



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

JOANA ISABEL
CERINEU BRÁS

**O CONTRIBUTO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA
EXPOSIÇÃO ORAL: UMA
EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DO 4.º
ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

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

ORIENTADORA

**Professora Doutora Mariana Abrantes de
Oliveira Alte da Veiga Pinto**

dezembro de 2024

JOANA ISABEL
CERINEU BRÁS

**O CONTRIBUTO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA
EXPOSIÇÃO ORAL: UMA
EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DO 4.º
ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Mariana Rosa Moita Silva Ninitas, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

Orientadora: Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim uma das maiores e mais importantes etapas da minha vida! Foi um longo caminho que percorri, cheio de conquistas, desafios, dificuldades que enfrentei, mas que tentei ultrapassar e correu muito bem. Por esse motivo, gostaria de agradecer às pessoas que foram presentes e me apoiaram nesta caminhada, tão “longe do conforto” dos meus e da minha casa.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto, pela ajuda e pela disponibilidade que mostrou ao longo das etapas deste projeto de investigação, bem como por toda a motivação, pela partilha de ideias e pelo incentivo.

À Professora Ana Sequeira, a minha orientadora de estágio, que me apoiou ao longo dos dois momentos de estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, com a partilha de ideias, com incentivos, conselhos, e principalmente, por todo o carinho prestado.

Às Professoras Catarina Delgado, Fátima Mendes, Maria Beatriz Gil e Elisabete Xavier pela ajuda, motivação, disponibilidade e materiais facultados.

Às Educadoras Julieta Pincho e Leonor Serrano e às Professoras Margarida Martins e Isabel Ventura por tudo o que me ensinaram ao longo dos estágios, pela motivação, pelas palavras de encorajamento e pelo carinho prestado.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, que tornaram os meus dias mais felizes!

À Ana Lúcia e à Raquel a quem tenho tanto a agradecer que não tenho palavras, mas sou muito grata por partilharem este sonho comigo e por terem sido Casa ao longo destes cinco anos. É para sempre!

Aos meus amigos e à minha família pelo apoio que foi dado, através dos abraços e das palavras carinhosas, muitas vezes, a partir do telemóvel.

Aos meus avós, Avó Isabel e Avô Tonho por acreditarem em mim e terem tornado a minha residência em Setúbal mais calorosa e confortável.

À Avó Vitalina por ser sempre um porto seguro, uma avó babada com muito carinho para dar.

Ao Avô Zé Pita que já não assistiu a esta caminhada, mas que está sempre comigo em todo o lado! Serás para sempre a minha estrelinha!

Ao meu namorado Pedro pela paciência, pelo amor e pelo carinho e pela compreensão, pois nunca foi posta em causa a distância que existia entre Setúbal e Ponte de Sor.

E aos meus pais, os meus maiores admiradores, por serem porto de abrigo. Agradeço-vos todo o apoio, carinho, motivação, coragem, amor e por terem acreditado sempre em mim. Tenho orgulho em ser vossa filha!

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório apresenta um projeto de investigação realizado numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o estágio curricular do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como foco principal compreender o contributo de uma sequência didática (SD) para o desenvolvimento de competências de expressão oral, nomeadamente, do género da exposição oral. Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao género textual em estudo, foram planificados e desenvolvidos os módulos da SD.

Relativamente às opções metodológicas, este estudo baseia-se numa abordagem de investigação qualitativa, enquadrando-se na investigação sobre a prática. As técnicas e recolhas de dados utilizadas foram a observação direta e a recolha documental. Quanto à técnica de análise de dados, procedeu-se à análise documental.

Os resultados obtidos revelaram um desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, no que diz respeito aos objetivos pretendidos. Deste modo, conclui-se que a concretização da SD contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, fazendo com que os alunos tivessem um bom desempenho na produção final, nomeadamente seguindo a estrutura da exposição oral, utilizando o vocabulário adequado ao tema e recorrendo aos aspetos extralinguísticos. Assim, a sequência didática pode ser uma ótima ferramenta para o processo de ensino/aprendizagem de competências do oral, sobretudo do género da exposição oral.

Palavras-chave: oralidade; exposição oral; sequência didática; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This report presents a research project carried out in a class of the 4th year of schooling of the 1st Cycle of Basic Education, during the curricular internship of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Its main focus is to understand the contribution of a didactic sequence (DS) to the development of oral expression skills, namely, the genre of oral presentation. Based on the students' previous knowledge regarding the textual genre under study, the DS modules were planned and developed.

Regarding the methodological options, this study is based on a qualitative research approach, also fitting into the research on practice. The techniques and data collection used were direct observation and documentary collection. As for the data analysis technique, content analysis was carried out.

The results obtained revealed a development of the students' learning, with regard to the intended objectives. Thus, it is concluded that the implementation of the didactic sequence contributed to the development of orality, because, after the previous identification of the students' knowledge in relation to the genre of the oral presentation, the didactic sequence was planned, in order to be systematic, explicit and intentional, making the students perform well in the final production, namely following the structure of the oral presentation, using the vocabulary appropriate to the theme and using extralinguistic aspects. Thus, the didactic sequence can be a great tool for the teaching/learning process of oral skills, especially the genre of oral presentation..

Keywords: orality; oral presentation; didactic sequence; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT.....	iv
INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1. O Ensino do Oral.....	6
1.1. A oralidade nos documentos curriculares oficiais.....	9
2. A exposição oral – Género formal do oral	11
3. O ensino do oral a partir de uma sequência didática.....	14
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	19
1. Investigação qualitativa.....	20
2. Investigação sobre a prática	22
3. Ética com crianças.....	23
4. Técnicas de recolha de dados	23
4.1. Observação.....	24
4.2. Recolha documental	26
5. Técnicas de análise de dados.....	27
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	29
1. O Contexto e os participantes	29
2. A Intervenção Pedagógica.....	32
2.1. Organização e calendarização da intervenção pedagógica	34
2.2. Descrição das sessões e da sequência das tarefas	36
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
1. Fase 1- Dados recolhidos antes dos módulos da SD.....	54
1.1. Conhecimentos prévios dos alunos	54
1.2. Conversas informais com a professora cooperante.....	55
1.3. Seleção e organização da informação	57
2. Fase 2 – Produção final - exposição oral	62

CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	78
Anexo A	78
Anexo B	79
Anexo C	80
Anexo D	81
Anexo E	83
Anexo F	85
Anexo G	86
Anexo H	89
Anexo I	91
Anexo J	92
Anexo K	93
Anexo L	94
Anexo M	95
Anexo N	96
Anexo O	97
Anexo P	98
Anexo Q	99
Anexo R	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	15
Figura 2	37
Figura 3	39
Figura 4	41
Figura 5	42
Figura 6	42
Figura 7	43
Figura 8	45
Figura 9	46
Figura 10	47
Figura 11	49
Figura 12	51
Figura 13	52
Figura 14	58
Figura 15	59
Figura 16	60
Figura 17	61
Figura 18	62
Figura 19	62
Figura 20	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	24
Tabela 2	34
Tabela 3	56
Tabela 4	58
Tabela 5	59

INTRODUÇÃO

A oralidade é uma das principais formas de comunicação, entendida como “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21). pelo que se torna fundamental serem desenvolvidas competências logo nos primeiros anos de escolaridade (Monteiro, 2015).

Em contexto escolar, o modo oral não tem tanta relevância como outras competências, como por exemplo, a leitura e a escrita, tornando-se muitas vezes entendido que é o papel das famílias “ensinar as crianças a falar”, e que a oralidade no processo de ensino e aprendizagem é algo que não é intencional nem explícito (Pinto, 2010; Reis, 2010). As atividades realizadas não têm como finalidade o desenvolvimento da própria oralidade, mas sim a avaliação de outras competências e de outros conteúdos (Pinto, 2010; Pinto & Gil, 2022).

No entanto, os documentos curriculares oficiais referem que é fundamental desenvolver competências do oral, atribuindo-lhes a mesma importância que as outras competências. No documento – Aprendizagens Essenciais (AE) está referido que, no final do 1º ciclo,

os alunos deverão estar aptos não só a compreender discursos (escutar, descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, saber reter o essencial, identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária), mas também a expressar-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa. (DGE, 2018, pp. 2-3)

Desta forma, devem ser realizadas atividades intencionais e contínuas, para que os alunos possam adquirir competências quer de compreensão oral, quer de expressão oral, em que os alunos sejam orientados de modo que compreendam mensagens e informações e que produzam discursos e informações, coerentes, com vocabulário diversificado e adequado, sendo, neste processo, necessário atribuir importância à planificação e organização (Pinto, 2010).

É este sentido que Pinto (2010) menciona:

que o trabalho a desenvolver na aula relativamente ao oral não pode limitar-se a atividades pontuais, muitas vezes constituir-se como um momento de aula previamente planificado pelo professor, com espaço e tempo próprios, e tendo em vista o desenvolvimento de desempenhos cada vez mais complexos quer ao nível da compreensão, quer da expressão. (p.16)

Trata-se, pois, de uma componente transversal a todas as áreas do currículo, o que justifica a sua pertinência enquanto objeto de estudo neste projeto.

Segundo Pinto (2010, p.15) é fundamental em contexto escolar “desenvolver técnicas e estratégias para aprender a falar e aprender a escutar melhor (...)”. Para as atividades da expressão oral, os alunos devem ser capazes de planificar, produzir e apresentar discursos, apoiados pelos professores (Pinto, 2010).

A compreensão oral tem como objetivo a receção e decifração de uma mensagem, recorrendo à memória, já a expressão oral tem como objetivo planear o que se vai apresentar (Sim-Sim et al., 1997; Sim-Sim, 1998). Assim, os professores devem proporcionar atividades para o desenvolvimento da oralidade, sendo previamente preparadas e planificadas (Pinto, 2010).

Tal como já foi mencionado, em contexto escolar não tem sido atribuída muita relevância à oralidade. Pinto e Gil (2022) afirmam a esse respeito que “continua a não ser ensinada de forma explícita e intencional, ocupando um lugar muito residual naquelas que são as atividades desenvolvidas em sala de aula” (p. 171). Trata-se, sobretudo, de momentos que não são planeados e que não são desenvolvidas ferramentas por parte dos professores. Por esse motivo, os alunos revelam algumas dificuldades em comunicar formalmente para um público, por não se sentirem preparados (Pinto & Gil, 2022; Reis, 2018).

Como o foco principal deste projeto de investigação é o desenvolvimento de competências do oral, principalmente, de expressão oral, é essencial perceber o modo como é desenvolvida a oralidade, qual o tempo necessário para planificar e organizar o discurso e quais são as estratégias que são disponibilizadas para auxiliar todo este trabalho. Este motivo implica que antes de serem propostas tarefas de expressão oral, estas devem ser previamente preparadas e planificadas pelo/a professor/a (Pinto, 2010).

Neste estudo foram analisadas as várias áreas de competências enunciadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), como a área das Linguagens e Textos, em que é pretendido que os alunos ao longo da escolaridade utilizem as linguagens para se exprimirem nas várias áreas do saber e adequá-las aos diferentes contextos de comunicação, recorrendo ao desenvolvimento de competências de compreensão oral e de expressão oral. Também na área da Informação e Comunicação, é referido que os alunos devem recorrer à seleção e análise de informações para produzir aprendizagens e conhecimentos (Martins et al., 2017).

No que diz respeito à exposição oral, género do oral foco deste projeto, Pinto e Gil (2022) definem-na como “um género discursivo público, relativamente formal e específico, no qual um locutor se dirige a um auditório,

de uma maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar algo” (p. 172). Desta maneira, existe uma estrutura-tipo da exposição oral, em que os alunos, antes da realizarem a comunicação devem planejar o seu discurso com base na estrutura (Pinto & Gil, 2022)

Existem ferramentas didáticas que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo as sequências didáticas (SD), que são um dos principais focos neste projeto de investigação (Dolz et al., 2001).

Dolz et al. (2001) definem a sequência didática como um conjunto de atividades planejadas de forma intencional e sistemática para o desenvolvimento de competências. É composta por quatro fases, sendo elas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Como as sequências didáticas são estratégias fundamentais para o ensino e revelam potencialidades para todas as áreas de competência, optei por escolher compreender o desenvolvimento da oralidade através de SD.

Assim, este estudo baseia-se na análise do contributo de uma SD, planeada de forma intencional, para o desenvolvimento da oralidade, sobretudo da exposição oral.

Durante o meu percurso escolar foram raras as experiências que tive no âmbito do desenvolvimento da oralidade, e por considerar esta temática muito importante para a aprendizagem das crianças, optei por realizar a minha investigação em torno desta questão. Para além de atribuir relevância para a importância do desenvolvimento da oralidade, ao longo do meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tenho vindo a interessar-me pelo desenvolvimento de competências através de SD. Com a realização de várias pesquisas, tem sido notório que a oralidade é um tema pouco estudado, existindo poucas contribuições de estudos relacionados com o oral para o 1.º CEB, pelo que é,

também, motivação minha investigar e aprofundar o meu conhecimento acerca do desenvolvimento da oralidade no 1º CEB.

Assim, foi planejado e implementado um projeto de intervenção numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, tendo sido definida como questão de investigação: De que forma a implementação de uma sequência didática contribuirá para o desenvolvimento de competências de expressão oral?. No sentido de dar resposta a esta questão, foi definido como objetivo geral, compreender o contributo de uma sequência didática para o desenvolvimento de uma exposição oral.

Relativamente à estrutura deste relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos. No capítulo 1 fundamento o estudo, com base na fundamentação teórica que sustenta a investigação.

O capítulo 2 corresponde à metodologia de investigação, em que indico e apresento a metodologia adotada, bem como as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

No que diz respeito ao capítulo 3, Intervenção Pedagógica, descrevo os participantes e o contexto em que foi realizada esta investigação, apresentando a intervenção pedagógica.

O último capítulo (capítulo 4) está relacionado com a análise e discussão dos dados, em que são apresentados e discutidos os dados obtidos de acordo com a intervenção pedagógica realizada.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, bem como os anexos e as referências.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento e aprofundo o tema em estudo, enquadrando teoricamente as temáticas que sustentaram este projeto de investigação, focando-me no ensino do oral a partir de uma SD. Desta forma, defino o conceito de oralidade, identificando o seu papel e a sua estrutura, bem como a sua importância nos documentos curriculares oficiais do 1.º CEB. São igualmente apresentadas as características do género da exposição oral, género em foco no estudo

1. O Ensino do Oral

A oralidade é uma das principais formas de comunicação, sendo afirmado por muitos autores que é algo inato ao ser humano, sendo a sua aquisição e a forma de comunicação mais complexa (Monteiro, 2015). É através da fala e/ou da escuta que desenvolvemos características comunicacionais, tornando-nos sociáveis. Deste modo, comunicamos e compreendemos, desenvolvendo a nossa aprendizagem e a nossa forma de pensamento (Reis, 2018). É nesta linha de pensamento que Pinto (2010) refere que:

saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender e de seleccionar informação; ser capaz de antecipar, memorizar, de planificar, de produzir e de auto regular ou corrigir a própria mensagem, de acordo com diferentes registos e com propriedade dos textos: adequação, coerência, coesão e correção. (p.15)

O desenvolvimento de competências de oralidade é fundamental para a comunicação dos seres humanos, pois através do oral são estabelecidas interações, são organizados pensamentos, e, também ideias, que podem ser

compreendidas e/ou ser expostas, sendo desenvolvidas também outras competências, como por exemplo, o sentido crítico e expressivo (Reis, 2018).

Bueno et al. (2023) referem que existem quatro habilidades do oral que devem ser tidas em conta no ensino e no desenvolvimento de aprendizagens, sendo elas: (i) compreender - habilidade de saber escutar de maneira ativa para saber compreender; (ii) produzir - habilidade de saber dizer algo para ser entendido e compreendido, além de saber expressar-se adotando um gênero oral público formal; (iii) interatuar - saber dialogar em diferentes situações, de acordo com o contexto inserido e ao mesmo tempo saber regular as interações; e (iv) saber articular oralidade e escrita na comunicação e aprendizagem - tomar consciência das dimensões vocais para a escrita, utilizar a escrita a serviço da oralidade e combinar oralidade e escrita nos gêneros multimodais. (p.300)

Estes mesmos autores afirmam que para que sejam desenvolvidas as capacidades linguísticas: ação, linguístico-discursiva e multimodal-multissemiótica, é crucial que sejam dinamizadas tarefas, técnicas e estratégias que permitam que os alunos possam comunicar nas diversas situações que lhes sejam apresentadas, prepararem e estruturarem o seu discurso oral e utilizem aspetos extralinguísticos durante o seu discurso (Bueno et al., 2023).

Para tal, devem ser realizadas e estruturadas atividades em que os alunos saibam escutar e compreender as variadas situações que lhe são apresentadas dos diferentes géneros orais existentes (Bueno et al., 2023). Esta mesma ideia também é sustentada por Pinto (2010, p.15) que indica que “desenvolver técnicas e estratégias para aprender a falar e aprender a escutar melhor, tendo em vista o desenvolvimento dos desempenhos”, sendo eles já referenciados neste capítulo (selecionar, interpretar, antecipar, inferir, reter, reconhecer, planificar e produzir).

Desta forma, em sala de aula, estas atividades não devem servir como algo só de momentos para motivar ou cativar os alunos, mas sim como tarefas intencionais, planeadas e estruturadas com vista ao desenvolvimento de competências do oral, tornando-se cada vez mais complexas, tanto para a compreensão oral, como para a expressão oral (Pinto, 2010).

Assim, devem ser planeadas tarefas de compreensão oral que possibilitem reconhecer sons e palavras, selecionar palavras importantes de um discurso, interpretar, antecipar, inferir e reter. Já as tarefas de expressão oral devem permitir que se planifique o discurso, selecionando o vocabulário específico e adequado e produzindo as palavras de forma correta, recorrendo a uma estrutura silábica mais complexa (Pinto, 2010).

Apesar de a oralidade assumir uma grande importância, tanto na comunicação, como no desenvolvimento de competências e aprendizagens, o estudo desta temática não é muito aprofundado, nem lhe é atribuída a mesma relevância, que por exemplo, é dada à leitura e à escrita. Neste sentido, a oralidade na escola, por vezes, não é explorada de forma intencional, não sendo utilizada para aprendizagens significativas (Pinto, 2010; Pinto & Gil, 2022; Reis, 2018).

Pinto e Gil (2022) afirmam que “trata-se, assim, e nesta perspetiva, de uma atividade subsidiária, ao serviço de outras competências, não assumida como competência a desenvolver explicitamente e, por isso, não planificada” (p. 171)

Como a oralidade é dos fatores principais deste projeto de investigação, importa referir que o seu processo de ensino/aprendizagem é fundamental desde os primeiros anos de escolaridade. Deste modo, os documentos curriculares oficiais também atribuem a esta temática uma grande relevância no desenvolvimento de aprendizagens e competências.

1.1. A oralidade nos documentos curriculares oficiais

Segundo Reis (2018), a valorização da oralidade cada vez mais tem vindo a expandir-se de forma acentuada no currículo e nas práticas docentes, porém a forma intencional, explícita e complexa de trabalhar o oral é algo recente no currículo de Português.

No 1.º CEB, o ensino e o currículo são estruturados de acordo com documentos curriculares oficiais, como é o caso das Aprendizagens Essenciais (AE) e do PASEO. Nestes documentos são indicados os conteúdos pertencentes ao processo de ensino/aprendizagem e os objetivos e descritores que devem ser alcançados pelos alunos.

De acordo com as AE, a oralidade é bastante importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e deve ser logo desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, tornando-se cada vez mais complexa, promovendo uma evolução, tanto a nível social como a nível pessoal, de forma a formar cidadãos conscientes e participativos, indo ao encontro do descrito no PASEO (DGE, 2018).

Assim, no final do 1º ciclo é espetável que, através da realização de tarefas do domínio da oralidade, os alunos sejam capazes de compreender os discursos e as informações, através da escuta, bem como, expressar-se adequadamente, desenvolvendo capacidades comunicativas orais e interações, através de opiniões, pedidos, descrições, argumentações, entre outros fatores (DGE, 2018).

Para o 4.º ano do 1.º CEB, as AE referem que neste ano de escolaridade deverão ser apresentadas propostas que desenvolvem a “competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista)” (DGE, 2018, pp. 3-4).

Como tal, os alunos devem desenvolver aprendizagens, através da compreensão oral, seleccionando “informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas [e devem, ainda,] distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação” (DGE, 2018, p. 6). E para a expressão oral, os alunos devem:

Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; planejar, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo; participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; realizar exposições breves, a partir de planificação; usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados; assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar). (DGE, 2018, pp. 6-7)

Para além de a prática docente ir ao encontro dos objetivos definidos nas AE, é essencial compreendermos de que forma é mencionada a relevância da oralidade nos descritores, princípios, valores e áreas de competência no PASEO.

Assim, Martins et al. (2017) referem que é esperado:

que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia. (p.16)

Neste estudo foram exploradas várias áreas de competências enunciadas neste documento oficial, como a área das Linguagens e Textos em

que é pretendido que os alunos ao longo da escolaridade utilizem as linguagens para se exprimirem nas várias áreas do saber e adequá-las aos diferentes contextos de comunicação, recorrendo ao desenvolvimento de competências de compreensão oral e de expressão oral. Também foram mobilizadas indicações do domínio da Informação e Comunicação, nomeadamente quando é referido que os alunos devem recorrer à seleção e análise de informações para produzir aprendizagens e conhecimentos (Martins et al., 2017).

Em suma, importa salientar que estes documentos curriculares oficiais valorizam e reconhecem a oralidade como sendo um domínio tão importante como os restantes, promovendo e estipulando objetivos que devem ser desenvolvidos nas práticas educativas.

2. A exposição oral – Género formal do oral

Pinto (2010) afirma que “é recorrente a ideia de que o aluno, quando confrontado com uma situação de exposição oral, tem um discurso desorganizado, muitas vezes incoerente, utilizando um vocabulário pouco diversificado e mesmo desadequado” (p.25).

Para que as atividades sejam intencionais, explícitas e continuadas e que promovam o desenvolvimento de competências de expressão oral, Pinto (2010) refere que

pedir ao aluno que fale, por exemplo, dos seus sentimentos e opiniões face a um texto ouvido e/ou lido implica um trabalho prévio, explícito e intencional, de como o fazer. Pedir que fale do seu fim-de-semana ou do seu animal de estimação implica, igualmente, um trabalho prévio que o ensine a organizar e a selecionar o que se vai dizer. (p.25)

Pinto e Gil (2022) referem que o grau de informalidade de muitas tarefas de expressão oral, no ensino do Português, justifica a ideia errónea de que o oral não se ensina. A exposição oral é um género formal do oral, e por apresentar características formais, deve decorrer, no processo de ensino/aprendizagem, de forma explícita, sistematizada e continuada.

Reis (2018) define a exposição oral “como um género discursivo público, relativamente formal e específico, no qual um locutor se dirige a um auditório, de uma maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar algo” (pp. 23-24).

Em contexto escolar trata-se de comunicar para um público, após um trabalho prévio de planeamento, organização e antecipação, para que quem escuta tenha em consideração todo esse trabalho (Pinto & Gil, 2022).

Alguns autores sugerem modelos que identificam aspetos que devem constar numa exposição oral, e, neste sentido, Pinto (2010) apresenta alguns descritores de desempenho para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo eles:

planificar o discurso de acordo com os objetivos, o destinatário e os meios a utilizar; seleccionar (léxico, frases, recursos gramaticais) – usar vocabulário adequado ao tema e à situação; produzir – articular corretamente palavras incluindo as de estrutura silábica mais complexa, respeitar regras de entoação e ritmos adequados, adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores e respeitar o tema. (pp. 25-26).

Neste sentido, a exposição oral apresenta uma organização específica e Dolz e Schneuwly (2000; 2004) citados por Pinto e Gil (2022) elaboraram uma estrutura-tipo, pensando nos vários momentos deste género formal do oral:

a) Fase de abertura (saudação inicial)

- 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-se para tirar dúvidas.
(p. 172)

Para a dinamização de cada um destes momentos é fundamental recorrer à utilização dos aspetos extralinguísticos, como os meios cinésicos, como é o caso da postura, bem como o recurso aos meios linguísticos ou prosódicos como é o caso do ritmo, da entoação e da velocidade (Pinto & Gil, 2022).

Reis (2018) defende que na exposição oral “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” (p. 25).

Existem etapas importantes para o desenvolvimento da exposição oral, como é o caso da pesquisa, da seleção e da organização das informações que poderá ser realizado a partir de fontes orais ou escritas, como por exemplo a leitura de textos. Na seleção das informações é imprescindível a realização de esquemas, como por exemplo, mapas de bolhas, para conduzir a uma boa organização (Pinto & Gil, 2022).

Jorge (2019) refere que “o ensino formal de géneros textuais não pode prescindir o recurso a dispositivos didáticos que viabilizem e facilitem o contacto e o progressivo domínio dos modelos adotados e adaptados pelos textos” (p. 60). Como dispositivos didáticos podemos considerar a SD,

definida como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um género de texto oral ou escrito” (Reis, 2028, pp. 27-28), e o modelo didático de género, isto é, o conjunto de características que enformam determinado género oral ou escrito.

Relativamente à exposição oral, o modelo didático de género apresenta alguns aspetos, sendo eles:

as características da situação de produção (emissor, destinatário, suporte, lugar institucional, objetivo...), os conteúdos a mobilizar, o plano global responsável pela organização dos conteúdos e as configurações específicas de unidades de linguagem que definem a posição enunciativa do emissor (tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes – do próprio autor, de autores citados, etc...), as características dos mecanismos de conexão, de coesão nominal e verbal e as características lexicais. (Jorge, 2019, p. 60)

3. O ensino do oral a partir de uma sequência didática

Na SD estão presentes tarefas que são planeadas, de forma intencional, e organizadas, de forma sistemática e contínua, tendo como base um género textual que pode ser oral ou escrito, de modo a ser reconhecido e dominado pelos alunos (Jorge, 2019). De acordo com Silva (2010),

a sequência didática é utilizada, fundamentalmente, para trabalhar os diferentes géneros textuais, mas pode ser usada para trabalhar qualquer conteúdo de qualquer área disciplinar

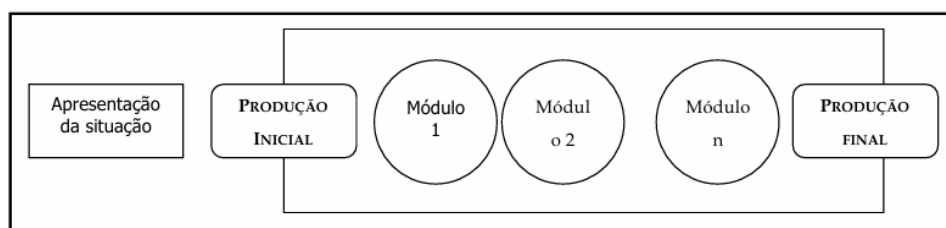
(... .) as sequências didáticas são instrumentos que auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem-se como um percurso estruturante para o aluno. (p. 34)

Silva (2010) afirma que a realização de sequências didáticas se constitui como uma estratégia interessante no ensino, nomeadamente, do Português. Assim, outro foco deste estudo foi o desenvolvimento da oralidade através da realização de uma sequência didática. Assim, Jorge (2019) explicita este dispositivo didático é composto por quatro fases: (i) apresentação inicial da situação de comunicação (explicitação da tarefa ou do projeto de comunicação a realizar), (ii) a produção inicial (produção de um texto que adote as regras do género a trabalhar, depois de um primeiro contacto com um exemplar do género), (iii) módulos de trabalho (planificados de acordo com as dificuldades diagnosticadas no momento da produção inicial e as especificidades do género) e (iv) a produção final (em que os estudantes produzem um exemplar do género, evidenciando as suas aprendizagens).

Dolz et al. (2001) construíram a estrutura base de uma sequência didática que pode ser observada no seguinte esquema, na Figura 1, composto por quatro fases: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Figura 1

Esquema da estrutura base de uma sequência didática



Fonte: Dolz et al. (2001, p. 97)

Na **apresentação da situação** é apresentado, detalhadamente, o que vai ser realizado ao longo da sequência didática, em que os alunos ficam a conhecer o projeto de comunicação, a situação de comunicação que terão de desenvolver (Dolz et al., 2011; Reis, 2018).

De acordo com Reis (2018) é nesta fase que os alunos “devem responder-se às seguintes questões: Qual o género que vai ser abordado? A quem se destina? Qual a forma que vai assumir a produção? Quem vai participar na produção?” (p. 28). Nesta primeira fase a proposta realizada deve ser feita de modo muito explícito para conduzir a uma melhor compreensão do problema de comunicação que os alunos terão de resolver (Dolz et al., 2001).

Assim, para Silva (2010) é neste momento em que é apresentada uma situação que irá originar uma produção final da sequência didática, sendo indicado, de maneira clara, o que é pretendido para a produção final e quais os recursos que serão necessários, É, ainda, apontado o modo como os alunos reconhecem o que é esperado na produção final.

Dolz et al. (2001) ainda afirmam que esta fase vai conduzir à realização da fase da produção inicial.

Após a apresentação da situação, os alunos realizam a **produção inicial**, em que preparam o primeiro texto oral, assim têm o primeiro contacto com o género que vão trabalhar (Dolz et al., 2001).

Como na produção inicial poderá não estar presente tudo o que se pretende ser observado na produção final, é, neste momento, que o/a professor/a observa e identifica o que os alunos conhecem acerca do género trabalhado e quais são os pontos fortes que apresentam e os aspetos a melhorar, com vista a serem desenvolvidos nos módulos (Reis, 2018).

Importa referir que Dolz et al. (2001) defendem que “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa” (pp. 100-101).

Nos **módulos** são planeadas atividades sistemáticas, intencionais e desenvolvidas de maneira contínua em que é pretendido explorar os aspetos a melhorar, as dificuldades identificadas pelo/a professor/a na produção inicial (Dolz et., 2001; Reis, 2018).

Cada módulo corresponderá à dinamização de atividades relacionada com cada dificuldade identificada, bem como, com cada elemento do género textual (Reis, 2018).

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). (Reis, 2018, p. 29)

A sequência didática termina com a quarta fase que é a **produção final**. Nesta fase, os alunos apresentam e expõe todo o trabalho desenvolvido ao longo das atividades da sequência didática. Os alunos, colocam em prática tudo o que aprenderam e foi desenvolvido nos módulos da sequência didática (Dolz et., 2001; Reis, 2018).

Na produção final existe um momento de avaliação que pode ser caracterizado pelo preenchimento de grelhas de avaliação, por parte do/a professor/a e dos alunos (Reis, 2018).

Sintetizando, revela-se fundamental referir que a sequência didática é um ótimo instrumento a ser utilizado pelos docentes com vista a dinamizarem atividades intencionais, sistemáticas e contínuas, para que os alunos desenvolvam as variadas competências, através dos géneros textuais, que no caso deste estudo é o género da exposição oral.

Consequentemente, a sequência didática revela-se também um bom instrumento para que se desenvolvam competências do oral, de forma a ser significativo e motivador e promotor do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, com a realização das atividades e das fases da sequência didática, os docentes conseguem perceber quais são as principais dificuldades e quais são os aspetos a melhorar pelos alunos, numa exposição oral.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada no projeto de investigação, fundamentando as minhas opções e tendo em conta o estudo realizado. Explicito, também, as técnicas e instrumentos de recolha de dados a que recorri para dar resposta ao objetivo e à questão de investigação. E, por fim, descrevo a técnica de análise de dados utilizada, de acordo com a natureza dos dados recolhidos.

Deste modo a realizar esta investigação, defini como questão de investigação: De que forma a implementação de uma sequência didática contribuirá para o desenvolvimento de competências de expressão oral? De forma a responder à questão, defini um objetivo geral: compreender o contributo de uma sequência didática para o desenvolvimento de uma exposição oral.

Para investigar em educação é importante que se compreenda que a própria educação é o objeto de estudo, bem como a sua especificidade, visto que esse objeto “define, também, a especificidade dos objetivos dessa mesma investigação, bem como de todas as decisões de carácter metodológico que nesse mesmo processo se hão de vir a tomar” (Amado, 2014, p. 19).

Assim, o presente estudo enquadra-se numa abordagem de investigação qualitativa, pois foi estabelecida uma relação entre o investigador e o estudo, porque aprofundei o meu conhecimento ao pretender saber qual o contributo da realização de uma sequência didática para o desenvolvimento da oralidade. Insere-se também, na investigação sobre a prática, porque fiquei a conhecer melhor a minha prática ao refletir sobre ela.

1. Investigação qualitativa

Segundo Amado (2014), a investigação qualitativa relaciona-se com uma posição social-construtivista, pois tal como referido acima existe uma relação entre o investigador e o estudo, em que são identificadas questões de acordo com a experiência social construída e o seu sentido. É baseada num problema a investigar sendo promovido o contexto natural e realizada uma análise através de processos inferenciais e indutivos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, através da observação direta existe uma evolução do estudo e da sua metodologia devido ao contacto com o ambiente, com as pessoas e com outras fontes de dados.

Desta forma, a metodologia utilizada deve ser flexível e adaptada ao contexto, pois ao serem observados diversos dados e informações que são, posteriormente, descritos são originadas questões ao longo de todo o processo (Amado, 2014).

O valor que se atribui ao significado dos dados e das informações é fundamental, pois tal como refere Amado (2014) “procura -se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (p. 41).

Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa, caracterizando-a através dos seguintes pontos:

- a) Promove o ambiente natural como a fonte dos dados e o investigador como principal instrumento;
- b) É descritiva;
- c) Importância pelo processo;
- d) Análise de dados de forma indutiva;

e) Importância do significado.

Para a primeira característica em que é promovido o ambiente natural como a fonte dos dados, os investigadores estão a maior parte do seu tempo a desenvolver a sua investigação no contexto natural dos participantes, uma vez que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, pág. 48). A segunda característica evidencia que este tipo de investigação é descritiva, pois os dados são recolhidos, através de fotografias, áudios, entrevistas, sendo descritos através de notas de campo, entre outras formas de registo. A terceira característica diz respeito à importância que se atribui ao processo dado, não devendo ser só analisado o produto final ou os resultados, pois todas as fases do processo são essenciais. A análise dos dados de forma indutiva deve ser privilegiada, na medida em que os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, pág. 50). Por fim, estes autores também atribuem importância ao significado. É para eles fundamental, o sentido que os participantes atribuem (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente ao meu projeto, identifico-me com estas características da investigação qualitativa referidas por estes autores, uma vez que é privilegiado o contexto natural sendo neste caso, a sala de aula. A minha investigação é descritiva, porque realizei uma recolha de dados, descrevendo tudo o que observo de forma minuciosa, através de notas de campo, áudios, vídeos e grelhas de registo, de modo a responder à questão de investigação. Atribuí importância ao processo, analisando todas os módulos da sequência didática, não dando só importância à produção final. Analisei, também, os dados de forma indutiva, não respondendo logo de imediato à questão de investigação, mas sim ao retirar conclusões ao longo do estudo, através das

técnicas da recolha de dados. Deste modo, o significado que o investigador e os intervenientes atribuem é de bastante importância.

Importa ainda salientar que relativamente à investigação qualitativa, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 47- 48).

2. Investigação sobre a prática

Na investigação sobre a prática, o investigador tenta resolver o problema que observa no contexto, realizando um trabalho reflexivo. Deste modo, a observação e os registos são fundamentais para tomar decisões que respondam ao problema e que contribuam para a melhoria da prática profissional. É importante recolher informações sobre a prática e, ainda, analisá-las e interpretá-las. (Silva, 2013).

Ponte (2002) afirma que é importante “a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação” (p. 2). Esta ideia também é sustentada por Alarcão (2001) que indica que o professor deve sempre questionar a sua prática e refletir acerca de todas as suas ações e decisões.

Contudo, ao investigarmos sobre a nossa prática estamos a identificar um conhecimento sobre a nossa ação, e por isso, torna-se “uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2002, p.3).

Importa, ainda, referir que a investigação sobre a prática é, também, fundamental para serem alterados alguns aspetos ou situações relacionadas com a prática educativa do professor (Ponte, 2002).

Neste estudo, ao utilizar esta abordagem de investigação sobre a prática, tive um melhor conhecimento sobre a minha prática, observando de

que forma os alunos faziam as exposições orais e percebendo que aspetos deveria manter ou melhorar na minha prática e na introdução dos conteúdos dos módulos, através da reflexão que realizei ao longo do processo. E, ainda, refleti acerca do contributo da sequência didática para o desenvolvimento das exposições orais.

3. Ética com crianças

Para investigar em educação é necessário existir alguns cuidados relacionados com a identidade e a proteção de dados, nomeadamente com as crianças. Consequentemente, é fundamental respeitar as crianças e atuar de acordo com a ética profissional.

A relação com os participantes da investigação, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência. (SPCE, 2014, p. 7)

Logo, para este projeto de investigação foi elaborado um consentimento informado, de modo a esclarecer as crianças e os seus encarregados de educação sobre o estudo realizado, bem como as técnicas de recolha de dados (cf. Anexo A).

4. Técnicas de recolha de dados

Neste tópico apresento as técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo, bem como os seus instrumentos, presentes na seguinte tabela (Tabela

1), explicando a sua adequação ao estudo e dando resposta à questão de investigação e ao objetivo.

Tabela 1

Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

Técnicas	Observação direta	Recolha documental
Instrumentos	Notas de campo	Produções dos alunos
	Registo de áudio	Documentos pessoais
	Grelhas de registo	Documentos oficiais
	Vídeos	(AE, PASEO, entre outros).

Amado (2014) refere que “a Investigação Qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (p.205).

4.1. Observação

Uma das técnicas de recolha de dados que utilizei foi a observação direta. A observação pode ser caracterizada, segundo Afonso (2014), como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pela opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p.98).

Quando um investigador recolhe informações ou dados, deve durante ou logo após a observação registá-los. Com esta técnica utilizei diversos instrumentos, tais como as notas de campo que foram essenciais para registar todos os dados e informações que estava a observar durante todo o processo.

Tal como defende Afonso (2014) “os produtos de observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob a sua orientação” (p.98).

A observação pode ser estruturada (observação sistemática) e/ou não estruturada (observação de campo). Na observação estruturada existem instrumentos, como por exemplo as grelhas de registo. Já na observação não estruturada existem as notas de campo, os registos áudios e os vídeos (Afonso, 2014). No presente estudo, fazendo assim um paralelismo, recorri a todos estes instrumentos, mencionados anteriormente, através da técnica de observação.

Conforme o que refere Afonso (2014):

a observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo ou facilmente quantificável, através de menções simples (sim/não, escala de frequência, escala de dimensão, etc.). (p. 98)

Deste modo, como instrumento da técnica de observação construí duas grelhas para este projeto de investigação. Uma grelha de observação à construção dos textos de apoio para a exposição oral, pré-codificada com sim, não e parcialmente (cf. Anexo B), para compreender se selecionavam a informação e de que modo planificavam o texto. E construí, ainda, uma grelha que me auxiliou na observação da produção final (exposição oral) desta sequência didática (cf. Anexo C), nomeadamente a forma como foi organizado o texto de apoio e, também, como decorreu o momento de apresentação.

As notas de campo, os registos de áudio e os vídeos foram instrumentos fundamentais que complementaram a minha observação e são,

assim, exemplos de uma observação não estruturada. As notas de campo podem ser manuscritas ou gravadas através de áudio (Afonso, 2014).

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que:

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p.152)

Os dados recolhidos através dos vídeos e dos registos de áudio tiveram como função complementar as minhas notas de campo e as grelhas de registo de observação.

Neste estudo, ao recorrer a esta técnica de recolha de dados, a observação, pude obter dados sobre o contexto, os alunos, que informações sabiam sobre as exposições orais, bem como, o que ficavam a compreender quando era introduzido um novo módulo da sequência. Através da observação recolhi dados, por meio de notas de campo, registo de áudio e de vídeos, que não consegui recolher com a recolha documental, nomeadamente, com as produções dos alunos.

4.2. Recolha documental

A recolha documental pode definir-se “como um método de recolha e de verificação de dados [que] visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarelo et al., 1997, p. 30).

Com esta técnica recolhi dados e informações através dos seguintes instrumentos: produções dos alunos, documentos pessoais e documentos oficiais. Para Afonso (2014) existem três tipos de documentos: os públicos, os oficiais e os privados. Os oficiais dizem respeito aos documentos redigidos

pela Direção-Geral da Educação, como por exemplo, as Aprendizagens Essenciais. Nos documentos públicos estão inseridos os projetos educativos e o regulamento interno. E os documentos privados são aqueles que estão relacionados com as informações pessoais da turma.

Bogdan e Biklen (1994) definem os documentos pessoais como “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as acções, experiências e crenças do indivíduo” (p. 177).

Assim, através desta técnica de recolha documental obtive dados e informações, de modo a compreender, através das produções dos alunos, por exemplo, se foi perceptível a introdução dos módulos ou das etapas da exposição oral.

5. Técnicas de análise de dados

Amado (2014, p. 299) refere que “a questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los”.

Para analisar os dados recorri à análise de conteúdos que deve estar relacionada com as técnicas de recolha de dados e é “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias” (Amado, 2014, p. 300).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), a análise de conteúdos tem como função “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (scipo, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido” (p.58).

Após a recolha de dados é fundamental começar a análise dos dados, de forma organizada e sistemática, sendo necessário definir categoriais. (Amado, 2014).

De acordo com Amado (2014), a análise de conteúdo é:

uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos. (p. 300)

Na análise de conteúdos existe um sistema de codificação, que ao serem analisados os dados serão identificados padrões e regularidades, que podem ser palavras ou frases que darão origem a categorias. Algumas categorias só aparecem no momento da recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994).

As categorias da análise de conteúdo são estabelecidas de acordo com os objetivos e a questão de investigação.

Neste estudo foram analisadas as produções dos alunos e as tarefas realizadas (ex: textos de apoio à exposição oral), os registos de áudios e vídeos, bem como as grelhas de registo, de forma a compreender se a sequência didática contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, nomeadamente para a melhoria do género textual da exposição oral.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresento o contexto e os participantes, caracterizando-os e descrevendo-os. E, de seguida, descrevo a intervenção pedagógica, apresentando e analisando a sequência das tarefas e das sessões.

1. O Contexto e os participantes

Este projeto de investigação foi implementado numa escola da rede pública, situada no distrito de Setúbal, e que engloba o Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo que um edifício alberga o Pré-Escolar e o 1.º ciclo e o outro edifício alberga os 2.º e 3.º ciclos (ambos os edifícios estão dentro do mesmo recinto, que corresponde à sede do agrupamento). Para além desta escola, existem mais sete escolas pertencentes a este agrupamento, que estão distribuídas por duas freguesias do concelho de Setúbal.

O edifício desta escola é recente, pois foi inaugurado em 2010 e é constituído por 4 salas de pré-escolar, 8 salas de 1.º ciclo, um refeitório, uma área polivalente, o espaço da Componente de Apoio à Família (CAF), instalações sanitárias, um elevador, uma sala de professores, uma sala de educadores, uma sala de auxiliares, uma sala de informática, uma sala de expressão plástica e uma sala de ensino estruturado, destinada a apoiar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas, visto ser uma escola que se dedica bastante à educação inclusiva.

Relativamente ao espaço exterior, é constituído por um parque e por uma área relativamente espaçosa embora existam espaços destinados a cada ciclo. Para além disso, o espaço exterior não está devidamente preparado para condições atmosféricas adversas (por exemplo dias de chuva), fazendo

com que nestes dias as crianças tenham de permanecer nas salas de aula durante os períodos de intervalo. Também não existe um espaço específico destinado às aulas de atividade físico-motora (nem interior nem exterior) embora tenha uma pequena sala para guardar os materiais destinados a esse tipo de atividades que, geralmente, são dinamizadas na área polivalente.

Entre cada duas salas de 1º ciclo, correspondentes ao mesmo ano de escolaridade, existe uma sala polivalente que tem como funcionalidade interligar as duas salas e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, e, ainda disponibiliza de duas arrecadações que apoiam cada uma das salas.

No que diz respeito à caracterização dos participantes, a turma que acompanhei é uma turma de 4.º ano de escolaridade constituída por vinte alunos, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, de uma faixa etária compreendida entre os nove e os treze anos de idade, sendo apenas uma criança de nacionalidade brasileira. É uma turma com diferentes ritmos e dificuldades na aprendizagem, sendo que existem seis alunos que beneficiam de medidas universais de suporte e apoio à aprendizagem e à inclusão, quatro alunos nas duas disciplinas nucleares, português e matemática, e dois apenas a português, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018. Para além destes alunos, existem dois que beneficiam de medidas adicionais.

A turma tem-se revelado bastante participativa, dedicada e empenhada nas propostas que são feitas e revelam gosto por realizar atividades lúdicas e interativas, recolher informações através de pesquisa, bem como participar em tarefas que partam dos seus interesses e de questões que apresentem. Para além disso, a turma é acompanhada pela professora titular (a nossa professora cooperante) desde o 2.º ano de escolaridade. A professora conta com vinte e sete anos de serviço, sendo que este é o terceiro ano nesta instituição.

Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, a professora recorre a diversas estratégias, nomeadamente no tipo de recursos que desenvolve e aplica, dando preferência a questões que partam das crianças, respeitando os seus interesses e necessidades, disponibilizando vários instrumentos e ferramentas que se encontram expostos nas paredes da sala, com o intuito de apoiar as aprendizagens. Nas paredes também estão expostos os trabalhos realizados pelas crianças e que funcionam como recursos que podem ser sempre consultados.

Através de conversas informais com a professora cooperante percebi que a forma como a sala está disposta é intencional, servindo para que sejam proporcionados vários momentos de trabalho em grupo e promovendo, também, a entreaajuda entre as crianças.

Para além das atividades curriculares lecionadas pela professora titular, a turma beneficia de outras atividades curriculares como é o caso da percussão, natação, inglês e golfe, lecionados por outros docentes.

Relativamente ao tema da minha investigação, durante as primeiras semanas de estágio, constatei que a sequência didática iria ser um ponto positivo e contribuir para o desenvolvimento da oralidade, nomeadamente no que diz respeito ao género textual da exposição oral, visto que serão construídas e implementadas tarefas organizadas, através dos módulos da sequência didática, sendo benéfico para a aprendizagem deste género textual. Desta forma, apesar de já ter algumas ideias em relação ao tema do projeto de investigação, percebi que a sua implementação neste contexto faria todo o sentido, pois através de conversas informais com a professora cooperante compreendi que algumas crianças, apesar de ser regular a realização de tarefas de expressão oral, apresentavam alguma timidez e apoiavam-se muito na leitura.

No que diz respeito ao gênero textual da exposição oral, observei, nos primeiros momentos de estágio, que algumas crianças apresentavam dificuldades nos aspetos extralinguísticos, sobretudo na postura e na gestão da voz. No que concerne à gestão da voz, compreendi que o volume da voz que utilizavam para apresentar algumas tarefas ou até em discursos orais breves era particularmente baixo. Reparei que algumas crianças se apoiavam, maioritariamente, no texto, lendo, em vez de realizar uma exposição oral, e, ainda, sem gesticular e interagir com o público. Quanto à planificação do texto, analisei que a turma está habituada a construir textos de apoio e recolhe regularmente informações, através da pesquisa, seleccionando, deste modo a informação relevante. Contudo, algumas crianças apresentam dificuldades na organização do texto, misturando os subtemas e subtópicos.

Estes aspetos observados serão muito úteis para o planeamento e a construção dos módulos da sequência didática, uma vez que as tarefas estarão relacionadas com a estrutura da exposição oral, no que diz respeito aos momentos de planificação do texto, organização do texto e apresentação.

2. A Intervenção Pedagógica

De acordo com o contexto e o objetivo e questão de investigação definidos para este estudo, a intervenção pedagógica baseou-se na planificação e concretização de uma sequência didática, composta por cinco módulos, a apresentação da situação e a produção final. Para planificar as sessões e os módulos desta sequência didática foi realizada uma conversa informal com a professora cooperante desta turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, ao serem solicitadas, por mim, algumas questões sobre o desenvolvimento da oralidade, nomeadamente da produção de exposições orais, a professora cooperante confirmou que considerava que o domínio da oralidade era muito importante no currículo dos alunos, pois permitia que se expressassem, compreendessem e que comunicassem. Revelou, também, que os participantes realizavam apresentações dos trabalhos que elaboravam, muitas vezes, em articulação com outras áreas curriculares. Neste sentido, indicou que recorria a algumas estratégias para desenvolver tarefas no âmbito da oralidade, tais como: a apresentação do tema, a explicação dos passos da apresentação e a organização da apresentação. A professora cooperante confessou, ainda, que alguns alunos já se sentiam seguros em realizar apresentações, explicando o que tinham preparado e organizando e acrescentando mais informações. No entanto, alguns alunos sentiam-se inseguros, nomeadamente, na gestão da voz, pois eram tímidos.

Para além da conversa informal com a professora cooperante pude, na primeira semana de estágio, correspondente à semana de observação e integração no contexto, observar que os alunos ainda não tinham realizado tarefas relacionadas com a oralidade, de carácter mais formal, como é o caso da exposição oral, mostrando algumas dificuldades com os aspetos extralinguísticos, como a gestão da voz, principalmente na gestão do volume e do ritmo, pois apresentavam as suas produções recorrendo a um volume de voz muito baixo e expressavam-se de forma muito rápida, e foram, também, evidenciadas algumas dificuldades relacionadas com a postura, pois os alunos não olhavam nem interagiam com o público, e também, recorriam com muita frequência ao texto de apoio, praticando, então, a leitura.

2.1. Organização e calendarização da intervenção pedagógica

Assim, de acordo com estes dados acima mencionados e com o tempo disponível para a concretização desta investigação, não foi planificada nem concretizada uma produção inicial, pois todos os dados necessários para o planeamento dos módulos e das sessões tinham sido esclarecidos através da minha observação participante e da conversa informal tida com a professora cooperante. Desta forma, foram desenvolvidas seis sessões de intervenção, face a objetivos planeados. Na Tabela 2 serão apresentadas as sessões da concretização deste projeto de investigação, e também, os objetivos definidos para cada uma delas.

Tabela 2

Síntese das sessões e dos objetivos de aprendizagem

Sessões
Sessão 1 (17 de abril) <u>Apresentação da Situação e Módulo 1</u> Objetivos: 1. Identificar temas relacionados com a cidadania, a partir da escuta da história <i>Demasiado</i>, de Emily Gravett; 2. Identificar o género textual da exposição oral e compreender as suas características; 3. Perceber a estrutura da exposição oral; 4. Construir uma grelha de apoio com a estrutura da exposição oral.
Sessão 2 (24 de abril) <u>Módulo 2</u> Objetivos:

1.	Identificar os aspetos extralinguísticos através da visualização de um vídeo de uma exposição oral e a partir da escuta da história <i>Oh – Um livro com sons</i> , de Hervé Tullet;
2.	Dramatizar recorrendo à produção de sons;
3.	Realizar tarefas de mímica sobre ações (ex: ler um livro, comer pipocas, assustar, saltar de felicidade);
4.	Realizar atividades relacionadas com o volume da voz;
5.	Realizar tarefas relacionadas com o ritmo, a entoação e o volume, através da leitura de estrofes de poemas como se estivessem a chorar, como se fossem robôs, a gritar e a cantar.
6.	Construir um cartaz sobre os aspetos extralinguísticos.
Sessão 3 (30 de abril) <u>Módulo 3</u> Objetivos:	
1.	Reconhecer o vocabulário específico para cada parte da estrutura da exposição oral;
2.	Identificar estruturadores de informação que permitam enriquecer o discurso;
3.	Realizar tarefas síntese sobre a estrutura da exposição oral, bem como o vocabulário específico e os estruturadores de informação.
Sessão 4 (7 de maio) <u>Módulo 4</u> Objetivos:	
1.	Selecionar informações nos textos fonte, relacionadas com os temas da cidadania;
2.	Sublinhar a informação importante e essencial nos textos fonte;
3.	Planificar o texto de apoio à exposição oral, construindo um mapa de bolhas.
Sessão 5 (8 de maio)	

<u>Módulo 4</u> Objetivos: 1. Construir o texto de apoio de acordo com a estrutura da exposição oral, bem como o vocabulário específico e a utilização de estruturadores de informação.
Sessão 6 (21 de maio) <u>Módulo 5</u> Objetivos: 1. Elaborar pôsteres relacionados com os temas servindo de suporte à exposição oral; 2. Praticar a produção final (exposição oral).
Sessão 7 (28 de maio) Produção Final Objetivos: 1. Produzir as exposições orais com base nos temas definidos na sessão 1; 2. Preencher grelhas de autoavaliação e heteroavaliação, identificando os aspetos presentes em cada exposição oral.

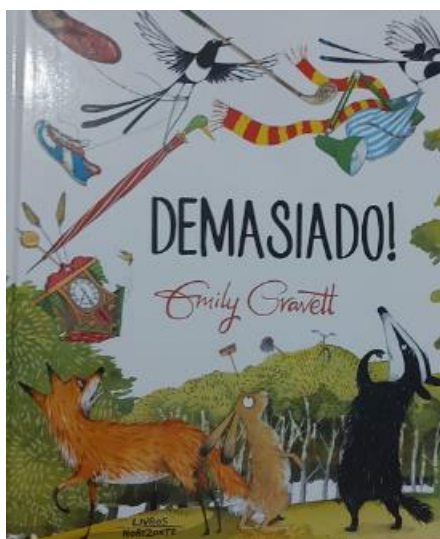
2.2. Descrição das sessões e da sequência das tarefas

A concretização deste projeto de investigação teve início, com a **primeira sessão de intervenção**, a 17 de abril, com a duração de sessenta minutos e correspondendo à apresentação da situação e ao módulo 1 desta sequência didática, recorrendo à metodologia de trabalho de grande grupo. Esta primeira sessão teve como principal intuito apresentar a situação e familiarizar os alunos com o género textual da exposição oral, permitindo que identificassem o género e a sua estrutura.

Para apresentar e contextualizar a situação procedi à leitura da história *Demasiado*, de Emily Gravett, (Figura 2) para que, posteriormente, os alunos identificassem e referissem os temas presentes no livro relacionados com a cidadania.

Figura 2

Demasiado, de Emily Gravett



Optei por apresentar este livro e planear alguns temas para as produções finais relacionados com a cidadania, devido a este grupo participar em algumas atividades relacionadas com o projeto educativo *Escola Azul*, promovido pelo Ministério da Economia e por ter compreendido, na semana de observação, que os alunos estavam interessados com esta temática, mostrando sentido crítico e desenvolvendo projetos relacionados com alguns temas, tais como, a preservação dos oceanos e sobre os animais marinhos em vias de extinção. Deste modo, após a leitura da história foi criado um debate, em grande grupo, moderado por mim e sendo enunciadas algumas questões relacionadas com as temáticas, de modo que fossem identificados alguns temas da cidadania presentes no livro. Foram apontados, pelos alunos, os

seguintes temas: poluição, reutilização, amizade, destruição de habitats, exagero de consumo e desperdício alimentar.

De seguida, antes de lançar o desafio da produção das exposições orais, e desenvolvendo o módulo 1 desta sequência didática, foi mostrado um vídeo de uma exposição oral sobre o animal de estimação realizado por uma colega da turma de 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que os alunos pudessem identificar o género textual presente e as suas características. Quando terminaram de visualizar a exposição oral, os alunos foram questionados acerca do que estava ali a ser mostrado. Um dos alunos afirmou que “a pessoa do vídeo estava a fazer uma apresentação sobre o seu animal de estimação”, outra criança referiu que estava “a dialogar”, outra indicou que estava “a falar” e, ainda, outro aluno disse que era “uma comunicação”. Após esta conversa informei que este vídeo se tratava de uma exposição oral questionando os alunos se sabiam quais eram as suas características, sendo então apontado por eles que era “uma apresentação de um tópico” e, também, “uma comunicação de um tema e de informações”. De seguida, informei que uma exposição oral era uma forma de apresentar ou comunicar sobre um determinado tema, de modo formal, e que seguia uma estrutura. Assim, solicitei que os alunos, através da visualização do vídeo, referissem quais os tópicos da estrutura de uma exposição oral. Neste sentido, foram mencionadas a estrutura do género textual (abertura, desenvolvimento e fechamento) e, logo de seguida, foram identificados os tópicos pertencentes a cada uma das partes, em grande grupo, sob a minha orientação, sendo registadas as respostas de cada um dos alunos. No final, as respostas deram origem à construção de uma grelha com a estrutura da exposição oral (Figura 3), para a preparação da produção final e para a exposição numa parede da sala para desenvolver outros trabalhos.

Figura 3

Estrutura da exposição oral

Estrutura da Exposição Oral

Introdução	Abertura (saudação inicial)	Cumprimentar
		Apresentar-se
	Introdução do plano da exposição	Apresentar o tema
		Informar sobre o objetivo
	Apresentação do plano da exposição	Indicar os subtemas por ordem
Desenvolvimento	Desenvolver os subtemas por ordem e de forma organizada	
Conclusão	Recapitulação	Síntese das ideias principais
	Fecho	Reservar um espaço para perguntas
		Agradecer e despedir-se

Fonte: a autora

Por fim, lancei o desafio aos alunos de realizarem uma exposição oral sobre os temas identificados, anteriormente, na história que ouviram, em grupos. Posteriormente, num acordo realizado em grande grupo ficou definido que seriam explorados, nas exposições orais, os temas da poluição, da destruição de habitats, da reciclagem, do desperdício alimentar e do consumismo. Confesso, que tinha planeado, inicialmente, a exploração de quatro temas (poluição, reciclagem, desperdício e consumismo), porém decidi ir ao encontro das ideias retiradas pelas crianças e adicionar mais um tema.

Para além dos objetivos pretendidos e enunciados acima, na Tabela 2, foram desenvolvidas outras competências transversais relacionadas com a cidadania, para além das competências de expressão oral, tais como: o sentido crítico, a autonomia, as interações que foram surgindo e o respeito pela opinião de cada um.

A **segunda sessão** decorreu no dia 24 de abril tendo a duração de 120 minutos, e foi destinada aos aspetos extralinguísticos da exposição oral, tendo como principais objetivos identificá-los e compreender a melhor forma da sua utilização. Deste modo, todos os alunos participaram, pois, esta sessão foi dinamizada em grande grupo.

Para que identificassem os aspetos extralinguísticos da exposição oral foi visualizado, novamente, o vídeo mostrado no módulo 1 correspondente a uma exposição oral sobre o animal de estimação, mas desta vez sem som, de forma que os alunos apontassem para aspetos relacionados com a postura e linguagem corporal.

Assim, durante a visualização do vídeo, os alunos foram anotando algumas informações que considerassem relevantes para serem partilhadas para todos. Uma criança realçou que a comunicadora enquanto realizava a exposição oral “olhava para a câmara, em frente”, outro aluno referiu que “não teve vergonha”, outras crianças mencionaram que “fez movimentos com os braços e fez gestos”, um aluno indicou que “falou com entusiasmo”, e outro registou que o grupo achou relevante foi o facto de apontar para o cartaz, de modo a auxiliar a apresentação. Após serem discutidos os aspetos realçados pela turma, foi iniciada uma conversa, em grande grupo, em que foi refletido que era fundamental recorrer à linguagem corporal e adequar a postura, pois tornava a exposição oral mais interessante e iria cativar o público.

De seguida, foi apresentada, aos alunos uma história *Oh – Um livro com sons*, de Hervé Tullet (Figura 4).

Figura 4

Oh - Um livro com sons, de Hervé Tullet



Ao contar esta história recorri a pequenas dramatizações, em que através do toque nos círculos que iam aparecendo fui enfatizando outros aspetos linguísticos, tais como: o volume, o ritmo e a entoação. Durante a escuta da história, os alunos estavam muito entusiasmados, tornando-se muito participativos ao dramatizar os acontecimentos que iam surgindo quando se virava cada página. Posteriormente, tendo como indutor este livro, foram construídas, por mim, ilustrações semelhantes às da história, mas com cores diferentes e com a indicação de produzirem sons, articulando com o volume, o ritmo e a entoação (Figura 5), tendo como base uma legenda (Figura 6). Foram distribuídas, a cada aluno, algumas ilustrações juntamente com a legenda para que pudessem participar nesta tarefa, realizando dramatizações através da produção de sons, recorrendo ao volume, ritmo e entoação solicitados. As crianças ficaram muito interessadas, visto que à medida que cada uma efetuava a sua dramatização já realçavam a ação solicitada, identificando o aspeto extralinguístico que estava presente.

Figura 5

Tarefa de dramatização com ilustrações semelhantes às da história

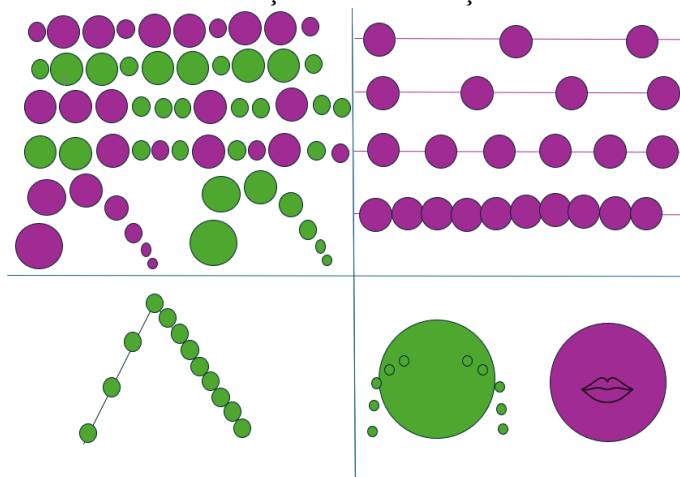
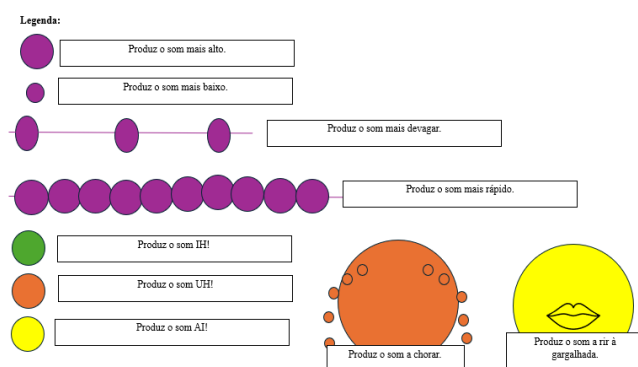


Figura 6

Legenda das ilustrações semelhantes às da história



Fonte: a autora

Após este momento foram, ainda, realizadas tarefas de mímica sobre ações, como por exemplo, ler um livro, comer pipocas, assustar, saltar de felicidade, evidenciando a linguagem corporal. No espaço exterior foram, também, realizadas atividades trabalhando o volume que consistiam na leitura de uma estrofe de um poema por cada aluno, e ao mesmo tempo ir-se afastando do grupo, fazendo variar o volume da sua voz. Para finalizar estas tarefas dinamizou-se dramatizações relacionadas com o ritmo, a entoação e o

volume, através da leitura de estrofes de poemas como se estivessem a chorar, como se fossem robôs, a gritar e a cantar.

Todos os alunos participaram nas várias tarefas propostas, sendo para eles uma forma divertida de compreender a gestão da voz e a utilização de linguagem corporal adequada, bem como, ultrapassar a timidez de comunicar para um grupo, uma vez que, ao longo desta sessão foi confessado por algumas crianças que tinham alguma timidez em falar para o grande grupo, refletindo-se na utilização de um volume baixo da sua voz quando falavam.

Por fim, construiu-se um cartaz para que se tornasse não só um auxílio para a produção final, como também para outras tarefas das várias áreas curriculares, e ainda, uma sistematização daquela sessão. Desta forma, foi elaborado, no quadro, um esboço do cartaz sendo reproduzido um retângulo na vertical e dividido em quatro espaços diferentes. Os alunos decidiram quais informações a colocar em cada espaço do cartaz, realçando como os aspetos extralinguísticos principais: a postura, a entoação, o ritmo e o volume, tal como é possível verificar na Figura 7.

Figura 7

Cartaz dos aspetos extralinguísticos



Fonte: a autora

A **terceira sessão** foi destinada ao módulo 3 e desenvolvida em grande grupo, no dia 30 de abril, com a duração de 90 minutos. Neste módulo foi trabalho o vocabulário específico para cada parte da estrutura da exposição oral e foram identificados estruturadores de informação para enriquecer o discurso.

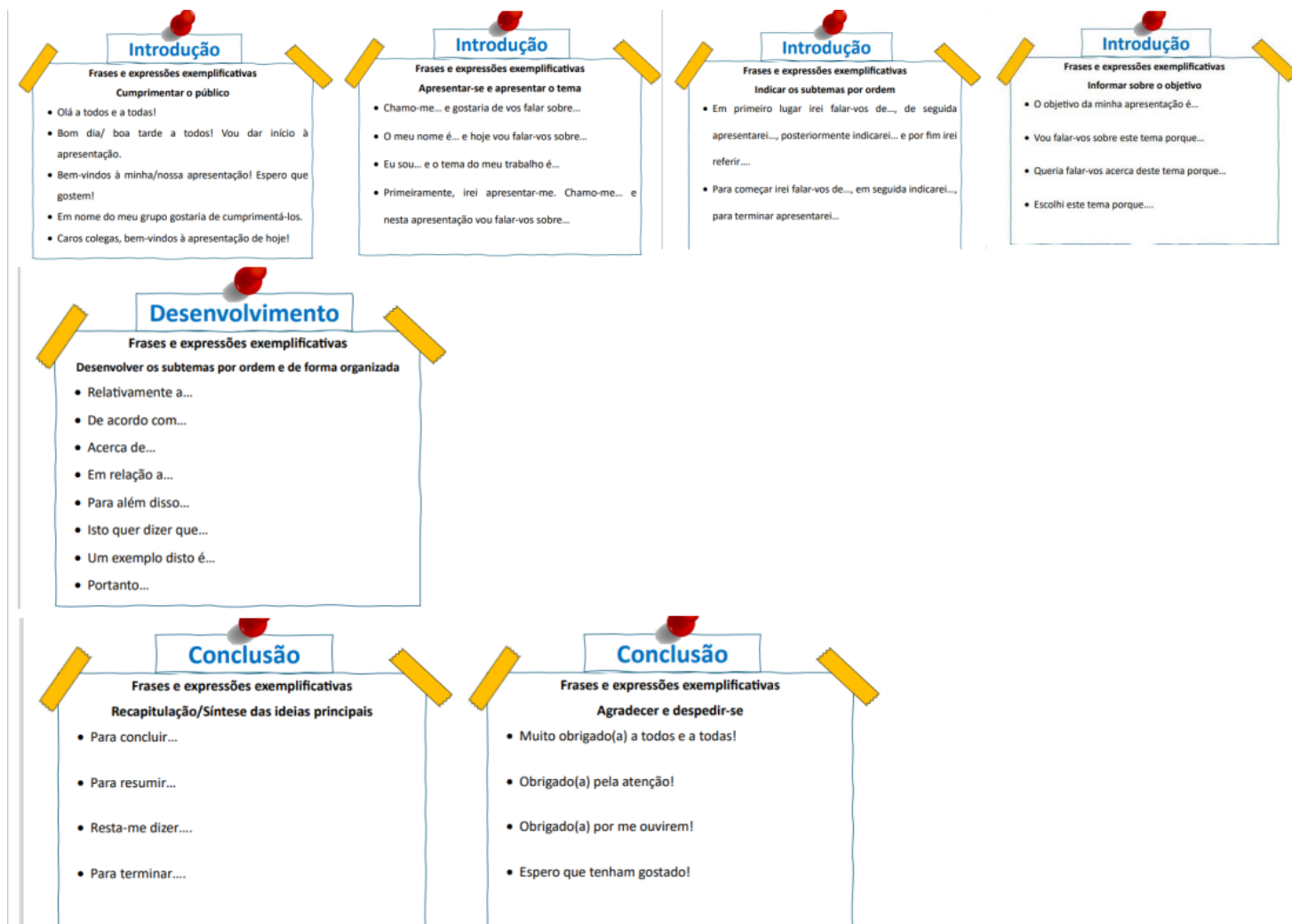
Para iniciar a sessão foi apresentado, mais uma vez, o vídeo mostrado nas primeira e segunda sessões, com som e, também, outro vídeo de uma exposição oral realizado por duas crianças do 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico sobre uma personalidade.

Com a visualização destes vídeos era pretendido que as crianças identificassem o vocabulário específico para cada parte da estrutura da exposição oral e que para isso foi lembrada a sua estrutura, recorrendo ao ficheiro elaborado na primeira sessão.

Neste sentido, os alunos registaram, durante a visualização dos vídeos, o que considerariam como vocabulário específico, de acordo com a estrutura da exposição oral, anotando frases exemplificativas utilizadas pelos comunicadores de cada vídeo. Após a visualização foram discutidas, em grande grupo, as informações que cada criança achou relevante para a construção de um texto expositivo, sendo destacadas pelos alunos frases exemplificativas. Estas informações e frases exemplificativas foram, também, registadas no quadro, originando, posteriormente, cartazes de apoio à exposição oral, bem como para tarefas futuras, à semelhança de outras ferramentas construídas durante esta sequência didática (Figura 8). Foram, ainda, acrescentadas, pelos alunos, outras frases exemplificativas e outros estruturadores de informação a estes cartazes, após a sistematização do que foi destacado pelos alunos na visualização dos vídeos.

Figura 8

Cartazes de apoio à exposição oral com frases exemplificativas



Fonte: a autora

Após refletir sobre a dinamização desta sessão, confesso que a observação dos dois vídeos se revelou cansativa e demasiado expositiva para o grupo de crianças, porém foi desejável que as crianças analisassem dois vídeos diferentes para que obtivessem a maior informação possível ao refletir sobre o vocabulário específico e sobre a estrutura da exposição oral.

Por fim, de forma a finalizar o terceiro módulo da sequência didática foi proposto aos alunos realizarem tarefas síntese sobre a estrutura da

exposição oral, bem como o vocabulário específico e os estruturadores de informação (Figura 9).

Figura 9

Tarefas síntese

Nome: _____
Data: ____/____/____

O que preciso de saber para fazer uma exposição oral?

1. Preenche os espaços em branco na seguinte tabela, de acordo com a estrutura da exposição oral.

Introdução	Abertura (saudação inicial)	
	Introdução do plano da exposição	
	Apresentação do plano da exposição	Indicar os subtemas por ordem
	Desenvolver os subtemas por ordem e de forma organizada	
	Recapitulação	Síntese das ideias principais
	Fecho	

2. Observa algumas expressões exemplificativas da exposição oral.

Para terminar gostaria de agradecer a todos pela atenção!	Relativamente ao subtema x queria referir que...	Chamo-me...
O objetivo da minha apresentação é...	Olá a todos e a todas!	Alguém tem alguma dúvida ou questão?
Em primeiro lugar vou informar-vos acerca de..., em seguida vou indicar-vos....	Hoje desejo falar-vos....	
	Com este trabalho nós aprendemos que....	De acordo com x quero indicar que...

- 2.1. Pinta de amarelo as expressões pertencentes à introdução, de azul as expressões do desenvolvimento e de verde as que estão relacionadas com a conclusão.

Liga os estruturadores aos momentos da exposição oral (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Introdução	•	•	Por fim
		•	Acerca de
		•	Posteriormente
		•	Em relação
		•	Em primeiro lugar
Desenvolvimento	•	•	Relativamente
		•	Em seguida
		•	De acordo com
		•	Para iniciar
Conclusão	•	•	No que diz respeito
		•	Para concluir

A **quarta sessão** correspondeu ao quarto módulo que teve como principal objetivo dar início à construção do texto de apoio à exposição oral. Foi dinamizada no dia 7 de maio durante 60 minutos.

Após a identificação da estrutura da exposição oral, do seu vocabulário específico, através de frases exemplificativas, e o levantamento dos aspetos extralinguísticos, em que foram construídas ferramentas para auxiliar a construção do texto de apoio, os alunos começaram a planificá-lo.

A turma foi organizada em cinco grupos, quatro grupos com quatro elementos e um grupo de três elementos, de acordo com os cinco temas definidos na primeira sessão, pelos alunos.

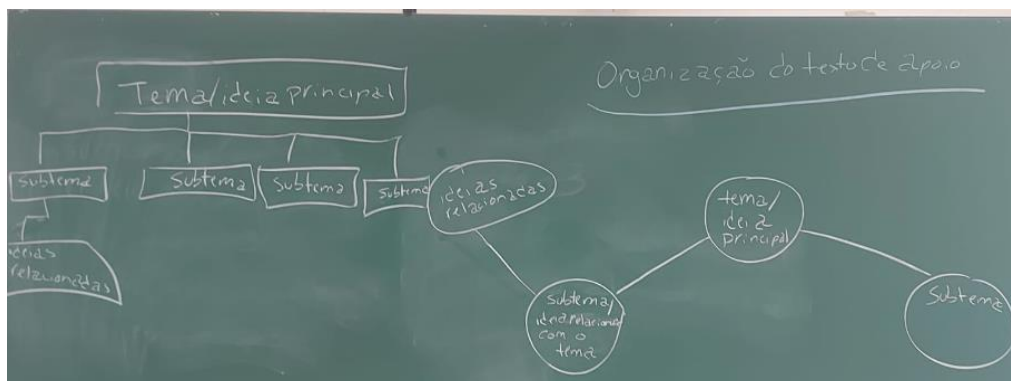
De seguida, foram distribuídos pelos cinco grupos textos fonte, pesquisados previamente por mim, de modo a recolher informação fidedigna sobre cada um dos temas definidos da cidadania (consumismo, desperdício alimentar, poluição, reciclagem e destruição de habitats, presentes nos Anexos D, E, F, G e H.

Através dos textos fonte foi solicitado que os alunos seleccionassem a informação principal e relevante para a construção do texto de apoio. Para que iniciassem essa seleção, alguns grupos começaram a ler os textos fontes e a sublinhar a informação que consideravam essencial. Após observarem esta ação, os grupos restantes optaram por utilizar essa estratégia também. Além de irem sublinhando a informação, alguns grupos fizeram pequenos apontamentos ao lado do texto para adicionar informação conhecida por eles previamente.

Ainda nesta sessão, foram apresentadas algumas formas de planificar e organizar a informação do texto de apoio à exposição oral, para que pudesse auxiliar a construção do texto expositivo da exposição oral. Foram reproduzidas no quadro duas representações de planificação e organização de texto, sendo realizado um esboço de um esquema e um esboço de um mapa de bolhas (Figura 10).

Figura 10

Esboço de um esquema e de um mapa de bolhas



Foi refletido em conjunto o que colocar em cada espaço ou em cada bolha, tanto do esquema como do mapa. Sendo definido que a bolha central ou o espaço de onde surgem outros espaços seriam destinados ao tema/ideia principal de cada grupo. Sendo que os outros espaços/bolhas que partissem do principal estavam destinados aos subtemas e que, por consequência, surgissem novos tópicos partindo dos subtemas que tivessem ideias-chave, curtas, relacionadas com cada um deles. Um dos grupos, para planificar o texto de apoio, recorreu à elaboração de um esquema, sendo que os restantes elaboraram mapas de bolhas (cf. Anexos I, J, K, L e M).

A **quinta sessão** deu continuidade ao quarto módulo desta sequência didática, e decorreu no dia 8 de maio, tendo a duração de 90 minutos. Os alunos continuaram organizados nos grupos de trabalho definidos na sessão anterior, e o principal objetivo desta sessão foi a elaboração do texto de apoio, de acordo com a estrutura da exposição oral, bem como o vocabulário específico e a utilização de estruturadores de informação, partindo do esquema/mapa de bolhas realizando na sessão anterior, de modo a auxiliar esta produção.

Durante a elaboração dos textos de apoio, tanto eu como a minha parceira de estágio fomos auxiliando os alunos, respondendo às suas dúvidas. Percebi que os alunos tinham alguma dificuldade em realizar, na conclusão na parte da recapitulação, a síntese das ideias principais, pois revelaram não compreender o modo como sintetizar as ideias de cada subtema, relacionando-as. Assim, optei por explicar pegando no exemplo do primeiro vídeo mostrado nesta sequência didática, para que facilitasse a construção desta parte do texto de apoio.

Durante estas duas sessões (quarta e quinta), os grupos organizaram as tarefas entre si, escolhendo o que cabia a cada elemento realizar.

Na **sexta sessão**, cada grupo elaborou pôsteres relacionando com os temas, que tiveram a função de texto suporte da exposição oral (cf. Anexos N, O, P, Q e R). Foi desenvolvida no dia 21 de maio, durante 90 minutos, sendo destinada ao quinto módulo.

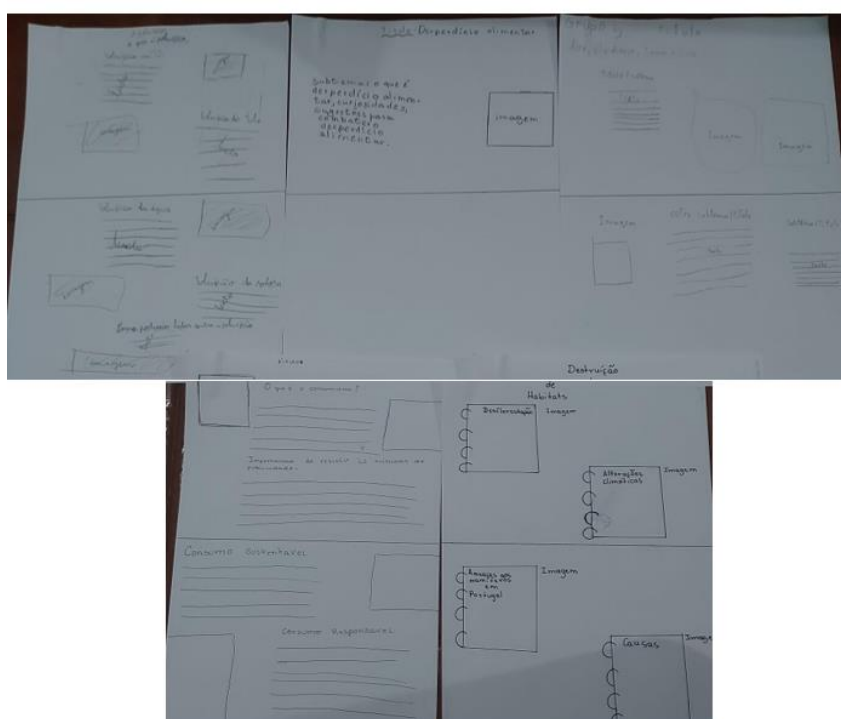
Esta sessão iniciou com uma conversa que teve como ponto de partida a questão de que elementos estavam presentes nos vídeos mostrados, como exemplos de exposições orais. Os alunos concluíram que eram os pôsteres sendo referido por eles que eram importantes para os “ajudar na estrutura durante a apresentação”.

Por conseguinte, todos os grupos decidiram construir pôsteres, tomando a opção de os elaborar no *CANVA*, visto ser uma aplicação em que tinham desenvolvido alguns trabalhos e considerarem muito acessível e facilitador da organização da informação.

No entanto, antes de iniciarem a sua construção no *CANVA*, um dos elementos de um grupo sugeriu fazer um esboço do pôster, numa folha branca, para que se percebesse onde colocar o texto e as imagens, de forma a organizar o pôster, tornando-o apelativo (Figura 11).

Figura 11

Esboços dos pôsteres



Então, foi, ainda, decidido em grande grupo, que após elaborarem o póster no *CANVA*, tornarem este suporte físico, sendo colocado numa cartolina A3 na vertical.

Por fim, para terminar esta sessão foi solicitado, aos alunos, que praticassem a produção final, preparando a exposição oral, tendo como base o texto de apoio, embora soubessem que não podiam ler, e ainda, o texto suporte (póster). Foi, também, neste momento que foi decidido que só um elemento do grupo é que iria realizar a exposição oral, a produção final, bem como qual o elemento que a iria fazer, apesar de todos os elementos de cada grupo terem feito parte do processo, sendo isso refletido até nesta fase final de praticar a exposição oral, pois os outros elementos do grupo assistiam dando sugestões de melhoria, elogios e incentivos.

A **sétima sessão** correspondeu à produção final que teve como objetivo cada elemento do grupo efetuar a exposição oral de acordo com o tema definido na primeira sessão. Decorreu no dia 28 de maio, tendo a duração de 120 minutos.

Logo, o elemento escolhido como porta-voz do grupo realizou a exposição oral, tendo cerca de cinco minutos para o fazer, seguindo-se algum tempo destinado para perguntas que pudessem surgir. Neste momento de respostas às perguntas/questões, os restantes elementos do grupo poderiam intervir, apoiando o seu colega. As exposições orais foram registadas em formato de vídeo para complementarem a análise, sendo discutida no capítulo seguinte.

Após a realização de cada exposição oral, cada grupo preencheu uma grelha de heteroavaliação (Figura 12), identificando os aspetos presentes em cada apresentação, bem como, cada elemento preencheu uma grelha de autoavaliação, seguindo os mesmos moldes (Figura 13).

Figura 12

Grelha de heteroavaliação

Assinalar com X os aspectos que estavam presentes na apresentação.

Grupo/Nome do colega: Grupo 2 - 65

Organização do texto		Observações	
Introdução	Cumprimento o público	X	
	Apresenta-se	X	
	Apresenta o tema	X	
	Informa sobre o objetivo	X	
Desenvolvimento	Indica os subtemas por ordem	X	
	Desenvolve os vários subtemas por ordem e de forma organizada	X	
Conclusão	Faz um resumo das ideias principais	X	Só fez de alguns.
	Pergunta se há dúvidas/questões	X	
	Agradece e despede-se	X	
	Está direito e de frente para o público	X	
Postura	Olha para o público	X	As vezes não olha.
	Utiliza gestos adequados	X	
	Fala sem ler		
	Não fala nem muito alto nem muito baixo (utiliza um tom de voz adequado)	X	
Voz	Não fala nem muito rápido nem muito devagar (utiliza o ritmo de voz adequado)	X	
	Fala com entusiasmo		
	Responde às perguntas dos colegas	X	
	Utiliza o póster para apontar para as imagens e exemplos		

Assinalar com X os aspectos que estavam presentes na apresentação.

Grupo/Nome do colega: Grupo 3

Organização do texto		Observações	
Introdução	Cumprimento o público	X	
	Apresenta-se	X	
	Apresenta o tema	X	
	Informa sobre o objetivo	X	
Desenvolvimento	Indica os subtemas por ordem	X	
	Desenvolve os vários subtemas por ordem e de forma organizada	X	
Conclusão	Faz um resumo das ideias principais		
	Pergunta se há dúvidas/questões	X	
	Agradece e despede-se	X	
	Está direito e de frente para o público	X	
Postura	Olha para o público	X	
	Utiliza gestos adequados	X	
	Fala sem ler	X	
	Não fala nem muito alto nem muito baixo (utiliza um tom de voz adequado)	X	
Voz	Não fala nem muito rápido nem muito devagar (utiliza o ritmo de voz adequado)	X	
	Fala com entusiasmo	X	
	Responde às perguntas dos colegas	X	
	Utiliza o póster para apontar para as imagens e exemplos		

Assinalar com X os aspectos que estavam presentes na apresentação.

Grupo/Nome do colega: Grupo 2 - 65

Organização do texto		Observações	
Introdução	Cumprimento o público	X	
	Apresenta-se	X	
	Apresenta o tema	X	
	Informa sobre o objetivo	X	
Desenvolvimento	Indica os subtemas por ordem	X	
	Desenvolve os vários subtemas por ordem e de forma organizada	X	
Conclusão	Faz um resumo das ideias principais	X	Só fez de alguns.
	Pergunta se há dúvidas/questões	X	
	Agradece e despede-se	X	
	Está direito e de frente para o público	X	
Postura	Olha para o público	X	As vezes não olha.
	Utiliza gestos adequados	X	
	Fala sem ler		
	Não fala nem muito alto nem muito baixo (utiliza um tom de voz adequado)	X	
Voz	Não fala nem muito rápido nem muito devagar (utiliza o ritmo de voz adequado)	X	
	Fala com entusiasmo		
	Responde às perguntas dos colegas	X	
	Utiliza o póster para apontar para as imagens e exemplos		

Assinalar com X os aspectos que estavam presentes na apresentação.

Grupo/Nome do colega: Grupo 3

Organização do texto		Observações	
Introdução	Cumprimento o público	X	
	Apresenta-se	X	
	Apresenta o tema	X	
	Informa sobre o objetivo	X	
Desenvolvimento	Indica os subtemas por ordem	X	
	Desenvolve os vários subtemas por ordem e de forma organizada	X	
Conclusão	Faz um resumo das ideias principais		
	Pergunta se há dúvidas/questões	X	
	Agradece e despede-se	X	
	Está direito e de frente para o público	X	
Postura	Olha para o público	X	
	Utiliza gestos adequados	X	
	Fala sem ler	X	
	Não fala nem muito alto nem muito baixo (utiliza um tom de voz adequado)	X	
Voz	Não fala nem muito rápido nem muito devagar (utiliza o ritmo de voz adequado)	X	
	Fala com entusiasmo	X	
	Responde às perguntas dos colegas	X	
	Utiliza o póster para apontar para as imagens e exemplos		

Figura 13

Grelha de autoavaliação

Grupo 4

		Sim	Não	Observações
Organização do texto	Introdução	✓	✓	
	Desenvolvimento	✓	✓	
	Conclusão	✓	✓	
	Postura	✓	✓	
	Voz	✓	✓	
Apresentação	Interação	✓	✓	

Alex 5

		Sim	Não	Observações
Organização do texto	Introdução	✓	✓	
	Desenvolvimento	✓	✓	
	Conclusão	✓	✓	
	Postura	✓	✓	
	Voz	✓	✓	
Apresentação	Interação	✓	✓	

Grupo 4

		Sim	Não	Observações
Organização do texto	Introdução	✓	✓	
	Desenvolvimento	✓	✓	
	Conclusão	✓	✓	
	Postura	✓	✓	
	Voz	✓	✓	
Apresentação	Interação	✓	✓	

Alex 5

		Sim	Não	Observações
Organização do texto	Introdução	✓	✓	
	Desenvolvimento	✓	✓	
	Conclusão	✓	✓	
	Postura	✓	✓	
	Voz	✓	✓	
Apresentação	Interação	✓	✓	

eu podia olhar melhor para o poster

Por fim, para terminar esta sessão e concluir esta sequência didática foi realizado um debate, em grande grupo, em que os alunos deram a sua opinião relativamente à sequência didática e se contribuiu para o processo de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados obtidos de acordo com a intervenção pedagógica realizada. Como foi referido no capítulo 2, metodologia de investigação, os dados foram recolhidos de acordo com técnicas de investigação qualitativa.

Para a análise dos dados utilizei a técnica de análise documental, através da análise das produções dos alunos e das tarefas que realizaram, bem como de grelhas de observação e, ainda, através dos registos de áudio e vídeo, conforme descrito no capítulo 2.

Os dados recolhidos foram organizados, codificados e, por fim, interpretados e discutidos de forma a responder à questão de investigação: De que forma a implementação de uma sequência didática contribuirá para o desenvolvimento de competências de expressão oral?

Início o capítulo com a análise dos dados recolhidos antes da SD - (Fase 1), relativos ao conhecimento prévio dos alunos. Nesta fase são igualmente analisadas as competências prévias relativas à seleção e organização da informação de uma exposição oral. Por fim, analiso os resultados da produção final - exposição oral (Fase 2), analisando a grelha de observação preenchida por mim e as grelhas de autoavaliação e de heteroavaliação.

A análise dos dados permitiu-me compreender em que aspetos a sequência didática contribuiu para o desenvolvimento de competências de expressão oral, nomeadamente para a realização de uma exposição oral, como género formal do oral, na aprendizagem dos participantes deste estudo.

A produção inicial que, de acordo com Dolz et al. (2001), é um dos elementos da SD, devido ao tempo de realização deste projeto de investigação ser reduzido não foi realizada. Em sua substituição, foram analisadas as diferentes produções orais dos alunos em contexto de sala de aula (com registos de notas de campo, gravações áudio, etc.) e analisados os dados recolhidos através das conversas informais com a professora cooperante.

Nos pontos seguintes apresentam-se alguns desses dados. O primeiro diz respeito aos conhecimentos das crianças relativamente à expressão oral, identificados nessa observação (conhecimentos prévios). No ponto seguinte, os dados são relativos às conversas informais, feitas no início do estágio.

1. Fase 1- Dados recolhidos antes dos módulos da SD

1.1. Conhecimentos prévios dos alunos

Os dados que foram recolhidos nas primeiras semanas de estágio contribuíram para o planeamento desta SD, uma vez que foi a partir deles que foram desenhados os módulos da sequência. Assim, pude verificar que os alunos costumavam comunicar várias vezes para o grande grupo, tarefas decorrentes das diferentes áreas curriculares, mas que o seu discurso não era organizado, nem preparado previamente. Importa também salientar que alguns alunos não eram tão participativos nestes momentos que conduziam ao desenvolvimento de competências de expressão oral, devido à timidez e à insegurança que fui observando, pois nunca davam a sua opinião, nem participavam nas situações que lhes eram apresentadas. Para além disso, é interessante também apontar que alguns alunos gostavam de participar, só que, por vezes, por não estarem tão organizados no seu discurso, revelavam alguma insegurança, principalmente na gestão da voz, comunicando para o grupo, num volume muito baixo. Relativamente aos momentos de comunicar/

produzir o discurso para o grande grupo, muitas vezes observei que os alunos procediam, imediatamente, à leitura de um texto de apoio, não realizando assim tarefas de apresentações, mas sim de leitura. Estas leituras condicionavam o modo de apresentação, pois não utilizavam os aspetos extralinguísticos relativos, principalmente à postura, como olhar para o público e falar para o público.

Destas observações iniciais cheguei à conclusão de que estes alunos necessitavam de realizar planeamentos e de organizar os seus discursos e as suas comunicações, sendo, por isso, importante serem-lhes dadas estratégias e ferramentas para este planeamento e para esta organização. Para isto, tal como refere Pinto (2010) é fundamental dar tempo aos alunos para planificarem os discursos, de acordo com os objetivos que são pedidos para cada tarefa, e, ainda, disponibilizar ferramentas e instrumentos que os ajudem a selecionar e organizar os discursos para os produzirem, recorrendo à utilização de um vocabulário adequado e complexo.

1.2. Conversas informais com a professora cooperante

No decorrer das conversas informais, fui realizando registos e organizei-os na seguinte tabela (Tabela 3), para analisar e discutir os dados obtidos nestes processos. Os pontos discutidos nestas conversas informais foram os seguintes: a oralidade na prática da docente e o desenvolvimento da oralidade nas aprendizagens dos alunos.

Tabela 3

Organização dos dados obtidos

Pontos abordados nas conversas informais	Dados obtidos
A oralidade na prática da docente	A oralidade é muito importante na prática educativa. É uma forma dos alunos se expressarem.
	Os alunos apresentam os trabalhos que produzem, existindo um cuidado nessa apresentação.
	Os alunos realizam muitas apresentações, existindo uma articulação com as diferentes áreas do currículo.
O desenvolvimento da oralidade nas aprendizagens dos alunos	Os alunos participam em muitas apresentações e comunicações.
	Alguns alunos organizam a forma como apresentam.
	Alguns comunicam sem proceder à leitura, porém muitos ainda recorrem à leitura.
	Alguns alunos finalizam as apresentações acrescentando mais informação do que estava no texto de apoio.
	A maior parte dos alunos sente-se inibida, insegura, principalmente na gestão da voz, durante as apresentações.

Os dados obtidos nestas conversas informais indicam que a professora cooperante considera a oralidade muito importante no currículo deste ciclo de escolaridade, que os seus alunos realizam várias apresentações, só que alguns ficam mais tímidos e inibidos. Estes dados confirmam os resultados de outros estudos, nomeadamente Pinto e Gil (2022) que ao chegarem às mesmas conclusões referem que “muitas das formas de expressão oral que ocorrem em contexto escolar configuram um grau de formalidade que não se compadece com esta assunção de que o oral não se ensina” (p. 171).

Em suma, as minhas observações e as conversas informais tidas com a professora cooperante revelaram-se um grande contributo para a planificação da sequência didática que foi desenvolvida para este estudo, uma vez que permitiram identificar as competências do oral dos alunos e as principais dificuldades que manifestavam.

No ponto seguinte apresentam-se os dados relativos a uma das dificuldades identificadas: a planificação das produções orais: selecionar e organizar informação. Foi dado um texto-fonte aos alunos (organizados por grupos de 5 elementos) e pedido que seleccionassem informação para posteriormente apresentarem à turma.

1.3. Seleção e organização da informação

Como já foi referido, foi disponibilizado aos alunos um texto-fonte, com o objetivo de identificar a forma como selecionam e organizam a informação.

Na Tabela 4 são apresentados os dados relativos e este ponto.

Tabela 4

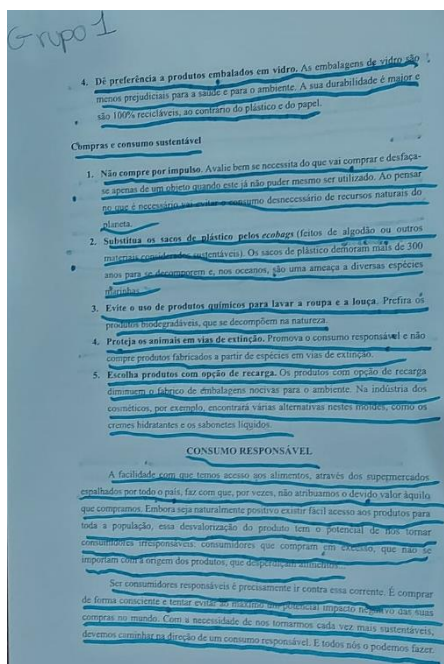
Dados da análise das produções dos alunos - seleção de informação

	G1	G2	G3	G4	G5
Sublinham no texto	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Fazem registos nas margens dos textos	Sim	Sim	Não	Não	Não
Redigem notas numa folha de registos	Sim	Não	Não	Sim	Não

Relativamente à **seleção da informação**, quatro grupos sublinham o texto-fonte: o grupo 1 considerou que toda a informação que constava no texto fonte era importante, sublinhando-o todo, como é visível na Figura 14.

Figura 14

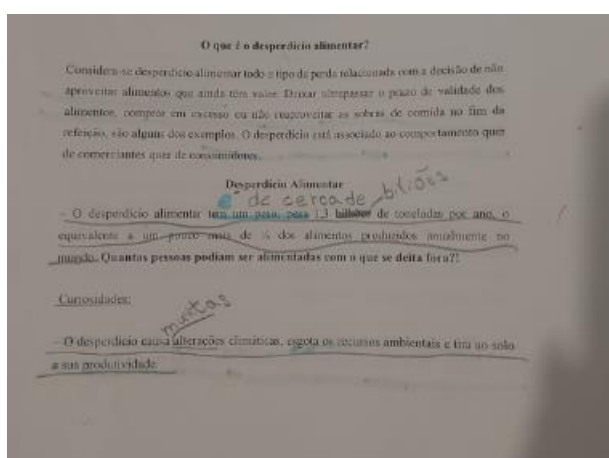
Seleção da informação do grupo 1



Outro aspeto considerado na análise diz respeito à realização de notas/apontamentos nos textos fonte. Dos cinco grupos, dois não realizaram qualquer apontamento. O grupo 2(G2), (Figura 15), fez registos nas margens; o grupo 1 (G1) fez registos nas margens e numa folha à parte. Quanto ao grupo 4 (G4) realizou notas apenas numa folha de registos.

Figura 15

Registos/apontamentos do grupo 2



Na **Tabela 5** são apresentados os dados na análise das produções dos alunos – **organização da informação**.

Tabela 5

Dados das produções dos alunos - organização da informação

	G1	G2	G3	G4	G5
Fazem mapas de bolhas/esquemas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Conteúdo – resumo da informação	Sim	Não	Não	Sim	Sim

Quanto à **organização da informação**, quatro grupos optaram por organizar a informação através de mapas de bolhas (Figura 16) ou de

esquemas (Figura 17). O G2 optou por não organizar e passar logo a escrever o texto de apoio à apresentação oral (póster).

Figura 16

Mapa de bolhas do grupo 4

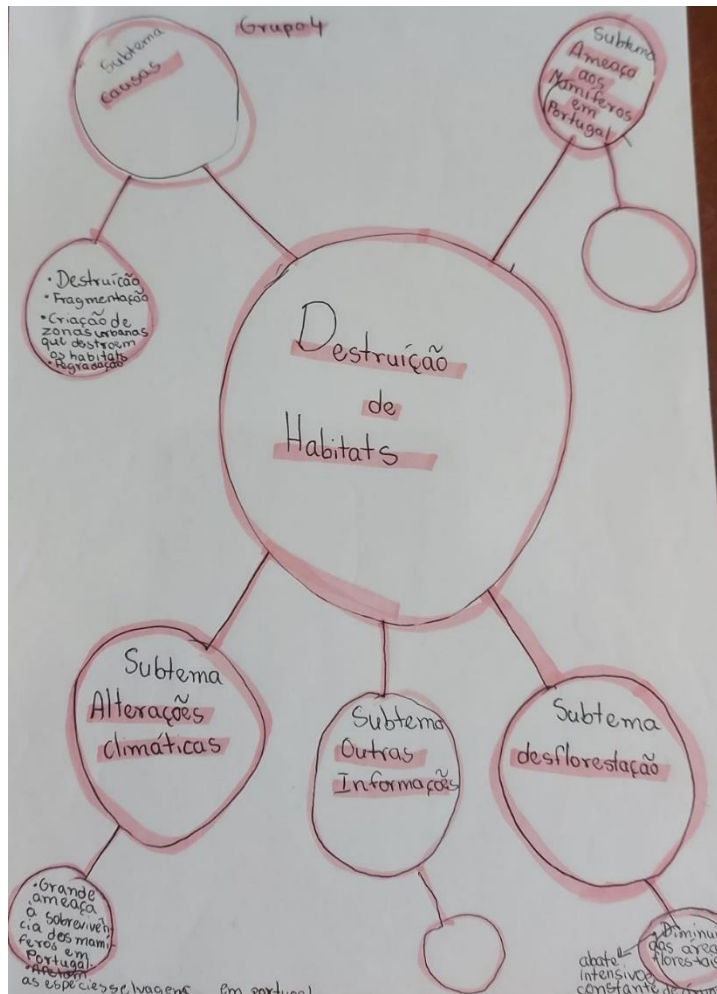
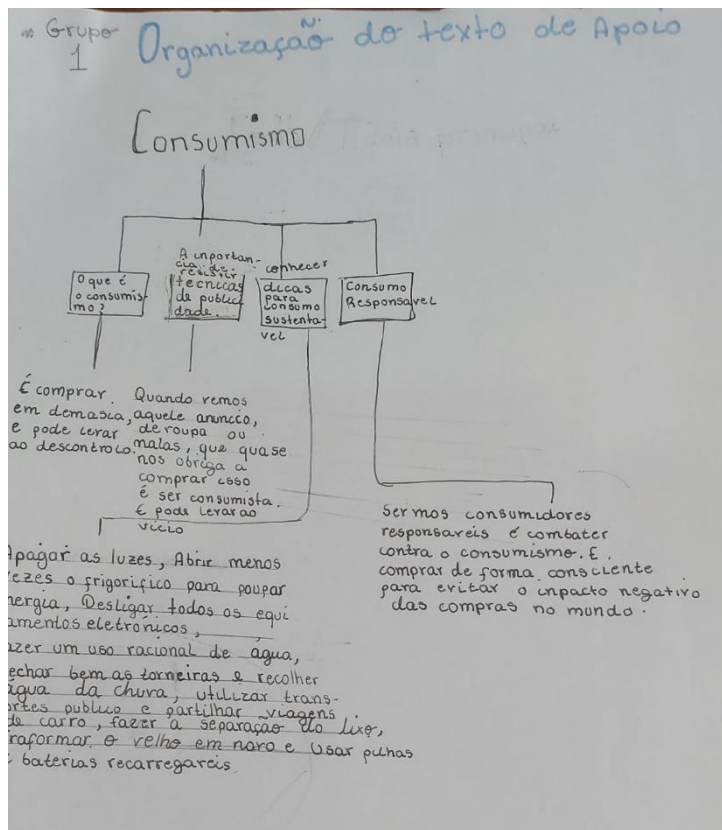


Figura 17

Esquema do grupo 1



No que concerne ao **conteúdo**, os grupos 1, 4 e 5 realizaram-no de um modo adequado, ajustando o texto às suas opiniões, mas os grupos 2 e 3 copiaram a informação do texto fonte, sem realizarem alterações. Os esquemas e os mapas de bolhas foram essenciais para as definições dos subtemas de cada tema e para definir, ainda, que informação deveria constar em cada subtema.

É importante salientar que o grupo 2 (G2) mostrou alguma dificuldade na construção do texto de apoio (póster), no que diz respeito à organização da informação, começando por redigir o texto sem seguir a estrutura da exposição oral, misturando as ideias. No entanto, acabaram por utilizar um código de cores, de acordo com cada subtema (Figura 18).

Figura 18

Organização da informação pelo grupo 2

Relativamente ao desperdício alimentar que é cerca de 1,3 biliões de toneladas por ano.

Desta forma, os alimentos que são desperdiçados todos os dias dariam para produzir cerca de 50 mil refeições diárias, o que, provavelmente, daria para combater a necessidade de cerca de 360 mil portugueses nesta situação.

Em termos governamentais, Portugal conta com a Comissão Nacional de combate ao desperdício alimentar (CNCDA), que tem atualmente vários projetos em execução e um grande objetivo: reduzir o desperdício para metade até às 2030.

O desperdício causa muitas alterações climáticas, esgota os recursos ambientais e tira ao solo a sua produtividade.

É urgente começar a poupar, acabar com o desperdício alimentar, pois só dessa forma conseguiremos preservar o nosso planeta e a atenuar as desigualdade e o sofrimento de muitos seres humanos que nada, ou tão pouco, tem para matar a fome.

O mundo desperdiça um terço dos alimentos produzidos. Na cadeia alimentar há fugas desde o produtor ao consumidor.

2. Fase 2 – Produção final - exposição oral

A produção final consistiu numa exposição oral, em que foram mobilizados todos os aspetos desenvolvidos ao longo da sequência didática: estrutura e aspetos extralinguísticos. Os dados relativos à seleção e organização de informação não são apresentados, uma vez que o relatório está limitado em número de páginas.

De qualquer forma, importa salientar que os alunos selecionaram informação recorrendo a mapa de bolhas e esquemas, embora com a minha ajuda. Trata-se, pois, de um processo complexo que necessita de tempo e de treino, para que possa ser utilizado pelos alunos autonomamente.

Na figura 19 apresentam-se os dados relativos à exposição oral. Todos os grupos elegeram um porta-voz que apresentou a respetiva exposição.

Figura 19

Grelha com os indicadores de desempenho das exposições orais

Indicadores de desempenho			G1	G2	G3	G4	G5
Organização do texto	Introdução	Cumprimenta o público					
		Apresenta-se					
		Apresenta o tema					
		Refere o objetivo					
		Indica os subtemas por ordem					
	Desenvolvimento	Desenvolve os vários subtemas por ordem e de forma organizada					
	Conclusão	Sintetiza as ideias principais					
		Reserva um espaço para perguntas					
		Agradece e despede-se					
Apresentação	Postura	Mantém-se de frente para o público					
		Olha para o público					
		Utiliza gestos adequados					
		Apresenta sem ler					
	Voz	Utiliza um tom de voz adequado					
		Utiliza um ritmo de voz adequado					
	Interação	Apresenta com entusiasmo					
		Interage com o público					
		Recorre ao suporte que construiu de forma adequada					

Legenda: ☒ cumpriu o indicador de desempenho

☐ Não cumpriu o indicador de desempenho

Após analisar os dados recolhidos, tendo em conta o preenchimento da grelha da Figura 19, é possível verificar que **o elemento do grupo 1** que realizou a produção final, relativamente à organização do texto na produção oral, cumpriu todos os indicadores de desempenho. Porém, no desenvolvimento não utilizou os estruturadores de informação, apesar de os ter referidos póster. Em relação ao modo de apresentação, cumpriu a maior parte dos indicadores de desempenho, porém o seu tom de voz era baixo e estava muito nervoso, não conseguindo mostrar entusiasmo.

À semelhança do elemento do grupo 1, **o elemento do grupo 2** cumpriu todos os indicadores de desempenho relativamente à organização do texto na produção oral. No que diz respeito ao modo de apresentação, cumpriu quase todos os indicadores de desempenho, contudo não utilizou gestos, e procedeu um pouco à leitura do texto de apoio, também não olhou muito para o público, mas um ponto forte que destaque desta exposição oral foi o recurso ao suporte para apoiar o seu discurso, apontando para os elementos que compunham o póster.

O elemento do grupo 3 cumpriu alguns indicadores de desempenho relacionados com a organização do texto da produção oral, todavia não referiu o objetivo da exposição oral, nem sintetizou as ideias principais, apesar de ter planificado na produção escrita do texto de apoio. Também, não agradeceu nem se despediu, pois surgiram algumas questões, por parte dos colegas, e acabou por se esquecer de concluir a exposição oral. Já no que diz respeito ao modo de apresentação cumpriu todos os aspetos, interagindo muito bem com o público, olhando para todos e cativando e, quero ainda mencionar que recorreu também ao suporte para apoiar o seu discurso e apontar.

O elemento do grupo 4, na organização do texto da produção oral cumpriu os indicadores, utilizando os estruturadores de informação, mas repetiu muito a palavra relativamente, apesar de apresentar uma grande

diversidade na produção escrita do texto de apoio. No modo de apresentação, cumpriu com os indicadores relacionados com a gestão da voz e com a interação com o público e o suporte, porém devido ao nervosismo não utilizou os gestos, balançando, então, o seu corpo.

O elemento do grupo 5, cumpriu todos os indicadores de desempenho, realizando uma ótima exposição oral, desenvolvendo os subtemas com muita fluência e recorrendo de forma muito adequada ao suporte para interagir com o público e para apoiar o seu discurso.

À medida que cada elemento de cada grupo ia terminando a produção final, cada grupo realizou a heteroavaliação e o aluno que tinha feito a exposição oral procedeu à autoavaliação. consideração a organização do texto na produção oral e o modo de apresentação, com a utilização dos aspetos extralinguísticos.

Na Figura 20 apresentam-se os dados relativos à autoavaliação de cada um dos grupos:

Figura 20

Autoavaliação dos grupos de trabalho

Indicadores de desempenho	G1	G2	G3	G4	G5
Cumprimentei o público					
Apresentei-me					
Apresentei o tema					
Informei sobre o objetivo					
Indiquei os subtemas por ordem					
Desenvolvi os vários subtemas por ordem e de forma organizada					
Resumi as ideias principais					
Perguntei se tinham dúvidas/questões					
Agradei e despedi-me					
Estive direito e de frente para o público					
Olhei para o público					
Utilizei gestos adequados					
Falei sem ler					
Não falei nem muito alto nem muito baixo (utilizei um tom de voz adequado)					
Não falei nem muito rápido nem muito devagar (utilizei o ritmo de voz adequado)					
Falei com entusiasmo					
Respondi às perguntas dos colegas					
Utilizei o póster para apontar para as imagens e exemplos					

Legenda: ☒ cumpriu o indicador de desempenho

☐ Não cumpriu o indicador de desempenho

Através da Figura 20 pode observar-se que os elementos dos grupos 2 e 4, após refletirem sobre o seu desempenho na exposição oral, assinalaram que realizaram todos os momentos definidos para a produção final. No entanto, os elementos dos grupos 1, 3 e 5 assinalaram que realizaram a maior parte dos momentos da estrutura da exposição oral, deixando por assinalar alguns indicadores. Estes alunos, ao refletirem sobre o seu desempenho, verificaram que lhes faltaram alguns aspetos, sendo então pontos a melhorar numa próxima produção.

Relativamente à heteroavaliação, importa referir que, no que diz respeito ao **elemento do grupo 1** que realizou a exposição oral, os restantes 4 grupos assinalaram que este elemento cumpriu a maior parte dos indicadores, à exceção do aspeto que indicava “fala com entusiasmo”. Referiram também nas observações que “podia ter lido menos a informação que estava no póster”.

No caso da heteroavaliação realizada sobre o **elemento do grupo 2**, os restantes grupos destacaram que cumpriu a maior parte dos indicadores de desempenho, porém realizaram alguns registos em que evidenciaram que este aluno “olhou pouco para o público”, “não utilizou gestos” e que “leu algumas vezes”.

Em relação ao **elemento do grupo 3**, quase todos os grupos referiram que “não fez o resumo das ideias principais”, mas assinalaram que cumpriu todos os restantes indicadores presentes na lista de verificação.

Quanto ao **elemento do grupo 4**, quase todos os grupos referiram que “não fez o resumo das ideias principais”, “não utilizou gestos”, “não apontou para o póster” e “leu algumas vezes”. No que diz respeito aos outros indicadores de desempenho da lista de verificação, os grupos assinalaram que este aluno cumpriu todos os restantes aspetos.

Os grupos evidenciaram que o **elemento do grupo 5** cumpriu todos os indicadores de desempenho que constaram na lista de verificação, mas registaram que “não falou com muito entusiasmo”.

Ao analisar avaliações que foram efetuadas (a minha avaliação, a auto e a hétero) posso anotar que a maior parte dos alunos tiveram a noção dos seus desempenhos em relação às exposições orais, refletindo sobre os indicadores que constavam nas grelhas e listas de verificação.

Importa salientar que ao comparar a minha avaliação com as autoavaliações e a heteroavaliação, verifico que não houve discrepâncias acentuadas, com a exceção da autoavaliação do elemento do grupo 2, que assinalou todos os indicadores de desempenho na lista de verificação, ficando então essa autoavaliação com os valores mais elevados do que a heteroavaliação e a minha avaliação que se realizou para com este grupo.

Gostaria, ainda, de mencionar que alguns resultados das heteroavaliações podem ter sido condicionados pelas relações e interações existentes entre os alunos e, também, devido a algo que foi bastante notório ao longo deste estudo, que é o caso de os alunos mostrarem alguma dificuldade em realizar heteroavaliações, por terem receio de referir quais os aspetos a melhorar, por acharem que podem colocar em causa a autoestima dos seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após terminar todas as fases deste projeto de investigação, considero fundamental refletir acerca da intervenção pedagógica, numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como os resultados obtidos, relacionando com as ideias dos vários autores referidos ao longo do relatório, de forma a responder à questão de investigação e aos objetivos definidos.

Neste sentido, para este estudo defini como questão de investigação: De que forma a implementação de uma sequência didática contribuirá para o desenvolvimento de competências de expressão oral? Para dar uma resposta a esta questão formulei o seguinte objetivo: Compreender o contributo de uma sequência didática para o desenvolvimento de uma exposição oral.

Antes de dar início à implementação da sequência didática, fui compreender o desenvolvimento de competências do oral nas aprendizagens dos alunos participantes nesta investigação e, para isso, tornou-se essencial perceber a prática educativa da docente em relação ao domínio da oralidade.

Assim, durante as primeiras semanas de estágio, nesta turma do 4.º ano de escolaridade, realizei observações, fazendo notas de campo e registos e realizei conversas informais com a professora cooperante acerca do que ia observando e, ainda, sobre a temática da oralidade na prática da docente e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, como já referi anteriormente, sendo, então, um dos principais focos deste projeto de investigação.

Verifiquei que os alunos costumavam realizar apresentações dos trabalhos que elaboravam, mas que não comunicavam para o público mostrando estar à vontade, nem com um discurso fluído. Apesar de prepararem o que iam comunicar, a maior parte das vezes procediam à leitura sem ter algum tipo de interação com o público. Nas tarefas que desenvolviam competências de expressão oral, como por exemplo, dar opinião sobre algum

tema ou apresentar alguma situação que tenha acontecido naquele momento, reparei que eram poucos os alunos que participavam, e mostravam ter alguma dificuldade na gestão da voz, falando num tom baixo.

A partir das conversas informais com a professora cooperante, percebi que considerava o domínio da oralidade muito importante no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e que lhe atribuía a mesma relevância que aos outros domínios pertencentes à área curricular do Português, incluindo, então, nas suas práticas, tarefas relacionadas com a oralidade. Contudo, a partir das observações que fiz, percebi que o género formal do oral, como é o caso da exposição oral, ainda não tinha sido explorado com estes alunos.

Partindo dos dados obtidos das observações e das conversas informais, construí uma sequência didática, planificando os módulos com base nas necessidades e fragilidades que os alunos apresentaram, de forma que na produção final realizassem uma exposição oral, seguindo o trabalho desenvolvido ao longo de todas as fases.

Para apresentar a situação recorri à leitura da história *Demasiado*, de Emily Gravett, relacionada com temas da cidadania, como a sustentabilidade, pois os participantes deste estudo revelavam muito interesse nestas questões. Com a escuta da história foram identificados os seguintes temas: poluição, reciclagem, desperdício e consumismo, que deram origem aos temas que iriam ser produzidos nas exposições orais.

Como já foi evidenciado nos capítulos anteriores, sobretudo no capítulo 3, nesta sequência didática não constou a fase da produção inicial, apesar de este estudo ter sido baseado nas fases definidas por Dolz et al. (2001) de uma sequência didática sendo elas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Devido ao tempo reduzido para o desenvolvimento deste projeto de investigação, a produção inicial foi

substituída pelas minhas observações iniciais e pelas conversas informais com a professora cooperante, em que recolhi dados suficientes para poder planificar os módulos desta sequência didática, de modo a responder à questão e objetivos definidos para esta investigação.

Com base nos dados obtidos, foram desenvolvidas, nos módulos, várias atividades relacionadas com as necessidades e fragilidades apresentadas pelos alunos. Assim, nos três primeiros módulos iniciais, os alunos tiveram contacto com exemplos de exposições orais, de modo a identificarem a sua estrutura, os aspetos extralinguísticos presentes e o vocabulário específico, partindo das frases exemplificativas e dos estruturadores de informação. Nesta identificação elaboraram cartazes que os auxiliarem na construção do texto de apoio para a produção final, realizaram dramatizações relacionadas com os aspetos extralinguísticos e perceberam qual a postura adequada, aprendendo, também, a gerir a voz.

Após o desenvolvimento destes módulos iniciais, os alunos começaram a construir os textos de apoio, já em grupos de trabalho. Inicialmente, alguns grupos tiveram algumas dificuldades em selecionar a informação para construir o texto de apoio através dos textos fonte, mas que com estratégias, como sublinhar a informação mais relevante para eles, realizar registos adicionais e fazer um resumo da informação, todos os grupos conseguiram encontrar informação, para, de seguida organizarem o texto. Os dados obtidos a partir desta seleção de informação auxiliaram-me no planeamento das tarefas e dos módulos seguintes.

Após elaborarem os textos de apoio, fizeram a revisão da produção escrita, tendo em conta a estrutura da exposição oral, para serem identificados quais os aspetos que ainda não constavam no texto de apoio à exposição oral. Foram, também, construídos pósteres como um material de suporte à exposição oral.

Na produção final, foi escolhido um elemento de cada grupo para realizar a exposição oral sobre o tema que lhe foi atribuído e eu preenchi uma grelha de observação com indicadores de desempenho, registando algumas observações. Os alunos também procederam à realização da autoavaliação e da heteroavaliação. Os dados obtidos na produção final revelaram que os alunos desenvolveram competências de expressão oral que contribuíram para o desenvolvimento das suas aprendizagens, pois inicialmente mostravam alguma timidez em comunicar e apresentar, falando num tom de voz baixo, e, assim, a maior parte dos alunos conseguiu realizar a exposição oral adequando o seu tom de voz. Primeiramente, procediam muito à leitura nas suas apresentações e após esta aprendizagem produziram as exposições orais sem procederem à leitura.

Ao refletir sobre o processo realizado ao longo deste projeto de investigação e respondendo ao objetivo e à questão de investigação definidos, posso referir que este estudo contribuiu para perceber qual a familiarização que os alunos tinham com género textual da exposição oral e desta forma, planificar os módulos da sequência didática, tendo em conta as principais dificuldades, fragilidades e necessidades que apresentavam. De acordo com Silva (2010), a sequência didática “é um conjunto de atividades ligadas entre si, planificadas etapa por etapa, concebidas de forma que o aluno aprenda determinado conteúdo” (p.35). Indo ao encontro desta ideia, após identificar o conhecimento prévio dos alunos relativamente ao género da exposição oral, compreendi que, inicialmente, a estrutura era algo desconhecido para a turma e que mostravam algumas dificuldades relacionadas com os aspetos extralinguísticos.

Assim, planifiquei os módulos em que os alunos realizaram atividades relacionadas com a estrutura, o vocabulário específico e os aspetos extralinguísticos. Estas ideias são sustentadas por Pinto e Gil (2022) que indicam que existe uma estrutura-tipo para o género da exposição oral e que

os aspetos extralinguísticos são essenciais em cada um dos momentos que compõe a exposição oral.

Pinto (2010) menciona que é fundamental serem dadas técnicas e estratégias aos alunos para que possam realizar melhor as suas produções e aprender conteúdos. Nesta mesma ideia, neste estudo foram desenvolvidas, num dos módulos, atividades relacionadas com os aspetos extralinguísticos, em que através de estratégias que foram dadas aos alunos, a partir da produção de excertos, dramatizando, os alunos compreenderam qual a postura a adotar numa exposição oral, bem como a gerir a sua voz.

Esta sequência didática que foi planeada e concretizada contribuiu para o desenvolvimento de exposições orais, pois foram realizadas atividades, tal como indicam vários autores, organizadas, sistemáticas, contínuas e intencionais (Dolz et al., 2001; Reis, 2018; Silva, 2010).

Os módulos desta sequência didática, tal como foi mencionado na informação anterior, foram planificados de forma que os alunos desenvolvessem uma exposição oral, e para isso, foram trabalhados vários conteúdos, como a estrutura, os aspetos extralinguísticos e o vocabulário específico, e foram ainda, exploradas a planificação e a seleção e organização do discurso da exposição oral, com a construção de um texto de apoio, que segundo Pinto e Gil (2022) são ferramentas imprescindíveis à concretização deste género textual.

Desta forma, é importante serem apresentadas “tarefas que impliquem o aluno na seleção da informação mais importante a partir da leitura de textos, relacionando sempre a informação selecionada com os conhecimentos prévios de que dispõe para, posteriormente, os expor ou divulgar” (p. 173).

Assim, todas as atividades planeadas para os módulos da sequência didática foram intencionais, pois foram tidas em consideração as fragilidades dos alunos em relação à exposição oral e contínuas, pois, estavam sempre

relacionadas com as atividades dos módulos anteriores, de modo a contribuir para o desenvolvimento da exposição oral.

Uma das fragilidades que aponto neste projeto foi o facto de não ter sido concretizada uma produção inicial, devido ao tempo reduzido, e apesar de todos os alunos terem feito parte do processo de construção para a produção final, só os representantes de cada grupo é que realizaram a exposição oral. Teria sido interessante que todos os alunos da turma pudessem realizar a produção final, o que não foi possível por limitações de tempo.

No entanto, trabalharem em grupos de trabalho fez com que todos pudessem participar e dar o seu contributo, tanto na construção do texto de apoio, como do suporte e, ainda, na preparação da exposição oral.

Considero que o processo adotado neste projeto (sequência didática) contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento do género da exposição oral, pois todo o processo foi ao encontro dos objetivos deste estudo, sendo notória a evolução das aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à concretização da sequência didática e ao género da exposição oral, destaco que foi muito importante para mim trabalhar estes dois conteúdos, em simultâneo, ficando a compreender melhor as suas estruturas e funcionalidades.

Para futuro, gostaria de desenvolver esta sequência didática numa turma e contextos diferentes, de forma a perceber quais seriam os resultados obtidos. No entanto, seria interessante concretizar a produção inicial e talvez uma produção intermédia e, ainda, proporcionar que todos os alunos da turma pudessem realizar a exposição oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30. https://www.researchgate.net/publication/259574910_Professor-investigador_Que_sentido_Que_formacao_Em_Campos_BP_org_Formacao_Profissional_de_Professores_no_Ensino_SuperiorCadernos_de_Formacao_de_Professores_Porto_Portro_Editora_21-30_2001
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Georges, P. D. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bueno, L., Zani, J. B., Barricelli, E. (2023). O ensino do oral e dos gêneros orais em documentos oficiais de prescrição do agir docente. In L. Graça., M. Gonçalves., L. Bueno & K. Lousada (Eds.), *Da Didática de Língua(s) ao seu ensino – estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz* (pp. 297-314). Pontes Editores. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/da-did%C3%A1tica-de-l%C3%ADnguas-ao-seu-ensino-estudos-de-homenagem-ao-prof>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. (1.ª ed.). Universidade Aberta.
- DGE. (2018). Obtido de Aprendizagens Essenciais de Português – 4º ano.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In J. Dolz., M. Noverraz., & B. Schneuwly (Eds.), *Exprimir-se em francês Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita* (pp. 95-128).
- Jorge, N. (2019, Abril 12-13). *A exposição oral no 5.º ano de escolaridade - relato de percurso didático* [Sessão de Conferência]. Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Leiria, Portugal. <https://novaresearch.unl.pt/en/activities/a-exposi%C3%A7%C3%A3o-oral-no-5%C2%BA-ano-de-escolaridade-relato-de-percurso-did>
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Encarnação, M. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (1ª ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação & J. V. Pedroso. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, A. F. B. (2015). *A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. RepositóriUM Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/38333>.
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver competências do oral no 1º ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua* (pp. 15-22). Edições Colibri.
- Pinto, M. O., & Gil, M. B. (2022). Da seleção de informação à comunicação oral: relato de uma experiência realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 170-197.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_prática.pdf
- Reis, I. C. D. (2018). *A sequência didática no ensino do género exposição oral: uma experiência no 3.º ano do 1.º CEB*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/25520>
- Silva, E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua* (pp. 33-72). Edições Colibri.
- Silva, M. I. L. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*, (27), 283-304. <http://www.eses.pt/interacções>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. (1ªed.). Universidade Aberta.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. SPCE. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

ANEXOS

Anexo A

Consentimento informado

Exmo/a. Encarregado/a de Educação,

Somos a Ana Lúcia Baltazar e a Joana Brás, duas professoras-estagiárias do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e vamos estar durante 10 semanas na turma LT4A a realizar estágio, no qual iremos implementar o nosso projeto de investigação.

Deste modo, vimos solicitar a vossa autorização para fotografar e filmar os/as vossos/as educandos/as para utilizarmos **apenas** para fins académicos, nomeadamente para os nossos projetos de investigação, garantindo **sempre** a preservação da imagem e segurança dos/as alunos/as.

Obrigada!

Ana Lúcia Baltazar e Joana Brás

☐

Autorizo

☐

Não Autorizo

Nome do/a educando/a:

Assinatura do/a Enc. de Educação:

_____ de _____ de 2024

Assinaturas das professoras-estagiárias:

Anexo B

Grelha de observação da construção do texto de apoio

	Organização e construção do texto de apoio				
	Grupos				
	1	2	3	4	5
Utilizam fonte de informação (textos-fonte disponibilizados)					
Sublinham no texto					
Fazem mapas de bolhas/conceitos					
Fazem registos nas margens dos textos					
Redigem notas numa folha de registos					
Resumem a informação					
Observações					



Não



Sim



Parcialmente

Anexo C

Grelha de observação da produção final

Grupo/Aluno:			Observações
Organização do texto	Introdução	Cumprimenta o público	
		Apresenta-se	
		Apresenta o tema	
		Refere o objetivo	
		Indica os subtemas por ordem	
	Desenvolvimento	Desenvolve os vários subtemas por ordem e de forma organizada	
	Conclusão	Sintetiza as ideias principais	
		Reserva um espaço para perguntas	
		Agradece e despede-se	
Apresentação	Postura	Mantém-se de frente para o público	
		Olha para o público	
		Utiliza gestos adequados	
		Apresenta sem ler	
	Voz	Utiliza um tom de voz adequado	
		Utiliza um ritmo de voz adequado	
	Interação	Apresenta com entusiasmo	
		Interage com o público	
		Recorre ao suporte que construiu de forma adequada	

Anexo D

Texto fonte sobre a reciclagem

Os 3 R'S

Reduzir, Reutilizar e Reciclar

A evolução da quantidade de produtos disponíveis no mercado e da forma como estes são colocados à disposição do consumidor tem conduzido a um aumento da produção de resíduos (lixo). Este crescimento tem conduzido a um largo debate envolvendo várias questões ambientais associadas à sustentabilidade do planeta, num cenário em que o aumento do consumo se reflete proporcionalmente na quantidade de resíduos que é necessário eliminar.

Existem problemas, tais como: a falta de espaço para instalar aterros onde eliminar os resíduos produzidos, bem como a necessidade de resolver os impactes ambientais dos mesmos.

Foi a partir daqui que surgiu a necessidade de alterar a forma como os resíduos eram vistos, começando pela necessidade de reduzir a sua produção. Criou-se assim um novo conceito, a política dos 3Rs: Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

A política dos 3 ~~R~~s, consiste num conjunto de medidas de ação adotadas na Conferência da Terra realizada no Rio de Janeiro em 1992, bem como no 5º Programa Europeu para o Ambiente e Desenvolvimento de 1993. Esta política aplica-se e é válida para todo o tipo de resíduos/efluentes sólidos, líquidos e gasosos.

O seu cumprimento deve ser feito precisamente por esta ordem, de modo a evitar ao máximo a produção de resíduos e, só quando não existe nenhum tipo de reutilização possível, é que este o resíduo deve ser encaminhado reciclagem. Caso não haja possibilidade de reciclagem, o encaminhamento deve ser feito para o lixo indiferenciado.

Assim, o primeiro passo para resolver o problema da gestão dos resíduos passa por reduzir a quantidade de lixo produzido. Na compra de novos artigos, é de extrema ~~importância adquirir produtos que sejam reutilizáveis, como guardanapos de pano, copos~~

- Comprar apenas o necessário, evitando desperdícios;

Não havendo possibilidade de evitar a produção do resíduo nem de reutilizar o produto, deve-se separar o material para reciclagem. Desta forma procura-se reaproveitar a energia e as matérias-primas gastas nesse produto na sua transformação num novo produto, cujo fabrico terá um menor impacte ambiental comparando com a produção de um produto de raiz.

Atualmente, são já inúmeros os materiais possíveis de reciclar e valorizar.

Exemplos de comportamentos para cada R

Reduzir – comprar produtos com a menor quantidade de embalagem possível; recusar as embalagens desnecessárias; fechar a torneira quando estiver a escovar os dentes ou a ensaboar as mãos, reduzindo o consumo de água; desligar as luzes sempre que não são necessárias e não deixar os equipamentos em standby, poupando energia; sempre que possível, realizar percursos a pé ou de bicicleta, reduzindo o consumo de combustível.

- imprimir a frente e o verso do papel;
- se possível, utilizar restos de orgânicos, como frutas e legumes, para fazer adubo (compostagem).

Reparar – consertar brinquedos; reparar eletrodomésticos; melhorar alguns equipamentos, como computadores, adicionando novas peças; remendar roupa. Reutilizar – utilizar frascos de vidro de compotas para colocar lápis e canetas; garrafas de plástico podem ser usadas como vasos de plantas; doar produtos que possam servir as outras pessoas, como livros, roupas e móveis; reutilizar garrafas de água para colocar água. **Reciclar** – separar corretamente os resíduos e depositar no ecoponto, no lixo orgânico ou no lixo indiferenciado.

Fonte: <https://quercus.pt/2021/03/10/os-3-rs/>

Anexo E

Texto fonte sobre a poluição

Informações sobre poluição

O que é poluição?

A contaminação do ar, da água ou do solo devido a ocorrências naturais ou atividades humanas, como derramamentos de óleo e despejo de resíduos em corpos d'água, é conhecida como poluição. A poluição resulta da negligência, da falta de seriedade na preservação do meio ambiente e da não compreensão das consequências de tais ações.

Os recursos naturais estão a esgotar-se e, como seres humanos, devemos salvar o planeta através da sensibilização para a situação.

Tipos de poluição

O ar, a água e o solo estão a transformar-se em recursos não renováveis no Planeta Terra, uma vez que as suas taxas de renovação estão a tornar-se inferiores às suas taxas de esgotamento. A poluição destas entidades introduz substâncias nocivas no ambiente, o que torna mais difícil viver, respirar e sustentar a vida. Existem basicamente quatro tipos de poluição ambiental.

Poluição do Ar – as emissões de veículos como carros, aviões, motos e outros automóveis que contribuem para a poluição do ar devido ao uso de combustíveis fósseis para alimentar motores. As emissões de dióxido de carbono levam ao aumento da temperatura da Terra, levando assim ao aquecimento global. Até as fábricas libertam no ar produtos químicos e outras substâncias tóxicas que levam à poluição.

Poluição do Solo – O despejo de resíduos industriais e lixo doméstico em moinhos de terra contamina o solo com substâncias tóxicas que contactam com a água e aumentam a toxicidade no meio ambiente. Até mesmo o desperdício de alimentos e utensílios domésticos, como produtos de plástico, móveis, roupas e sucata, contribuem para a poluição do solo quando descartados no meio ambiente.

Poluição da Água – Com o uso de produtos químicos, pesticidas e fertilizantes, a poluição da água ocorre devido ao contacto de substâncias tóxicas com a água. Os resíduos de esgoto e os derramamentos de óleo dos navios também contribuem para a poluição da água. A falta de água potável é resultado da poluição da água. A poluição da água causa a morte de formas de vida aquáticas e de vida selvagem.

Poluição Sonora –Desde sirenes e buzinas, a poluição sonora ocorre quando os níveis de decibéis no ambiente atingem níveis prejudiciais e causam danos à audição humana. Estes fatores podem provocar stress e insónias, causando mau estar da população. Se estiveres exposto à poluição sonora constante, terás problemas para te concentrar e conseguires participar nas atividades diárias. Casos graves de poluição sonora no meio ambiente podem ser a causa de perda de audição, de hipertensão e de doenças cardíacas.

Curiosidades

Os pesticidas contribuem para a poluição do solo e da água. 73 tipos diferentes de pesticidas residem nas águas subterrâneas que são utilizadas pela população como água potável.

Os automóveis que funcionam com combustíveis fósseis (gasóleo e gasolina) são os que mais contribuem para a poluição do ar no mundo. Prevê-se que os níveis de poluição do ar aumentem para o dobro do valor atual até 2030.

O plástico é uma das principais fontes de poluição do solo por não ser biodegradável, sendo assim despejado em aterros sanitários e poluindo os oceanos.

Localidades próximas de portos marítimos, estradas e ferrovias congestionadas são os locais com maiores níveis de poluição do ar, nas cidades.

Fonte: <https://parenting.firstcry.com/articles/must-know-pollution-facts-for-kids/>

O que é a poluição?

A poluição é a destruição do meio ambiente com efeitos terríveis para o planeta e para a vida de todos os seres vivos. Quantos tipos de poluição conheces?

O grande culpado da poluição do planeta é o ser humano, mas também há acontecimentos na natureza que agravam a situação, como os vulcões que entram em erupção e atiram substâncias tóxicas para a atmosfera.

Há vários tipos de poluição provocada pelo ser humano: a atmosférica, ou seja, do ar, com a emissão de gases tóxicos das fábricas e dos carros a gasóleo ou gasolina. A do solo, com os lixos tóxicos que se infiltram na terra; a hídrica, do mar e dos rios, causada pelos esgotos, pelo lixo e pelo derramamento de produtos tóxicos como o petróleo. A sonora, com muitos ruídos e altos, principalmente nas cidades. E, por último, a visual, com muita informação vista pelos nossos olhos, como os cartazes de publicidade que “poluem” a paisagem e provocam stress.

A poluição tem um impacto muito negativo na vida do planeta e na vida de todos os seres vivos, provocando sérios problemas de saúde. As doenças respiratórias são um exemplo, mas não só.

A poluição também tem impacto noutras áreas, como na economia. Há negócios que só funcionam com o equilíbrio do meio ambiente. Num mar poluído não vai ser possível pescar!

Podemos ajudar o planeta lutando contra a poluição. Para já devemos poluir menos, ter cuidado com o que compramos, optando, sempre que possível por andar a pé, de bicicleta ou de transportes públicos; os governos devem criar mais regras de combate à poluição e claro, não esquecer os “3 R”: reduzir, reutilizar e reciclar.

Ah! E, lembra-te: não aumentes o som da televisão, do tablet ou do telemóvel! Os ouvidos e o ambiente agradecem!

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-que-e-a-poluicao/>

Anexo F

Texto fonte sobre a destruição de habitats

A destruição de habitat

Entende-se por destruição de habitat a sua destruição propriamente dita, mas também a sua fragmentação e a sua degradação.

Mas o melhor é exemplificar. Imaginemos, então, uma floresta europeia há uns milhares de anos, habitat de inúmeras espécies. O que lhe poderá ter acontecido? Pode ter sido destruída e convertida, por exemplo, numa área agrícola ou de pastoreio. Também pode ter ocorrido a fragmentação dessa floresta, por exemplo, pela criação de zonas urbanas que promovem a descontinuidade desse habitat. No terceiro caso, pode não ter havido desflorestação, mas mesmo assim ter ocorrido uma degradação dessa floresta por estar sujeita a poluição ou à invasão de uma ou mais espécies exóticas.

Talvez ache que esta visão é pessimista, mas a verdade é que se calcula que mais de 85% dos habitats naturais terrestres da Europa tenham sido destruídos por ação humana. Numa perspetiva mais global, a estimativa é que cerca de 80% da superfície terrestre mundial sem gelo tenha sido influenciada por estas nossas ações. A principal causa foi a expansão da agricultura e da pastorícia, que acompanhou o crescimento da população humana nos últimos 10 000 anos. Apesar do aumento das áreas urbanas nas últimas décadas serem a face mais visível da destruição de habitat terrestre, as atividades agrícolas ainda são hoje as principais responsáveis pela destruição do habitat.

Fonte: https://visao.pt/visao_verde/ambiente/2014-11-24-a-destruicao-de-habitatsf802413/

Destruição de habitats e alterações climáticas ameaçam mamíferos em Portugal

A destruição de habitats e as alterações climáticas são as grandes ameaças à sobrevivência dos mamíferos em Portugal, de acordo com o Livro Vermelho dos Mamíferos, um projeto científico que procura acompanhar a conservação das espécies.

"A destruição ou a fragmentação do habitat natural, a poluição e as alterações climáticas são as ameaças mais referidas pelos cientistas como responsáveis pela extinção

Animais como o coelho-bravo estão em "declínio acentuado", segundo os dados dos últimos anos, um facto que põe em risco a sobrevivência de outras espécies selvagens como o lince-ibérico e a águia-imperial ibérica, que têm neste coelho a sua principal fonte de alimentação. Os investigadores associados ao projeto referem ainda que espécies como

"O projeto "Revisão do Livro Vermelho dos Mamíferos de Portugal Continental e Contributo para a Avaliação do seu Estado de Conservação" foi lançado em 2019 e pretende saber quais as espécies mais ameaçadas e as mais estáveis ou a aumentar a sua população. O prazo para a conclusão dos trabalhos de campo termina em 2021", refere o comunicado sobre o projeto que é financiado por fundos comunitários.

Acrescenta ainda que a área de intervenção é o território continental, com foco principal na Rede Nacional de Áreas Protegidas e Zonas Especiais de Conservação da Rede Natura 2000.

Fonte: <https://www.publico.pt/2021/07/30/ciencia/noticia/destruicao-habitats-alteracoes-climaticas-ameacam-mamiferos-portugal-1972410>

Os investigadores identificam ainda riscos na exploração do mar para produção de energia renovável, com equipamentos que podem provocar colisões ou perturbações devido ao ruído. Se não cumprir as regras definidas, a observação da vida selvagem pode também representar um risco e há espécies marinhas ameaçadas pela diminuição de 'stocks' de peixe.

Anexo G

Texto fonte sobre o desperdício alimentar

Desperdício alimentar em Portugal

Embora não existam dados oficiais, estima-se que mais de um milhão de toneladas de alimentos são deitadas ao lixo todos os anos. Estes alimentos dariam para produzir cerca de 50 mil refeições diárias, o que, provavelmente, daria para combater as carências alimentares dos 360 mil portugueses nesta situação.

Em termos governamentais, Portugal conta com a Comissão Nacional de Combate ao Desperdício Alimentar (CNCDA), que tem atualmente vários projetos em execução e um grande objetivo: reduzir o desperdício para metade até 2030. Inúmeras associações, organizações e comunidades privadas têm também desenvolvido ações e iniciativas de extrema importância na redução deste problema.

Desde aplicações informáticas a projetos menos tecnológicos, muitas são as contribuições para a redução do desperdício alimentar, passando pela redistribuição de comida aos mais carenciados, a compra com descontos, dicas e receitas para reaproveitamento, sensibilização e consciencialização dos consumidores portugueses. A sustentabilidade do planeta passa por todos nós. E pela forma como tratamos os alimentos.

Fonte: <https://ahresp.com/2022/09/dia-internacional-da-consciencializacao-sobre-perdas-e-desperdicio-alimentar/>

O que é o desperdício alimentar?

Considera-se desperdício alimentar todo o tipo de perda relacionada com a decisão de não aproveitar alimentos que ainda têm valor. Deixar ultrapassar o prazo de validade dos alimentos, comprar em excesso ou não reaproveitar as sobras de comida no fim da refeição, são alguns dos exemplos. O desperdício está associado ao comportamento quer de comerciantes quer de consumidores.

Fonte: <https://www.dgav.pt/documentacao/conteudo/newsletters/destaques-dos-mes/desperdicio-alimentar/>

Desperdício Alimentar

– O desperdício alimentar tem um peso, pesa 1,3 bilhões de toneladas por ano, o equivalente a um pouco mais de ¼ dos alimentos produzidos anualmente no mundo. **Quantas pessoas podiam ser alimentadas com o que se deita fora?!**

Curiosidades:

– O desperdício causa alterações climáticas, esgota os recursos ambientais e tira ao solo a sua produtividade.

– Na escola, todos os dias se desperdiçam alimentos (refeições não consumidas, sobras excessivas nos pratos, comida perdida espalhada pelo chão...). **Que inconsciência e falta de respeito por quem passa fome e por quem trabalha muito para os produzir!**

O que podemos fazer?

É urgente começar a poupar, acabar com o desperdício alimentar, pois só dessa forma conseguiremos preservar o nosso planeta e atenuar as desigualdades e o sofrimento de muitos seres humanos que nada, ou tão pouco, têm para matar a fome.

Fonte: <https://agrcanelas.edu.pt/blogs/expressojovem/2022/06/13/desperdicio-alimentar/>

Comida ao lixo

O mundo desperdiça um terço dos alimentos produzidos. Na cadeia alimentar há fugas desde o produtor ao consumidor. Só em Portugal, cerca de um milhão de toneladas de comida em bom estado acaba, todos os anos, no lixo. O desperdício alimentar é um problema ambiental, para o qual todos contribuem, do produtor ao consumidor. Por cada alimento deitado fora vão recursos naturais para o lixo, como água, solo e energia. Os prazos de validade são das maiores fontes de confusão entre os consumidores.

À hora de fecho da maioria dos supermercados, os caixotes do lixo são colocados no passeio e dentro deles escondem-se quilos e quilos de produtos alimentares em bom estado: pão, bolos, fruta, vegetais, iogurtes, peixe, carne. O mundo produz mais alimentos do que consome. Segundo as Nações Unidas, um terço dos produtos alimentares produzidos em todo o mundo vai todos os anos parar ao lixo.

ou “consumir até” uma determinada data. No primeiro caso, não está em causa a segurança alimentar e os produtos podem ser consumidos após essa data. Já na segunda situação, esses sim não podem ser consumidos depois do dia indicado. São sobretudo os frescos, como leite, iogurtes, carne ou peixe.

Mas os maiores responsáveis pelo desperdício alimentar são os consumidores. “Todos deitamos fora um bocadinho”. “Se cada família deixar apodrecer uma pera ou uma maçã, como somos quatro milhões de famílias, nessa semana estamos a falar de 4 milhões de peças de fruta desperdiçadas”.

As grandes superfícies tentam minimizar as perdas. Colocam etiquetas com depreciação de preço, reaproveitam alguns alimentos e, sobretudo, doam produtos. Milhares de alimentos são distribuídos todos os dias por instituições de apoio social em todo o país.

No mundo digital, várias aplicações como a *To Good to Go* e a *Phenix*, oferecem excedentes de restaurantes a preços reduzidos e também podemos encontrar um supermercado diferente: a *Good4U*, que vende alimentos com embalagens descontinuadas, perto do fim de validade ou mesmo fora de prazo.

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/comida-ao-lixo/>

Sugestões para combater o desperdício alimentar

1. Planear as refeições da semana antes de ir às compras, ajuda a organizar a lista de compras para comprar o que faz falta;
2. Fazer lista de compras antes de ir ao supermercado de modo a evitar comprar produtos que não são necessários.
3. Ler e interpretar os prazos de validade dos artigos – grande parte do desperdício alimentar das famílias é causado pelo desconhecimento dos prazos dos alimentos.
4. Organizar as compras em casa tendo em atenção os prazos de validade dos produtos de modo que os alimentos com o prazo a terminar sejam os primeiros a serem consumidos;

5. Conhecer as boas regras de conservação dos alimentos, quer seja no frigorífico como no congelador e na despensa;
6. Ser criativo com as sobras alimentares: Usar sobras de carne num empadão, transformar pão duro em torradas ou fruta madura em batidos, por exemplo...
7. Comprar fruta e legumes que sejam menos apelativos visualmente: desde que os alimentos estejam bem conservados, o seu formato diferente do habitual não deve ser razão para colocá-lo de parte!

Fonte: <https://decojovem.pt/pt/noticias/vamos-falar-sobre-desperdicio-alimentar>

Anexo H

Texto fonte sobre o consumismo

Descomplicar o Consumismo

Quantas vezes pensamos que gostávamos de ter esta roupa ou aquele telemóvel? E comprar aquele chocolate novo? Muitas vezes. Vezes demais.

As técnicas de publicidade são muitas e eficazes. Quem quer vender os seus produtos sabe algumas coisas básicas. Por exemplo: comprar dá prazer imediato. Uma bonita embalagem pode tornar o produto mais caro e, por isso, mais apelativo. E, sobretudo, a publicidade relaciona-se com as nossas emoções, o que nos leva a pensar, por exemplo, que se tivermos aquilo vamos ficar mais felizes ou mais bonitos. O nosso cérebro é realmente manipulado para querermos coisas de que muitas vezes não precisamos. E cuidado, porque até podemos ficar viciados.

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/descomplicar-o-consumismo/>

20 dicas para um consumo sustentável

Diminuir o uso de sacos de plástico, separar o lixo para a reciclagem ou abrir menos o frigorífico são pequenos gestos que podem fazer uma grande diferença no ambiente. Siga 20 dicas para um consumo sustentável no seu dia a dia.

Energia:

1. **Apague as luzes.** Sempre que possível, apague as luzes e deixe entrar a luz do sol, abrindo persianas e cortinas. Apague sempre a luz quando sai de uma divisão da casa ou do local de trabalho.
 2. **Abra menos o frigorífico e poupe energia.** Precisa de água fresca? Tenha uma garrafa térmica perto de si e evite abrir com tanta frequência o frigorífico no caso de ter sede. Quando estiver a cozinhar, retire do frigorífico todos ingredientes de uma só vez.
 3. **Desligue os equipamentos eletrónicos.** Os eletrodomésticos quando não estão a ser utilizados, mas estão ligados à corrente também consomem energia e são
- Á
1. **Faça um uso racional da água.** Feche a torneira enquanto está a escovar os dentes, lavar o cabelo ou qualquer outra utilização semelhante. Prefira o duche ao banho de imersão para poupar água.
 2. **Feche bem as torneiras.** Evite os desperdícios de água, poupando no ambiente. Uma torneira a pingar pode representar cerca de 6000 litros anuais de desperdício”, [alerta a EPAL](#).
 3. **Recolha a água da chuva.** Utilize este recurso para regar as plantas, limpar o chão ou lavar o carro.

Cidadania:

1. **Utilize os transportes públicos, use a bicicleta ou caminhe.** Estas alternativas melhoram a sua saúde e ajudam a diminuir a emissão de gases poluentes para o ambiente.
2. **Partilhe as viagens de carro.**

Reciclagem:

1. **Faça a separação do lixo.** Separe os resíduos de sua casa para que possam ser reciclados e, depois, deposite-os nos ecopontos. O contentor azul destina-se ao papel/cartão, o verde é para o vidro e o amarelo para as embalagens de plástico, metal ou cartão.
2. **Transforme o velho em novo.** Reutilize revistas, jornais e outros materiais em vez de deitá-los no lixo. Estes materiais podem ser usados, por exemplo, em atividades artísticas.
3. **Use pilhas e baterias recarregáveis.**
4. **Dê preferência a produtos embalados em vidro.** As embalagens de vidro são menos prejudiciais para a saúde e para o ambiente. A sua durabilidade é maior e são 100% recicláveis, ao contrário do plástico e do papel.

Compras e consumo sustentável

1. **Não compre por impulso.** Avalie bem se necessita do que vai comprar e desfaça-se apenas de um objeto quando este já não puder mesmo ser utilizado. Ao pensar no que é necessário vai evitar o consumo desnecessário de recursos naturais do planeta.
2. **Substitua os sacos de plástico pelos *ecobags*** (feitos de algodão ou outros materiais considerados sustentáveis). Os sacos de plástico demoram mais de 300 anos para se decomporem e, nos oceanos, são uma ameaça a diversas espécies marinhas.
3. **Evite o uso de produtos químicos para lavar a roupa e a louça.** Prefira os produtos biodegradáveis, que se decompõem na natureza.
4. **Proteja os animais em vias de extinção.** Promova o consumo responsável e não compre produtos fabricados a partir de espécies em vias de extinção.
5. **Escolha produtos com opção de recarga.** Os produtos com opção de recarga diminuem o fabrico de embalagens nocivas para o ambiente. Na indústria dos cosméticos, por exemplo, encontrará várias alternativas nestes moldes, como os cremes hidratantes e os sabonetes líquidos.

Fonte: <https://www.montepio.org/ei/economia-social/boas-praticas/20-dicas-consumo-sustentavel/>

Como ser um consumidor consciente e responsável?

Um consumidor responsável é alguém que está consciente do impacto que as suas decisões de compra têm na sociedade, no ambiente e na economia. Por isso, para ter um comportamento mais responsável, deve esforçar-se para fazer escolhas boas para si, para a comunidade e para o planeta.

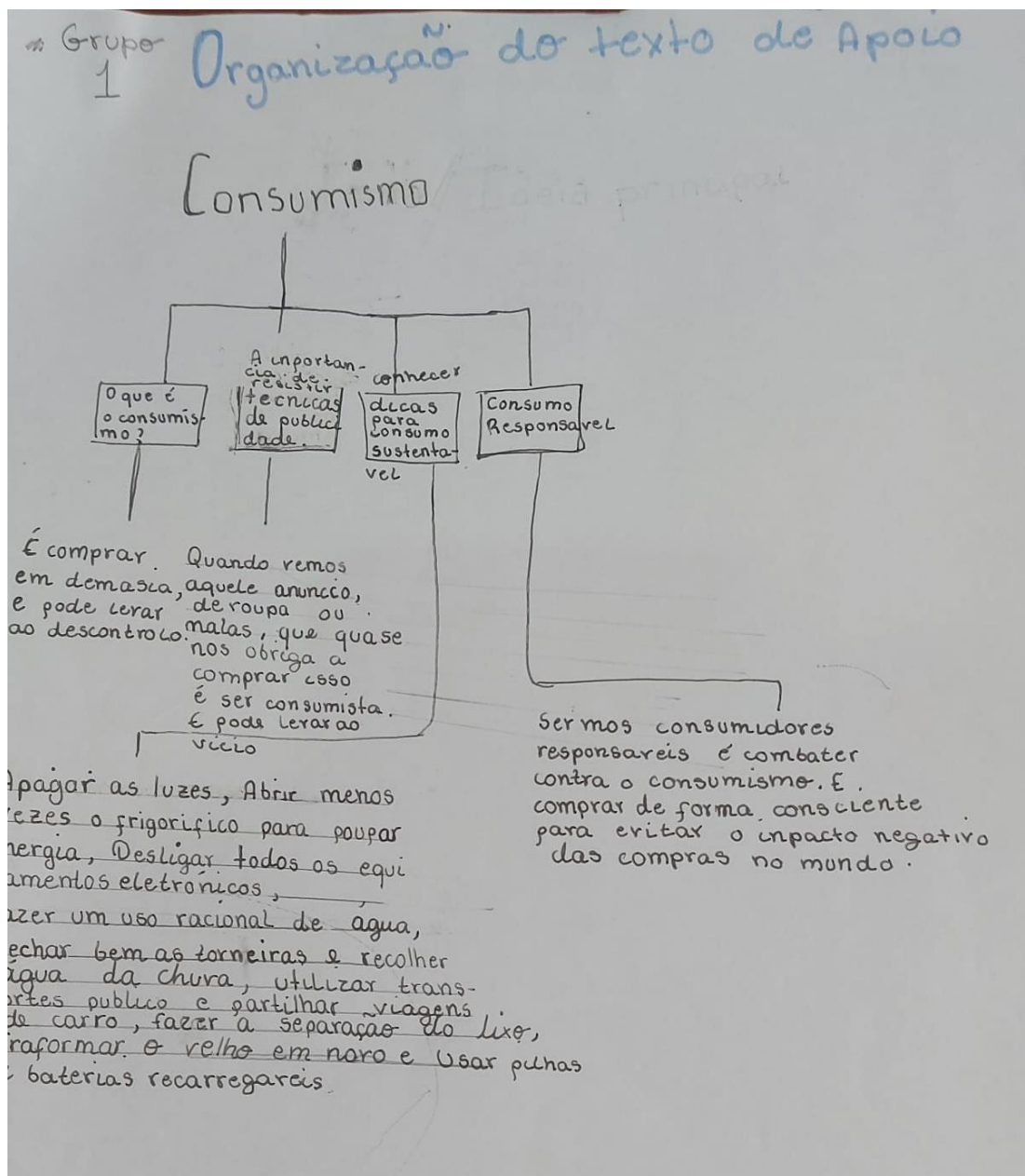
Para ser um consumidor responsável deve:

1. Informar-se sobre os produtos e serviços que compra.
2. Apoiar o comércio local, optando por produtos da época (de produção local) a produtores locais, de pequena escala e tradicionais.
3. Reduzir o desperdício e controlar o consumo, comprando apenas o que precisa e utilizando os produtos ao seu máximo potencial.
4. Descartar adequadamente os produtos e embalagens, através da separação de materiais para reciclagem ou compostagem dos excedentes orgânicos, sempre que possível.

Fonte: <https://missao.continente.pt/blog/artigos/consumo-responsavel/>

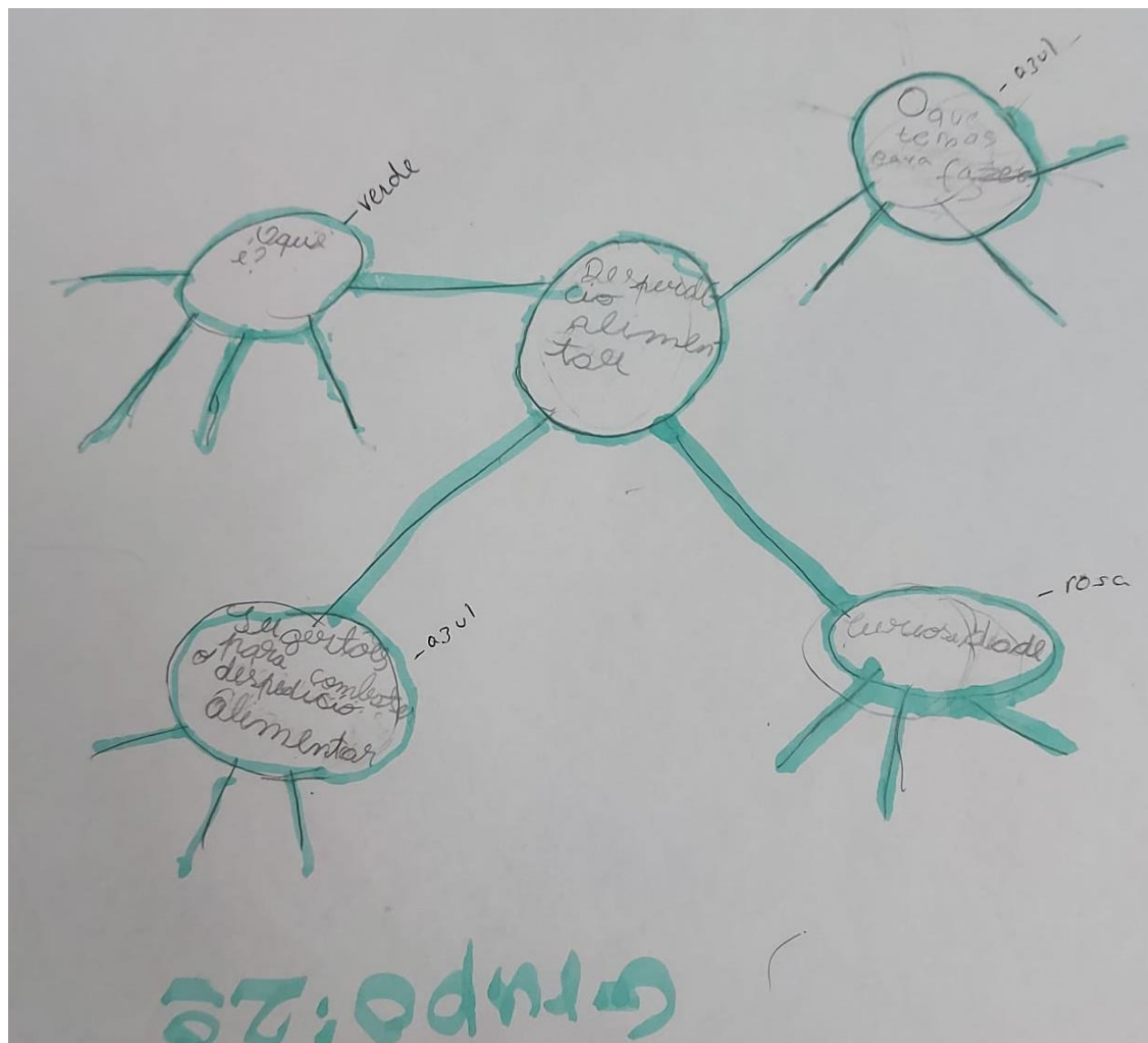
Anexo I

Esquema realizado pelo grupo 1



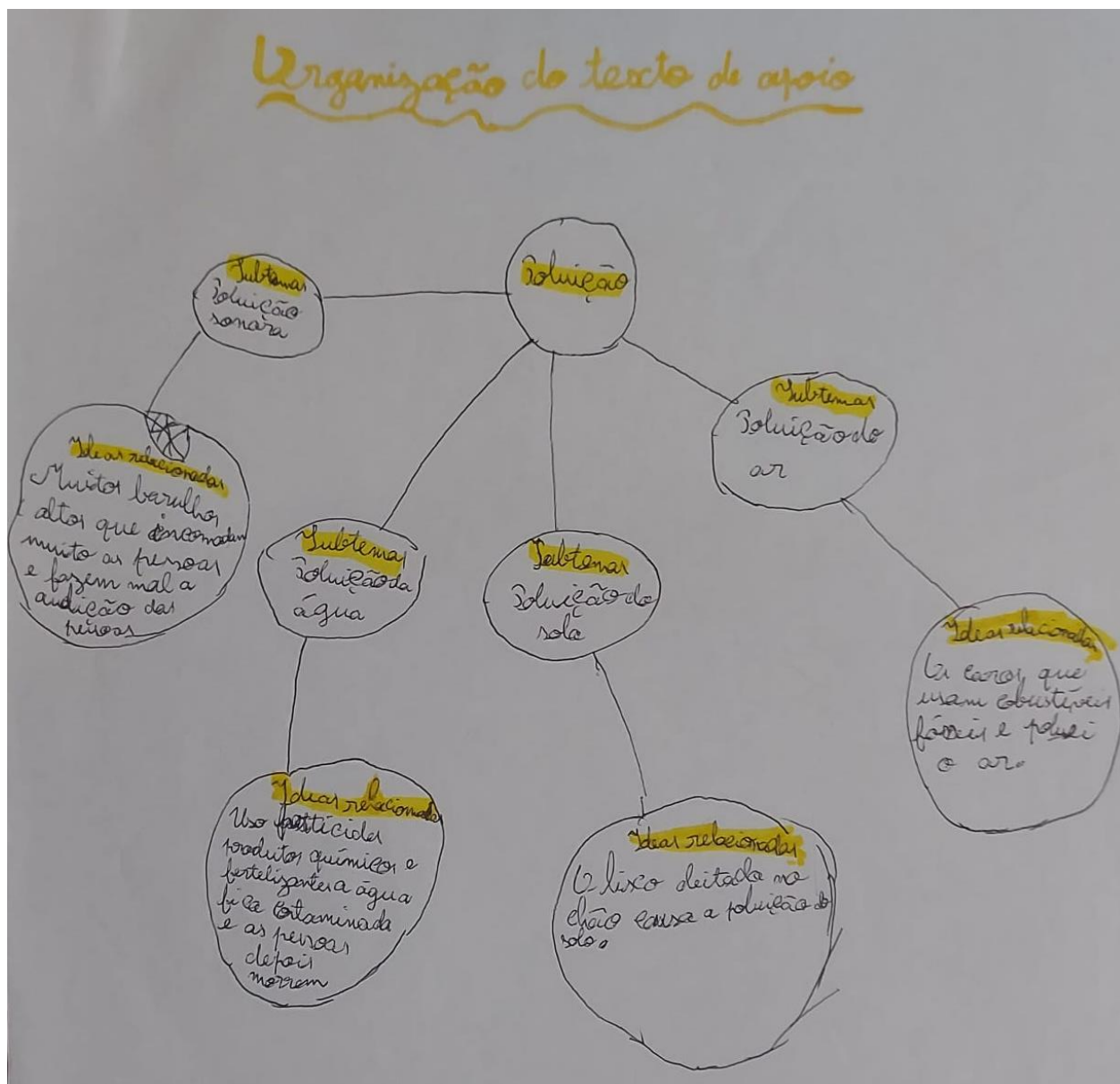
Anexo J

Mapa de bolhas realizado pelo grupo 2



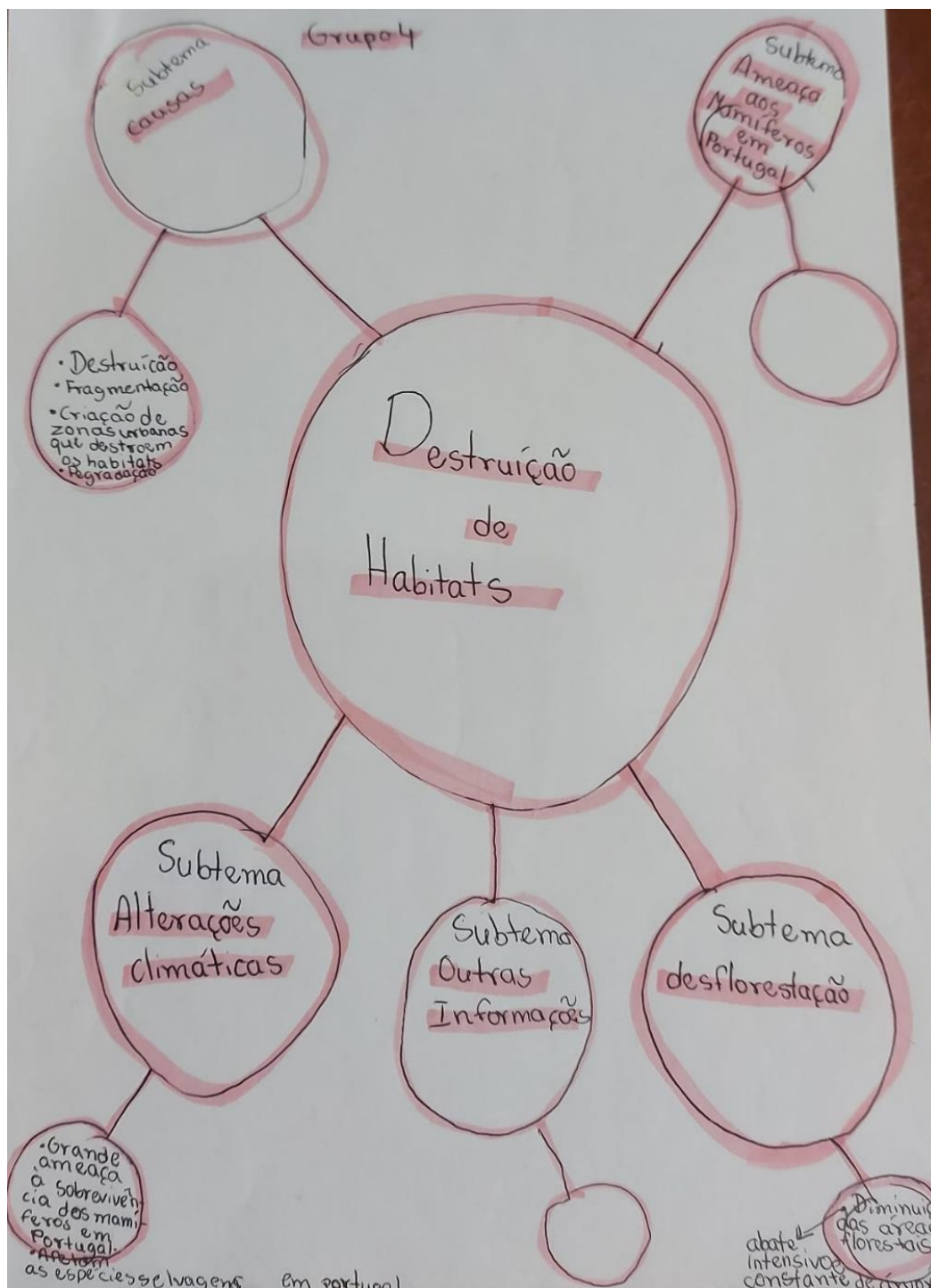
Anexo K

Mapa de bolhas realizado pelo grupo 3



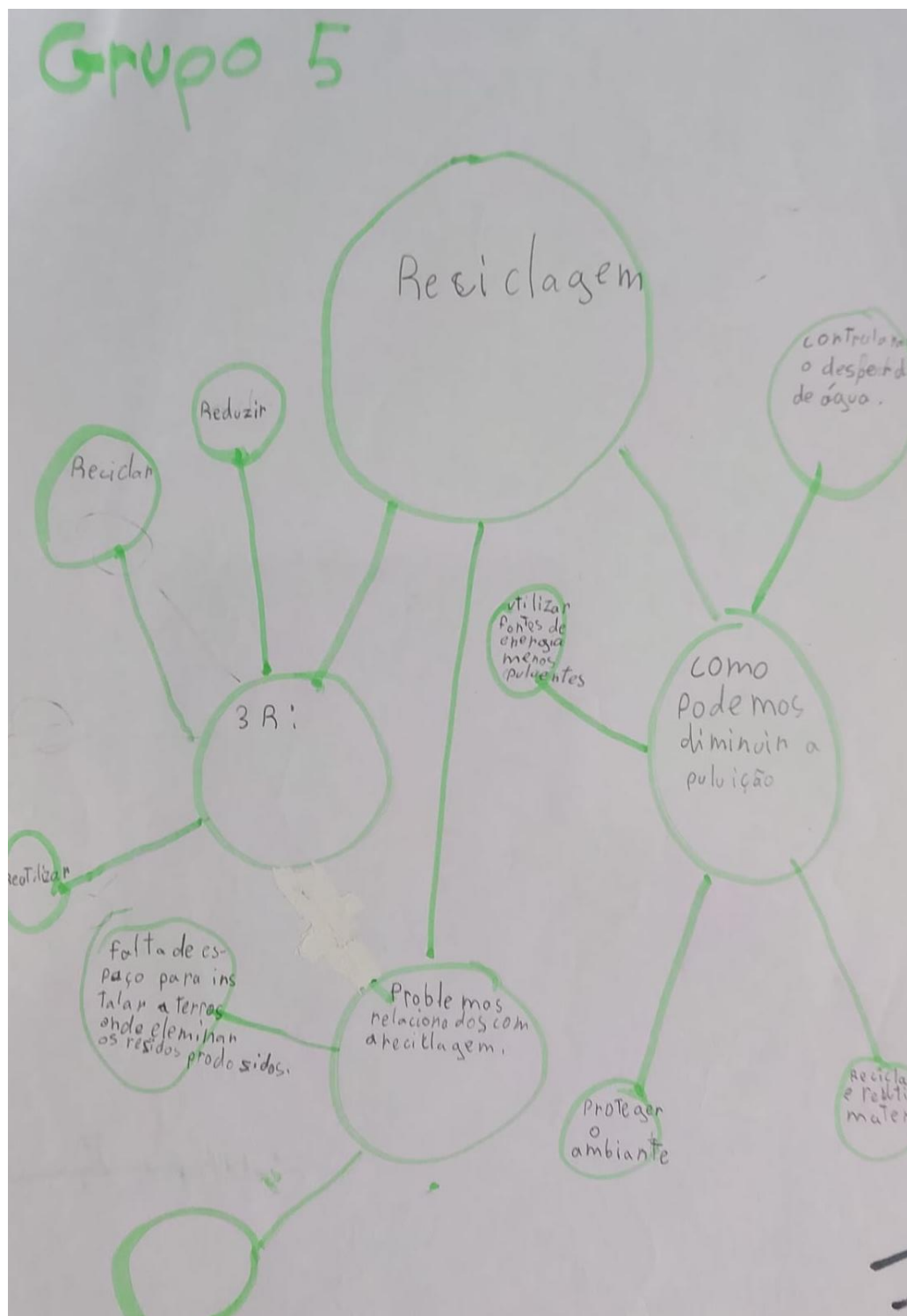
Anexo L

Mapa de bolhas realizado pelo grupo 4



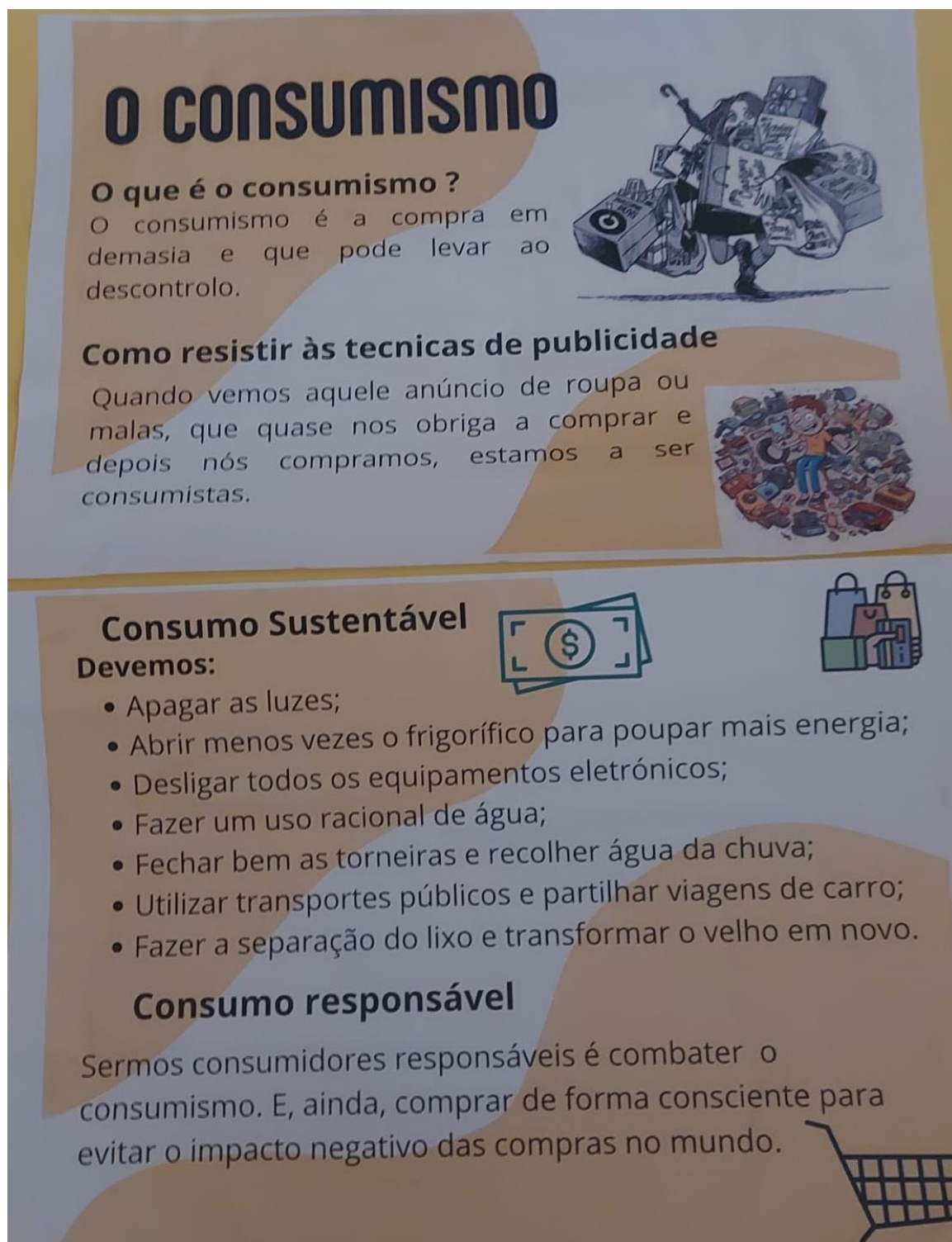
Anexo M

Mapa de bolhas realizado pelo grupo 5



Anexo N

Póster do grupo 1



Anexo O

Póster do grupo 2

Desperdício alimentar em Portugal

- O que é o desperdício alimentar ;
- Curiosidades;
- Sugestões para combater o desperdício alimentar.

O que é o desperdício alimentar?

Relativamente ao desperdício alimentar, quero indicar que são desperdiçados cerca de 1,3 biliões de toneladas de alimentos por ano e que causa muitas alterações climáticas, pois esgota os recursos ambientais e tira ao solo a sua produtividade.



Curiosidades

Acerca das curiosidades que vos vou apresentar quero dizer que Portugal conta com a Comissão Nacional de combate ao desperdício alimentar (CNCDA), que tem vários projetos com o grande objetivo de reduzir o desperdício para metade até 2030.



Sugestões para combater o desperdício alimentar

Os alimentos que são desperdiçados todos os dias dariam para produzir cerca de 50 mil refeições diárias, o que, provavelmente, daria para combater a necessidade de cerca de 360 mil portugueses nesta situação.



Anexo P

Póster do grupo 3

A poluição

O que é a poluição

É a contaminação do ar, da água ou do solo devido a ocorrências naturais despejo de resíduos no mar. Para além disso, resulta da negligência, da falta de seriedade na preservação do meio ambiente.

A poluição do ar

As emissões de veículos como carros, aviões, motas entre outros que contribuem para este tipo de poluição devido ao uso de combustíveis fósseis para alimentar os motores.



Poluição do Solo

- Despejo de lixo industrial e lixo doméstico;
- As substâncias tóxicas que contactam com a água aumentam a toxicidade do meio ambiente.



Poluição da água

- Ocorre devido ao contacto de substâncias tóxicas com a água
- Os resíduos de esgoto e os derramamentos de óleo dos navios também contribuem para a poluição da água.
- A falta de água potável é resultado deste tipo de poluição.
- Causa a morte de formas de vida aquáticas e de vida selvagem.



Poluição sonora

Desde sirenes e buzinas, a poluição sonora ocorre quando os níveis de decibéis no ambiente atingem níveis prejudiciais e causam danos à audição humana. Estes fatores podem provocar stress e insónias, causando mau estar da população.



Como podemos lutar contra a poluição

Podemos combater a poluição tendo cuidado com que compramos e também andando a pé, de bicicleta ou de transporte público, o governo também deve criar mais regras para combater a poluição. Ah e não esquecer os "3R": Reutilizar, Reciclar e Reduzir, e também não aumentar o som da televisão ou da tablet ou do telemóvel o ambiente e os teus ouvidos agradecem.



Anexo Q

Póster do grupo 4

Destruição de habitats

Desflorestação

É a diminuição da área florestal devido ao abate intensivo de árvores para extrair madeira. Para além disso, a poluição faz com que as árvores fiquem menos resistentes a pragas e doenças.



Alterações climáticas

São uma grande ameaça à sobrevivência dos mamíferos em Portugal, uma vez que destroem os habitats.

Ameaças aos mamíferos em Portugal

Está a existir uma perda de biodiversidade. Exemplos disto são o coelho bravo, o lince-ibérico e a água-imperial ibérica.



Causas

A destruição habitats acontece porque existe destruição, fragmentação, criação de zonas urbanas que destroem os habitats e a degradação



Anexo R

Póster do grupo 5

