequeninas famílias. Existem ainda muitos outros perigos à espreita, como o risco de colisão e electrocução em linhas elétricas ou até os iscos envenenados que alguns homens deixam no campo, dentro das carcaças dos animais de que nos alimentamos. É por essa razão que a minha espécie está considerada como Criticamente em Perigo em Portugal, isto é, corremos o risco de desaparecer para sempre nos campos de Portugal. Mas tenho a certeza que isso vai mudar em breve!

Aluno 4 - Texto Águia-imperial

Olá, eu sou a Aquilina!

Sou uma águia-imperial e vivo no Alentejo, junto à fronteira com Espanha. Os biólogos que estudam a minha espécie chamam-nos *Aquila adalberti*.

As minhas características...

Posso parecer vaidosa, mas o nome imperial é mesmo adequado à minha espécie, parecemos imperadores do céu! Somos aves de rapina impressionantes. Quando abro as asas posso atingir os 2 m. Consegues imaginar? A minha plumagem é parda com penas brancas na parte de cima das asas.

Fazemos os ninhos em árvores de grande copa, como os sobreiros e caçamos nos campos. A minha espécie alimenta-se principalmente de coelhos. Mas também não sou esquisita, como lebres, pombos, corvos e outras aves e até caço raposas e pequenos ratos. Se não houver outra coisa, posso até comer carne de cadáveres.

Onde me podes encontrar...

Nós, as águias imperiais vivemos na Península Ibérica e somos das aves de rapina mais raras de todas. Existem apenas 230 casais no mundo! Em Portugal podes encontrar-me no interior próximo da fronteira, sobretudo no Alentejo.

Os perigos que enfrento...

Existem apenas cinco casais de águias-imperiais em Portugal. E tenho medo que em poucos anos desapareçamos por completo! Os principais perigos que enfrentamos é a diminuição dos coelhos, o nosso alimento favorito e a destruição do nosso habitat. Mas somos também ameaçadas por caçadores, veneno nas carcaças dos animais e corremos o risco de morremos eletrocutadas nos postes de eletricidade. Por isso mesmo existem cientistas a estudar a forma de nos proteger e evitar o nosso desaparecimento para sempre.

Aluno 5 - Texto Lince-ibérico

Olá, eu sou o Manchas! Sou uma cria de lince-ibérico e vivo no bosque Mediterrânico, no Sudeste de Portugal! Os biólogos que me estudam tratam-nos pelo nome de *Lynx pardinus*.

As minhas características...

Tal como os gatos domésticos, também sou um felino, mas maior! Os meus pais são do tamanho de uma raposa, com cerca de 60 cm de altura. Sou muito fácil de distinguir dos outros animais do bosque: tenho a cauda curta com a ponta preta, pelos negros em forma de pincel na pontinha das orelhas e umas longas e bonitas barbas de pelos brancos e pretos nas bochechas.

A minha pelagem é castanho-amarelada com manchas negras pequeninas – por isso é que aqui no bosque todos me chamam de Manchas! São elas que me ajudam a camuflar no meio dos arbustos, pelo que raramente alguém me consegue ver. As minhas manchas são como as tuas impressões digitais – nenhum outro lince tem manchas iguais às minhas.

Sou um grande caçador! Tenho muita força nas patas e sou muito ágil... A minha mãe, a Pardina, consegue saltar até vários metros de altura e raramente deixa fugir os coelhos-bravos que caça. Aqui todos os animais respeitam a minha família e são poucos os outros carnívoros, como as raposas ou os saca-rabos, que se aventuram a entrar no nosso território.

Onde me podes encontrar...

A minha espécie só existe num lugar do mundo – na Península Ibérica, ou seja, em Portugal e Espanha. Ao todo somos pouco mais de 300 e vivemos maioritariamente em Espanha, onde ainda há áreas de bosques de sobreiros e azinheiras, com grandes matagais – o habitat Mediterrânico

Os perigos que enfrento...

Na verdade, já tivemos dias muito melhores em Portugal... No passado existíamos por todo o país, mas depois foram surgindo muitas ameaças e aos poucos fomos deixando de ter condições para sobreviver. Os nossos bosques foram sendo destruídos para extrair a madeira e cultivar cereais. Para piorar a situação, apareceram duas doenças que não existiam em Portugal e que mataram muitos coelhos... quase ficámos sem comer. Para além disto tudo, ainda temos de ter muito cuidado para não nos magoarmos em armadilhas ilegais que homens colocam no campo ou quando precisamos atravessar estradas, para não sermos atropelados... É por essa razão que a minha espécie está Criticamente em Perigo, correndo o risco de desaparecer para sempre da natureza, isto é, de nos extinguirmos, se nada for feito para nos ajudar.


Anexo G: Exemplo de Diapositivos da Apresentação


Exemplo_O PANDA-GIGANTE - PowerPoint Isabel da Conceição


Ficheiro Base Inserir Estrutura Transições Animações Apresentação de Diapositivos Rever Ver Diga-me o que pretende fazer


Normal Vista de Organização Página Vista de Modelo Global Modelo Global Modelo Global Notas Zoom Ajustar à Janela Cor Nova Janela Dispor Todas Em Cascata Mover a Divis Janela


Vistas de Apresentação Vistas de Modelos Globais Mostrar Zoom Cor/Tons de Cinzento Preto e Branco Janela


1 O PANDA-GIGANTE
Espécie ameaçada


2 

3 Habitat


4 Alimentação


5 Perigos que enfrenta


6 Conservação em cativeiro


Anexo H: Guião de exemplo

Disciplina: Estudo do Meio **Tema:** Espécies ameaçadas **Duração:** Máximo de 3 min.

[INTRODUÇÃO]

- **Bom dia a todos.**
- **O meu nome é Maria, sou do 3.º F, e gostava de vos falar sobre o panda gigante.**
- **O objetivo da minha apresentação é dar a conhecer** uma das 10 espécies mais ameaçadas do mundo.
- **Primeiro vou descrever** o seu aspeto, **depois falar-vos** sobre o habitat, os seus hábitos alimentares e, **por fim**, os perigos que enfrenta.

[DESENVOLVIMENTO]

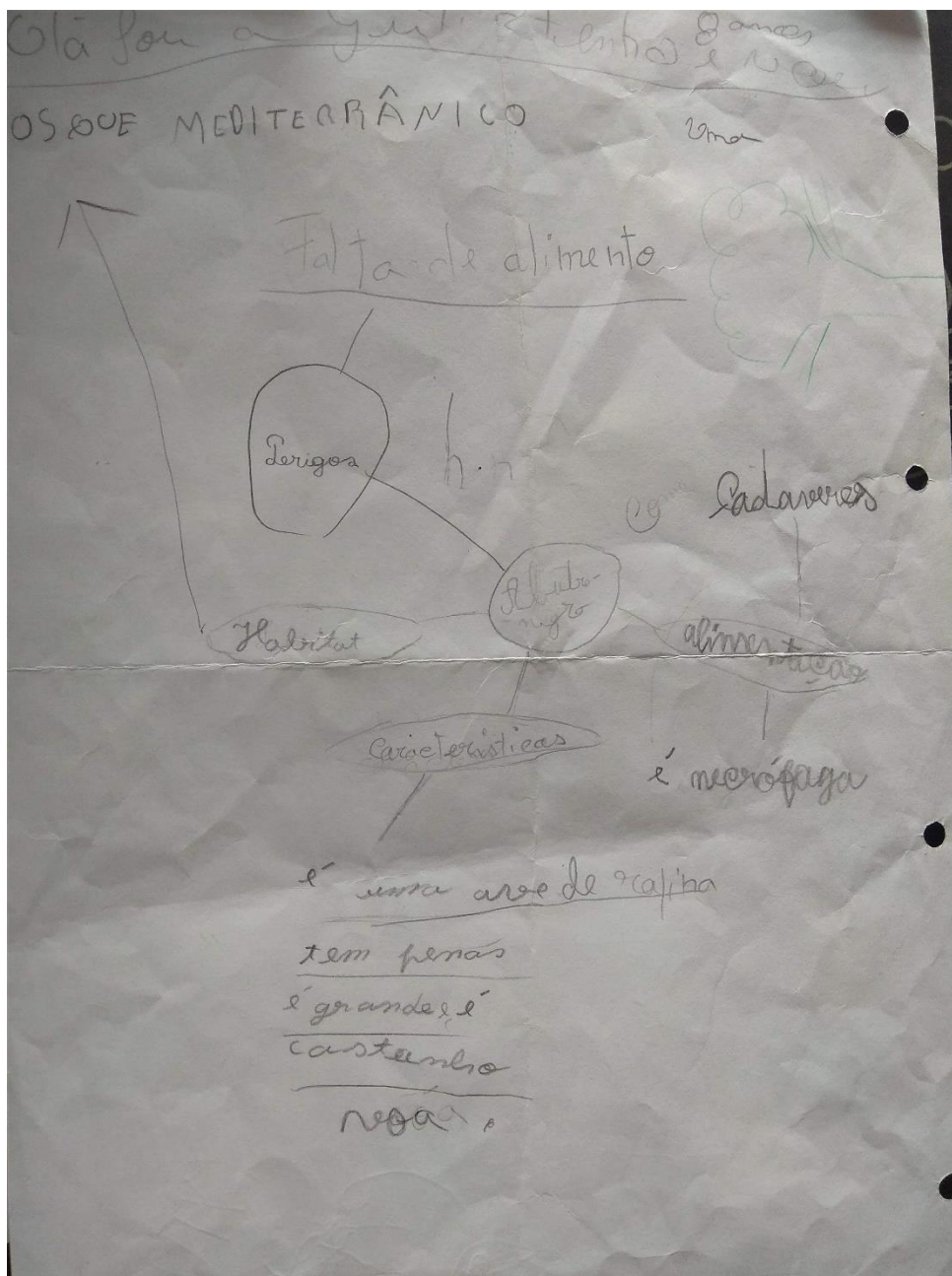
- **O panda gigante é um mamífero da família dos ursídeos.** Tem o pelo preto e branco. Como o nome indica é grande, atinge 1,5m de altura e pode pesar 90 kg.
- **Como sabem,** o Panda-Gigante vive na China, um país que fica na Ásia. **Pode ser encontrado** nas florestas húmidas daquele país. **Mas também** existem alguns nalguns Jardins Zoológicos. **De acordo com** a Enciclopédia dos Animais, o Panda não gosta muito de viver em cativeiro.
- **Em relação à sua alimentação,** o Panda-Gigante adora de comer rebentos, folhas e caules de bambu, que é uma planta muito abundante no seu habitat. Como come plantas chama-se herbívoro.
- **De acordo com** a Wikipedia, o Panda-Gigante é uma das espécies mais ameaçadas do planeta. **Isso quer dizer** que está em perigo de extinção. Por isso foi escolhido como símbolo da WWF que é uma organização para a ajudar a alertar para a conservação da natureza.
- **Os principais perigos** são a destruição do seu habitat natural; e nascerem poucas crias e morrerem muitas enquanto são bebés. Em cativeiro, têm muita dificuldade em reproduzir-se
- **De acordo com o WWF,** o governo chinês tem procurado proteger ao máximo os pandas no seu habitat natural, para tentar que estes voltem a aumentar na natureza

[CONCLUSÃO]

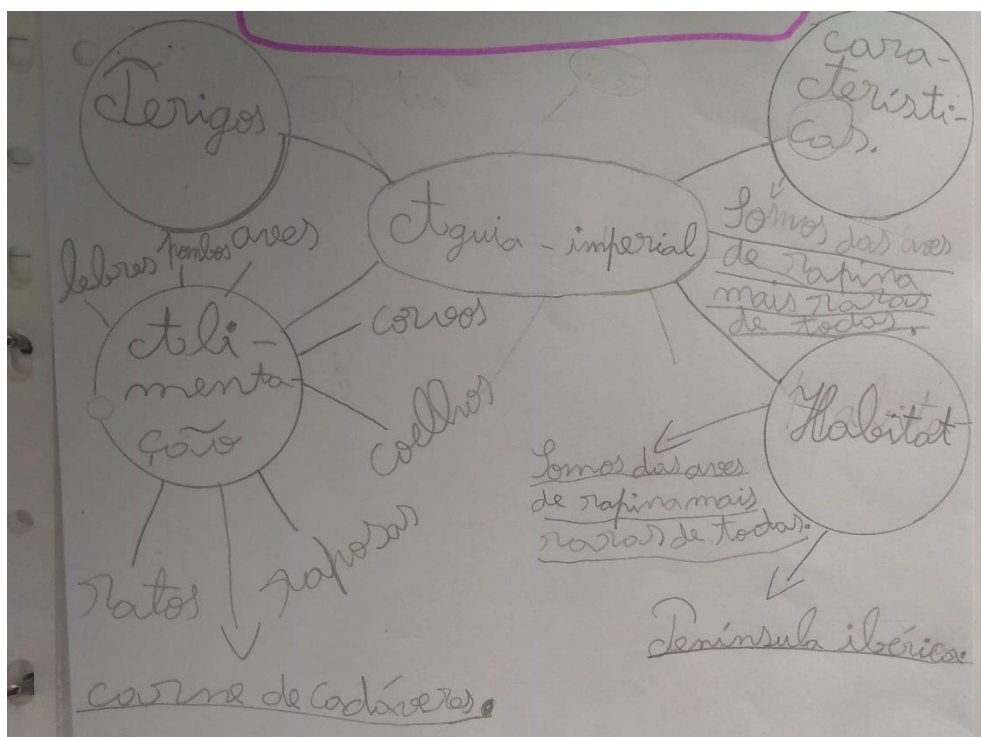
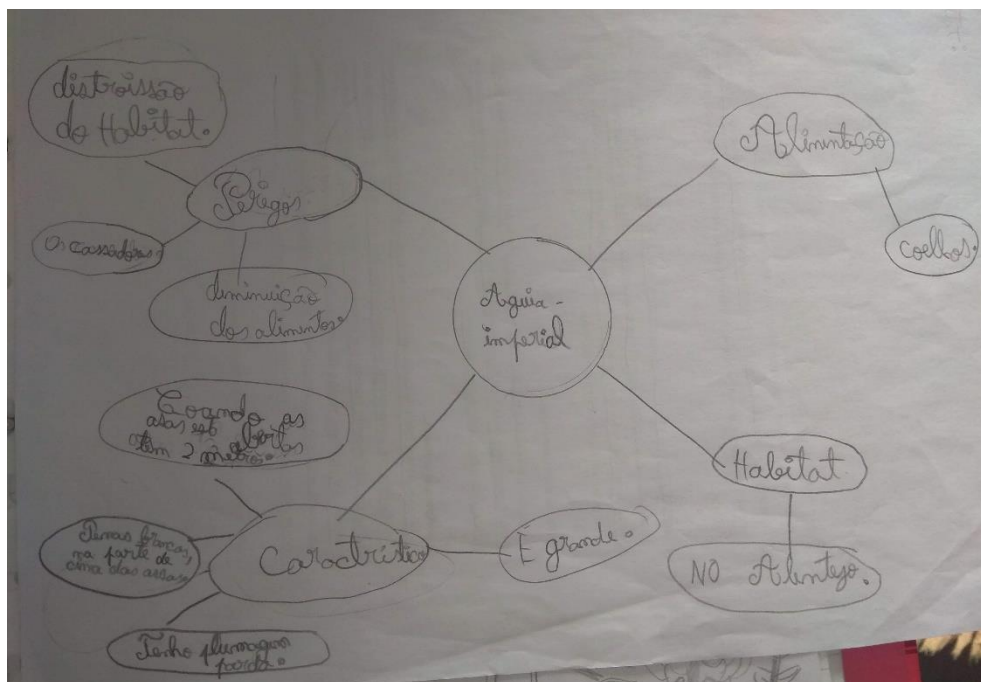
- **Para concluir,** espero que tenham ficado a conhecer melhor panda-gigante e os perigos que enfrenta.
- **Espero que tenham gostado.** Têm alguma pergunta?
- **Muito obrigada por me ouvirem.**

Anexo I: Mapas de Bolhas

Mapa de bolhas do grupo Abutre-negro



Mapas de bolhas do grupo Águia-imperial



Mapa de bolhas do grupo Cegonha-preta

14/5/18

Cegonha-preta
Cegonha-preta

Alfiteiro

Pertuza

Ela está a ficar sem habitat
devido a falta de fontes de trióxido.
Também a perturbação humana
nas áreas de modificação constitui uma
ameaça. **alimentação**

ela come frutos, anfíbios e
insetos

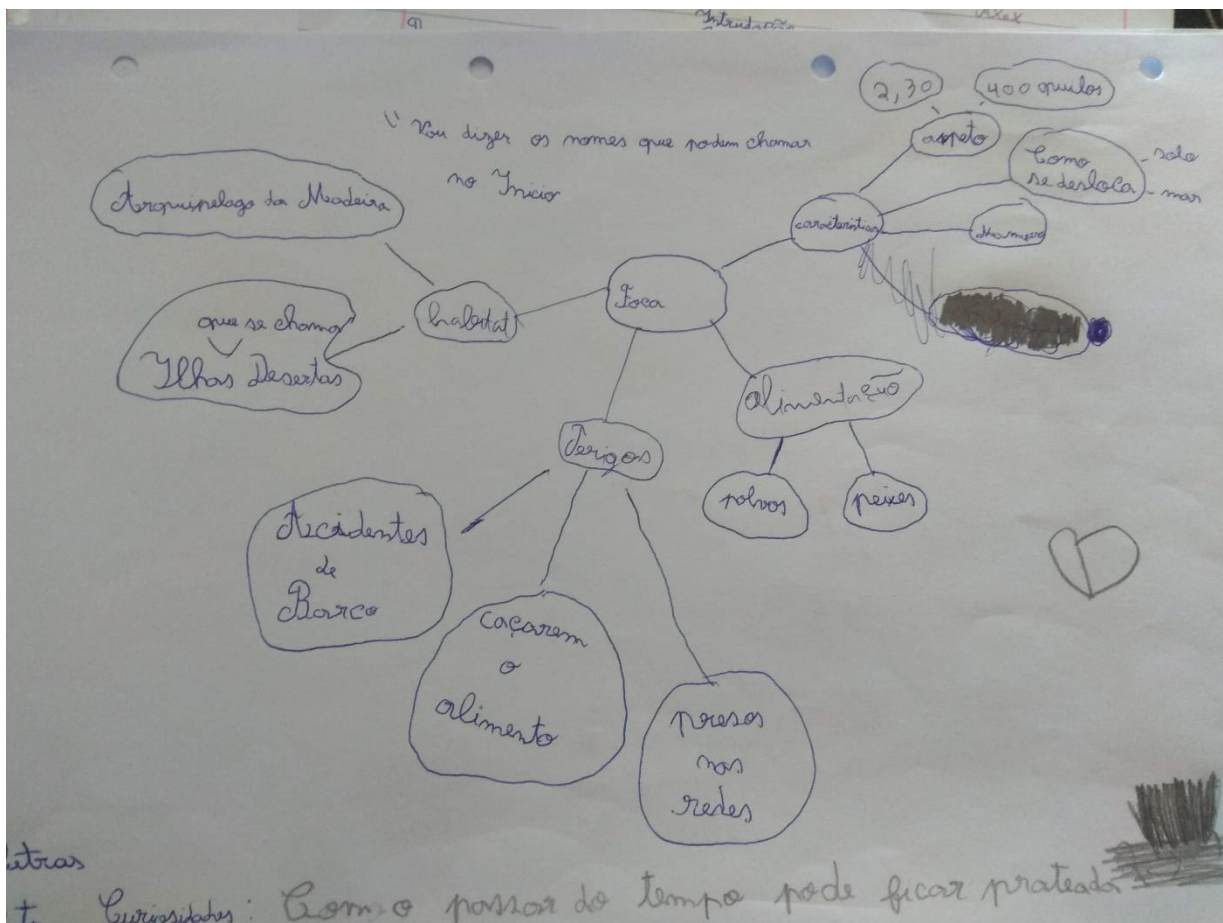
Características

A Cegonha-preta
é tímida e raramente se mostra
ela tem penas negras e brilhantes,
o seu bico é amarelo e quando estica as
asas mede de uma ponta à outra 130cm.

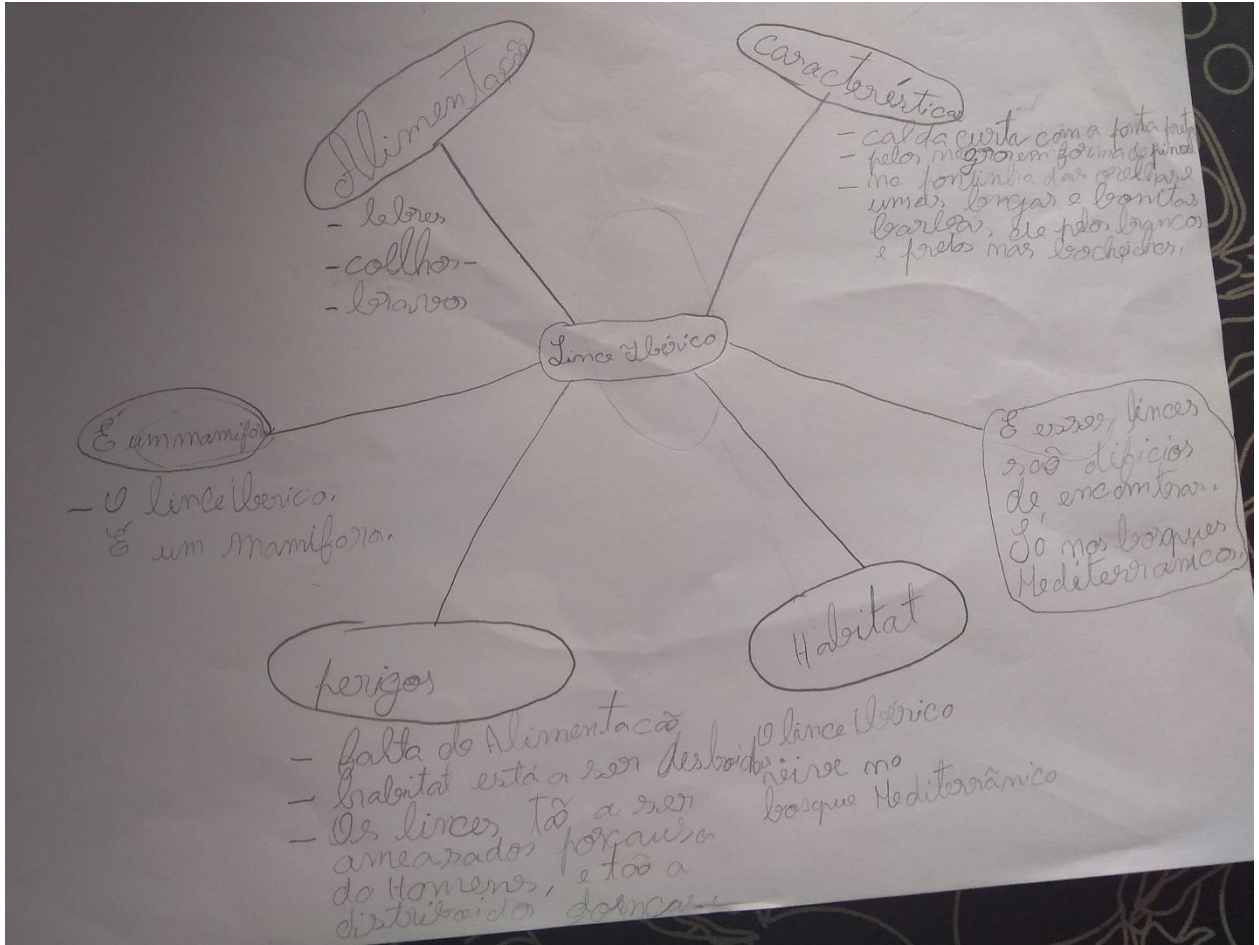
Habitat.

Eu vive no continente europeu e no sul
de África ocidental - ele em África, Rússia
em Turquia. Em Portugal tem muitas flocos.

Mapa de bolhas do grupo Foca-monge



Mapa de bolhas do grupo Lince-ibérico



Anexo J: Transcrições da Produção Final

ALUNO 1

Bom dia a todos, o meu nome é D. F. e em nome do meu grupo, que é a J, o M., o D., a M. e eu, vou-vos falar sobre a cegonha-preta, que é esta [aponta para o slide projetado no quadro com uma cegonha]... e primeiro vou falar-vos sobre os perigos que ela enfrenta, depois sobre os seus hábitos, depois o habitat e a sua comida favorita [vai enumerando com os dedos].

Primeiro, eu gostava que vocês aprendessem mais sobre a cegonha-preta e [pausa seguida de hum]..., primeiro a cegonha-preta é uma ave que tem penas pretas e a barriga é branca, tem um bico vermelho e as patas são muito fininhas e vermelhas também. Ela quando abre as asas de uma ponta a outra mede 190 cm e ela alimenta-se em charcos, prados húmidos, e algumas aves... ela alimenta-se de peixes, anfíbios, insetos. Ela também come pequenos vertebrados, que é o rato e pequenas aves.

Aqui é onde ela vive mais [aponta para o slide com mapa mundo] a linha vermelha é onde ela há menos e nestes dois [aponta para duas localizações] e ali também [aponta para outra zona] é onde há mais.

A cegonha-preta tem perigos de... [pausa e reformula] os perigos dela é [olha para o slide] às vezes caem muitos postes onde elas metem o ninho, árvores também... e também [hesita/pausa] doenças pesticidas... ela tem também, às vezes, como falta de habitat e muitas das filhas morrem por causa do homem. Elas metem 2 a 5 ovos e ao fim de 35 dias nasce uma cegonha bebé.

Para concluir espero que tenham gostado da minha apresentação. Alguma dúvida?

[depois da uma pergunta]... Ah! E esqueci-me de dizer que o seu nome científico é ciconia nigra.

ALUNO 2

Bom dia a todos! O meu nome é S. e o meu grupo é constituído por o A., o C., a C., o D. R. e o M..

Hoje, eu vou falar acerca da foca-monge do Mediterrâneo [aponta para o slide projetado] que é uma espécie muito ameaçada e vou falar também sobre a alimentação, dos perigos, do habitat e das características.

A alimentação... ela normalmente come polvos e peixes, normalmente e também... na verdade come só estes animais.

Das características, eu vou falar que ela pode-se deslocar não só como no mar, mas também no solo e sobre o aspeto há algumas curiosidades. Há uma curiosidade que é, ela com o passar do tempo, ela vai [hesita, consulta uns papéis]... com o passar do tempo ela pode ficar prateada.

E os perigos... são os acidentes de barco com o petróleo espalha-se no mar e ela como está lá a nadar pode morrer, também e caçarem o alimento ou então, por exemplo, caçarem o polvo e vários peixes que são o alimento ela todos, ela pode morrer à fome. E também os perigos é ficar presa na rede porque andam à pesca também e... [hesita, consulta os colegas de grupo]

...e a apresentação é esta. Espero que tenham gostado, eu gostei de ser eu por causa que gostava que aprendessem mais sobre esta espécie ameaçada e a apresentação é esta. Alguma questão?

[uma colega pergunta sobre o habitat]

...o habitat dela é em praias escondidas, em grutas e [mostra no mapa] e também em... e vive mais ao menos assim numa zona que é aqui em Portugal, que é uma zona que ela estava muito [o grupo ajuda “no arquipélago da Madeira”] Ela vive numas ilhas que o nome delas é Desertas.

Ah, e há outro perigo também que é a orca. Pode ser comida pela orca e pelo tubarão.

ALUNO 3

Olá, bom dia a todos. Eu sou a J., tenho 8 anos e sou do 3.º F. Hoje vou-vos falar do abutre-negro. Dos perigos que enfrenta, da alimentação, do habitat e das características.

Os perigos que enfrenta é a falta de alimento, pois eles comem cadáveres e isso quer dizer que são aves necrófagas. Ele voa, é uma ave de rapina, tem penas e é grande.

Ele vive nos bosques do Mediterrâneo e no sudeste de Portugal, mas também os podemos encontrar na fronteira entre Portugal e Espanha.

Espero que tenham gostado e que tenham aprendido.

Obrigado e até à próxima. Alguma pergunta?

[responde a perguntas dos colegas]

ALUNO 4

Bem-vindos, caros colegas, 3.º ano, espero que gostem da nossa apresentação. Eu sou a L. e o meu grupo é o A., a J., a M. e eu. Como já sabem nós somos o grupo mais pequeno.

O nosso tema... o tema do nosso grupo é águia-imperial porque ela está em vias de extinção e eu vou falar sobre, há [pausa longa e o grupo sussurra-lhe alguma coisa]... as características, o habitat, a alimentação e os perigos.

Primeiro vou falar sobre as características. Ela tem, apesar de ela ter o nome da águia-imperial até parece... pode parecer que ela é vaidosa, mas não é, mas às vezes até é, mas ela é a imperadora do céu e ela quando abre as asas ela atinge os dois metros de comprimento por isso... ela tem algumas partes de penas brancas na parte de cima das asas.

Agora vou falar sobre o habitat. Ela vive aqui mais ou menos na fronteira de Portugal com a Espanha [aponta no mapa] no interior de Portugal nesta zona aqui e nesta e também ela há mais no Alentejo, do que neste sítio aqui [mostra no slide os locais]

Agora vou falar dos alimentos, da alimentação. O alimento principal que ela gosta mais é principalmente de coelhos e de lebres. Mas também gosta de aves pequenas, por exemplo esta ave e esta também. Ela também come répteis e come raposas e se não houver estes 6 alimentos [indica no slide] ela come carne de cadáveres.

E agora vou falar sobre os perigos. Ela enfrenta vários perigos, como por exemplo, pode não haver alimentação, pode diminuir a alimentação e também pode ainda haver comida, mas aqui [mostra no slide] ela pode estar a comer um rato com veneno e ela pode acabar por morrer. Elas podem ser caçadas, podem ficar eletrocutadas nos postes de eletricidade.

E para concluir espero que gostem, que percebam da águia-imperial que é para a gente não piorar o planeta e ficarmos com poucos animais.... e alguém tem perguntas?

[responde a perguntas]

E espero que tenham gostado e adeus.

ALUNO 5

Olá, bom dia a todos, eu sou a S. e o meu grupo é o A., a N., o M. e a B.. E hoje vou falar sobre o lince-ibérico. Hoje vou falar sobre as características, o habitat, os perigos que enfrenta e a alimentação. Espero que gostem e eu quero que vocês saibam mais sobre o lince-ibérico. Vamos começar.

Primeiro, as características do lince-ibérico são, primeiro ele tem a cauda curta com a ponta preta, dois pelos negros em forma de pincel nas orelhas e umas longas e bonitas barbas de pelos brancos e pretos nas bochechas [lido]. As pelagens dele são castanho-amarelado que o ajudam a camuflar no meio dos arbustos embora raramente alguém o consiga ver.

O habitat, como toda a gente sabe, lince ibérico vive no bosque mediterrâneo Alentejo no sudeste de Portugal.

Terceiro, os perigos que enfrenta [pausa e consulta o grupo]... os perigos são os humanos estão a destruir a floresta dos lince e temos de proteger o lince, porque já estão a ficar poucos machos e fêmeas.

E quarto em último, a alimentação. Eu já sabia que o lince ibérico é um mamífero, isto é o que ele come [vai apontando no slide], isto são algumas coisas que não consigo perceber, são estranhas, isto deve ser um lagarto, isto são pássaros. A comida que ele gosta mais são os coelhos, e as lebres também, e outras coisas que ele gosta, etc. etc.

Espero que tenham gostado. Há algumas perguntas?

[os colegas fazem perguntas e o grupo vai ajudar a responder]