

BÁRBARA
SOFIA
FALCOEIRAS DE
OLIVEIRA

**O CONTRIBUTO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DO GÊNERO EXPOSIÇÃO
ORAL: UMA EXPERIÊNCIA
DESENVOLVIDA NUMA TURMA DE
3.º ANO DO 1.º CEB**

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

ORIENTADORA

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

Dezembro, 2025

BÁRBARA
SOFIA
FALCOEIRAS DE
OLIVEIRA

**O CONTRIBUTO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DO GÊNERO EXPOSIÇÃO
ORAL: UMA EXPERIÊNCIA
DESENVOLVIDA NUMA TURMA DE
3.º ANO DO 1.º CEB**

JÚRI

Presidente: Professora Coordenadora Ana Luísa da
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Adjunta Teresa da Costa, Escola
Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

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

Dezembro, 2025

RESUMO

O presente estudo teve como foco o ensino e a aprendizagem da oralidade numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da implementação de uma Sequência Didática centrada no género Exposição Oral. Desenvolvido no âmbito de uma abordagem qualitativa e de investigação sobre a prática, o trabalho procurou compreender em que medida a Sequência Didática poderia contribuir para o desenvolvimento das competências orais dos/as alunos/as.

A recolha de dados incluiu notas de campo, grelhas de observação e avaliação, registos audiovisuais e produções dos/as alunos/as. A intervenção foi organizada em torno da planificação, da estruturação do discurso e do domínio de aspetos linguísticos e extralinguísticos, contemplando momentos de diagnóstico, prática orientada e produção final.

A análise dos dados revelou progressos dos/as alunos/as na organização do discurso, na utilização consciente de estratégias comunicativas e na integração de elementos verbais e não verbais. Conclui-se que o ensino explícito e sistemático da oralidade, apoiado em Sequências Didáticas, potencia aprendizagens significativas e promove o desenvolvimento de competências comunicativas e metacognitivas.

Palavras-chave: Exposição Oral, Sequência Didática, Oralidade, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present study focused on the teaching and learning of oracy in a 3rd-grade class of Primary Education through the implementation of a Didactic Sequence centred on the Oral Presentation genre. Developed within a qualitative and action-research framework, the study sought to understand how the Didactic Sequence could contribute to the development of pupils' oral competences.

Data collection included field notes, observation and assessment grids, audiovisual recordings, and pupils' productions. The intervention was organised around discourse planning, structural organisation, and the mastery of linguistic and paralinguistic aspects, encompassing moments of diagnosis, guided practice, and Final Production.

Data analysis revealed significant progress in discourse organisation, in the conscious use of communicative strategies, and in the integration of verbal and non-verbal elements. It is concluded that explicit and systematic teaching of oracy, supported by Didactic Sequences, enhances meaningful learning and promotes the development of communicative and metacognitive competences.

Keywords: Oral Presentation, Didactic Sequence, Oracy, Primary Education.

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, que foram o meu primeiro exemplo de força, de humildade e de amor incondicional. Cresci a vê-los viver com coragem e dignidade, mesmo quando a vida se tornava difícil, e aprendi com eles que o verdadeiro valor das coisas está nas pequenas conquistas e nos pequenos gestos. A sua resiliência ensinou-me que não há obstáculo que não possa ser superado quando se acredita e se luta com o coração. Foram o meu porto seguro e a minha inspiração em tantos momentos, mesmo sem o saberem... Cada passo que dei nesta caminhada traz um pouco da sua força e da serenidade que sempre me transmitiram. É impossível não sentir o quanto me fazem falta todos os dias, em cada conquista, em cada momento que gostaria de partilhar convosco. Há ausências que o tempo não apaga, apenas ensina a carregar com doçura, e a vossa estará sempre entre as mais sentidas e bonitas da minha vida.

À minha mãe, o maior e melhor exemplo que tenho. Desde que me lembro que a vejo dedicar-se de corpo e alma à educação, com um amor genuíno pelas crianças e uma entrega que me inspira todos os dias. Acredito que foi este amor que me contagiou, ainda antes de eu o entender, e que me trouxe até aqui. Mãe, ensinaste-me que ser professora é muito mais do que exercer uma profissão... é cuidar, é guiar e acreditar que podemos fazer realmente a diferença na vida de cada criança. Um obrigada nunca será suficiente para expressar tudo aquilo que fizeste e continuas a fazer por mim.

Esta página é vossa, por tudo o que fizeram, por tudo o que são e por tudo o que me ensinaram a ser.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma caminhada repleta de desafios, conquistas e aprendizagens. Nenhum percurso é trilhado sozinho e, por isso mesmo, é com profunda gratidão que deixo registado o meu sincero apreço a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta etapa se tornasse possível.

Em primeiro lugar, quero expressar o meu mais sentido agradecimento à minha melhor amiga, Ana Rita Nobre, por todo o apoio incondicional, pela amizade genuína e pela presença constante em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis. A sua força, compreensão e palavras certas nos dias incertos foram sem dúvida o meu refúgio. Sem ela, tenho a certeza de que este caminho não teria sido o mesmo.

Agradeço, de igual modo, à minha família, por ser o meu porto seguro e por acreditar em mim mesmo quando duvidei das minhas próprias capacidades. Cada gesto, cada palavra e cada abraço foram âncoras de amor e incentivo que me sustentaram em cada desafio.

Ao meu noivo e grande amor, agradeço a paciência, o carinho e a serenidade com que me acompanhou ao longo deste percurso. Obrigada por estares presente em silêncio quando as palavras faltavam, por me transmitires calma nas incertezas e por celebrares comigo cada pequena vitória.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Mariana Oliveira Pinto, pela disponibilidade demonstrada ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

A todos, deixo o meu mais profundo agradecimento. Esta conquista é minha, mas certamente também é vossa.

Sem a linguagem, o pensamento é uma nebulosa vaga, inexplorada.

Ferdinand de Saussure

Índice

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
DEDICATÓRIA.....	vi
AGRADECIMENTOS	viii
INTRODUÇÃO.....	16
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 O ensino da oralidade	21
1.2 A presença da oralidade nos documentos orientadores	24
1.3 A importância da oralidade na prática docente no 1.º CEB	26
1.4 Exposição oral: género formal da oralidade	29
1.5 A Sequência Didática no ensino da oralidade	33
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	36
2.1. Organização do projeto metodológico	36
2.2. Questão e objetivo da investigação.....	36
2.3. Investigação qualitativa	36
2.4. Investigação sobre a prática	39
2.5. Ética do processo investigativo.....	40
2.6. Técnicas de recolha de dados.....	41
2.7. Observação.....	42
2.8. Recolha documental.....	43
2.9. Técnicas de análise de dados	44
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	46
3. Contexto de investigação	46
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes	46
3.2. Planeamento e calendarização da intervenção pedagógica.....	48

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4. Contextualização da análise dos dados.....	68
4.1 Avaliação da PI.....	70
4.2 Análise comparativa entre PI e PF.....	75
4.3 Autoavaliação e Heteroavaliação da PF	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS.....	101

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A- Consentimento informado	102
Anexo B- Nota de campo 1, dia 24/03/2025	103
Anexo C- Nota de campo 2, dia 24/03/2025	104
Anexo D- Grelha de observação	105
Anexo E- Grelhas de autoavaliação	106
Anexo F- Grelhas de heteroavaliação	107
Anexo G- Vídeo da EO da “Baleia-azul”	108
Anexo H- Cartões com aspetos extralinguísticos	109
Anexo I- Roleta.....	110
Anexo J- Mapa de bolhas do grupo 1	111
Anexo K- Mapa de bolhas do grupo 2	112
Anexo L- Mapa de bolhas do grupo 3	113
Anexo M- Mapa de bolhas do grupo 4	114
Anexo N- Mapa de bolhas do grupo 5	115
Anexo O- Mapa de bolhas do grupo 6	116
Anexo P- Placard	117
Anexo Q- Póster realizado pelo grupo 1	118
Anexo R- Póster realizado pelo grupo 2	119
Anexo S- Póster realizado pelo grupo 3	120
Anexo T- Póster realizado pelo grupo 4	121
Anexo U- Póster realizado pelo grupo 5	122
Anexo V- Póster realizado pelo grupo 6	123
Anexo W - Participação dos elementos do grupo na sessão de treino da PF124	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Técnicas e instrumentos para a recolha de dados.....	41
Tabela 2- Breve descrição da estrutura e objetivos das sessões.....	49
Tabela 3- Indicadores de desempenho da PI e PF	69
Tabela 4- Observação do desempenho da planificação da PI	71
Tabela 5- Observação do desempenho dos aspetos estruturais da PI.....	72
Tabela 6- Desempenho relativo aos aspetos linguísticos e extralinguísticos da PI	74
Tabela 7- <i>Grelha de avaliação referente à planificação</i>	76
Tabela 8- <i>Grelha de avaliação referente aos aspetos estruturais</i>	78
Tabela 9- <i>Grelha de avaliação referente aos aspetos linguísticos e extralinguísticos</i>	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Esquema da estrutura da SD.....	49
Figura 2- Grelha da estrutura da EO.	53
Figura 3- Cartaz sobre os aspetos extralinguísticos.	56
Figura 4- Frases exemplificativas das partes estruturais do texto da EO....	58
Figura 5- Tarefas síntese sobre a estrutura do texto.....	60
Figura 6- Esboço do mapa de bolhas.	61
Figura 7- Esboços dos pósteres de apoio à EO.	64
Figura 8- Postura dos/as alunos/as durante a PI.....	74
Figura 9- <i>Organização de informação através de um mapa de bolhas</i>	77
Figura 10- <i>Postura dos/as alunos/as durante a PF</i>	81
Figura 11- Taxa de sucesso por parâmetro	83
Figura 12- Taxa média de sucesso da SD	84
Figura 13- Heteroavaliação: média geral do desempenho dos/as porta-voze	85
Figura 14- Heteroavaliação dos indicadores de desempenho na PF	86
Figura 15- Autoavaliação do desempenho da PF	87
Figura 16- Autoavaliação do desempenho, por aluno/a.....	88
Figura 17- Comparação do desempenho dos porta-vozes na PF	89
Figura 18- Comparação entre heteroavaliação e avaliação do professor em relação aos indicadores de desempenho.....	90

INTRODUÇÃO

A linguagem oral constitui a primeira e mais natural forma de interação social do ser humano. Desde cedo, a criança, imersa na língua da sua comunidade, desenvolve espontaneamente competências comunicativas que lhe permitem compreender e expressar ideias, desejos e emoções, estabelecendo relações com os outros e com o mundo. A oralidade, enquanto modalidade da língua, antecede a aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo a base sobre a qual se edificam as restantes competências linguísticas e cognitivas (Costa e Santos, 2003). No entanto, apesar da sua centralidade na vida quotidiana, o ensino formal da língua em contexto escolar tende, historicamente, a privilegiar a escrita, relegando a expressão oral para um plano secundário (Cassany et al., 2007; Silva et al., 2011). Esta perspetiva grafocêntrica conduziu à crença de que a oralidade se desenvolve de modo natural, sem necessidade de intervenção pedagógica intencional, o que contribuiu para a sua desvalorização no contexto escolar (Calsamiglia e Tusón Valls, 2002; Marcuschi, 2008).

Nos últimos anos, contudo, a investigação em linguística educacional e em didática da língua tem vindo a contrariar esta visão. Estudos de Calsamiglia e Tusón Valls (2002), Cassany et al. (2007), Dolz e Schneuwly (2000) e Marcuschi, (2008), destacam que a oralidade deve ser tratada como um objeto de ensino e aprendizagem que exige sistematização, planeamento e avaliação. Como referem Gonçalves et al. (2011), o domínio da oralidade traduz-se num fator determinante para o sucesso escolar, na medida em que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico. Ensinar a falar, neste contexto, significa ensinar a pensar e a organizar o discurso, implicando a mobilização de capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. Assim, torna-se imprescindível que a escola assuma o ensino da oralidade como parte integrante e estruturante da educação linguística, promovendo contextos de comunicação diversificados e autênticos, em que os/as alunos/as possam construir e aplicar saberes linguísticos de forma consciente e funcional.

No quadro das orientações curriculares nacionais, a oralidade ocupa um lugar de destaque. As Aprendizagens Essenciais (AE) de Português estabelecem-na como um dos quatro domínios fundamentais da área, a par da leitura, da escrita e da gramática, salientando que a competência oral deve ser desenvolvida em diferentes contextos comunicativos, formais e informais, que permitam aos/as alunos/as exprimir-se com clareza, correção e adequação (Direção-Geral da Educação, 2018). De igual modo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) enfatiza a importância da comunicação como dimensão

essencial da cidadania, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a expressão responsável (Martins et al., 2017). Todavia, apesar da presença explícita da oralidade nos documentos orientadores, a prática letiva continua a revelar algumas lacunas, sobretudo no que concerne à planificação, avaliação e sistematização das aprendizagens orais. Estudos realizados por Duarte et al. (2008) e Pinto (2010) apontam que muitos/as professores/as sentem dificuldades em integrar o ensino formal da oralidade nas suas rotinas pedagógicas, o que resulta frequentemente numa abordagem fragmentada e dependente de tarefas pontuais.

Entre os géneros orais escolares, a Exposição Oral (EO) destaca-se pela sua relevância e complexidade. Trata-se de um género formal que exige do falante, entre outros aspetos, a capacidade de seleção e organização da informação, planificação do discurso, e a mobilização de recursos não verbais, como a postura, o olhar e a expressividade. O ensino explícito da EO permite, assim, desenvolver simultaneamente competências linguísticas, cognitivas e sociais, sendo amplamente utilizada ao longo de toda a escolaridade como instrumento de comunicação e de avaliação. No entanto, como assinalam Silva et al. (2011) e Zahnd (1998), a realização de EO continua a revelar fragilidades significativas, nomeadamente na estruturação do discurso e no domínio dos aspetos extralinguísticos. Tais fragilidades manifestam-se, por exemplo, no recurso frequente, por parte dos/as alunos/as, à leitura integral de textos previamente escritos, o que revela uma compreensão parcial das convenções e exigências comunicativas associadas ao género.

Esta realidade torna evidente a necessidade de repensar as práticas de ensino da oralidade, introduzindo metodologias que promovam o ensino explícito e sistemático dos géneros orais.

É neste enquadramento que emerge o presente estudo, centrado no ensino e aprendizagem da EO no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A focalização neste nível de ensino revela-se particularmente pertinente, uma vez que os primeiros anos de escolaridade constituem um momento crucial para o desenvolvimento de competências orais formais, as quais sustentam aprendizagens linguísticas posteriores e influenciam de forma significativa o desempenho académico global.

Ao longo do estágio, foi possível constatar que, embora os/as alunos/as participassem com entusiasmo nas atividades orais, apresentavam dificuldades em organizar o discurso, distinguir as partes da exposição e utilizar de forma adequada os recursos paralinguísticos. Paralelamente, verificou-se que a prática docente se apoiava maioritariamente no manual escolar, sem contemplar momentos estruturados de ensino da oralidade. Este diagnóstico inicial

motivou a conceção e implementação de uma Sequência Didática (SD) centrada na EO, com o intuito de promover uma aprendizagem mais consciente, gradual e significativa.

A SD, tal como proposta por Dolz et al. (2001), constitui um dispositivo pedagógico estruturado que visa apoiar o desenvolvimento de competências comunicativas através da exploração progressiva de um género textual específico. Baseia-se numa lógica de ensino-aprendizagem em sequência, que parte de um diagnóstico inicial (Produção Inicial), segue-se de um conjunto de módulos de trabalho orientados e culmina numa Produção Final (PF). Esta abordagem permite que os/as alunos/as compreendam as características formais, discursivas e linguísticas do género, aplicando-as em situações de comunicação reais. No presente estudo, a SD foi implementada numa turma de 3.º ano do 1.º CEB e desenvolveu-se ao longo de sete sessões, articulando momentos de observação, planificação, treino e PF. A sua realização atendeu às dificuldades diagnosticadas na turma e às orientações teóricas recolhidas durante a revisão da literatura.

A pertinência deste trabalho reside, portanto, na articulação entre investigação e prática pedagógica. Inserido no âmbito de uma investigação qualitativa, o estudo desenvolveu-se segundo os princípios da investigação sobre a prática, caracterizada pelo envolvimento direto do/a professor/a no processo de pesquisa e pela intencionalidade transformadora da prática (Coutinho et al., 2009). Esta abordagem permitiu que o estágio não fosse apenas um momento de aplicação de conhecimentos, mas também um espaço de reflexão crítica, experimentação e construção de saberes profissionais. Como defende Dewey, (1959), a formação docente deve promover a capacidade de investigar a própria prática, interrogando-a e transformando-a de forma fundamentada. Assim, o presente estudo pretende contribuir não só para a melhoria das práticas de ensino da oralidade, mas também para o desenvolvimento da consciência investigativa enquanto futura docente.

Neste enquadramento, a questão orientadora do estudo formula-se nos seguintes termos: “Quais os contributos de uma Sequência Didática para o ensino e aprendizagem do género Exposição Oral?”. Atendendo à questão formulada, definiu-se como objetivo geral compreender os contributos de uma SD para o ensino e aprendizagem da EO. Relativamente à intervenção, foi orientada por três objetivos específicos, nomeadamente:

- (i) identificar os conhecimentos prévios das crianças relativamente ao género EO;
- (ii) avaliar o impacto da SD na evolução de competências da oralidade, através de uma análise comparativa entre a Produção Inicial (PI) e PF;
- (iii) refletir sobre o papel do/a professor/a na promoção de práticas pedagógicas

orientadas para o desenvolvimento da oralidade.

A concretização destes objetivos permitirá identificar o papel da SD no desenvolvimento das competências orais dos/as alunos/as, particularmente nos domínios da planificação, da estrutura do discurso e do controlo dos aspetos linguísticos e extralinguísticos. Tal como evidenciado na literatura, o ensino explícito da oralidade requer tempo, prática e acompanhamento sistemático, de modo a permitir que os/as alunos/as interiorizem procedimentos e construam progressivamente um domínio autónomo sobre o género em estudo (Dolz & Schneuwly, 2000; Pinto, 2022).

A escolha da questão de investigação resulta da convicção de que a aprendizagem da oralidade requer mais do que oportunidades ocasionais de fala: exige planificação, modelação e *feedback*. Como referem Dolz & Schneuwly, (2000), o domínio de um género oral formal implica a mobilização coordenada de saberes linguísticos, pragmáticos e socioculturais, adquirido apenas através de um ensino sistemático. Neste sentido, a intervenção desenvolvida pretendeu potenciar condições para que as crianças pudessem compreender as etapas que conduzem a uma comunicação oral eficaz, interiorizando procedimentos de planificação, estruturação e expressão que lhes permitissem comunicar com maior segurança e autonomia.

Do ponto de vista científico e pedagógico, este estudo contribui para reforçar a importância de tratar a oralidade como um objeto de ensino estruturado e avaliado, rompendo com a ideia de que falar é apenas uma competência espontânea. Além disso, destaca o potencial da SD enquanto procedimento didático, capaz de articular objetivos, conteúdos e estratégias de forma coerente e contextualizada. A análise dos resultados permitirá refletir sobre as implicações desta abordagem na prática docente e nas aprendizagens dos/as alunos/as, apontando caminhos para o aperfeiçoamento do ensino da língua no 1.º CEB.

Deste modo, o presente relatório organiza-se em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta o enquadramento teórico, abordando os conceitos fundamentais relativos ao modo oral da linguagem, ao ensino da oralidade e aos géneros formais do oral, bem como à SD como dispositivo para o ensino-aprendizagem. Por sua vez, o capítulo 2 descreve a metodologia de investigação, explicitando o paradigma qualitativo adotado, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos éticos subjacentes ao estudo. Já o capítulo 3 centra-se na intervenção pedagógica, caracterizando o contexto educativo, os/as participantes e as diferentes fases de implementação da SD. Por fim, o capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos dados, comparando as PI e PF e integrando as perceções das crianças relativamente ao seu desempenho, de modo a compreender os contributos da intervenção para o desenvolvimento

das competências associadas ao género EO.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta o estudo, centrando-se no ensino da oralidade no 1.º CEB. Define-se o conceito de oralidade e enfatiza-se a sua relevância no desenvolvimento das competências de comunicação oral, tendo em consideração o previsto nos documentos curriculares oficiais. Caracteriza-se o género EO, salientando as suas especificidades e potencialidades no contexto educativo. Por fim, aborda-se o papel da SD como instrumento pedagógico promotor da aprendizagem da oralidade.

1.1 O ensino da oralidade

A oralidade constitui o modo primário, natural e universal de realização da língua e compreende tanto a receção (escuta) como a produção de “ enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo(s) recetor(es)” (Direção-Geral da Educação, s.d.). Esta definição enfatiza duas dimensões essenciais: (i) a materialidade vocal do enunciado oral e (ii) a sua natureza interativa, que convoca de imediato a situação de comunicação, os/as participantes e os recursos verbais e não verbais que sustentam a compreensão e a produção. Esta leitura é coerente com a perspetiva discursiva segundo a qual o modo oral se concretiza em práticas de linguagem situadas, socialmente partilhadas, e marcadas pela copresença e pela negociação de sentidos (Calsamiglia, 1994; Calsamiglia & Tusón Valls, 2002; Direção-Geral da Educação, s.d.).

O desenvolvimento da oralidade beneficia de uma predisposição humana inata para a linguagem. A exposição precoce à língua da comunidade conduz, nos primeiros anos de vida, à emergência de um falante competente, num processo gradual de aquisição que tem início antes do nascimento (Costa & Santos, 2003). Neste seguimento, e sintetizando correntes de investigação em aquisição da linguagem, Reis (2018) dá ênfase à robustez do inatismo enquanto quadro explicativo para a facilidade relativa com que as crianças se tornam falantes proficientes.

Enquanto seres sociais, a nossa inserção nas comunidades depende de práticas orais quotidianas. É por meio da palavra, escuta e fala que se partilham informações, constroem conhecimentos, exploram ideias, resolvem problemas e expressam emoções (Calsamiglia &

Tusón Valls, 2002; Ministry of Education, 2006; PDST, 2014). No plano empírico, a relevância funcional da oralidade encontra sustento no facto de os seres humanos despendem, em média, 75% do seu tempo comunicativo em atividades orais: 30% dedicado à fala e 45% à escuta (Cassany et al., 2007). Estes indicadores, ainda que sujeitos a variação contextual, tornam explícita a centralidade do modo oral para a participação social, escolar e profissional.

Paradoxalmente, e apesar deste peso social, a oralidade tem sido historicamente desvalorizada face à leitura e à escrita no contexto escolar. Neste sentido, assiste-se à persistência de visões grafocêntricas que reservam à escola o ensino do ler e do escrever, relegando o falar e escutar para a família (Cassany et al., 2007). Esta perspetiva alimenta a crença de que o oral não se ensina nem se avalia por “não ter registo” (Silva et al., 2011). A análise de Reis (2018) documenta precisamente este desfasamento entre discurso programático e prática letiva, uma vez que os/as professores/as tendem a reconhecer a importância da oralidade, embora as atividades propostas permaneçam elementares (participação espontânea, respostas a perguntas), sem planificação nem avaliação estruturadas (Duarte et al., 2008; Reis, 2018).

É neste quadro que importa clarificar o que se entende por “oralidade prototípica” e por “registo formal” do modo oral. A oralidade prototípica, frequentemente associada a um contexto oral débil e descuidado, assume-se como efémera e instantânea, dependendo da envolvimento de diferentes interlocutores. A nível estrutural, tende a apresentar uma sintaxe pouco organizada, marcada pela presença de orações incompletas, iteração de estruturas, recurso a elipses, entre outros. Este modo oral retrata, sobretudo, interações informais, conversacionais, em que a construção partilhada do sentido (com hesitações, reformulações e sobreposições) é um traço que a caracteriza (Calsamiglia, 1994; Calsamiglia & Tusón Valls, 2002; Cassany et al., 2007).

Contudo, a oralidade manifesta-se numa ampla variedade de situações que se distribuem num contínuo de formalidade. No extremo oposto ao registo conversacional situa-se a oralidade formal, que se aproxima do modo escrito, reconhecida por apresentar uma estrutura planificada (Cassany et al., 2007; Silva et al., 2011).

A literatura didática tem revelado que estas práticas exigem, entre outros aspetos, (i) seleção e organização de conteúdos; (ii) definição de objetivos comunicativos; (iii) interação com o público e (iv) gestão de recursos linguísticos e extralinguísticos (Dolz & Schneuwly, 2000). Para sintetizar, a modalidade oral compreende diversos géneros ao longo de um contínuo que se estende do uso coloquial a práticas mais formais e ritualizadas, sendo o nível de formalidade da interação o principal fator que determina as suas características (Calsamiglia &

Tusón Valls, 2002; Cassany et al., 2007; Silva et al., 2011).

Esta clarificação permite desmistificar uma ideia persistente que opõe um “oral descuidado” a uma “escrita planificada”. A associação do modo oral à espontaneidade e à existência de inúmeras incorreções é refutada por inúmeros investigadores, em particular por Silva et al. (2011) ao afirmar que a preparação do texto oral “ segue passos e usa métodos comparáveis aos verificados na preparação do texto escrito” (p.16), sobretudo nos géneros escolares.

Retomando a crítica já presente, Pinto & Gil (2022) sublinham que o modo oral em contexto escolar se constitui como “uma atividade subsidiária, ao serviço de outras competências, não assumida como competência a desenvolver explicitamente e, por isso, não planificada” (p. 171). Esta afirmação, além de reconhecer uma prática pouco sistemática do oral, reforça a necessidade de (re)situar a oralidade como objeto de ensino explícito, contínuo e avaliável.

Para que tal reconfiguração seja efetiva, é indispensável considerar as especificidades que distinguem o modo oral de outras formas de expressão linguística. Entre esses elementos surge a prosódia, que é composta por um conjunto de traços (entoação, volume da voz, ênfase e ritmo) que caracterizam de forma única o oral (Amor, 2006; Reis, 2018; Silva et al., 2011). A relação entre prosódia e desempenho comunicativo é ainda mais visível quando se trabalha a leitura oral. De acordo com Fernandes (2022), a fluência deste modo de leitura está intimamente ligada à compreensão e, por extensão, à eficácia de apresentações orais que se apoiam em texto lido ou semi-memorizado, razão pela qual a prosódia deve ser alvo de ensino explícito.

A relevância da oralidade e o esforço para corrigir concepções que a remetiam para um papel secundário não invalidam as dificuldades manifestadas pelos/as docentes, nomeadamente a escassez do tempo letivo e o facto de a oralidade ser transversal e de difícil “isolamento” como objeto de ensino e avaliação (Amor, 2006; Reis, 2018; Silva et al., 2011).

Em síntese, a oralidade deve ser perspectivada como uma competência basilar no desenvolvimento linguístico e social. A sua valorização implica um ensino explícito, estruturado e planificado, capaz de contemplar tanto as interações espontâneas como os géneros orais formais. Esta necessidade encontra respaldo nos documentos curriculares, que assumem a oralidade como domínio específico de aprendizagem, orientando a sua integração nas práticas escolares, conforme será analisado no capítulo seguinte.

1.2 A presença da oralidade nos documentos orientadores

O ensino da língua portuguesa no 1.º CEB encontra-se atualmente estruturado por dois documentos de referência: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português (Direção-Geral da Educação, 2018). Estes documentos definem as competências-chave e as aprendizagens nucleares que orientam o trabalho docente, colocando a tónica no desenvolvimento de competências comunicativas e na mobilização integrada das diferentes modalidades da língua. O PASEO estabelece a matriz global do sistema educativo português, delineando princípios, valores e competências transversais que todos os/as alunos/as devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, enquanto as AE operacionalizam esta visão, especificando as aprendizagens fundamentais a consolidar em cada ano do 1.º CEB.

Partindo deste enquadramento, tem-se vindo a afirmar uma tendência clara de reconhecimento do oral como domínio essencial do ensino da língua materna, tendência essa que se reflete de forma explícita nas AE e nos documentos curriculares mais recentes. Esta mudança de paradigma decorre da consciência de que a oralidade é, simultaneamente, meio e fim do processo comunicativo e que a sua apropriação exige trabalho sistemático e intencional. Ao reconhecer o valor epistémico e social do oral, os documentos atuais promovem uma abordagem integrada das modalidades da língua, em que compreender e produzir discurso oral se interligam e se potenciam mutuamente.

De acordo com o PASEO, os/as alunos/as devem “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (...), [aplicando-as] de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital” (Martins et al., 2017, p.21). Esta formulação, inscrita na área de competência Linguagens e Textos, consagra a oralidade como uma das dimensões fundamentais do domínio comunicativo, ao lado da escrita, da leitura e de outras formas de expressão multimodal. O mesmo documento sublinha que o domínio das linguagens verbais e não verbais é condição para o exercício de uma cidadania ativa, crítica e informada, sustentando que a escola deve formar jovens capazes de “[apresentar] ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância” (Martins et al., 2017, p.22), o que remete diretamente para o uso consciente e estruturado da linguagem oral. Assim, o ensino da oralidade não é apenas uma questão de competência linguística, mas também de formação pessoal, social e cívica.

As AE de Português traduzem esta visão ao organizarem o ensino da língua em quatro

domínios interdependentes: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. A inclusão do domínio da oralidade ao mesmo nível dos restantes demonstra a sua equiparação e a intenção de garantir um tratamento equilibrado das diferentes modalidades do uso da língua. No caso específico da Oralidade, o documento explicita dois subdomínios: Compreensão Oral e Produção Oral, correspondentes, respetivamente, aos processos de receção e de emissão. Esta estrutura assenta na ideia de interdependência entre compreender e expressar, reconhecendo que a escuta constitui a base da produção oral e que ambas as competências se desenvolvem de forma articulada.

A Compreensão Oral refere-se à capacidade de ouvir de forma atenta, interpretar e avaliar mensagens orais em diferentes contextos. Implica não apenas o reconhecimento literal da informação, mas também a inferência de intenções, emoções e perspectivas do interlocutor. Já a Produção Oral envolve a planificação e a construção de discursos adequados à situação comunicativa, exigindo clareza, coerência, domínio da linguagem e utilização de recursos verbais e não verbais. As AE sublinham a importância de o/a aluno/a desenvolver progressivamente estas competências, sendo capaz de participar em interações, expor ideias, relatar experiências e realizar apresentações orais com crescente autonomia e adequação ao público e à finalidade comunicativa.

Ao analisar os conteúdos e objetivos definidos para o 1.º CEB, é possível observar uma progressão intencional das aprendizagens associadas à oralidade. No 1.º ano, as AE preveem o desenvolvimento da escuta ativa e da capacidade de resposta adequada a instruções e perguntas simples, promovendo uma consciência inicial sobre a importância de ouvir e de ser ouvido/a. No 2.º ano, espera-se que os/as alunos/as consigam participar em interações mais estruturadas, respeitando as regras da conversação e reconhecendo a importância de adaptar o discurso ao interlocutor. No 3.º ano, introduzem-se aprendizagens relacionadas com a planificação e a organização do discurso, nomeadamente na produção de EO simples, com apoio visual. Por fim, no 4.º ano, consolida-se o domínio da expressão oral estruturada, com ênfase na clareza, correção linguística e utilização de meios expressivos adequados. Esta progressão revela uma abordagem coerente e cumulativa, que visa a consolidação de uma competência oral funcional e reflexiva, em linha com as metas gerais de aprendizagem definidas pelo sistema educativo.

É importante sublinhar que as AE não tratam a oralidade como um mero exercício de fala, mas como um processo cognitivo e comunicativo complexo, que implica escutar, compreender, construir e reformular. A oralidade, tal como a leitura ou a escrita, é objeto de ensino explícito e de avaliação, sendo trabalhada em contextos diversos, da conversação

espontânea à exposição formal, de modo a permitir que os/as alunos/as contactem com a heterogeneidade do modo oral e reconheçam as suas especificidades. Como referem Silva et al (2011), o trabalho com a expressão oral deve passar pela organização e preparação do discurso, promovendo estratégias que envolvam a produção de discursos preparados para apresentação a um público restrito. Esta perspetiva aproxima a oralidade do modo escrito, no sentido em que ambos requerem planificação, seleção de conteúdos e adequação comunicativa.

A coerência entre as AE e o PASEO é evidente. As competências de oralidade cruzam-se com várias áreas previstas neste último documento, como Linguagens e Textos, Informação e Comunicação e Relacionamento Interpessoal. Através da oralidade, o/a aluno/a desenvolve capacidades de interação, colaboração e argumentação, essenciais à vida em sociedade. Além disso, a dimensão ética e humanista do PASEO, centrada nos valores de respeito, responsabilidade e participação, encontra na comunicação oral o seu veículo privilegiado de concretização. Assim, o domínio do oral não é apenas uma competência linguística, mas também um instrumento de cidadania e de expressão pessoal.

Em síntese, a presença da oralidade nos documentos orientadores traduz um avanço significativo nas políticas educativas portuguesas, ao reconhecer que falar e escutar são competências que se ensinam, se aprendem e se avaliam. O tratamento equilibrado e explícito deste domínio nas AE e a sua articulação com o PASEO afirmam a oralidade como eixo estruturante do ensino da língua e como ferramenta essencial para a aprendizagem e construção do conhecimento. O contacto regular com diferentes práticas orais, formais e informais, espontâneas e planificadas, permite aos/às alunos/as compreenderem a diversidade do modo oral, reconhecendo as suas especificidades e adequando o seu discurso a múltiplas situações comunicativas. Esta perspetiva prepara o caminho para a reflexão sobre a importância da oralidade na prática docente no 1.º CEB, dimensão que se abordará no ponto seguinte.

1.3 A importância da oralidade na prática docente no 1.º CEB

Nas últimas décadas, a reflexão sobre o ensino da oralidade tem vindo a ganhar consistência, impulsionada pela investigação que denuncia a distância entre o valor que lhe é atribuído nos discursos pedagógicos e a forma como é efetivamente trabalhada na escola. Magalhães e Lacerda (2019) mostraram que a maioria dos/as docentes reconhece a oralidade como competência fundamental, mas admitem a dificuldade em planificá-la, avaliá-la e articulá-la com os restantes domínios da língua. Esta perceção revela uma consciência crescente

da sua importância, mas também uma insegurança didática persistente, resultante de uma tradição escolar que privilegia o escrito e remete o oral para um lugar acessório.

À entrada no 1.º CEB, a criança apresenta-se como um falante proficiente, ou seja, domina as estruturas básicas da língua, comunica com espontaneidade e interage com os outros, de modo eficaz, em contextos familiares e informais. Esta proficiência inicial, adquirida naturalmente, leva muitos/as professores/as a considerar que a oralidade não necessita de ensino explícito. Falar é uma competência universal, porém falar de forma estruturada, adequada e consciente é uma capacidade que se constrói. A ausência de trabalho sistemático sobre o oral impede o desenvolvimento de competências discursivas mais complexas e o domínio dos registos formais, limitando a participação dos/as alunos/as em contextos comunicacionais diversificados, dentro e fora da escola.

A oralidade é, incontestavelmente, uma prática social. É através desta que os indivíduos se inscrevem na comunidade, estabelecem relações e partilham significados. Por este motivo, é visível que o discurso oral serve múltiplos propósitos: informar, argumentar, persuadir, colaborar e compreender. Neste sentido, Cassany et al. (2007) sublinham que a linguagem oral é uma forma de agir sobre o mundo, implicando uma consciência das intenções e dos efeitos do dizer. A escola, como espaço de socialização linguística, deve garantir aos/as alunos/as a possibilidade de explorar esta diversidade de funções, promovendo experiências de comunicação autênticas e significativas.

Quando o oral é relegado para um papel secundário, tratado de forma ocasional e não intencional, os/as alunos/as tendem a reproduzir padrões de fala espontâneos, pouco adequados a contextos formais. A falta de planificação e de orientação impede que aprendam a organizar o discurso, a selecionar informação e a gerir diferentes papéis comunicativos. Pinto (2010) constata inclusivamente que o ensino do oral exige um trabalho deliberado sobre as práticas discursivas, em que se ensina a pensar antes de falar e a planificar o que se diz. O domínio da oralidade, tal como o da escrita, requer reflexão, sistematização e progressão.

O reconhecimento desta necessidade tem sido reforçado pela investigação recente, que transformou a compreensão do oral em contexto educativo. Estudos como os de Amor (2006) e Pinto (2010) demonstraram que a oralidade não é apenas um meio de expressão, mas também um instrumento cognitivo e metacognitivo que permite organizar o pensamento e consolidar aprendizagens. Esta mudança de paradigma contribuiu para que a oralidade passasse a ser entendida como competência autónoma e transversal, com valor formativo próprio.

Para dar resposta às lacunas identificadas, defende-se que o trabalho letivo contemple

diferentes modos e géneros do oral. A exposição, o debate, a dramatização, a entrevista e a narração são exemplos de práticas que desenvolvem competências complementares, da fluência à argumentação, da escuta ativa à capacidade de síntese. Como referem Cassany et al. (2007) e Pinto (2010), falar em público ou em grupo implica dominar processos de planificação, de estruturação e de reformulação, competências que se aprendem apenas através da prática orientada. O ensino da oralidade deve, assim, criar oportunidades regulares para que os/as alunos/as experimentem a língua em situações comunicativas variadas, reconhecendo que diferentes contextos requerem diferentes modos de dizer.

O domínio do oral exige, contudo, o conhecimento dos processos que o sustentam, as designadas micro-habilidades de compreensão e de produção oral. Compreender implica escutar de forma ativa, identificar ideias essenciais, inferir significados implícitos e avaliar intenções comunicativas. Produzir, por sua vez, requer planificar, organizar, encadear e adequar o discurso ao interlocutor e à finalidade. Estas operações, descritas por Cassany et al. (2007) e aprofundadas por Pinto (2010), devem ser objeto de ensino explícito, integrando-se em sequências de aprendizagem que articulem receção e emissão.

As AE de Português refletem este entendimento ao subdividirem o domínio da oralidade em compreensão e produção (Direção-Geral da Educação, 2018). Os seus indicadores de desempenho revelam a importância atribuída a micro-habilidades, como por exemplo: ouvir atentamente, compreender o essencial das mensagens orais, responder de forma adequada, planificar e produzir discursos estruturados. Estes descritores traduzem uma visão progressiva e integrada da oralidade, na qual a escuta e a fala são dimensões complementares do mesmo processo comunicativo. Ao equiparar o oral aos restantes domínios da língua, as AE reconhecem-lhe o estatuto de competência basilar, indispensável ao desenvolvimento linguístico e social.

Apesar deste enquadramento, a oralidade continua a ser, na prática letiva, frequentemente percecionada como um meio para atingir outros fins. Serve para responder, para repetir e para confirmar. A interação oral restringe-se, muitas vezes, ao diálogo professor-aluno, centrado no esclarecimento de dúvidas ou na verificação da compreensão. Amor (2006) observa que o/a professor/a tende a controlar o tempo de fala e a definir os papéis comunicativos, o que reforça a assimetria e limita a autonomia discursiva dos/as alunos/as. Esta estrutura hierarquizada da interação impede que a oralidade se torne espaço de construção partilhada do conhecimento e de exercício da cidadania linguística.

Os dados recolhidos por Magalhães e Lacerda (2019) confirmam que, embora os/as

docentes reconheçam o valor formativo do oral, enfrentam obstáculos concretos na sua implementação, tais como: falta de tempo, ausência de instrumentos de avaliação adequados e dificuldade em isolar a oralidade enquanto objeto de ensino. O seu caráter transversal, presente em todas as áreas e momentos da vida escolar, longe de facilitar o trabalho, torna-o mais complexo, pois exige planificação, articulação interdisciplinar e critérios de observação rigorosos. Essa transversalidade, quando não acompanhada de intencionalidade pedagógica, conduz à dispersão e à invisibilidade do domínio.

A inexistência de planificação específica e de avaliação sistemática configura, portanto, uma falha na prática letiva. Pinto (2010) é clara ao afirmar que a oralidade deve ser ensinada e avaliada com o mesmo grau de exigência que qualquer outro domínio da língua. O trabalho com o oral requer objetivos definidos, Sequências Didáticas e momentos de reflexão que tornem visível a progressão das aprendizagens. Ensinar a falar e a escutar é ensinar a pensar e a participar.

Em síntese, a oralidade assume-se como componente essencial da prática letiva e como meio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Desprezá-la é reduzir a palavra a instrumento de rotina e privar os/as alunos/as da possibilidade de se tornarem falantes competentes e críticos/as. O ensino da língua deve, portanto, garantir que a oralidade é trabalhada de forma intencional, planificada e articulada com os restantes domínios, assegurando que os/as alunos/as aprendem a utilizar a palavra com clareza, rigor e consciência. Só assim a escola cumprirá a sua função formativa: ensinar a dizer, mas também a escutar e a compreender o mundo pela linguagem.

1.4 Exposição oral: género formal da oralidade

A EO constitui um dos géneros formais mais relevantes da oralidade escolar, representando uma prática discursiva que exige do falante planificação, estruturação e controlo linguístico. Ao contrário das interações espontâneas, este género requer um domínio explícito da língua e uma consciência metalinguística que permitam organizar o discurso de modo coerente, adequado e intencional. Dolz e Schneuwly (2000) descrevem a EO como um género de natureza híbrida: ainda que se manifeste na modalidade oral, aproxima-se do modo escrito pela sua organização sequencial e pela necessidade de planificação. Essa dualidade confere-lhe um papel didático central, na medida em que permite trabalhar simultaneamente a oralidade e a competência discursiva em contextos formais.

Para compreender a especificidade da EO, é necessário situá-la no quadro teórico dos gêneros do discurso. Bakthin (1986) foi pioneiro na conceptualização dos gêneros como formas socialmente estabilizadas de enunciação, dependentes do contexto e da finalidade comunicativa. Segundo o autor, cada esfera de utilização da língua elabora os seus tipos enunciados, relativamente estáveis, o que significa que a linguagem nunca é neutra, pois modela-se em função das práticas sociais e culturais. Os gêneros, assim entendidos, são modelos de referência que orientam o uso da língua em diferentes momentos da vida social, permitindo aos falantes agir linguisticamente de modo reconhecível e eficaz.

Partindo desta concepção, Bronckart (1996) aprofunda a noção de gênero como instrumento de mediação entre o sujeito e a atividade comunicativa, conferindo-lhe uma dimensão psicolinguística. Para o autor, os gêneros de texto são “moldes de organização discursiva” (p. 10) que articulam a estrutura textual, o tipo de discurso e as operações cognitivas envolvidas na produção. Esta abordagem evidencia que a aprendizagem de um gênero não é apenas a aquisição de uma forma, mas também a apropriação de modos de pensar e de agir linguisticamente. Assim, trabalhar o gênero EO em contexto escolar significa ensinar os/as alunos/as a organizar o pensamento em discurso, transformando o conhecimento em palavra partilhada.

A oralidade, neste enquadramento, pode ser entendida como um conjunto de gêneros textuais, cada um com características próprias. Marcuschi (2008) argumenta que “os gêneros textuais são práticas sociodiscursivas que se concretizam linguisticamente em textos” (p. 154), e, por isso, a aprendizagem da língua deve centrar-se no uso efetivo desses gêneros. A EO é um desses gêneros, marcado por uma organização monológica, por um propósito informativo e explicativo, e por uma situação comunicativa assimétrica, em que um orador se dirige a um público.

A distinção entre gênero discursivo e sequência textual é fundamental para compreender o funcionamento da EO. De acordo com Adam (2005), as sequências textuais correspondem a formas de organização interna do discurso, como as sequências explicativas, descritivas ou argumentativas, que se combinam num mesmo texto e não devem ser confundidas com os gêneros. Estes, por sua vez, são concebidos como formas de atividade comunicativa socialmente reconhecidas e relativamente estabilizadas, tal como proposto por Bakthin (1986) e desenvolvido no âmbito da didática por Bronckart (1996). Assim, enquanto o gênero define o enquadramento pragmático e social da produção, as sequências dizem respeito à composição interna do enunciado. No caso da EO, observa-se frequentemente a predominância de

sequências explicativas, articuladas com segmentos descritivos e argumentativos, o que confere ao gênero riqueza discursiva e versatilidade didática.

A definição de gênero deve considerar três dimensões interdependentes: o contexto, as regularidades compositivas e as características linguísticas. Bakthin (1986) destaca a ancoragem social dos gêneros, o contexto comunicativo e os papéis dos interlocutores, enquanto Bronckart (1996) sublinha a necessidade de reconhecer as estruturas e configurações textuais específicas. A EO, nesse sentido, apresenta regularidades próprias: uma introdução que situa o tema e desperta o interesse, um desenvolvimento que organiza a informação de forma lógica e um encerramento que sintetiza e valoriza as ideias principais. Estes elementos estruturais, descritos por Dolz e Schneuwly (2000), funcionam como referência didática para o ensino do gênero, permitindo aos/as alunos/as compreender e reproduzir o seu funcionamento discursivo.

Apesar da sua aparente estabilidade, a natureza dos gêneros orais suscita debate. Bakthin (1986) distingue entre gêneros primários e gêneros secundários, uma diferenciação essencial para compreender a EO. Os primeiros correspondem aos enunciados informais e espontâneos, associados ao quotidiano e dependentes do contexto imediato de produção; os segundos são formas discursivas mais complexas e elaboradas, que exigem planificação e domínio explícito da língua. A EO enquadra-se nesta segunda categoria: é um gênero secundário, formal e reflexivo, que exige consciência das regras do dizer e das convenções discursivas.

Os gêneros apresentam ainda diferentes graus de formalidade, em função do contexto e da finalidade comunicativa. Calsamiglia e Tusón (2002) observam que a passagem do informal para o formal implica não apenas uma mudança lexical e sintática, mas também uma transformação na postura enunciativa do falante. A oralidade formal, como a da exposição, exige planificação, clareza e adequação. Cassany et al. (2007) reforçam que os gêneros formais exigem preparação prévia e uma organização controlada do discurso, sublinhando a necessidade de práticas de ensino que desenvolvam essas competências.

A EO, enquanto gênero empírico e histórico, possui características reconhecidas pelos seus utilizadores e reproduzidas em contextos escolares e sociais. Marcuschi (2008) destaca que quanto maior a familiaridade com um gênero, maior a facilidade na sua produção e compreensão, o que evidencia a importância de proporcionar aos/as alunos/as contacto regular com diferentes manifestações do oral. A familiaridade gera competência, na medida em que ao observar, analisar e praticar o gênero, o/a aluno/a internaliza as suas regularidades compositivas, os recursos linguísticos e as estratégias discursivas que o caracterizam.

No plano linguístico, a EO mobiliza descritores de desempenho específicos que envolvem aspetos léxicos, sintáticos e prosódicos. Dolz e Schneuwly (2000) salientam que o orador deve usar um léxico preciso, construir frases completas e articuladas, empregar conectores lógicos e dominar os recursos gramaticais que asseguram a coesão textual. Acrescem elementos extralinguísticos, como entoação, ritmo, gestos e contacto visual, que contribuem para a eficácia comunicativa. Silva et al. (2011) reforçam que a expressão oral implica a conjugação de aspetos verbais e não verbais, ambos essenciais à construção do sentido.

A organização concreta deste género é sistematizada por Dolz e Schneuwly (2000) que descrevem a estrutura-tipo da EO em três momentos: (i) abertura, que introduz o tema e envolve o público; (ii) desenvolvimento, onde se apresenta a informação de forma estruturada e progressiva; (iii) encerramento, que sintetiza e valoriza as ideias centrais. Estes segmentos não são rígidos, mas configuram um modelo de referência útil para o ensino e avaliação, permitindo ao/à aluno/a compreender a lógica interna do género e reproduzir o seu funcionamento discursivo.

A aprendizagem dos géneros formais, ao contrário da aquisição dos géneros informais, não ocorre de forma espontânea, exigindo orientação explícita e prática guiada. Dolz e Schneuwly (2000) defendem que a apropriação dos géneros formais requer uma SD, composta por etapas de observação, planificação, produção e reescrita, que conduzem o/a aluno/a à progressiva autonomia discursiva. Para além disso, corroboram esta visão ao demonstrarem, em contextos de ensino português, que a planificação de exposições orais melhora a clareza, a estrutura e a confiança comunicativa dos/a alunos/as. Jorge (2019) reforça esta evidência, relatando que o trabalho explícito com a EO no 5.º ano favoreceu o domínio das fases de preparação e apresentação, resultando em discursos mais coesos e seguros.

A importância da EO na escola decorre de três dimensões complementares: o seu valor linguístico, enquanto género que desenvolve competências discursivas complexas; o seu valor cognitivo, por implicar a organização e explicitação do pensamento e o seu valor social, por preparar os/as alunos/as para interagir em espaços públicos de comunicação. Deste modo, ensinar a EO é ensinar a estruturar ideias, a gerir a linguagem e a participar na vida social pela palavra.

Em síntese, a EO representa um género formal da oralidade que articula linguagem, pensamento e ação social. O seu domínio requer familiaridade com as convenções discursivas e prática orientada em contextos escolares. O trabalho sistemático deste género, sustentado por

modelos teóricos e didáticos, contribui para o desenvolvimento de falantes conscientes e competentes, capazes de usar a palavra com clareza, rigor e intencionalidade. A sua inclusão em SD como propõem Dolz e Schneuwly (2000), permite transformar o ato de falar em objeto de aprendizagem e de reflexão, consolidando a oralidade como dimensão estruturante da educação linguística e da formação de cidadãos/ãs.

1.5 A Sequência Didática no ensino da oralidade

O ensino da oralidade, tal como o da língua escrita, implica o domínio de instrumentos conceptuais e metodológicos que permitam ao/a professor/a organizar, orientar e avaliar a aprendizagem. Entre esses instrumentos, a SD ocupa um papel central, pois possibilita o trabalho sistemático sobre os géneros textuais e orais, promovendo a integração entre prática discursiva e reflexão metalinguística. Esta metodologia surge da tradição investigativa francófona em didática do francês, particularmente dos trabalhos de Dolz e Schneuwly (2000), que articularam a teoria dos géneros do discurso com a pedagogia de ensino-aprendizagem da língua.

As investigações de Bakhtin (1986) e Schneuwly e Dolz (1997) estabeleceram a base teórica para o estudo do género como instrumento de ensino e aprendizagem. Para Bakhtin (1986), os géneros do discurso são formas estáveis de enunciação que refletem e organizam as práticas comunicativas. Bronckart (1996) transportou essa noção para o campo da didática, considerando o género um regulador de aprendizagem, isto é, um dispositivo que orienta a produção linguística e permite ao sujeito apropriar-se de modos de agir discursivamente em sociedade. Ao ser escolarizado, o género estabiliza-se, tornando-se um objeto de ensino com propriedades identificáveis e sistematizáveis, o que possibilita ao/a aluno/a compreender e reproduzir as suas regularidades.

A escolarização dos géneros não visa fixar modelos rígidos, mas sim potenciar condições de aprendizagem que aproximem os/as alunos/as de práticas discursivas autênticas (Schneuwly e Dolz, 1997). O contacto sistemático com diferentes géneros, entre os quais se inclui a EO, permite a atribuição de significado à língua, pois cada género se apresenta como ferramenta psicológica e mediadora de situação (Bronckart, 1996). É através do trabalho com géneros reconhecidos socialmente que o/a aluno/a compreende as finalidades comunicativas da linguagem e desenvolve competências de adaptação a diferentes contextos de interação.

A introdução dos géneros no ensino da língua oferece vantagens claras. Segundo Dolz

e Gagnon (2008), ensinar por gêneros permite delimitar conteúdos, orientar a intervenção pedagógica e avaliar a pertinência das aprendizagens. O/A professor/a sabe o que ensinar (as propriedades do gênero), para quê (a finalidade comunicativa) e como (as estratégias discursivas a desenvolver). Por outro lado, esta abordagem clarifica o próprio gênero de ensino, ao tornar explícitas as dimensões linguísticas, discursivas e pragmáticas que estruturam o uso da língua em contextos sociais. Assim, o ensino por gêneros favorece a planificação curricular e a coerência das práticas didáticas.

No contexto da didática dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2000) distinguem dois instrumentos fundamentais para o ensino da linguagem: o Modelo Didático do Gênero (MDG) e a SD. O primeiro corresponde à descrição teórica e funcional do gênero escolar, resultante da análise de um conjunto de textos orais ou escritos que exemplificam as suas características. O MDG identifica as propriedades composicionais, linguísticas e pragmáticas do gênero, funcionando como uma base de dados que orienta o planeamento do ensino. Já a SD é o procedimento de ensino que operacionaliza o modelo, organizando de modo progressivo as atividades que conduzem o/a aluno/a da observação à produção.

Por sua vez, SD é definida por Dolz et al. (2001) como um conjunto de módulos de ensino organizados em torno de um gênero textual, com o objetivo de promover a sua apropriação progressiva através da produção e da reflexão. A sua finalidade é desenvolver a competência discursiva dos/a alunos/a, articulando uso e análise da língua. Ao contrário de abordagens espontâneas, a SD estrutura o processo de aprendizagem e cria oportunidades para que os/as alunos/as planifiquem, testem e reescrevam as suas produções orais ou escritas.

A estrutura da SD, tal como proposta por Dolz e Schneuwly (2000), compreende quatro etapas principais: (i) apresentação da situação- fase inicial em que o/a professor/a introduz o gênero, clarifica os objetivos comunicativos e mobiliza os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Esta etapa visa despertar a consciência da situação de comunicação e contextualizar o trabalho que se vai desenvolver; (ii) PI- momento em que os/as alunos/as realizam uma primeira tentativa de produção do gênero, sem apoio explícito. Serve para diagnosticar dificuldades e identificar os aspetos que necessitam de intervenção pedagógica; (iii) módulos de aprendizagem- conjunto de atividades destinadas a resolver as dificuldades detetadas na PI. Nestas tarefas, trabalha-se sobre aspetos linguísticos, discursivos, prosódicos e pragmáticos do gênero, promovendo a compreensão das suas regularidades e, por fim, (iv) PF- culmina o processo com a elaboração de uma nova produção do gênero, agora mais estruturada e consciente. Esta etapa permite verificar o progresso e avaliar as aprendizagens, sendo também

um momento de valorização da palavra dos/as alunos/as.

Esta organização evidencia a natureza cíclica e formativa da SD, em que cada etapa se apoia na anterior e prepara a seguinte, criando um percurso de aprendizagem que combina experimentação, reflexão e consolidação.

A principal vantagem da SD reside na sua capacidade de diagnosticar e responder às dificuldades dos/as alunos/as. Ao planificar as atividades em torno de um género específico, o/a professor/a consegue observar de forma sistemática o progresso linguístico e adaptar as estratégias de ensino às necessidades reais da turma. Donahue (2009) destaca que esta flexibilidade é essencial para garantir a relevância das práticas didáticas, pois cada contexto educativo exige ajustes na abordagem dos géneros e na seleção das tarefas. A SD é, por isso, um instrumento de regulação pedagógica tanto para os/as professores/as como para os/as alunos/as.

Aplicações concretas deste modelo em contexto português demonstram a sua eficácia no ensino da oralidade. Jorge (2019) relata, por exemplo, a utilização de uma SD centrada na EO no 5.º ano de escolaridade, observando melhorias significativas na estrutura, clareza e confiança dos/as alunos/as durante as apresentações. Resultados semelhantes são referidos por Pinto (2014), que evidencia que o trabalho orientado por sequências favorece a planificação e a consciência discursiva, conduzindo a aprendizagens mais duradouras.

Em síntese, a SD representa uma metodologia de ensino que alia teoria e prática, proporcionando ao/as aluno/as contacto direto com géneros socialmente relevantes e promovendo a sua apropriação progressiva. A SD não apenas orienta o processo de aprendizagem, mas também o torna observável e avaliável, ao permitir ao/à professor/a compreender as dificuldades, ajustar estratégias e acompanhar o desenvolvimento da competência oral.

Este modelo de ensino dialoga diretamente com os princípios discutidos nas secções anteriores. A oralidade, entendida como competência social e cognitiva, ganha forma concreta nos documentos orientadores e nos programas curriculares, materializa-se nas práticas letivas e encontra nos géneros formais, como a EO, o espaço privilegiado para a sua expressão. Assim, a SD surge como o dispositivo metodológico que articula todos esses elementos, permitindo transformar o ensino da oralidade numa prática intencional, estruturada e reflexiva.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Organização do projeto metodológico

O presente capítulo visa apresentar, de forma clara e estruturada, a metodologia adotada no desenvolvimento deste projeto de investigação. Para tal, serão explicitadas as opções metodológicas tomadas, devidamente fundamentadas, bem como as etapas que o estudo seguiu ao longo do seu desenvolvimento.

Num primeiro momento, será retomada a questão de investigação e o respetivo objetivo, considerando as reformulações sugeridas no decurso do processo. De seguida, será descrita a abordagem metodológica escolhida, centrada numa perspetiva qualitativa e de investigação sobre a prática, justificando a sua adequação ao objeto de estudo. Posteriormente, serão identificadas as técnicas de recolha e de análise de dados selecionadas, articulando a fundamentação teórica com os instrumentos utilizados, de modo a evidenciar a pertinência das escolhas face à natureza dos dados e à finalidade do estudo.

2.2. Questão e objetivo da investigação

No âmbito deste estudo, formulou-se a seguinte questão de investigação: Quais os contributos de uma SD para o ensino e aprendizagem do género Exposição Oral? Assim, de forma a dar resposta à questão, definiu-se o seguinte objetivo: compreender de que forma uma SD pode contribuir para a qualidade das Exposições Oraís produzidas pelas crianças.

Tendo em conta a questão e o objetivo definidos, importa considerar que investigar em educação requer uma atenção particular à prática pedagógica, enquanto realidade concreta e contextualizada. Esta especificidade implica que as opções metodológicas adotadas sejam coerentes com o contexto educativo e com os significados que nele se constroem. Como refere Silva (2013), “[n]o caso da educação, o novo conhecimento produzido pode constituir um contributo para compreender melhor a prática e para a questionar, mas, tal como todo o conhecimento teórico, não é imediata e diretamente aplicável à orientação da ação” (p.296).

2.3. Investigação qualitativa

O presente estudo adota uma abordagem de investigação qualitativa, pelo que importa

esclarecer os aspetos inerentes a esta metodologia.

Pensar sobre investigação qualitativa implica uma definição do termo qualitativo. De acordo com Denzin e Lincoln (2003) citado por Amado (2014), “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (p.40).

Neste sentido, a investigação qualitativa assume-se como uma pesquisa sistemática que visa compreender fenómenos humanos a partir dos significados que os sujeitos lhes atribuem, considerando os contextos sociais, culturais e institucionais em que esses fenómenos ocorrem. Esta abordagem valoriza uma perspetiva holística da realidade, não isolando o objeto de estudo do seu enquadramento natural.

Para além disso, esta metodologia de investigação recorre a processos de análise predominantemente indutivos, nos quais as hipóteses e interpretações emergem ao longo do contacto com os dados. A investigação qualitativa tem como principal objetivo compreender a complexidade do comportamento humano, analisando emoções, atitudes e formas de viver. Desta forma, pressupõe um compromisso com a transformação dos contextos, contribuindo para a melhoria das práticas e resolução de problemas identificados (Amado, 2014).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a essência da investigação qualitativa tem em consideração as seguintes características:

(i) O investigador enquanto instrumento principal na recolha direta de dados em ambiente natural.

A recolha direta de dados é efetuada a partir do ambiente natural onde os fenómenos ocorrem, permitindo uma compreensão mais autêntica das práticas e interações dos participantes. O investigador assume um papel central neste processo, sendo ele o principal mediador da recolha e interpretação da informação. A sua presença no terreno exige envolvimento e sensibilidade para captar os significados em construção. Tal como referem os autores, “[o]s 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 e Biklen, 1994, p.48). Mesmo recorrendo a gravações de áudio ou vídeo, a interpretação dos dados assenta na experiência direta do investigador e no conhecimento situado que este vai construindo durante a sua permanência no terreno, exigindo uma postura reflexiva e atenta às especificidades do contexto

observado.

(ii) Metodologia de carácter descritivo.

Os dados recolhidos são maioritariamente expressos sob a forma de palavras, imagens, gestos ou narrativas, permitindo captar a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos participantes. Em vez de serem traduzidos em números ou categorias estatísticas, estes dados são interpretados no seu estado original, valorizando-se os significados que emergem dos contextos. As descrições procuram ser exaustivas, permitindo que aspetos aparentemente triviais, como expressões verbais, comportamentos não verbais ou detalhes do espaço físico, sejam reconhecidos como elementos potencialmente reveladores. O objetivo não é simplificar a realidade, mas compreendê-la em profundidade, respeitando a forma como os dados foram registados e o modo como se manifestam no campo empírico.

(iii) Valorização do processo em detrimento dos resultados.

A investigação qualitativa privilegia a análise dos processos sociais, valorizando o modo como os significados são construídos, partilhados e negociados ao longo do tempo, em detrimento da obtenção de resultados. Esta abordagem procura compreender de que forma determinados comportamentos, atitudes ou representações se desenvolvem e expressam no decurso das interações e dos contextos sociais em que se inserem. Em vez de responder apenas ao “o quê”, interessa-se sobretudo pelo “como” e pelo “porquê” das ações humanas, transcendendo a análise dos efeitos visíveis da investigação.

(iv) Análise de forma indutiva.

A lógica indutiva constitui um dos pilares da investigação qualitativa. Nesta, o investigador constrói interpretações à medida que os dados vão sendo recolhidos e analisados, contestando a formulação prévia de hipóteses. A compreensão dos fenómenos vai sendo delineada progressivamente, com base nas informações obtidas no terreno e nas relações estabelecidas. Trata-se de um processo que se desenvolve de forma ascendente, da dimensão micro para a macro, e que se concretiza frequentemente na conceção de uma teoria fundamentada.

(v) Compreensão das significações.

A investigação qualitativa tem como finalidade compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências e ações. O foco recai sobre as interpretações

construídas pelos próprios sujeitos, procurando aceder às suas perspetivas sobre o mundo social que habitam. Tal como refere Amado (2014), “ a compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem [é fundamental]” (pp. 40-41). Neste sentido, a análise qualitativa pretende interpretar a realidade segundo a perspetiva dos intervenientes, respeitando a forma como estes atribuem sentido às situações vividas.

Efetuando um paralelismo com o projeto implementado, é possível afirmar que a metodologia de investigação utilizada, apresenta um cariz qualitativo, na medida em que converge com os princípios mencionados anteriormente. No decorrer da investigação privilegiou-se a descrição enquanto um fator enriquecedor para avaliação do processo de aprendizagem e não meramente dos resultados. Ademais, adaptou-se de forma flexível as estratégias e métodos de recolha de dados, atendendo ao contexto natural dos intervenientes e às interações que nele decorriam.

Concomitantemente, a investigação não partiu de generalizações pré-estabelecidas com o intuito de as confirmar, mas de pequenas observações empíricas, das quais se procurou inferir significados e compreensões sobre o fenómeno estudado. Esta abordagem indutiva permitiu que a análise fosse construída de forma progressiva, a partir dos dados recolhidos no contexto, sem imposições teóricas antecipadas, respeitando o ritmo e a complexidade da realidade observada.

2.4. Investigação sobre a prática

De acordo com Alarcão (2001), a reflexão assume-se como uma premissa implícita no processo de investigação sobre a prática, desempenhando um papel de extrema importância na ação de docência, ao permitir a obtenção de respostas aos dilemas sentidos durante a prática profissional.

Em conformidade com Dewey (1959), pensar de forma reflexiva implica um distanciamento do objeto em estudo e pressupõe a existência de dois momentos distintos: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (p.22).

Segundo Vieira (1993), somente a reflexão sobre a ação conduz à mudança comportamental. Neste seguimento, a investigação sistemática, em relação à prática, possibilita

a identificação e análise de lacunas e incoerências na prática profissional, com o intuito de reformular estratégias para que os objetivos inicialmente estipulados sejam atingidos com sucesso. Desta forma, pode concluir-se que o processo de reflexão traduz um instrumento de teorização de experiências vividas e de (re)estruturação de saberes (Ponte, 2008).

No âmbito deste estudo, a investigação sobre a prática permitiu uma adaptação da intervenção pedagógica. Através da observação do contexto, existiu a necessidade de reformular a introdução e exploração dos conteúdos integrados em cada módulo, adequando-se assim às especificidades da turma. Esta investigação revelou-se essencial para uma atuação consciente e intencional, possibilitando também, a análise do contributo de uma SD para o desenvolvimento de competências de oralidade, por parte dos/as alunos/as.

2.5. Ética do processo investigativo

Embora em Portugal exista alguma escassez do que diz respeito à literatura sobre ética na investigação em educação, este tema tem ganho cada vez mais visibilidade. A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) constitui-se um documento de regulação ético-deontológica, que orienta a conduta do investigador (Pedro, 2022; Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), 2014).

Por conseguinte, aquando da realização de uma investigação, formulam-se três eixos orientadores:

- Os princípios e valores relacionados com os participantes (como consentimento informado, a confidencialidade, o anonimato, a dignidade e o bem-estar);
- Os valores dos investigadores face ao conhecimento (tais como competência, integridade, responsabilidade e imparcialidade);
- Os valores relativos à intervenção dos investigadores na sociedade (nomeadamente transparência, clareza e rigor).

Estes princípios, ao serem aplicados num contexto de investigação em educação, assumem um carácter regulador que exige do investigador uma postura crítica e reflexiva ao longo de todo o processo, desde a planificação até à divulgação dos resultados. Não exige, portanto, a aplicação de normas rígidas, mas antes o desenvolvimento de uma sensibilidade ética que permita ao investigador lidar de forma crítica e consciente com os desafios inerentes às realidades educativas, nas quais a investigação se insere (Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), 2014).

Deste modo, foi elaborado um documento de consentimento informado, com o objetivo de assegurar que as crianças participantes e os respectivos Encarregados de Educação (E.E) estivessem devidamente esclarecidos quanto à natureza e aos objetivos do estudo. Este documento incluiu informações claras sobre as técnicas de recolha de dados a utilizar, bem como sobre os princípios de confidencialidade e anonimato, garantindo o cumprimento dos pressupostos éticos definidos para a investigação (cf. Anexo A).

2.6. Técnicas de recolha de dados

No decorrer do projeto de investigação, recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados, com a finalidade de apurar as aprendizagens que haviam sido alcançadas pelos diferentes participantes e, consequentemente, responder à questão subjacente ao estudo.

Na tabela 1 constam as técnicas de recolha de dados, bem como os instrumentos que foram mobilizados durante os diferentes momentos.

Tabela 1

Técnicas e instrumentos para a recolha de dados.

Técnicas	Instrumentos
Observação	- Notas de campo; (cf. Anexo B e C); - Grelha de observação (cf. Anexo D); - Registos de áudio; - Registos audiovisuais; - Grelha de autoavaliação (cf. Anexo E); - Grelha de heteroavaliação (cf. Anexo F);
Recolha documental	- Produções dos/as alunos/as; - Documentos pessoais; - Projeto Educativo; - Regulamento Interno da Instituição;

	- Documentos oficiais (Aprendizagens Essenciais (AE) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)).
--	--

Nota. Autoria própria.

Relativamente à investigação qualitativa, Amado (2014) refere que é precisamente “a complementaridade paradigmática e (...) a combinação de métodos de investigação (estratégias e técnicas) (...) que permitirá ter em conta a complexidade da realidade a estudar (...) com abertura a uma compreensão sinérgica e holística dos fenómenos” (p.69).

2.7. Observação

A observação constitui-se uma técnica fundamental na recolha de dados no processo investigativo, permitindo aceder diretamente aos fenómenos no seu contexto natural e captar, de forma não mediada, comportamentos, interações e práticas educativas. Segundo Afonso (2014), trata-se de uma técnica particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação recolhida não se encontra condicionada pelas opiniões ou interpretações dos sujeitos observados. Esta abordagem revela-se especialmente pertinente quando se procura compreender as dinâmicas de um determinado grupo num ambiente educativo, com uma perspetiva situada (Amado, 2014).

No presente estudo, recorreu-se à observação direta, uma vez que esta técnica permite acompanhar, de forma sistemática, os acontecimentos no seu desencadeamento natural. Inicialmente, a observação foi utilizada com o objetivo de conhecer as características da turma, identificar fragilidades e potencialidades a nível das aprendizagens, bem como compreender as relações sociais estabelecidas entre os/as alunos/as. Numa fase posterior, a observação foi aplicada para recolher informação sobre a participação e o desempenho dos/as alunos/as durante a SD. Tal como referem Mónico et al. (2017), a utilização da observação deve ser sempre enquadrada nos objetivos definidos para a investigação, sendo o seu valor dependente da adequação ao contexto e às questões de estudo.

O investigador, neste processo, desempenha um papel ativo, sendo simultaneamente o principal instrumento de recolha e o responsável pela interpretação dos dados (Bogdan e Biklen,

1994). Para registrar e sistematizar as informações obtidas, foram utilizados diferentes instrumentos. As notas de campo, conforme descritas por Bogdan e Biklen (1994), contemplaram tanto elementos descritivos, que visavam captar o ambiente, as ações e as interações, como dimensões reflexivas, nas quais foram registadas impressões, interpretações provisórias e reações pessoais. No entanto, dada a complexidade de acompanhar o desenvolvimento das atividades e efetuar registos contínuos, foram ainda construídas grelhas de observação estruturadas. Estas grelhas são destacadas por Afonso (2014), como um meio para codificar e organizar os dados com base em categorias previamente definidas. As mesmas permitem registrar, de forma contínua, aspetos como a estruturação do discurso oral. Paralelamente, a utilização de registos áudio e vídeo reforçou a fiabilidade dos dados recolhidos, permitindo revisitar situações significativas com maior precisão e complementar as observações realizadas (Afonso, 2014).

2.8. Recolha documental

A recolha documental constitui uma técnica de recolha de dados fundamental na investigação qualitativa, permitindo aceder a fontes escritas, visuais ou multimodais, de forma sistemática e crítica. Segundo Amado (2014), esta técnica procura interpretar a realidade a partir de fontes apropriadas, redigidas ou não, dando aso à heurística da investigação, essencial para apoiar a construção do quadro teórico e compreender os dados empíricos. Também Afonso (2014) destaca a importância da documentação como complemento à observação, permitindo estabelecer triangulações que reforçam a validade dos resultados.

Importa salientar que os documentos utilizados podem assumir naturezas distintas, podendo ser agrupadas em três categorias: documentos públicos, oficiais e privados (Afonso, 2014). Os documentos públicos referem-se, por exemplo, a Regulamentos Internos (RI), Projetos Educativos (PE) ou documentos institucionais disponíveis para consulta geral. Os documentos oficiais são elaborados por entidades governamentais ou organismos educacionais formais, como é o caso das AE, emitidas pela Direção-Geral da Educação. Já os documentos privados incluem registos pessoais ou restritos, como é o exemplo das produções dos/as alunos/as, cadernos de trabalho ou grelhas de avaliação desenvolvidas no âmbito de contextos educativos específicos.

No presente estudo, a técnica de recolha documental foi utilizada com o objetivo de complementar os dados obtidos por observação direta e permitir uma análise mais rigorosa das

práticas pedagógicas e do processo de aprendizagem dos/s alunos/as. Foram consultados diversos tipos de documentos. Entre os documentos oficiais, destacam-se as AE de Português do 3.º ano do 1.º CEB, que forneceram os referenciais curriculares para a planificação e estruturação da SD. Foram ainda analisados documentos públicos, como o PE, com o intuito de conhecer a identidade institucional, os valores orientadores da escola e os objetivos estratégicos definidos para o ano letivo. No que respeita aos documentos privados, foram utilizadas as produções escritas dos/as alunos/as (como por exemplo os textos de apoio às exposições orais) e os registos elaborados durante o processo (como as fichas de trabalho e as grelhas de autoavaliação e heteroavaliação preenchidas). Estes elementos foram essenciais para analisar a progressão das aprendizagens e compreender de que forma os conteúdos foram apropriados pelos/as alunos/as, nomeadamente no que diz respeito à estruturação do discurso oral, à seleção de conteúdos e à organização do pensamento.

Assim sendo, foi possível obter uma visão completa e contextualizada da prática pedagógica e do impacto da SD contribuindo assim para uma análise mais fundamentada do objeto de estudo.

2.9. Técnicas de análise de dados

A análise de dados constitui-se um dos momentos mais exigentes e cruciais no âmbito de uma investigação qualitativa, uma vez que permite transformar a informação recolhida em conhecimento relevante. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), trata-se de um “ processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a (...) compreensão desses mesmos materiais e de (...) permitir apresentar aos outros aquilo que [foi] encontr[ado]” (p. 205). Neste sentido, a técnica de análise de conteúdo revelou-se a mais adequada para o presente estudo, uma vez que converge com os princípios de uma abordagem qualitativa, permitindo explorar os dados de forma descritiva, interpretativa e contextualizada.

A análise de conteúdo tem como principal finalidade a construção de inferências a partir dos dados, através da identificação de regularidades e significados, organizados em categorias temáticas. Segundo Amado (2014), esta técnica tem como finalidade a realização de inferências válidas e significativas a partir dos dados recolhidos, desde que estas estejam devidamente enquadradas num referencial teórico, revelando-se, por isso, especialmente eficaz na análise de discursos, comportamentos e produções textuais em contextos educativos.

O processo de categorização, conforme salienta Bardin (1997, citado por Amado, 2000), implica “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (p.56). Esta operação permitiu identificar padrões nos discursos e comportamentos dos/as alunos/as, facilitando a compreensão do impacto da SD na apropriação das competências de oralidade.

De acordo com Amado (2014), a análise de conteúdo pode encontrar-se estruturada em três fases essenciais: (1) a pré-análise, onde se procede à leitura flutuante e seleção do *corpus*; (2) a exploração do material, com codificação e categorização dos dados; e (3) o tratamento dos resultados e interpretação, fase em que se procura dar sentido às categorias emergentes à luz dos objetivos da investigação. Este processo exige do investigador uma postura reflexiva, capaz de conciliar a sensibilidade à complexidade dos dados com o rigor metodológico necessário para garantir a validade interpretativa.

No presente estudo, a análise de conteúdo foi aplicada sobre diferentes materiais recolhidos, nomeadamente: produções escritas dos/as alunos/as (como os textos de apoio às exposições orais); registos audiovisuais; notas de campo e grelha de observação preenchida no curso da SD. As categorias foram definidas de forma híbrida: algumas *a priori*, com base no objetivo da investigação e na revisão teórica; outras emergiram *a posteriori*, durante a leitura e codificação dos dados, sendo característico de uma lógica indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

A articulação dos dados, cruzando observações diretas, documentos e registos, reforçou a fiabilidade da análise, promovendo uma compreensão pormenorizada do fenómeno investigado (Amado, 2014). Assim, a análise de conteúdo evidenciou-se uma estratégia metodológica eficaz para sustentar inferências significativas sobre a progressão das aprendizagens e a adequação das práticas pedagógicas implementadas

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo tem como objetivo enquadrar o estudo, incluindo a identificação dos participantes e a sua caracterização. Para além disso, apresenta-se o processo de intervenção pedagógica, analisando a estrutura das tarefas propostas e o desenvolvimento das diferentes sessões.

3. Contexto de investigação

3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

Este projeto de investigação foi implementado numa escola que pertence à rede pública, localizada no distrito de Setúbal. A escola é composta por dois edifícios: um com três salas destinadas à Educação Pré-Escolar (EPE) e outro com doze salas para o 1.º CEB, um ginásio e um refeitório. No que se refere ao espaço exterior da escola, este é um espaço amplo rodeado por diversos elementos da natureza. Além disso, este espaço é composto por uma horta pedagógica, um campo e um parque com escorrega e outras diversões para os/as alunos/as.

Em relação ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), importa mencionar que é o documento orientador que apoia os/as educadores/as e/ou professores/as para o cumprimento da missão, dos princípios e valores defendidos pelo Agrupamento. O PEA (2018) tem como missão:

conduzir o ensino e a aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam incluídos e motivados a participar no seu processo de aprendizagem, permitindo a cada um atingir o seu potencial máximo, na construção de um percurso pessoal e académico, pautado pela responsabilidade, autonomia e competência. (p.9)

Neste sentido, foi possível observar que de facto a professora cooperante tem em consideração a importância de seguir estes princípios e valores, tentando sempre incluir e encorajar todos/as os/as alunos/as.

Relativamente à caracterização dos participantes, a turma é constituída por vinte e cinco alunos/as, quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e onze anos de idade. Quanto à nacionalidade é possível afirmar que existe alguma diversidade, na medida em que há duas crianças brasileiras, três cabo-verdianas e duas

santomenses, as restantes têm nacionalidade portuguesa. Além disso, quatro crianças já foram referenciadas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo que duas usufruem de Medidas Seletivas e duas de Medidas Universais.

Os/As alunos/as apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, integrando crianças ao nível do 1.º, 2.º e 3.º anos. Por essa razão, nem sempre todas as crianças realizam a mesma tarefa simultaneamente, algo que é respeitado pela docente. Por outro lado, durante as primeiras semanas de intervenção, através da observação direta, constatou-se que a turma releva ser participativa e empenhada, principalmente, em propostas de atividades dinâmicas, nas quais as crianças têm um papel ativo.

Relativamente às relações interpessoais, foi possível observar que na turma surgem, ocasionalmente, alguns conflitos. Perante estas situações, a professora assume uma posição de mediadora, apelando às crianças que conversem entre si. Em contrapartida, esta turma demonstra ser unida e disponível para ajudar os/as colegas quando necessário. Para além de terem uma boa relação com os/as colegas/as, a ligação que têm com a professora titular é muito positiva, na qual é visível o carinho, respeito, confiança e segurança.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, importa salientar que este é, essencialmente, orientado pelos conteúdos e tarefas do manual. Contudo, em conversas informais com a professora, foi possível compreender a importância que atribui à flexibilidade, nomeadamente no que respeita à reorganização da ordem das tarefas. Quanto a esta abordagem, a professora referiu, que procura diversificar as dinâmicas de trabalho, alternando entre atividades em pequenos grupos, a pares ou individuais. Esta prática reflete-se frequentemente na disposição das mesas da sala, à qual a professora dedica particular atenção, ajustando-a regularmente para melhor se adequar às diferentes estratégias de ensino.

Relativamente à rotina diária da turma, esta encontra-se estipulada pelo Agrupamento, no que compete às áreas curriculares a serem exploradas nos diversos momentos do dia. No entanto, através de conversas informais e da observação direta, foi possível compreender que a rotina diária sofre pequenas alterações, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Ademais, os/as alunos/as que usufruem de Medidas Seletivas têm direito a um apoio diário fora da sala de aula.

No que diz respeito ao tema de investigação será pertinente compreender alguns dos aspetos da área do Português, nomeadamente relacionados com o domínio da Oralidade.

A prática exercida pela professora cooperante rege-se essencialmente pelo manual, tal como referido anteriormente. Neste sentido, importa salientar que o manual utilizado se

encontra organizado em dez unidades. Estas integram temas e textos que remetem para a exploração de diferentes domínios da área do Português, mais especificamente para a: competência da Oralidade (compreensão e expressão); competência da Leitura; Educação Literária; competência da Escrita e Gramática (Direção-Geral da Educação, 2018).

Contudo, ao analisar a estrutura destas unidades, constatou-se que apenas cinco apresentam tarefas destinadas à oralidade, sendo que algumas dessas tarefas incidem essencialmente na compreensão e outras na expressão.

No que se refere ao aproveitamento da turma ao nível do domínio da Oralidade aferiu-se, tanto através de informações fornecidas pela professora cooperante como a partir de observações diretas realizadas ao longo do período de intervenção, que a maioria dos/as alunos/as demonstra interesse por este domínio, apesar de alguns/mas revelarem determinadas fragilidades.

Neste sentido, foi possível observar momentos em que as crianças tiveram oportunidade de trabalhar a oralidade formalmente. Um dos momentos a evidenciar é relativo a uma atividade proposta pelas estagiárias na primeira semana de intervenção, relacionada com a área curricular da Matemática, mais concretamente, com os sólidos geométricos. Uma das etapas dessa atividade implicava uma apresentação oral, em que os/as alunos/as deveriam ser capazes de explicitar o seu raciocínio. Durante a apresentação foi possível constatar que algumas crianças revelavam fragilidades em aspetos extralinguísticos, mais concretamente, no volume da voz, na dependência da leitura, na expressividade e na postura. Além disso, numa outra tarefa proposta pelas estagiárias, observou-se que a turma não estava habituada a planificar e organizar textos de forma estruturada, quer na construção de textos de apoio, quer na recolha e seleção de informação relevante, não distinguindo, muitas vezes, os tópicos dos subtópicos.

Assim sendo, durante as primeiras semanas de intervenção, foi possível compreender que a implementação de uma SD poderia ser uma mais-valia para os/as alunos/as, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da oralidade, particularmente no que compete ao género textual da EO.

3.2. Planeamento e calendarização da intervenção pedagógica

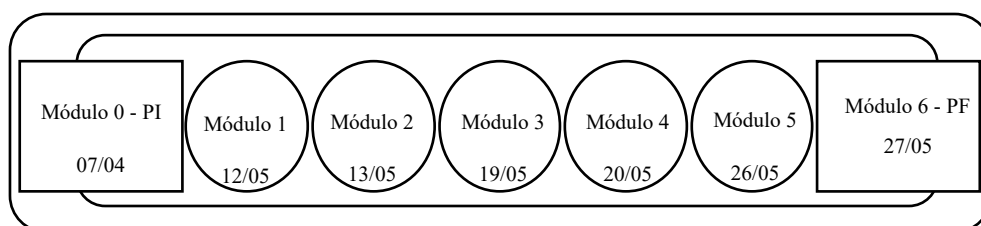
Tendo em consideração o contexto da investigação, bem como o objetivo e a questão formulada, a intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo assentou na planificação e implementação de uma SD composta por sete módulos, incluindo um módulo introdutório

(Módulo 0) e seis módulos principais. A construção desta sequência foi orientada a partir das necessidades observadas na turma de 3.º ano do 1.º CEB, sendo precedida por uma conversa informal com a professora cooperante, que permitiu recolher informações relevantes sobre as práticas de oralidade já existentes e o perfil dos/as alunos/as.

Atendendo aos dados previamente recolhidos, bem como ao tempo disponível para a realização desta investigação, não foi realizada uma PI formal. Em alternativa, foi desenvolvido um módulo 0, sem intervenção direta, no qual os/as alunos/as apresentaram trabalhos sobre os continentes e os oceanos. Esta atividade permitiu observar os conhecimentos prévios das crianças, bem como identificar dificuldades ao nível da estrutura do discurso oral e de aspetos extralinguísticos. A informação recolhida nesse momento, complementada por uma conversa informal com a professora cooperante, foi fundamental para o planeamento da SD. A figura 1 apresenta a estrutura geral da SD, adaptada do modelo proposto por *Dolz et al. (2001)*.

Figura 1

Esquema da estrutura da SD.



Nota. Adaptado de Dolz et al. (2001).

Conforme se pode observar no esquema anteriormente apresentado, a SD integra sete módulos, correspondentes aos módulos 0 a 6, sendo que este último assumiu a forma de PF. Deste modo, foram implementadas seis sessões de intervenção que concorrem para objetivos específicos distintos. Na tabela 2 é possível observar-se a calendarização da SD, assim como uma breve descrição das sessões e dos respetivos objetivos.

Tabela 2

Breve descrição da estrutura e objetivos das sessões.

Sessões	Objetivos da sessão
	<i>Módulo 0- PI</i>
	1. Identificar conhecimentos prévios dos/as alunos/as

Sessão 1- 07/04 Duração- 60 minutos	relativamente à estrutura e organização do discurso oral. 2. Recolher dados para a planificação e implementação da intervenção.
Sessão 2- 12/05 Duração- 90 minutos	<i>Módulo 1</i> 1. Apresentar a situação inicial. 2. Introduzir o género textual da EO, assim como as características inerentes. 3. Apoiar a construção de uma grelha de apoio referente à estrutura de uma EO.
Sessão 3- 13/05 Duração- 180 minutos	<i>Módulo 2</i> 1. Identificar aspetos extralinguísticos, a partir da visualização do vídeo de apresentação “A baleia-azul”. 2. Explorar os aspetos extralinguísticos, através dos jogos “Dá vida às palavras” e “Gira, sente e comunica”. 3. Construir um cartaz sobre os aspetos extralinguísticos.
Sessão 4- 19/05 Duração- 180 minutos	<i>Módulo 3</i> 1. Identificar construções frásicas de cada parte estrutural da EO. 2. Construir grelhas de apoio com frases exemplificativas de cada parte da estrutura da EO. 3. Apresentar tarefas síntese sobre a parte estrutural da EO, estruturadores de informação e frases exemplificativas.
Sessão 5- 20/05	<i>Módulo 4</i> 1. Construir um mapa de bolhas para a planificação do texto de apoio da EO.

Duração- 120 minutos	2. Planificar o texto de apoio da EO. 3. Construir o texto de apoio da EO.
Sessão 6- 26/05 Duração- 90 minutos	<i>Módulo 5</i> 1. Construir um esboço do póster de apoio à EO, atendendo aos temas escolhidos. 2. Construir um póster de apoio à EO. 3. Treinar a EO (PF).
Sessão 7- 27/05 Duração- 90 minutos	<i>Módulo 6- PF</i> 1. Apresentar as PF, tendo em conta os temas selecionados. 2. Preencher as grelhas de autoavaliação e heteroavaliação.

Nota. Autoria própria.

3.2.1 Estruturação das sessões e organização das tarefas

Sessão 1 – módulo 0

A primeira sessão da sequência corresponde a um momento que, embora não tenha sido inicialmente planificado como parte da intervenção, se revelou oportuno para integrar enquanto módulo 0. Esta sessão decorreu no dia 7 de abril, com a duração de 90 minutos, e surgiu de forma espontânea, na sequência de um trabalho de grupo realizado no âmbito de Estudo do Meio, centrado nos continentes e oceanos. Após a leitura de textos informativos e o preenchimento de um guião orientador, foi sugerido aos grupos que apresentassem à turma o trabalho que haviam desenvolvido. Importa salientar que foi proposto às crianças que elegessem um/a porta-voz por grupo, constituindo-se desta forma a amostra de estudo.

As apresentações ocorreram sequencialmente, sendo que cada grupo geriu de forma autónoma a sua exposição, não tendo sido dadas instruções prévias sobre como o fazer. A maioria dos grupos optou por ler as respostas construídas no guião, distribuindo a leitura entre os diferentes elementos do grupo. Contudo, um dos grupos tentou, por iniciativa própria,

apresentar o conteúdo de forma mais livre, sem recorrer diretamente à leitura do texto.

Durante as exposições, foi possível observar como os grupos organizaram o trabalho, nomeadamente na forma como distribuíram os papéis entre os elementos para a apresentação do conteúdo. No que diz respeito aos aspetos extralinguísticos, foi possível observar a forma como os/as aluno/as se posicionavam perante os colegas, o uso da voz, a entoação, o ritmo e a expressividade. Todos os grupos recorreram ao material de apoio elaborado previamente, utilizando-o como suporte durante a apresentação.

Este momento decorreu num ambiente de escuta atenta, sem interrupções por parte da audiência. As apresentações foram gravadas em vídeo e acompanhadas por registos em notas de campo, com o objetivo de documentar as práticas espontâneas dos/as alunos/as numa situação de comunicação formal e permitir a sua análise posterior.

Embora não tenha havido uma planificação intencional para esta sessão, a sua ocorrência permitiu recolher dados relevantes sobre o modo como os/as alunos/as mobilizam, em contexto real, os seus conhecimentos prévios relativamente à EO, constituindo um ponto de partida para o planeamento das sessões seguintes.

Sessão 2 – apresentação da tarefa e módulo 1

A segunda sessão da SD decorreu no dia 12 de maio, com a duração de 90 minutos, e marcou o início do módulo 1, centrando-se na apresentação da situação didática e na identificação da estrutura do género textual EO. Esta sessão teve como principal objetivo dar a conhecer às crianças as características fundamentais deste género, possibilitando-lhes reconhecer e identificar as suas componentes estruturais.

A sessão teve início com um momento de conversa orientado pela estagiária, durante o qual se procurou criar um enquadramento significativo para a tarefa a desenvolver. Com o intuito de captar o interesse dos/as alunos/as e de introduzir o tema, foi proposta a visualização de uma apresentação oral realizada por uma bióloga marinha. Nesta fase, não foi revelado o tema da exposição, tendo sido solicitado que as crianças prestassem atenção tanto ao conteúdo da apresentação como à forma como a oradora comunicava com o público.

De seguida, foi projetado o vídeo da EO (cf. Anexo G) com o tema “A baleia-azul”. No final da visualização, promoveu-se uma conversa em grande grupo, durante a qual os/as alunos/as foram convidados a partilhar as suas observações.

Durante esta partilha, os/as alunos/as identificaram, sob orientação da estagiária, as

principais partes que compõem uma EO, bem como os tópicos geralmente associados a cada uma dessas partes, tendo em consideração o vídeo apresentado. A construção da grelha (figura 2) foi realizada em grande grupo, de forma participativa, tendo sido a estagiária a conduzir o processo, registando no quadro as ideias partilhadas pelos/as alunos/as e organizando-as de forma estruturada. O resultado foi posteriormente transcrito para formato digital e afixado na sala de aula, de modo a estar acessível sempre que necessário.

Figura 2

Grelha da estrutura da EO.

Introdução	Abertura	- Cumprimentar.
		- Apresentar-se.
	Tema e objetivo	- Indicar o tema a apresentar.
		- Apresentar o objetivo.
	Subtemas	- Apresentar, por ordem, os subtemas.
Desenvolvimento	Abordar os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução.	
Conclusão	Síntese final	-Recapitular as ideias-chave.
	Questões	- Perguntar se há dúvidas ou curiosidades.
	Fecho e despedida	- Agradecer a atenção do público e despedir-se com cortesia.

Nota. Autoria própria.

No final da sessão, foi introduzida a ideia de que, num momento posterior, cada grupo realizaria uma EO. De modo a orientar a escolha do tema a abordar, apresentou-se uma lista de sugestões relacionadas com conteúdos que já haviam sido trabalhados pelos/as alunos/as nas

diferentes áreas curriculares, ou que fizessem parte do seu quotidiano, com destaque para a disciplina de Estudo do Meio. Esta seleção teve em conta a limitação temporal da SD, pelo que os temas propostos deveriam ser do conhecimento prévio dos/as alunos/as, dispensando qualquer necessidade de pesquisa. Os grupos tiveram oportunidade de dialogar entre si para escolher o tema a desenvolver, podendo optar por uma das sugestões apresentadas ou propor outro, desde que respeitasse esse critério.

A sessão decorreu num ambiente de envolvimento progressivo por parte dos/as alunos/as, permitindo-lhes contactar com o género EO de forma contextualizada, enquanto contribuíam para a construção de ferramentas de apoio, úteis para os momentos seguintes da SD.

Sessão 3 –módulo 2

A terceira sessão da SD ocorreu no dia 13 de maio e teve como principal objetivo a identificação, exploração e sistematização dos aspetos extralinguísticos associados à EO. A sessão teve uma duração total de 180 minutos, repartidos por três momentos distintos: conversa inicial e revisão do vídeo da sessão anterior; dinamização de jogos pedagógicos e construção de um cartaz com os aspetos explorados.

O ponto de partida da sessão foi a visualização da EO apresentada no dia anterior. A estagiária iniciou a conversa com a turma com o intuito de visitar os conteúdos explorados e orientar o olhar das crianças para os aspetos não verbais da comunicação. Para tal, foi projetado um excerto do vídeo, durante o qual se incentivou os/as alunos/as a observarem elementos como a postura da oradora, o volume da voz, a entoação e o ritmo da fala. As observações partilhadas pelas crianças foram registadas no quadro, com o intuito de apoiar a construção posterior do cartaz.

De seguida, iniciou-se a fase de exploração ativa dos aspetos extralinguísticos através de dois jogos didáticos: “Dá vida às palavras” e “Gira, sente e comunica!”. No primeiro jogo, os grupos dramatizaram versos do poema “*O senhor rimas*”, da autoria de Sandra Matos, retirado do manual de Português do 3.º ano adotado. Cada criança recebeu um cartão com um aspeto extralinguístico (cf. Anexo H) a representar (como, por exemplo, entoação expressiva, volume da voz baixo, ritmo acelerado ou postura inadequada), tendo esses cartões sido previamente elaborados pela estagiária. Esta dinâmica teve como finalidade fomentar a consciencialização sobre a influência desses elementos na eficácia da comunicação oral,

promovendo, em simultâneo, a atenção auditiva e visual dos colegas, que tentavam identificar os aspetos representados.

Posteriormente, no jogo “Gira, sente e comunica!”, os grupos trabalharam frases curtas, às quais aplicavam de forma criativa um aspeto extralinguístico aleatório (definido através de uma roleta (cf. Anexo I)), podendo ainda acrescentar uma emoção, como alegria, raiva ou vergonha.

Esta atividade promoveu uma exploração mais livre e expressiva da oralidade, desafiando os/as alunos/as a ajustarem intencionalmente a sua comunicação não verbal. A possibilidade de adivinhar o aspeto representado tornou o momento lúdico e cooperativo, criando um ambiente de grande envolvimento e motivação.

Na última parte da sessão, em grande grupo, foi promovida a sistematização dos conhecimentos adquiridos. Com base nas ideias anteriormente registadas no quadro, procedeu-se à construção coletiva de um cartaz sobre os aspetos extralinguísticos (figura 3) relevantes para uma EO eficaz. Este cartaz foi elaborado com o contributo direto das crianças e posteriormente afixado na sala de aula, funcionando como um recurso de apoio para as EO futuras.

Figura 3

Cartaz sobre os aspetos extralinguísticos.



Nota. Autoria própria.

Ao longo da sessão, a estagiária recorreu a estratégias de apoio diferenciadas, como pausas no vídeo, exemplificações práticas e reforço positivo, para garantir a compreensão de todos os/as alunos/as, nomeadamente daqueles/as que revelaram maior timidez ou dificuldades na EO. A organização da sessão favoreceu uma aprendizagem ativa, reflexiva e contextualizada, promovendo o desenvolvimento de competências metalinguísticas e paralinguísticas essenciais à produção de uma EO.

Sessão 4 –módulo 3

A quarta sessão da SD teve lugar no dia 19 de maio e teve a duração de 180 minutos. Esta sessão marcou o início do módulo 3 e teve como principal objetivo aprofundar o

conhecimento das crianças relativamente à estrutura do género textual EO, com especial enfoque na identificação de construções frásicas utilizadas em cada uma das suas partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A sessão iniciou-se com uma conversa orientada pela estagiária, com o propósito de mobilizar os conteúdos explorados anteriormente. Para apoiar este momento, foi novamente apresentada à turma a grelha da estrutura da EO, construída coletivamente no módulo 1, sendo entregue uma cópia a cada criança para colar no seu caderno diário. Este material funcionou como suporte para a tarefa seguinte, centrada na identificação de frases exemplificativas associadas a cada uma das partes da EO.

De seguida, procedeu-se à visualização do vídeo, agora com pausas estratégicas, previamente definidas pela estagiária, de modo a permitir que as crianças registassem no caderno expressões linguísticas utilizadas pela oradora, em função da etapa discursiva em que ocorriam. Para orientar este registo, foi entregue a cada criança uma grelha por preencher, elaborada pela estagiária, destinada à recolha de frases representativas da introdução, do desenvolvimento e da conclusão do texto oral.

Após este momento, promoveu-se uma partilha em grande grupo. As frases identificadas pelas crianças foram discutidas e registadas no quadro, com mediação da estagiária. Com base nessa partilha, procedeu-se à construção conjunta de uma grelha (figura 4) preenchida com frases exemplificativas de cada etapa da EO, que foi posteriormente impressa, distribuída aos/às alunos/as e afixada na sala de aula como instrumento de consulta.

Figura 4

Frases exemplificativas das partes estruturais do texto da EO.

Estrutura	Frases exemplificativas
INTRODUÇÃO	
Cumprimentar	- Olá a todos! - Bom dia/ Boa tarde a todos! - Sejam bem-vindos à minha/nossa apresentação. - Em nome do meu grupo gostaria de cumprimentar-vos e agradecer a vossa presença. - Bem-vindos, caros colegas. É um prazer estar aqui convosco.
Apresentar-se e indicar o tema	- Chamo-me ... e hoje gostava de vos falar sobre ... - O meu nome é... e o tema da minha apresentação é ... - Vou começar por apresentar-me. Eu sou a/o ... e o trabalho que vos vou apresentar tem como tema...
Apresentar o objetivo	- Escolhi/escolhemos falar sobre este tema porque ... - O objetivo da minha apresentação é ... - Gostava de abordar este tema porque ... - Quando terminar a apresentação do meu trabalho gostava que ...
Apresentar, por ordem, os subtemas	- Em primeiro lugar/Primeiramente, vou dar-vos a conhecer ..., em segundo lugar/depois, vou falar-vos de ... posteriormente indicarei... e, por último, apresentarei... - Numa primeira instância, vou falar-vos sobre..., numa segunda instância, apresentarei ... e, por fim, refletirei sobre...

Estrutura	Frases exemplificativas
DESENVOLVIMENTO	
Abordar os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução	- Em relação a ... - Além disso... - Por exemplo, ... - Como já devem saber ... - De acordo com... - Assim... - Por isso... - Isso mostra que... - Um bom exemplo disto é...

Estrutura	Frases exemplificativas
CONCLUSÃO	
Recapitular as ideias-chave	- Para terminar, quero lembrar que, ... - Em suma, ... - Para concluir/Em conclusão... - Para resumir... - Em síntese...
Perguntar se há dúvidas ou curiosidades	- Alguém tem alguma dúvida? - Alguém gostaria de fazer uma questão? - Alguém tem alguma curiosidade?
Agradecer a atenção do público e despedir-se	- Muito obrigado/a a todos/as por me ouvirem! - Agradeço a vossa atenção. Foi bom partilhar este tema convosco! - Espero que tenham gostado! -Obrigado/a por me ouvirem. Até à próxima!

Nota. Autoria própria.

Na fase final da sessão, foi proposta uma ficha de trabalho de sistematização (figura 5), com o objetivo de consolidar os conhecimentos abordados. A atividade consistiu em associar, por um lado, as diferentes partes da EO às suas funções discursivas e, por outro, relacionar frases específicas com os momentos em que normalmente ocorrem. Esta tarefa foi realizada individualmente e, durante a sua realização, a estagiária circulou pela sala, prestando apoio às crianças sempre que necessário. A correção foi realizada oralmente, em grande grupo, com recurso à projeção da ficha no quadro interativo, e teve como finalidade garantir que todas as crianças tivessem acesso à informação correta. Importa referir que, embora tenha sido realizada de forma coletiva, esta correção não implicou qualquer alteração nos resultados individuais, mantendo-se os registos originais de cada criança.

Figura 5

Tarefas síntese sobre a estrutura do texto.

Nome: _____

Data: ____/____/____



Ahhh! Esqueci-me das frases exemplificativas de cada momento da Exposição Oral... Consegues ajudar? Só tens de responder ao próximo exercício.

Olá! Lembras-te do que aprendeste sobre a estrutura de uma Exposição Oral? Espero que sim... Anda daí e vamos praticar!



1. Liga corretamente o que acontece em cada uma das partes estruturantes da Exposição Oral.

Introdução	•	• Recapitular as ideias-chave. • Apresentar o tema e o objetivo. • Cumprimentar e apresentar-se.
Desenvolvimento	•	• Abordar os subtemas de forma organizada e por ordem. • Agradecer a atenção do público e despedir-se.
Conclusão	•	• Perguntar se há dúvidas ou questões. • Apresentar, por ordem, os subtemas.

2. Faz corresponder corretamente, cada momento da Exposição Oral (Coluna A), às frases exemplificativas associadas (Coluna B).

COLUNA A	COLUNA B
1 - Introdução.	a - Por exemplo.../ De acordo com...
2 - Desenvolvimento.	b - O meu nome é Dora e hoje vou falar-vos sobre a baleia-azul.
3 - Conclusão.	c - Para concluir, espero que tenham ficado a conhecer melhor a baleia-azul e os perigos que enfrenta.
	d - Em primeiro lugar, vou apresentar algumas características da baleia-azul.
	e - Olá a todos!
	f - Alguém tem alguma dúvida ou curiosidade?
	g - O objetivo da minha apresentação é dar a conhecer uma das 10 espécies mais ameaçadas do mundo, neste caso, a baleia-azul.
	h - Muito obrigada por me ouvirem! Espero que tenham gostado desta viagem pelo mundo da baleia-azul. Até breve!

a - ____ b - ____ c - ____ d - ____ e - ____ f - ____ g - ____ h - ____

Nota. Autoria própria.

Esta sessão permitiu às crianças consolidar a compreensão da estrutura da EO e aprofundar a consciência sobre o uso adequado de construções frásicas em função das intenções comunicativas de cada parte. Os recursos desenvolvidos e utilizados, como as grelhas de apoio e a ficha-síntese, revelaram-se fundamentais para a construção progressiva da competência oral no contexto escolar.

Sessão 5 –módulo 4

A quinta sessão da SD correspondeu ao desenvolvimento do módulo 4 e teve como principal finalidade apoiar as crianças na planificação e construção do texto de apoio à EO. A sessão realizou-se no dia 25 de maio, com a duração de 120 minutos, e decorreu em grande grupo e em pequenos grupos, mantendo-se a organização dos grupos habituais de trabalho definidos desde o início do semestre. Este momento visou consolidar o conhecimento das crianças sobre a estrutura da EO, promovendo a organização das ideias, a utilização de

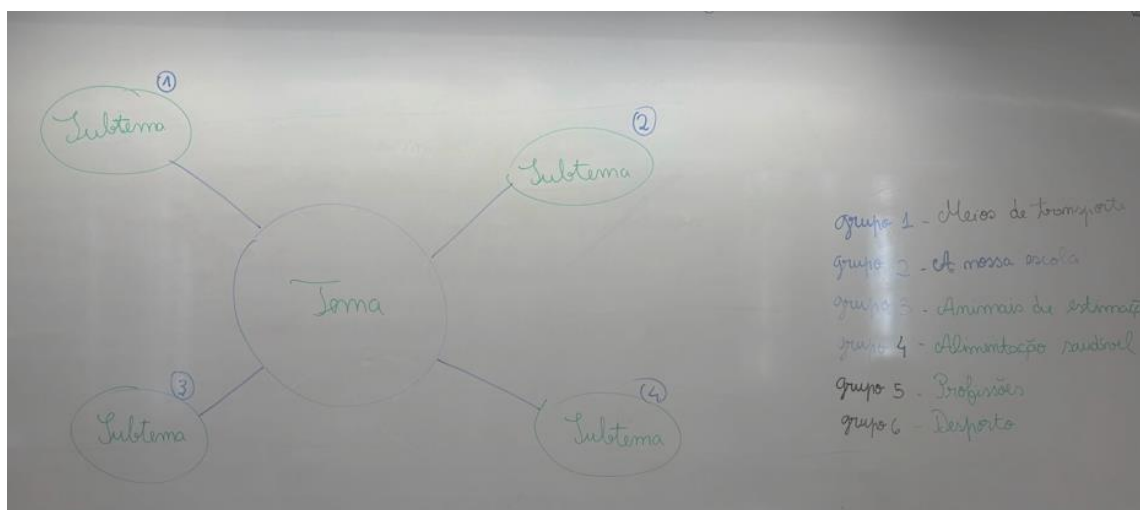
construções frásicas adequadas e a articulação coerente do discurso.

A sessão teve início com uma conversa orientada pela estagiária, que procurou relembrar que cada grupo, já com o tema escolhido, deveria preparar-se para planificar o que iria dizer durante a apresentação oral. Partindo de questões como “O que pensam que temos de fazer primeiro, para que saibam aquilo que vão dizer?” ou “Antes de escrevermos um texto, temos de fazer alguma coisa para organizar as nossas ideias?”, pretendeu-se envolver as crianças no raciocínio necessário à planificação do texto. Ao longo do diálogo, os/as alunos/as demonstraram reconhecer a importância de organizar previamente as ideias para evitar confusões durante a apresentação oral e sentiram-se mais seguros na execução da tarefa. Uma das crianças chegou a afirmar que, sem preparação, “uns pensam uma coisa, outros pensam outra e vai começar a haver confusão”, revelando uma perceção clara da necessidade de estrutura.

Como estratégia de apoio à planificação, a estagiária propôs a construção de um mapa de bolhas (figura 6), com o objetivo de organizar graficamente o tema principal e os subtemas a abordar. O esboço do mapa foi construído coletivamente no quadro, com a participação ativa das crianças, que identificaram o tema/ideia principal como o centro do mapa e os subtemas como as ideias secundárias que dele derivam, neste caso presentes nas restantes bolhas.

Figura 6

Esboço do mapa de bolhas.



Nota. Autoria própria.

Foi reforçada a ideia de que, embora cada grupo tivesse um tema diferente, a estrutura do desenvolvimento da EO se manteria igual para todos/as. A partir do modelo apresentado, cada grupo foi convidado a construir o seu próprio mapa, adaptando ao tema escolhido.

À medida que os grupos iam concluindo o seu mapa de bolhas, foi distribuído um exemplo de texto de apoio, o mesmo que foi utilizado no vídeo da EO visualizado no módulo 1, com o intuito de servir de referência para os/as alunos/as. A estagiária destacou que o objetivo não era reproduzir ou ler o texto de apoio durante a apresentação, mas sim utilizá-lo como apoio na organização e treino da EO. Para facilitar a identificação de construções frásicas adequadas a cada parte do texto, foram destacados a negrito os termos e expressões mais relevantes, o que foi previamente explicado à turma.

Posteriormente, os grupos iniciaram a construção do seu próprio texto de apoio, a partir da planificação elaborada no mapa de bolhas (cf. Anexos J, K, L, M, N e O). A estagiária procurou acompanhar todo o processo, prestando apoio sempre que surgiam dúvidas, nomeadamente ao nível da organização das ideias, bem como das construções frásicas adequadas às diferentes partes da estrutura da EO. Verificou-se uma divisão espontânea de tarefas entre os diferentes elementos dos grupos, sendo frequente que algumas crianças assumissem a escrita, enquanto outras propunham ideias ou ajudavam a rever o que já estava registado.

Conforme os textos iam sendo concluídos, a estagiária, com o apoio de outra estagiária presente na sessão, procedeu à sua revisão, orientando as crianças na reformulação de aspetos que careciam de melhoria. A intervenção incidiu sobre a clareza e a coerência textual, sem interferir nas ideias ou escolhas temáticas dos grupos. Esta abordagem permitiu preservar a autoria das crianças, respeitando os seus percursos de escrita.

A sessão terminou com um breve momento de sistematização, conduzido em grande grupo. Foram colocadas questões como, por exemplo, “Como transformaram as ideias do mapa de bolhas no texto de apoio?” ou “O que mais vos ajudou a organizar o texto?”, promovendo a reflexão sobre o processo de escrita e incentivando a metacognição. Este momento final contribuiu para que as crianças reconhecessem as estratégias utilizadas, adquirindo consciência das dificuldades sentidas e se preparassem para a fase seguinte da SD: a apresentação oral perante a turma.

Sessão 6 –módulo 5

A sexta sessão da SD correspondeu ao desenvolvimento do módulo 5 e realizou-se no dia 26 de maio, com a duração de 90 minutos. Esta sessão teve como finalidade orientar os grupos na construção do póster de apoio à EO e dar início ao treino da apresentação final. As tarefas foram realizadas nos grupos habituais de trabalho e procuraram articular o texto de apoio elaborado na sessão anterior com o suporte de apresentação, neste caso o póster, que viria a complementar a PF.

Num primeiro momento, foi apresentado às crianças um placard (cf. Anexo P) elaborado pela estagiária e afixado na sala de aula, o qual reunia vários materiais construídos ao longo dos módulos anteriores: a grelha da estrutura da EO; o cartaz dos aspetos extralinguísticos; um conjunto de dicas para o treino da apresentação; desafios sobre o género textual e um espaço para questões e outro espaço para partilhas.

A exploração do placard deu origem a uma conversa orientada, na qual as crianças foram convidadas a identificar os elementos representados e a relembrar os objetivos de cada um, funcionando este momento como ponto de partida para a identificação dos conhecimentos anteriormente trabalhados.

Em seguida, retomou-se o póster exemplificativo apresentado no vídeo da EO no módulo 1. Através da observação e discussão orientada, foi destacada a função do póster enquanto recurso de apoio à apresentação oral. A estagiária reforçou a importância da organização por tópicos, da clareza na disposição da informação e da relação entre os conteúdos e os elementos visuais. As crianças demonstraram reconhecer a utilidade deste suporte, referindo, por exemplo, que o póster poderia ajudar a “não se esquecer do que vem a seguir” e a “manter as ideias”.

Antes de iniciarem a elaboração do póster final, cada grupo foi convidado a desenhar um esboço (figura 7) numa folha branca.

Figura 7

Esboços dos pôsteres de apoio à EO.



Nota. Produção dos/as alunos/as.

Este momento de planificação permitiu estruturar as ideias essenciais do texto de apoio, definindo a disposição dos tópicos e das imagens no cartaz. A estagiária acompanhou a construção dos esboços, validando-os junto dos grupos e esclarecendo dúvidas relacionadas com a seleção e organização da informação.

Uma vez aprovados os esboços, os grupos passaram à construção do pôster definitivo (cf. Anexos Q, R, S, T, U e V). Durante esta fase, a estagiária apoiou os grupos na formulação de tópicos, na síntese das ideias-chave e na clareza da comunicação visual. Em situações em que surgiram dificuldades na distinção entre ideias principais e secundárias, foram colocadas questões orientadoras como: “Se só pudessem dizer isto em três palavras, o que diriam?” ou “Qual é a ideia mais importante desta parte?”. Estas intervenções procuraram promover a reflexão sobre a relevância da informação e fomentar a autonomia na seleção dos conteúdos.

Concluída a construção do pôster, os grupos foram incentivados a iniciar o treino da EO. Neste momento, o/a porta-voz de cada grupo, responsável por apresentar o trabalho à turma, bem como os restantes elementos, participaram ativamente no processo de ensaio, sugerindo melhorias, reformulando passagens ou testando a entoação e o ritmo (cf. Anexo W). O treino

decorreu na própria sala de aula, com o acompanhamento da estagiária, que observou a articulação entre o texto oral e o suporte visual, bem como o uso dos aspetos extralinguísticos explorados nos módulos anteriores.

De um modo geral, esta sessão permitiu consolidar a transposição do conhecimento teórico relativamente ao género textual EO para a prática concreta de produção e preparação da apresentação. A construção do póster, articulada com o treino da apresentação, revelou-se essencial para reforçar a autonomia, a organização discursiva e a confiança das crianças no desenvolvimento da PF.

Sessão 7 – módulo 6

A última sessão da SD correspondeu ao módulo 6, no qual se realizou a PF. A sessão decorreu no dia 27 de maio, com a duração de 90 minutos, e teve como principal objetivo proporcionar às crianças a oportunidade de apresentarem a sua EO, mobilizando os conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo da sequência. Para além da realização das apresentações, esta sessão integrou momentos de autoavaliação, heteroavaliação e reflexão final sobre o processo. Esta sessão assumiu ainda um papel central na aferição da progressão das aprendizagens, possibilitando a comparação com os dados recolhidos na sessão inicial e, consequentemente, a análise da evolução das crianças ao longo da SD.

Para dar início ao trabalho, a estagiária retomou a conversa iniciada no dia anterior, relembrando que cada grupo teria a oportunidade de apresentar o seu tema à turma, sendo o/a porta-voz responsável pela comunicação principal. Foi concedido um curto período para que os grupos finalizassem os últimos ensaios e se organizassem, garantindo que todos os elementos estavam conscientes do seu papel durante a apresentação. Este momento serviu também para reforçar a importância do envolvimento de todos/as, uma vez que, para além do/a porta-voz, os/as restantes colegas deveriam estar disponíveis para apoiar, responder a questões ou esclarecer dúvidas da audiência.

Concluído este momento de preparação, iniciaram-se as apresentações orais. Cada grupo apresentou o seu tema, de acordo com a ordem previamente definida, num ambiente calmo e de escuta atenta. Durante a apresentação, os elementos não intervenientes mantinham-se atentos, uma vez que, no final de cada apresentação, lhes era solicitado o preenchimento de uma grelha de heteroavaliação, elaborada com base nos critérios previamente trabalhados com a turma.

Simultaneamente, o/a porta-voz de cada grupo, após realizar a sua apresentação, preenchia uma grelha de autoavaliação. Embora idealmente a grelha devesse ter sido construída em conjunto com as crianças, prática que favorece a compreensão dos critérios e a corresponsabilização no processo avaliativo, tal não foi viável no contexto deste estudo devido às limitações temporais. Assim, a ferramenta foi previamente preparada e entregue individualmente, permitindo que cada criança refletisse sobre o seu desempenho com base em critérios como a estrutura da apresentação, o uso dos aspetos extralinguísticos, a interação com o público e o domínio do conteúdo.

Antes do início das apresentações, a estagiária explicou à turma a finalidade das grelhas de auto e heteroavaliação, bem como o modo de preenchimento, recorrendo à projeção dos respetivos modelos no quadro interativo. Após cada apresentação, manteve-se disponível para esclarecer dúvidas relativas ao preenchimento das grelhas, projetando, sempre que necessário, os modelos no quadro interativo. Paralelamente, a estagiária utilizou a sua própria grelha de observação e avaliação, construída em formato digital (Excel), permitindo o registo detalhado de cada apresentação e assegurando uma análise mais rigorosa posteriormente. Para esse efeito, todas as EO foram gravadas em formato vídeo.

Finalizadas as apresentações e preenchidas as grelhas, promoveu-se um momento de partilha e sistematização final. Esta fase teve como objetivo principal proporcionar um espaço de reflexão coletiva, no qual as crianças pudessem expressar como se sentiram ao longo do processo, identificar o que correu bem, reconhecer dificuldades sentidas e pensar em estratégias de melhoria. Foram colocadas questões como: “Como se sentiram durante a apresentação?”, “O que foi mais desafiante?”, ou “O que aprenderam com este trabalho em grupo?”.

As respostas revelaram um elevado grau de envolvimento e consciência sobre o percurso desenvolvido. Algumas crianças referiram sentir “orgulho por terem conseguido apresentar sem ler, enquanto outras destacaram o apoio dos colegas como um fator facilitador. Houve também quem reconhecesse o nervosismo, mas valorizasse a experiência como uma oportunidade de superação. Este momento revelou-se essencial para consolidar aprendizagens e reforçar a autoestima das crianças face às suas competências orais.

Ao longo da sessão, a estagiária assumiu um papel de facilitadora e mediadora, promovendo um ambiente seguro e encorajador, onde todas as crianças se sentissem valorizadas. A estrutura cuidadosamente pensada da sessão, aliada às estratégias de acompanhamento e avaliação utilizadas, permitiu concluir a SD com uma experiência significativa e integradora, que refletiu não somente o domínio progressivo do género EO, mas

também o desenvolvimento das crianças em termos de autonomia, cooperação e confiança.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4. Contextualização da análise dos dados

Tal como foi referido no capítulo 2, este estudo assumiu uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se no âmbito de uma investigação sobre a prática. A análise dos dados procurou compreender o fenómeno em estudo de forma rigorosa e contextualizada, com o intuito de responder à questão central: Quais os contributos de uma Sequência Didática, para o ensino e aprendizagem do género Exposição Oral?

Atendendo às limitações temporais associadas ao estudo, a recolha e análise de dados centrou-se nas produções realizadas em grupos, que ocorreram em dois momentos distintos, PI e PF. Esta opção metodológica permitiu respeitar a dinâmica já instituída na turma e garantir o envolvimento de todos/as os/as alunos/as no processo de preparação e treino das EO, ainda que a apresentação final tenha sido realizada apenas por um elemento de cada grupo, nomeadamente, o/a porta-voz que foi escolhido por cada grupo.

Os dados analisados resultaram da utilização de diversos instrumentos previamente definidos, nomeadamente: grelhas de observação (cf. Anexo D), grelha de avaliação, notas de campo (cf. Anexo B), registos áudio e vídeo, produções dos/as alunos/as, grelhas de autoavaliação e heteroavaliação (cf. Anexos E e F), bem como informações recolhidas através de conversas informais com a professora cooperante. A articulação destes instrumentos possibilitou a construção de uma perspetiva mais completa e fundamentada sobre as competências de expressão oral dos/as alunos/as, nos momentos anteriores e posteriores à implementação da SD.

Desta forma, foi fulcral definir indicadores de desempenho que permitissem avaliar o desempenho das crianças nos diferentes momentos, utilizando parâmetros equivalentes. Consequentemente, averiguar o contributo da SD e a evolução das competências associadas ao género EO, por parte dos/as alunos/as. Na tabela 3 constam os indicadores de desempenho tidos em consideração na construção das grelhas de observação e avaliação.

Tabela 3*Indicadores de desempenho da PI e PF*

Indicadores de desempenho		
1. Planificação	1.1 Prepara o texto de apoio	
	1.2. Planifica o discurso	
	1.3. Constrói um póster de apoio	
	1.4. Prática	
2. Aspetos Estruturais	Introdução	2.1 Cumprimenta o público
		2.2 Apresenta-se
		2.3 Apresenta o tema
		2.4 Apresenta os subtemas
		2.5 Apresenta os objetivos
	Desenvolvimento	2.6 Desenvolve os subtemas de forma organizada e sequenciada
	Conclusão	2.7 Reforça as ideias principais
		2.8 Pergunta se existem questões
		2.9 Agradece
		2.10 Despede-se
3. Aspetos linguísticos e extralinguísticos	3.1 Apresenta uma postura adequada	
	3.2 Utiliza uma entoação adequada	
	3.3 Utiliza um volume adequado	
	3.4 Utiliza um ritmo adequado	
	3.5 Demonstra expressividade	

Nota. Autoria própria.

No que diz respeito à tabela apresentada acima, importa esclarecer alguns dos indicadores de desempenho nela presentes, em particular os associados aos aspetos linguísticos e extralinguísticos. No que concerne à apresentação de uma postura adequada (3.1), pressupõe-se que os/as alunos/as sejam capazes de: permanecer direitos e de frente para o público; estabelecer contacto visual com o público; falar sem ler e utilizar de forma adequada o póster contruído. Já no que compete à utilização de uma entoação adequada (3.2), depreende-se a capacidade de falar com entusiasmo e com a correta variação entoacional. Relativamente à

utilização de um volume da voz adequado (3.3) espera-se que as crianças não falem nem muito alto, nem muito baixo. No que se refere à utilização de um ritmo adequado (3.4) é expectável que os/as alunos/as não falem nem muito rápido, nem muito devagar. Para finalizar, o indicador referente à demonstração de expressividade (3.5), prevê a capacidade de integrar gestos no discurso oral e de interagir com o público.

O presente capítulo pretende analisar não somente o contributo das tarefas desenvolvidas, como também o nível de alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Neste sentido, a secção (4.1) Avaliação dos conhecimentos prévios, pretende dar a conhecer as conceções prévias dos/as alunos/as relativamente ao género EO. Já a secção (4.2) Avaliação do contributo da PF, remete para a análise das aprendizagens, tendo em consideração os aspetos estruturais, linguísticos e extralinguísticos. Por outro lado, a secção (4.3) Autoavaliação e Heteroavaliação da PF, apresenta a análise e discussão dos dados relativamente ao preenchimento das grelhas, partindo da perspetiva dos/as alunos/as. Por fim, a secção (4.4) Análise comparativa entre PI e PF, procura analisar de que forma a SD contribuiu para a aquisição de competências da oralidade.

4.1 Avaliação da PI

A implementação do módulo 0 permitiu a recolha dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, face ao género EO. Conforme mencionado no capítulo da intervenção pedagógica, neste módulo foi proposto que as crianças realizassem uma EO sobre um dos temas abordados em sala de aula, sem instruções prévias relativamente ao pretendido.

O levantamento dos conhecimentos prévios foi efetuado com recurso a uma grelha de observação (cf. Anexo D) de autoria própria, na qual constavam indicadores de desempenho inerentes a três parâmetros centrais: planificação; aspetos estruturais e aspetos linguísticos e extralinguísticos. Importa referir que, com base neste levantamento, foi possível efetuar elações quanto às competências de EO que os/as alunos/as tinham antes da implementação da SD.

4.1.1 Planificação- PI

Relativamente ao parâmetro da planificação, a análise dos dados recolhidos na PI evidencia fragilidades significativas por parte dos/as alunos/as no que respeita à preparação da EO. A ausência de orientações prévias levou a que o processo de organização fosse reduzido a

estratégias muito elementares, em que o planeamento do discurso se revelou insuficiente, tal como se pode constatar na tabela 4.

Tabela 4

Observação do desempenho da planificação da PI

Indicadores de desempenho		G1	G2	G3	G4	G5	G6
1. Planificação	1.1.Prepara o texto de apoio						
	1.2.Planifica o discurso						
	1.3. Constrói um póster de apoio						
	1.4.Pratica						

Legenda	
	Verificou-se
	Não se verificou

Nota. Autoria própria.

Durante a preparação da EO, foi perceptível que os seis grupos demonstraram preocupação em praticar previamente o texto de apoio à apresentação. Contudo, esta prática revelou-se pouco equilibrada, uma vez que o/a porta-voz assumiu, na maioria dos casos, a maior parte da responsabilidade, ficando os restantes elementos numa posição secundária. Apenas num dos grupos foi possível identificar uma dinâmica mais cooperativa, com uma divisão equitativa das tarefas e um maior envolvimento de todos os elementos no processo de treino.

Outro aspeto a salientar é que nenhum dos grupos recorreu à construção ou utilização de suportes visuais que auxiliassem a apresentação. Esta ausência demonstra que os/as alunos/as ainda não tinham consciência nem do papel, nem da utilidade desta ferramenta no sentido de despertar o interesse do público, mediar e guiar o discurso oral.

Por outro lado, constatou-se que nenhum dos grupos procedeu efetivamente à planificação do discurso. Em vez disso, limitaram-se a realizar uma leitura sistemática do texto de apoio, o que traduz uma compreensão parcial do que implica preparar uma EO. Se, por um lado, os/as alunos/as demonstraram consciência da importância de praticar para alcançar sucesso no momento da apresentação, por outro lado, ficou evidente a ausência de conhecimento sobre estratégias eficazes de planificação e organização do discurso.

A análise da PI evidenciou a necessidade de fornecer estratégias explícitas sobre a importância da planificação, da prática do discurso e da utilização de suportes visuais, de forma a promover aprendizagens adequadas à preparação de uma EO de qualidade. De facto, a planificação constitui uma etapa essencial no processo de produção da EO, pois permite estruturar o discurso, organizar o conteúdo e antecipar as estratégias comunicativas adequadas ao público e à finalidade.

Como defendem Dolz e Schneuwly (2000), a preparação do discurso é um momento

determinante para a eficácia comunicativa, na medida em que o orador seleciona, hierarquiza e encadeia as ideias que sustentam a produção oral. Nesta linha de pensamento, Cassany et al. (2007) sublinham que o planeamento é condição indispensável para a clareza e a coerência discursiva, uma vez que o ato de falar implica reflexão prévia sobre o que e como dizer. Por sua vez, o recurso a suportes visuais reforça a compreensão e o envolvimento do público, funcionando como mediador entre a palavra e o pensamento (Galdino, 2020). Assim, a ausência de estratégias explícitas de planificação observada na PI confirma a perspectiva de Pinto (2010), segundo a qual o ensino da oralidade deve ser intencional e sistemático, assegurando que os/as alunos/as desenvolvam competências que lhes permitam organizar e comunicar o seu discurso de forma consciente, estruturada e eficaz.

4.1.2 Aspetos estruturais- PI

Efetuando um paralelismo com o parâmetro da planificação, verificou-se que, ao nível dos aspetos estruturais, a análise da PI evidencia que os/as alunos/as apresentaram dificuldades em organizar o discurso de acordo com a estrutura de uma EO, conforme se pode verificar na tabela 5.

Tabela 5

Observação do desempenho dos aspetos estruturais da PI

Indicadores de desempenho			G1	G2	G3	G4	G5	G6
2. Aspetos Estruturais	Introdução	2.1 Cumprimenta o público						
		2.2 Apresenta-se						
		2.3 Apresenta o tema						
		2.4 Apresenta os subtemas						
		2.5 Apresenta os objetivos						
	Desenvolvimento	2.6 Desenvolve os subtemas de forma organizada e sequenciada						
	Conclusão	2.7 Reforça as ideias principais						
		2.8 Pergunta se existem questões						
		2.9 Agradece						
		2.10 Despede-se						

Legenda	
	Verificou-se
	Não se verificou

Nota. Autoria própria.

Na fase inicial da apresentação, foi possível verificar que nenhum dos grupos cumprimentou o público ou se apresentou formalmente, o que denotou uma lacuna relativamente à importância de estabelecer uma ligação inicial com a audiência. De igual modo,

a apresentação do tema e dos objetivos revelou-se inexistente, o que dificultou compreensão do fio condutor da exposição.

No decorrer do desenvolvimento, observou-se que os conteúdos foram transmitidos de forma pouco articulada, frequentemente limitados à leitura sucessiva de frases do texto de apoio. A falta de sequenciação e de utilização de marcas linguísticas associadas ao género em estudo, comprometeu a clareza e a organização do discurso, resultando numa exposição fragmentada e, por vezes, redundante.

Além disso, as fragilidades tornaram-se evidentes no momento da conclusão. Nenhum grupo procurou sintetizar as ideias principais apresentadas, encerrando de forma abrupta a exposição, sem qualquer tipo de agradecimento ou despedida. Por outro lado, também não se verificou a iniciativa de questionar o público, demonstrando que os/as alunos/as não estavam familiarizados com este momento como sendo parte integrante da EO.

Em suma, os dados da PI evidenciaram que os/as alunos/as possuíam um conhecimento ainda incipiente sobre a estrutura de uma EO, o que reforça a necessidade de lhes proporcionar aprendizagens orientadas para a construção e utilização de uma macroestrutura discursiva adequada ao género em estudo. Com efeito, a estrutura da EO constitui um elemento central da sua eficácia comunicativa, na medida em que orienta o público e assegura a progressão lógica das ideias. Neste sentido, Dolz e Schneuwly, (2000) defendem que a estrutura de um género formal deve ser objeto de ensino explícito, permitindo ao/à aluno/a compreender as funções das diferentes partes do discurso e organizá-las em conformidade com a finalidade comunicativa. Do mesmo modo, Marcuschi (2008) salienta que a macroestrutura textual é responsável pela coerência global do enunciado, sendo a sua ausência reveladora de discursos fragmentados e de difícil compreensão. As fragilidades observadas na PI, como a inexistência de uma introdução formal, a falta de sequenciação e a ausência de um encerramento adequado confirmam a necessidade de um trabalho didático intencional que apoie os/as alunos/as na construção de uma estrutura discursiva coerente e ajustada às convenções do género EO.

4.1.3 Aspetos linguísticos e extralinguísticos- PI

No que se refere aos aspetos linguísticos e extralinguísticos, a análise da PI revelou fragilidades significativas na maioria dos grupos, refletindo as dificuldades iniciais na execução de uma EO, assim como se pode observar na tabela 6.

Tabela 6

Desempenho relativo aos aspetos linguísticos e extralinguísticos da PI

3. Aspetos linguísticos e extralinguísticos	Indicadores de desempenho	G1	G2	G3	G4	G5	G6
	3.1 Apresenta uma postura adequada						
	3.2 Utiliza uma entoação adequada						
	3.3 Utiliza um volume adequado						
	3.4 Utiliza um ritmo adequado						
	3.5 Demonstra expressividade						

Legenda	
	Verificou-se
	Não se verificou

Nota. Autoria própria.

Em termos de postura, entoação e expressividade, apenas um dos grupos foi capaz de alcançar com sucesso os indicadores previstos, demonstrando controlo corporal e expressivo relativamente adequados. Notou-se ainda que todos os grupos empregaram um volume da voz adequado, à exceção de um. Já relativamente ao ritmo, somente metade dos grupos foi capaz de o utilizar devidamente. Este facto pode ser justificado pela dificuldade na cadência do discurso e na articulação das ideias de forma contínua, por parte dos/as alunos/as.

A dependência das crianças face ao suporte de apresentação refletiu-se na utilização de um volume da voz baixo e de um ritmo lento, transparecendo alguma insegurança acerca da mensagem que pretendiam transmitir à turma. A necessidade de recorrer ao registo escrito influenciou também a postura e a expressividade das crianças, que acabavam por direccionar o olhar exclusivamente para o papel, não contactando visualmente com o público e não gesticulando, permanecendo imóveis, conforme se pode verificar na figura 8.

Figura 8

Postura dos/as alunos/as durante a PI



Estes resultados permitiram concluir que os/as alunos/as ainda não haviam interiorizado estratégias básicas de comunicação oral, evidenciando dificuldades na articulação entre

elementos linguísticos e extralinguísticos, essenciais para a eficácia de uma EO.

Assim sendo, a implementação do módulo 0 possibilitou a identificação de vulnerabilidades ao nível da planificação, da estrutura do discurso e da utilização de elementos linguísticos e extralinguísticos, evidenciando a necessidade de desenvolver uma SD capaz de fornecer estratégias e ferramentas adequadas às especificidades da turma. Neste sentido, Pinto (2022) ressalva que “a exposição oral (...) é um género que os alunos usam repetidamente ao longo de toda a escolaridade obrigatória e que, pelas suas características formais, deverá ser alvo de ensino explícito, sistematizado e continuado” (p. 171).

De facto, os aspetos linguísticos e extralinguísticos desempenham um papel decisivo na eficácia da EO. Como referem Dolz e Schneuwly, (2000), dominar este género formal implica articular a organização do discurso com o controlo consciente dos recursos não verbais que o sustentam. Estes elementos conferem expressividade ao orador e promovem uma relação de proximidade com o público, convertendo o ato de falar num processo multimodal de significação. Nesta mesma linha, Silva et al. (2011) enfatizam que a oralidade integra inseparavelmente voz, corpo e palavra, sendo a prosódia um traço distintivo da competência oral. As fragilidades observadas na PI, como a rigidez corporal, a dependência do texto escrito e a reduzida expressividade, reforçam, a importância de um ensino explícito que desenvolva de forma integrada as componentes verbais e não verbais da comunicação.

4.2 Análise comparativa entre PI e PF

A análise da PI tornou visível que, apesar do empenho demonstrado pelos/as alunos/as, o domínio das competências necessárias à realização de uma EO se encontrava ainda numa fase elementar. A ausência de estratégias de planificação, a dificuldade em articular ideias de forma sequencial e a tendência para recorrer à leitura integral do texto de apoio revelaram limitações não apenas na organização do discurso, mas também na perceção do que constitui uma apresentação eficaz. Estes dados permitiram concluir que, no momento inicial, os/as alunos/as não reconheciam a EO como um género com características próprias, tratando-a meramente como a oralização de um texto escrito.

No âmbito da comunicação verbal e não verbal, as fragilidades tornaram-se igualmente evidentes. O recurso constante ao papel condicionou a interação com o público, levando a posturas rígidas, entoações pouco variadas e reduzida expressividade. Embora tenham surgido exemplos pontuais de maior controlo e adequação, estes não foram suficientes para demonstrar

uma apropriação consistente das competências exigidas. Por conseguinte, a PI, constituiu um ponto de partida fundamental para diagnosticar as necessidades reais da turma e evidenciar a urgência de intervenções pedagógicas direcionadas para o ensino explícito e sistemático do género em estudo.

Assim, foi planificado um conjunto de módulos para futura implementação na turma (cf. Cap.3, ponto 3.2), com o intuito de auxiliar os/as alunos/as a adquirirem competências associadas ao género da EO.

4.2.1 Planificação

A comparação entre a PI e a PF evidencia progressos claros na dimensão da planificação. A tabela 7 contempla uma grelha de avaliação referente ao parâmetro da planificação, que se constitui como um meio de comparação entre os/as alunos/as, aquando da PI e da PF. Ao analisar-se esta grelha torna-se perceptível que, na PI, quase nenhum dos indicadores foi alcançado com sucesso, contrariamente ao assistido na PF.

Tabela 7

Grelha de avaliação referente à planificação

Grupos	Porta-voz	Objetivo Geral	Desenvolver competências do género							
		Indicadores de avaliação	1. Planificação							
			1.1.Prepara o texto de apoio		1.2.Planifica o discurso		1.3. Constrói um póster de apoio		1.4.Pratica	
Momentos de observação	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF		
Grupo 1	S. S.	0	3	0	3	0	3	2	3	
Grupo 2	N. B.	0	3	0	3	0	3	1	2	
Grupo 3	M. O.	0	3	0	3	0	3	1	3	
Grupo 4	J. R. F.	0	3	0	3	0	3	1	3	
Grupo 5	N. R.	0	3	0	3	0	3	1	1	
Grupo 6	J. F.	0	3	0	3	0	3	1	3	
Pontuação		0,00	18,00	0,00	18,00	0,00	18,00	7,00	15,00	
Pontuação máxima										
Taxa de sucesso (%)		0,00	100,00	0,00	100,00	0,00	100,00	38,89	83,33	
Taxa média de sucesso PI (%)		9,72								
Taxa média de sucesso PF (%)		95,83								
Taxa de sucesso indicador (%)		50,00		50,00		50,00		61,11		
Taxa de sucesso do parâmetro (%)		52,78								

Legenda		Data de observação
PI	Módulo 0	07/04/25
PF	Produção Final	27/05/25

Legenda	
0	Não se verificou
1	Verificou-se minimamente
2	Verificou-se parcialmente
3	Verificou-se plenamente

Nota. Autoria própria.

No que se refere à preparação do discurso (indicadores 1.1 e 1.2), pode constatar-se a existência de uma progressão considerável, sendo que os seis grupos foram capazes de cumprir

com distinção os objetivos inerentes. Este facto pode ser justificado pelo recurso ao mapa de bolha (figura 9), que permitiu sistematizar e organizar a informação necessária para a construção do texto de apoio (Hyerle, 1994).

Figura 9

Organização de informação através de um mapa de bolhas



Nota. Produção dos/as alunos/as.

Já em relação à construção de um póster de apoio (indicador 1.3), foi possível verificar que os/as alunos/as perceberam a importância de um suporte de apoio durante o momento da EO, na medida em que todos os grupos o realizaram. Galdino (2020) destaca inclusivamente que o suporte visual se assume como um mediador do discurso oral.

Por outro lado, no que se refere à prática do discurso (indicador 1.4), verificou-se uma evolução significativa entre a PI e a PF. Enquanto na PI os/as alunos/as demonstravam insegurança e dificuldade em treinar a apresentação de forma autónoma, na PF observaram-se sessões de treino mais consistentes (cf. Anexo W), nas quais cada elemento do grupo assumiu maior responsabilidade sobre a mensagem a transmitir. Esta progressão está alinhada com a perspetiva de que, ao praticar a EO no contexto escolar, o/a aluno/a não expõe apenas o conteúdo, mas apropria-se também do conhecimento e desenvolve a capacidade de transmiti-lo de forma adequada aos colegas, promovendo a aprendizagem coletiva (Lopes, 2010).

Para sintetizar, a análise dos dados permite concluir que houve uma maior organização, treino e recurso a suportes de apoio durante a PF, comparativamente à PI, traduzindo um avanço considerável na preparação da EO.

4.2.2 Aspetos estruturais

No que diz respeito ao modo como a apresentação se estruturou, verificou-se uma grande evolução no desempenho dos/as alunos/as face à PI. De uma forma geral, na PF, a maioria das crianças manifestou um aproveitamento positivo relativamente aos aspetos estruturais da EO. Facto este que é corroborado pelos dados presentes na tabela 8.

Tabela 8

Grelha de avaliação referente aos aspetos estruturais

Grupos	Porta-voz	Objetivo Geral	Desenvolver competências do género Exposição Oral																			
		Indicadores de avaliação	2. Aspetos estruturais																			
			Introdução										Desenvolvimento		Conclusão							
			2.1 Cumprimenta o público	2.2 Apresenta-se	2.3 Apresenta o tema	2.4 Apresenta os subtemas	2.5 Apresenta os objetivos	2.6 Desenvolve os subtemas de forma organizada e	2.7 Reforça as ideias principais	2.8 Pergunta se existem questões	2.9 Agradece	2.10 Despede-se										
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Grupo 1	S. S.	0	3	0	3	0	3	0	2	0	3	0	3	0	2	0	3	0	3	0	3	
Grupo 2	N. B.	0	3	0	3	0	3	0	2	0	3	0	2	0	0	0	3	0	3	0	3	
Grupo 3	M. O.	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	
Grupo 4	J. R. F.	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	
Grupo 5	N. R.	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	
Grupo 6	J. F.	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	2	0	3	0	3	0	3	0	0	
Pontuação		0,00 18,00 0,00 18,00 0,00 15,00 0,00 16,00 0,00 15,00 0,00 13,00 0,00 11,00 0,00 15,00 0,00 18,00 0,00 12,00																				
Pontuação máxima		18,00																				
Taxa de sucesso (%)		0,00 100,00 0,00 100,00 0,00 83,33 0,00 88,89 0,00 83,33 0,00 72,22 0,00 61,11 0,00 83,33 0,00 100,00 0,00 66,67																				
Taxa média de sucesso PI (%)		0,00																				
Taxa média de sucesso PF (%)		83,89																				
Taxa de sucesso indicador (%)		50,00 50,00 41,67 44,44 41,67 36,11 30,56 41,67 50,00 33,33																				
Taxa de sucesso do parâmetro (%)		41,94																				

Legenda		Data de observação
PI	Módulo 0	07/04/25
PF	Produção Final	27/05/25

Legenda	
0	Não se verificou
1	Verificou-se minimamente
2	Verificou-se parcialmente
3	Verificou-se plenamente

Nota. Autoria própria.

No que respeita à introdução do discurso (indicadores 2.1 a 2.5), observou-se uma melhoria considerável. Na PF, todos os grupos cumprimentaram o público (2.1) e apresentaram-se (2.2), o que demonstrou a consolidação dos aspetos relativos ao momento de abertura.

Quanto à apresentação do tema e dos objetivos (2.3 e 2.5, respetivamente) surgiram com maior clareza e adequação. Não obstante, a apresentação dos subtemas (2.4) manteve-se num patamar intermédio, indiciando a necessidade de reforçar a explicitação da macroestrutura no início da EO.

No que se refere ao desenvolvimento (indicador 2.6), registou-se, na PF, uma melhoria na organização e sequenciação dos subtemas, conferindo maior coerência ao discurso.

Relativamente à conclusão (indicadores 2.7 a 2.10), persistem fragilidades na síntese das ideias principais (2.7), uma vez que se assinalam dificuldades em destacar, ao longo da

apresentação, as ideias-chave que auxiliam a compreensão por parte do público. Por outro lado, verificaram-se progressos assinaláveis: a maioria dos grupos interagiu com o público (2.8), agradeceu (2.9) e encerrou de forma adequada (2.10), consolidando aspetos referentes ao momento de fecho.

Ao realizar uma análise geral dos aspetos estruturais verificou-se que os resultados alcançados ficaram aquém do expectável. A taxa de sucesso deste parâmetro é de aproximadamente 42%, aspeto que à primeira vista poderia ser considerado negativo.

Os resultados obtidos permitem concluir que o desenvolvimento de conhecimentos e a aquisição de competências pressupõe um trabalho contínuo e sistemático (Fernandes, 2021). Dadas as limitações temporais associadas ao estudo, apenas foi possível realizar dois momentos de avaliação formal não potencializando assim as aprendizagens das crianças na sua totalidade.

Em suma, a PF evidencia maior consistência nos momentos de abertura e de fecho, bem como uma apresentação mais clara do tema e dos objetivos, representando uma evolução face à PI. Por conseguinte, evidencia-se a necessidade de implementar estratégias que concorram para a explicitação dos subtemas e sintetização das ideias principais, com a finalidade de garantir a coesão global do discurso.

4.2.3 Aspetos linguísticos e extralinguísticos

A análise dos aspetos linguísticos e extralinguísticos, sintetizada na tabela 9, evidenciou progressos consideráveis entre a PI e a PF.

Tabela 9

Grelha de avaliação referente aos aspetos linguísticos e extralinguísticos

Grupos	Porta-voz	Objetivo Geral	Desenvolver competências do género Exposição											
		Indicadores de avaliação	3. Aspectos linguísticos e extralinguísticos										Média	
			3.1 Apresenta uma postura adequada		3.2 Utiliza uma entoação adequada		3.3 Utiliza um volume adequado		3.4 Utiliza um ritmo adequado		3.5 Demonstra expressividade			
			Momentos de observação		PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Grupo 1	S. S.	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	0,33	2,87	
Grupo 2	N. B.	0	1	0	2	0	3	0	2	0	2	0,00	2,33	
Grupo 3	M. O.	0	1	0	3	1	3	0	3	0	3	0,07	2,47	
Grupo 4	J. R. F.	0	2	0	3	1	2	0	2	0	2	0,07	2,73	
Grupo 5	N. R.	0	2	0	2	1	3	1	3	0	2	0,13	2,00	
Grupo 6	J. F.	0	2	0	2	1	2	1	3	0	2	0,13	2,47	
Pontuação			1,00	11,00	1,00	15,00	5,00	16,00	3,00	16,00	1,00	14,00	0,12	2,48
Pontuação máxima			18											
Taxa de sucesso (%)			5,56	61,11	5,56	83,33	27,78	88,89	16,67	88,89	5,56	77,78	4,07	82,59
Taxa média de sucesso PI (%)			12,22											
Taxa média de sucesso PF (%)			80,00											
Taxa de sucesso indicador (%)			33,33		44,44		58,33		52,78		41,67		43,33	
Taxa de sucesso do parâmetro (%)			46,11											

Nota. Autoria própria.

Legenda		Data de observação
PI	Módulo 0	07/04/25
PF	Produção Final	27/05/25

Legenda	
0	Não se verificou
1	Verificou-se minimamente
2	Verificou-se parcialmente
3	Verificou-se plenamente

Na PI, as crianças revelaram fragilidades, em particular no domínio da postura, da entoação, do volume da voz, do ritmo e da expressividade, frequentemente associadas à insegurança, à leitura rígida do texto e à ausência de contacto visual com o público. Já na PF, verificou-se uma evolução significativa, expressa numa taxa de sucesso de 80% (média das taxas de sucesso de cada indicador aquando da PF) face aos cinco indicadores avaliados.

No que respeita à postura adequada (indicador 3.1), a evolução foi notória: de uma taxa de sucesso de 6% na PI passou-se para 61% na PF. Este aspeto sugere que os/as alunos/as adquiriram maior consciência corporal, ajustando a sua postura para transmitir confiança e credibilidade durante a exposição. Também a entoação (indicador 3.2) evidenciou melhorias assinaláveis, passando de 6% para 83%, o que denota um esforço acrescido em tornar o discurso mais expressivo e apelativo, evitando a monotonia.

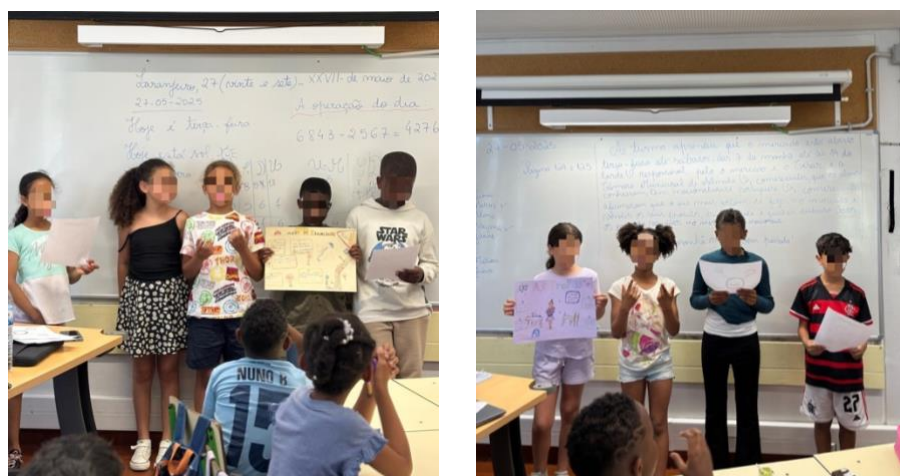
Quanto ao volume da voz (indicador 3.3), verificou-se uma progressão de 28% na PI para 89% na PF, permitindo inferir que os/as alunos/as se apropriaram de estratégias para garantir a audibilidade e a clareza da mensagem. No mesmo sentido, o ritmo (indicador 3.4) apresentou uma melhoria expressiva, de 17% para 89%, traduzindo um maior domínio do tempo de fala e da cadência discursiva. Estes dados vão ao encontro da perspetiva de Sá (2018) que defende que a utilização adequada de recursos paralinguísticos, como o ritmo e o volume

da voz, desempenha um papel determinante na eficácia da comunicação oral.

Por fim, no que concerne à expressividade (indicador 3.5), apesar de continuar a ser um dos indicadores com menor sucesso, a taxa registou um avanço significativo, passando de 6% para 78%. Tal resultado demonstra que as crianças, na PF, começaram a recorrer a expressões faciais e corporais que reforçaram a intencionalidade comunicativa e a captação da atenção do público, conforme se pode verificar na figura 10.

Figura 10

Postura dos/as alunos/as durante a PF



Ainda neste sentido, McNeill (2000) sublinha que a expressividade complementa e enriquece a mensagem verbal.

Para terminar, a comparação entre a PI e a PF aponta para uma evolução nos aspetos linguísticos e extralinguísticos. Ainda que subsistam fragilidades pontuais, sobretudo no domínio pleno da expressividade. Os resultados demonstram que o ensino explícito e a prática sistemática da EO permitiram ganhos efetivos, confirmando a relevância da integração da comunicação verbal e não verbal como dimensões indissociáveis do género.

4.2.4 Comparação entre os parâmetros de avaliação

A análise comparativa entre a PI e a PF, considerando de forma transversal os três parâmetros avaliados, nomeadamente: planificação, aspetos estruturais e aspetos linguísticos e extralinguísticos; indica um progresso notável nas competências de EO por parte dos/as alunos/as. Os dados apresentados nos pontos anteriores (4.2.1; 4.2.2 e 4.2.3) demonstram que

na PI a taxa média de sucesso foi reduzida situando-se abaixo dos 10%, o que reflete as limitações diagnosticadas ao nível da organização do discurso, da estruturação da apresentação e do domínio da comunicação verbal e não verbal. Já na PF, a taxa de sucesso em questão ascendeu a valores superiores a 80%, confirmando a apropriação gradual das características do género em estudo.

De forma mais concreta, verifica-se que o parâmetro da planificação registou uma evolução, com taxas de sucesso muito superiores na PF. A apropriação de estratégias como a utilização do mapa de bolhas ou do póster de apoio revelou-se determinante para uma preparação mais sólida e consciente. No parâmetro dos aspetos estruturais, a progressão foi igualmente expressiva, com destaque para a introdução e para o fecho da apresentação, embora persistam fragilidades na explicitação dos subtemas e na síntese das ideias principais. Finalmente, no que respeita aos aspetos linguísticos e extralinguísticos, os resultados indicam uma melhoria sobretudo no volume da voz, no ritmo e na entoação, ainda que a expressividade continue a exigir investimento pedagógico.

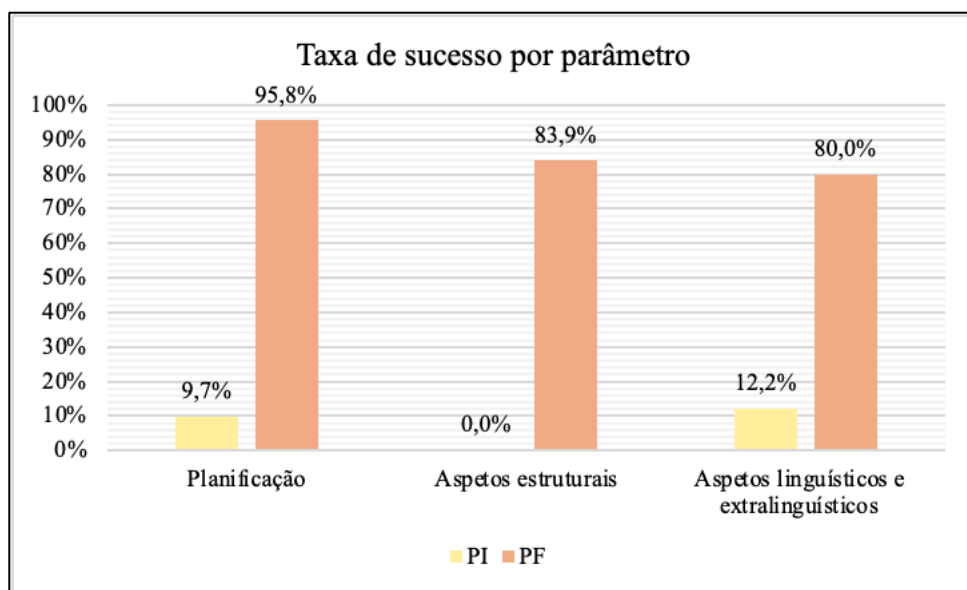
Este panorama permite sustentar que a progressão observada não resulta apenas de uma prática mais frequente da EO, mas sobretudo da implementação de uma intervenção pedagógica explícita, sistemática e orientada para os diferentes parâmetros de avaliação. O mesmo pode rever-se nas palavras de Sim-Sim (2007) ao afirmar que: “[a] aprendizagem requer, na maioria dos casos, um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa” (p.23).

A aquisição e o desenvolvimento de competências ao longo do processo confirmam a pertinência de estratégias de ensino que valorizem a planificação, a organização discursiva e a integração da comunicação verbal e não verbal como dimensões inseparáveis.

Com o intuito de tornar mais visível a discrepância entre os resultados obtidos na PI e na PF, elaborou-se um gráfico comparativo (figura 11) relativo às médias de sucesso nos três parâmetros avaliados.

Figura 11

Taxa de sucesso por parâmetro



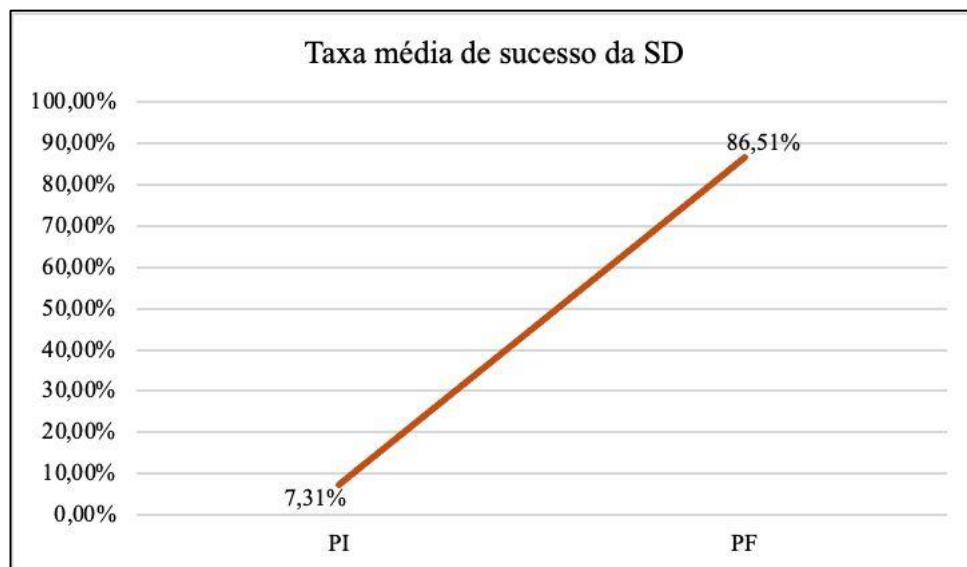
Nota. Autoria própria.

A figura 11 apresenta uma comparação entre a PI e a PF relativamente aos três parâmetros em estudo. Torna-se evidente que, enquanto na PI todas as dimensões registaram valores bastante reduzidos, a PF evidencia uma progressão global, com destaque para a planificação, que alcançou a média mais elevada, sendo este disparo de dados expectável, tendo em conta as propostas de trabalho desenvolvidas neste sentido.

Para reforçar, a figura 12 sintetiza a taxa média global de sucesso alcançada em cada momento de avaliação.

Figura 12

Taxa média de sucesso da SD



Nota. Autoria própria.

Como se pode observar, a PI situou-se em torno dos 8%, ao passo que a PF atingiu valores superiores a 80%. Estes dados traduzem de forma clara a evolução do desempenho dos/as alunos/as ao longo do processo e confirmam a pertinência das estratégias pedagógicas implementadas.

Assim, pode concluir-se que os gráficos apresentados anteriormente reforçam a análise já realizada. A PI constituiu um ponto de diagnóstico inicial, marcado por fragilidades estruturais e comunicativas, enquanto a PF demonstrou progressos assinaláveis em todos os parâmetros, validando a importância de um ensino explícito, sistemático e orientado para o género em estudo.

Neste sentido, a progressão das competências orais no contexto escolar depende da articulação entre momentos de treino estruturado e *feedback* orientador, permitindo ao/à aluno/a tomar consciência das suas fragilidades e desenvolver mecanismos de autorregulação (Direção-Geral da Educação, 2023). Por conseguinte, os resultados obtidos corroboram a ideia de que a aquisição das competências associadas à EO exige tempo, prática recorrente e acompanhamento pedagógico contínuo, indo ao encontro da conceção de aprendizagem como processo gradativo e cumulativo.

Em síntese, a comparação global entre a PI e a PF permite concluir que os/as alunos/as não só adquiriram maior domínio técnico da EO, como também desenvolveram competências

comunicativas mais eficazes, refletindo-se em conquistas notáveis em todos os parâmetros avaliados. Não obstante, as fragilidades persistentes revelam a necessidade de prolongar o trabalho em contexto escolar, garantindo a consolidação plena das aprendizagens e a automatização das competências adquiridas.

4.3 Autoavaliação e Heteroavaliação da PF

4.3.1 Heteroavaliação

As Exposições Orais dos/as porta-vozes foram avaliadas pelos grupos a partir de uma grelha de registo construída para essa finalidade (cf. Anexo F). No total foram recolhidas 6 grelhas de heteroavaliação, uma por grupo.

A recolha e organização dos dados presentes nas grelhas de heteroavaliação possibilitou a elaboração da figura 13.

Figura 13

Heteroavaliação: média geral do desempenho dos/as porta-vozes

n=

<i>Porta-vozes</i>	<i>Produção Final</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>A1</i>	69	92
<i>A2</i>	69	92
<i>A3</i>	70	94
<i>A4</i>	70	94
<i>A5</i>	46	60
<i>A6</i>	74	98
<i>Média</i>	66.3	88,4

frequência

Nota. Autoria própria.

A análise da heteroavaliação da PF permitiu identificar um desempenho positivo, com uma média de 88,4% de sucesso. Importa sublinhar que estes dados refletem a perceção dos grupos relativamente à atuação dos/as porta-vozes, constituindo uma leitura subjetiva do

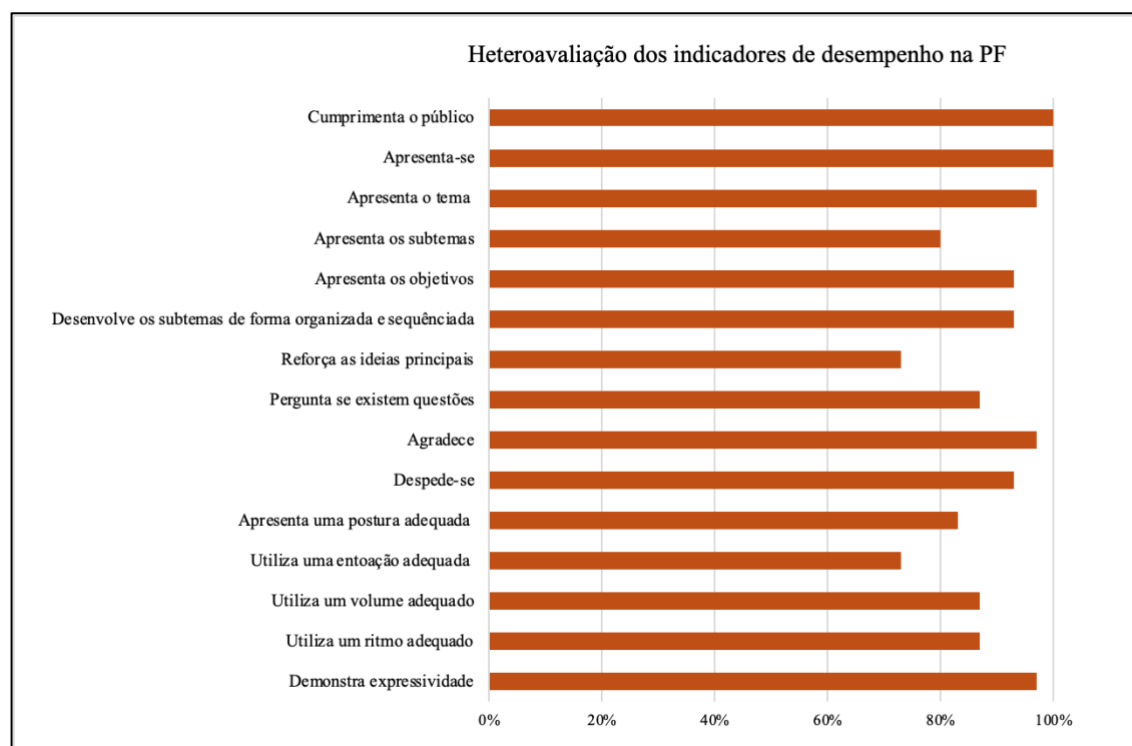
desempenho observado.

No que respeita à avaliação dos/as porta-vozes (figura 13), verifica-se que a maioria obteve classificações superiores a 90%, situando-se entre 92% e 98%. Apenas um caso (A5) se destacou pela discrepância, com 60% de sucesso, o que poderá dever-se não só a fragilidades na performance, mas também à forma como o grupo percecionou a apresentação, o que reforça a natureza interpretativa deste tipo de avaliação.

Por outro lado, a figura 14 permitiu visualizar de forma sistematizada o desempenho dos/as porta-vozes relativamente aos indicadores em estudo, facilitando uma leitura comparativa dos resultados da PF.

Figura 14

Heteroavaliação dos indicadores de desempenho na PF



Nota. Autoria própria.

Relativamente aos indicadores de desempenho (figura 14), os mais valorizados pelos colegas foram (i) o cumprimento inicial; (ii) a apresentação do tema; (iii) o agradecimento; (iv) a despedida e (v) a expressividade, sendo que todos os valores se encontram próximos dos 100%. Este aspeto revela que os/as alunos/as reconheceram a importância desses elementos-chave nos diferentes momentos de uma EO.

Contudo, alguns indicadores registaram uma perceção menos positiva. O reforço das ideias principais (cerca de 70%) e a apresentação dos subtemas (80%) foram os menos

valorizados, indiciando que os colegas não reconheceram de forma clara a presença destes elementos nas apresentações. Tal situação poderá ser justificada pelo facto de os/as porta-vozes não terem conseguido salientar suficientemente as ideias-chave ou, em alternativa, pela dificuldade dos pares em identificar este momento como parte integrante da macroestrutura do discurso.

Nos indicadores linguísticos e extralinguísticos, a percepção foi deveras positiva, destacando-se a postura, o volume da voz e o ritmo, com avaliações acima dos 80%, enquanto a entoação registou valores ligeiramente inferiores a 73%.

4.3.2 Autoavaliação

O desempenho dos/as porta-vozes durante a EO foi também alvo de avaliação pelos próprios, tendo sido registado em grelhas elaboradas para esse fim (cf. Anexo E). Deste modo, recolheu-se e organizou-se a informação referente a 6 grelhas de autoavaliação, conforme se pode verificar na figura 15.

Figura 15

Autoavaliação do desempenho da PF

Autoavaliação								
Indicadores de desempenho			G1	G2	G3	G4	G5	G6
2. Aspectos Estruturais	Introdução	Cumprimenta o público.						
		Apresenta-se.						
		Indica o tema a apresentar.						
		Apresenta o objetivo.						
		Apresenta, por ordem, os subtemas.						
	Desenvolvimento	Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguiu a ordem mencionada na						
		Faz um resumo das ideias principais.						
	Conclusão	Pergunta se há dúvidas ou curiosidades.						
		Agradece.						
		Despede-se.						
3. Aspectos linguísticos e extralinguísticos	postura	Esteve direito e de frente para o público.						
		Olha para o público.						
		Fala sem ler.						
		Utiliza gestos, de forma adequada.						
	Interação	Usa, adequadamente o póster construído.						
		Responde às dúvidas e/ou curiosidades.						
		Fala com entusiasmo.						
	Volume	Utiliza um volume adequado.						
	Ritmo	Utiliza um ritmo adequado.						

Legenda	
	Verificou-se
	Não se verificou

Legenda	
	Verificou-se
	Não se verificou

Nota. Autoria própria.

A análise da autoavaliação da PF denota uma perspetiva favorável por parte dos/as porta-vozes em relação ao seu desempenho, traduzindo-se numa valorização elevada da maioria dos indicadores considerados (figura 15). Este facto sugere que os/as alunos/as reconheceram

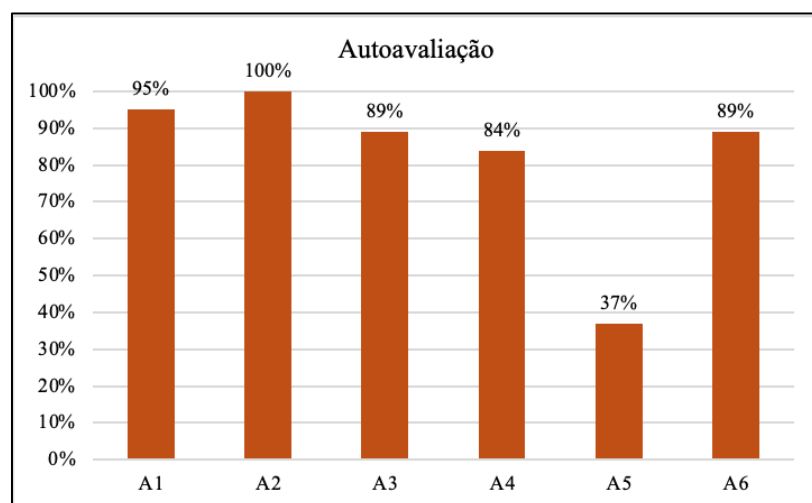
a evolução alcançada ao longo da SD, bem como a apropriação das competências associadas ao género EO.

No que respeita aos indicadores de desempenho, observa-se que a maioria dos/as alunos/as atribuiu pontuações elevadas ao cumprimento inicial; apresentação; introdução do tema; apresentação ordenada dos subtemas e utilização de um volume da voz adequado. Todavia, o reforço das ideias principais foi um dos indicadores menos valorizados, em conformidade com os resultados verificados na heteroavaliação, o que indica que, na opinião dos/as alunos/as, este continua a ser o aspeto mais frágil na compreensão e execução do género em estudo.

Por sua vez, a figura 16 apresenta a autoavaliação por aluno/a, possibilitando a identificação de diferenças relativamente à perceção do desempenho.

Figura 16

Autoavaliação do desempenho, por aluno/a



Nota. Autoria própria.

Embora a maioria dos/as porta-vozes se tenha atribuído classificações elevadas e consistentes com os resultados obtidos, verificaram-se algumas discrepâncias, nomeadamente em alunos/as que avaliaram de forma mais crítica a sua prestação. Estas diferenças podem ser explicadas pela forma como cada aluno/a vivencia o ato de expor oralmente, pelo grau de autoconfiança e pela consciência mais ou menos clara das próprias fragilidades.

De uma forma geral, a autoavaliação evidencia que os/as alunos/as desenvolveram uma maior consciência metacognitiva acerca das competências necessárias à realização de uma EO. Ainda assim, a tendência para valorizar mais os aspetos de interação com o público e menos a organização interna do discurso sugere que a interiorização da macroestrutura e da necessidade

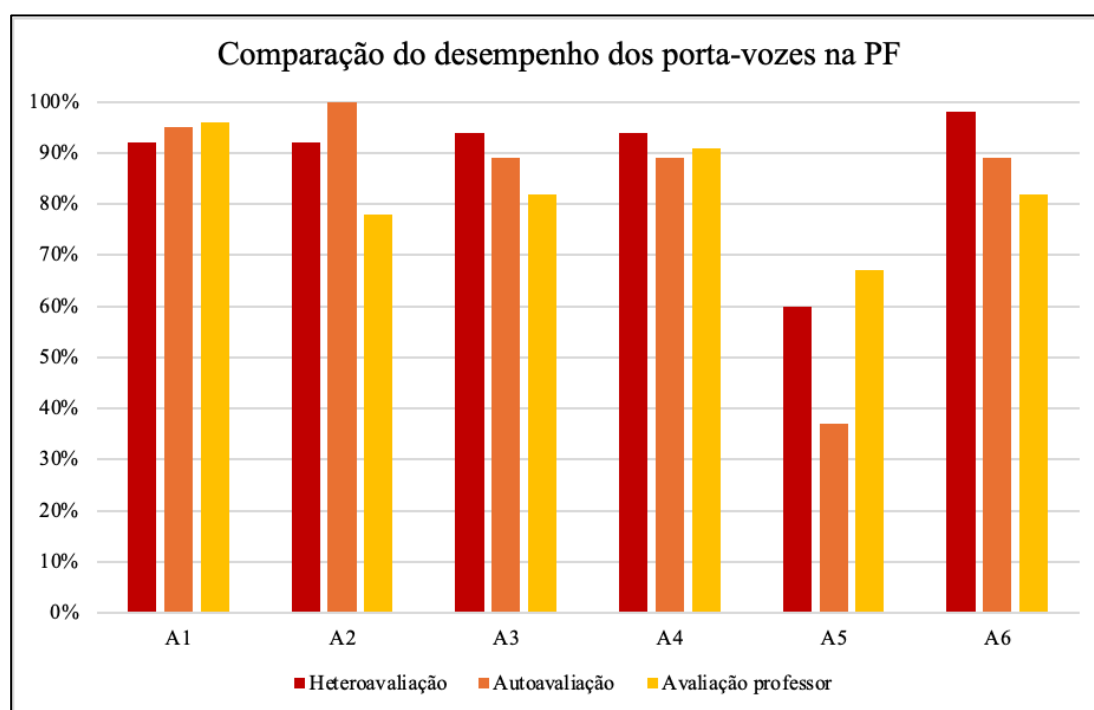
de reforçar ideias principais ainda carece de maior trabalho pedagógico.

4.3.3 Comparação das Avaliações

A leitura conjunta da heteroavaliação, da autoavaliação e da avaliação do professor permite construir uma visão mais completa acerca da prestação dos/as porta-vozes na PF. Tal como se pode observar na figura 17, as três perspectivas convergem no reconhecimento de desempenhos muito positivos, embora se distingam pelo grau de exigência e pelo olhar crítico que cada uma mobiliza.

Figura 17

Comparação do desempenho dos porta-vozes na PF



Nota. Autoria própria.

De modo geral, os colegas atribuíram classificações bastante elevadas aos porta-vozes, com percentagens que, em quase todos os casos, ultrapassaram os 90%. Esta tendência revela uma percepção de confiança e de reconhecimento mútuo, na qual os momentos mais visíveis da apresentação, como a clareza do discurso ou a interação inicial e final com o público, parecem ter tido um peso determinante. A autoavaliação acompanha esta linha, confirmando que os próprios oradores se sentiram capazes e competentes, por vezes até mais do que o reconhecido externamente, como se verificou no caso do A2, que se atribuiu a pontuação máxima.

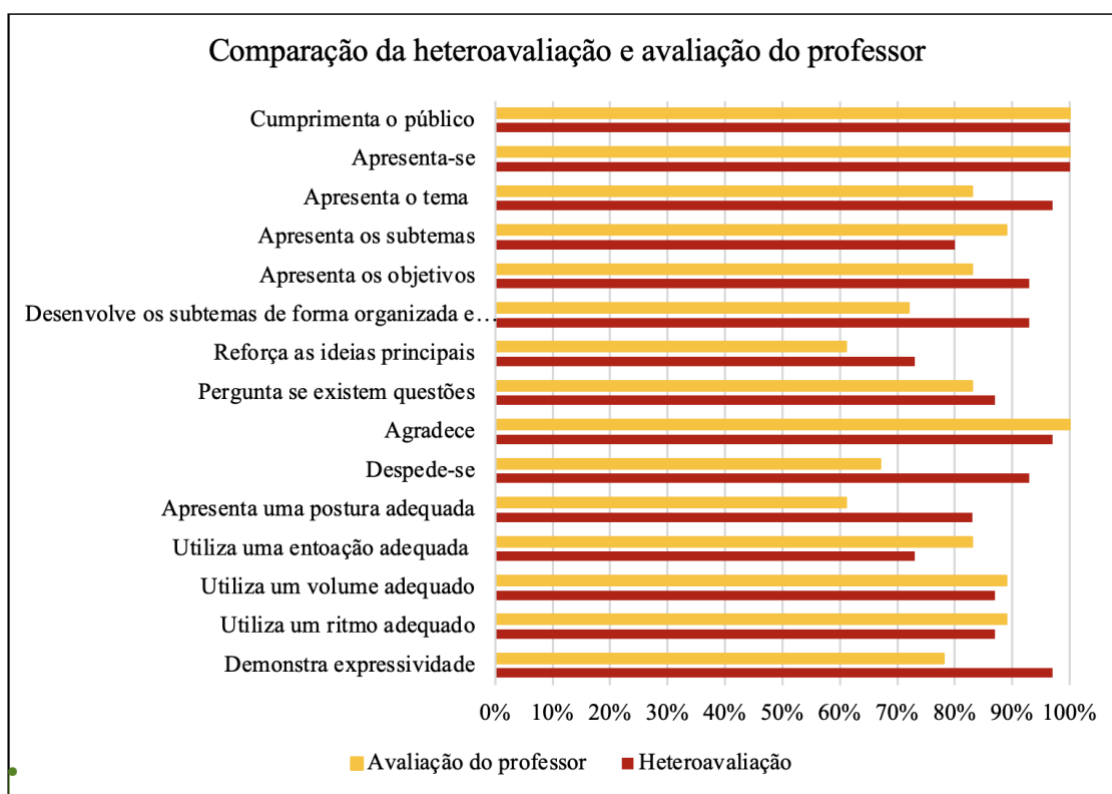
A avaliação do professor, em contrapartida, mostra-se ligeiramente mais moderada. Embora também reconheça um progresso substancial, distribui os resultados de forma menos

homogénea, situando-se em alguns casos abaixo dos valores atribuídos pelos pares e pelos próprios/as alunos/as. Este desfasamento é particularmente notório no caso do A5, cuja prestação foi avaliada com maior rigor pelo docente, enquanto o próprio e o grupo pareceram interpretar a sua participação de forma mais crítica. Tal diferença sugere que a leitura pedagógica, mais atenta à estrutura global do discurso e à intencionalidade comunicativa, não se limita aos aspetos mais imediatos da performance.

De forma a efetuar uma comparação mais detalhada, a figura 18 coloca em confronto a heteroavaliação e avaliação do professor segundo os indicadores específicos, aprofundando estas nuances.

Figura 18

Comparação entre heteroavaliação e avaliação do professor em relação aos indicadores de desempenho



Nota. Autoria própria.

Em itens como o cumprimento, a apresentação e o agradecimento, verifica-se uma notável sintonia, com percentagens muito próximas dos 100%. Estes dados confirmam que tanto os colegas como o professor reconhecem estes momentos como marcas fundamentais de

uma EO bem-sucedida.

Contudo, quando se passa para dimensões menos explícitas, como o reforço das ideias principais ou o desenvolvimento dos subtemas, surgem diferenças evidentes. Os/As colegas tenderam a avaliar de forma mais indulgente, ao passo que o professor registou valores significativamente mais baixos, indiciando que, para o olhar especializado, a consistência da macroestrutura ainda não estava plenamente assegurada. Paralelamente, verifica-se que, nos aspetos linguísticos e extralinguísticos, enquanto os grupos destacaram sobretudo a postura e a expressividade, o docente valorizou de forma mais crítica a entoação, o volume da voz e o ritmo, sublinhando que estes se constituem elementos decisivos para captar e manter a atenção do público.

Assim, a comparação entre as três perspetivas de avaliação permite concluir que todas reconheceram avanços expressivos no desempenho dos/as porta-vozes, embora com diferentes níveis de tolerância. Se a heteroavaliação e a autoavaliação revelam uma perceção mais otimista e, por vezes, indulgente, a avaliação do professor introduz a necessária objetividade, chamando a atenção para aspetos estruturais e expressivos que ainda carecem de consolidação. Esta triangulação de olhares, longe de ser contraditória, enriquece a análise, pois articula a perceção subjetiva dos/as alunos/as com o critério pedagógico do docente, abrindo caminho para um trabalho mais consciente e reflexivo sobre o género da EO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou compreender de que forma o desenvolvimento de uma SD centrada no género EO poderia contribuir para o ensino e aprendizagem da oralidade no 1.º CEB. A investigação teve origem numa necessidade emergente da prática pedagógica: a constatação de que, apesar da relevância atribuída à comunicação oral nos documentos orientadores do currículo português, o seu ensino permanece muitas vezes implícito, pontual e pouco sistematizado. A oralidade, tantas vezes considerada uma competência natural, tende a ser colocada num plano secundário, quando na realidade constitui a base de todo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Foi, a partir desta consciência e da observação direta das fragilidades dos/as alunos/as no domínio da expressão oral que se delineou a seguinte questão de investigação: “Quais os contributos de uma Sequência Didática para o ensino e aprendizagem do género Exposição Oral?”.

O percurso realizado permitiu transformar esta questão num processo sistemático de reflexão, experimentação e análise. Através de uma abordagem qualitativa e de investigação sobre a prática, procurou-se compreender a evolução das competências orais dos/as alunos/as e avaliar o impacto de uma intervenção sustentada na teoria dos géneros textuais e no modelo didático proposto por Dolz et al. (2001). O estudo baseou-se na premissa de que a aprendizagem da oralidade requer tempo, planificação e um ensino explícito que promova a consciência linguística e comunicativa. Conforme referido, a construção e implementação da SD partiram do diagnóstico das necessidades reais da turma, tendo-se organizado um conjunto de atividades graduais e articuladas que procuraram desenvolver competências de planificação, estruturação e expressividade, essenciais à realização de uma EO eficaz.

A análise dos resultados permitiu responder de forma clara aos objetivos específicos delineados para este estudo. No que se refere ao primeiro objetivo, (i) identificar os conhecimentos prévios das crianças relativamente ao género EO, a PI evidenciou fragilidades significativas ao nível da planificação, da estrutura do discurso e da utilização de elementos linguísticos e extralinguísticos. Estes dados confirmaram que os/as alunos/as desconheciam as convenções do género e não mobilizavam estratégias eficazes de organização e comunicação oral, reforçando a pertinência da intervenção proposta.

Relativamente ao segundo objetivo (ii) avaliar o impacto da SD na evolução das competências da oralidade através da comparação entre a PI e a PF, verificaram-se progressos consistentes em todos os parâmetros analisados. Os/as alunos/as demonstraram uma melhoria

substancial na preparação e organização do discurso, na apresentação do conteúdo e no domínio dos aspetos linguísticos e extralinguísticos. A PF evidenciou maior clareza, sequenciação, expressividade e adequação comunicativa, indicando que a metodologia adotada contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das competências inerentes ao género EO.

No âmbito do terceiro objetivo (iii) refletir sobre o papel do/a professor/a na promoção de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da oralidade, o estudo revelou que a intervenção docente, quando intencional, estruturada e sustentada em modelos teóricos sólidos, desempenha um papel determinante na aprendizagem. A mediação, o *feedback* e a planificação cuidadosa das atividades mostraram-se elementos essenciais para que os/as alunos/as se apropriassem das práticas discursivas formais, evidenciando que o ensino da oralidade exige um envolvimento docente ativo, reflexivo e informado.

Assim, a SD revelou-se um dispositivo pedagógico profícuo, permitindo que o ensino da oralidade se tornasse visível e mensurável. O carácter progressivo das tarefas e o *feedback* contínuo possibilitaram que os/as alunos/as compreendessem as etapas que conduzem a uma comunicação eficaz, desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e metacognitivas. A estrutura da SD, com momentos de PI, aprendizagem orientada e PF, mostrou-se fundamental para a consolidação dos conhecimentos, reforçando o princípio de que aprender a falar é um processo gradual que exige prática deliberada e acompanhamento intencional. Esta conclusão confirma o que autores como Calsamiglia e Tusón Valls (2002) e Pinto (2022) têm defendido, que neste caso, a oralidade deve ser tratada como um objeto de ensino planificado e avaliado, e não como um domínio espontâneo que se adquire por mera exposição à língua.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo evidenciou que a oralidade pode e deve ser ensinada de forma explícita desde os primeiros anos de escolaridade. Através de estratégias diversificadas e do uso de suportes visuais, foi possível criar um ambiente de comunicação autêntico, em que as crianças aprenderam a organizar ideias, a adequar o discurso e a reconhecer o poder expressivo da linguagem. A prática da EO transformou-se num momento de partilha e de afirmação pessoal, em que cada aluno/a pôde experimentar o prazer de ser ouvido/a e de comunicar com intencionalidade. Ao mesmo tempo, a observação atenta do desempenho das crianças revelou que as aprendizagens mais significativas foram aquelas que se construíram de forma colaborativa, em contexto de interação e diálogo, confirmando a importância do trabalho em grupo e da dimensão social da linguagem, tal como refere Vygotsky e outros autores da didática interacionista da língua.

A investigação permitiu igualmente compreender que o ensino da oralidade exige um papel docente ativo e reflexivo. O/A professor/a assume-se como mediador/a entre a teoria e a prática, o saber e o fazer, devendo criar condições para que os/as alunos/as experimentem, analisem e refinem as suas produções orais. O acompanhamento próximo e o *feedback* construtivo mostraram-se determinantes no progresso dos/as alunos/as, reforçando a ideia de que a avaliação formativa é um instrumento essencial para a aprendizagem. Assim, o estudo confirmou que ensinar a falar é também ensinar a pensar, a escutar e a interpretar, envolvendo dimensões sociais, cognitivas e linguísticas indissociáveis.

No plano metodológico, a investigação sobre a prática revelou-se um meio promotor de aprendizagem. A articulação entre o fazer pedagógico e o pensar científico permitiu que a prática fosse constantemente interrogada e reconstruída. Esta dimensão reflexiva exigiu, por um lado, distanciamento crítico face às decisões tomadas e uma gestão equilibrada entre a ação e a análise e, por outro, tornou possível compreender que a docência é, por natureza, uma forma de investigação. A recolha sistemática de dados, as notas de campo e as grelhas de observação permitiram construir um olhar mais consciente sobre o processo educativo, evidenciando a importância da investigação enquanto instrumento de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas.

No decorrer do estudo enfrentaram-se múltiplos desafios. A limitação temporal constituiu um dos principais constrangimentos, dificultando a exploração mais aprofundada de alguns conteúdos e o prolongamento das atividades de treino. Ainda assim, este limite temporal reforçou a necessidade de planificar de forma realista e de privilegiar a qualidade das aprendizagens em detrimento da quantidade de tarefas. Outro desafio relacionou-se com a heterogeneidade da turma e com as diferentes personalidades e ritmos de aprendizagem, que exigiram uma adaptação constante das estratégias adotadas. No entanto, foi precisamente essa diversidade que conferiu riqueza ao processo, permitindo observar a forma como cada aluno/a se apropriou das aprendizagens de modo singular, à luz do seu próprio percurso.

No plano pessoal e profissional, o estudo representou um momento de profundo crescimento. A realização desta investigação permitiu consolidar a consciência de que ensinar é um ato de permanente construção e de questionamento. A articulação entre teoria e prática tornou-se mais clara e significativa, evidenciando que o conhecimento científico ganha sentido quando é colocado ao serviço da ação educativa. Deste modo, a sala de aula é perspectivada como um espaço de pesquisa, onde cada gesto, cada palavra e cada reação podem ser fonte de reflexão e de saber. Este olhar investigativo, aliado a uma postura ética e crítica, constitui um

dos pilares da profissionalidade docente, tal como defende Dewey (1959), para quem o/a professor/a é um profissional reflexivo que transforma experiência em conhecimento.

De uma forma geral, o estudo contribuiu ainda para fortalecer competências essenciais à docência, como a capacidade de observar, de escutar e de interpretar. Paralelamente, a prática da investigação reforçou a autonomia e a responsabilidade profissional, levando a uma maior consciência sobre a importância da planificação intencional e da avaliação formativa. Estas aprendizagens constituem contributos duradouros para o desenvolvimento do perfil profissional.

O estudo reforça ainda a relevância da oralidade como dimensão central do currículo e como condição para a participação plena na vida escolar e social. Falar bem é compreender e ser compreendido, é construir pontes entre o pensamento e a ação, entre o eu e o outro. Valorizar a oralidade na escola significa, portanto, promover a cidadania, a empatia e o pensamento crítico. Os resultados obtidos demonstram que, quando a oralidade é ensinada de forma explícita e sistemática, as crianças não apenas aprendem a comunicar melhor, mas também se tornam mais confiantes, criativas e conscientes da sua própria voz.

Em síntese, este estudo confirma que o ensino da oralidade deve ocupar um lugar de destaque na prática pedagógica e que a SD constitui um instrumento poderoso para esse fim. Através dela, o/a professor/a pode planificar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das competências comunicativas, assegurando uma aprendizagem progressiva e significativa. Ao mesmo tempo, a investigação sobre a prática mostrou-se um caminho essencial para unir teoria e prática, permitindo que a reflexão se torne parte integrante do ato de ensinar. A realização deste trabalho não se limita aos resultados obtidos, mas projeta-se na construção de uma identidade profissional em constante aperfeiçoamento.

Assim, o percurso realizado deixa uma convicção clara: ensinar é investigar, refletir e reconstruir continuamente a prática, num compromisso ético com o crescimento dos/as alunos/as e com o próprio desenvolvimento profissional. A oralidade, longe de ser um mero exercício de fala, revela-se como o espaço onde a linguagem se torna pensamento e o pensamento se transforma em diálogo. A palavra, quando ensinada com intencionalidade e sensibilidade, tem o poder de formar cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e capazes de agir sobre o mundo. E é precisamente nesse poder transformador da palavra que reside o verdadeiro sentido da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français: Une notion “dépassée”? *Recherches*, 42, 11–23.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agrupamento de Escolas A. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas A*.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21–30.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Universidade de Coimbra*, 5, 54–63.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (1.^a). University of Texas Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bronckart, J. P. (1996). Genres de texte, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 1–20.
- Calsamiglia, H. B. (1994). *El estudio del discurso oral*. 12, 18–28.
- Calsamiglia, H. B., & Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis*

del discurso (2.^a). Ariel.

Cassany, D., Maria, L., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua* (13^a). Graó.

Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças* (2.^a). Caminho.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*.
<https://hdl.handle.net/1822/10148>

Dewey, J. (1959). *Como Pensamos*. Companhia Editora Nacional.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Direção-Geral da Educação. (2023). *Avaliar para melhorar as aprendizagens*.
Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Oralidade*. Dicionário Terminológico.
<https://dt.dge.mec.pt/>

Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179–198.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit: Vol. I–II*. De Boeck.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

Donahue, C. (2009). Genre and disciplinary work in French didactics research. Em *Genre in a Changing World* (pp. 429–446). WAC Clearinghouse.

Duarte, R., Veigas, A. S., Batista, I., Batalha, J., Varela, L., Pignatelli, M. L., & Henriques, M. (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Ministério da Educação, DGIDC.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa: Folha de apoio à formação—Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação.

Fernandes, S. (2022). Fluência na Leitura Oral. Em *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 251–265). Fundação Belmiro de Azevedo.

Galdino, J. (2020). *As Estratégias Multimodais no Género Exposição Oral*. Universidade Federal de Paraíba.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento* (1.^a). Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hyerle, D. N. (1994). *Thinking Maps as Tools for Multiple Modes of Understanding*. University of California, Berkeley.

Jorge, N. (2019). *A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático*, 59–70.

Lopes, Q. V. (2010). *O ensino do género exposição oral: Um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental*. Universidade Federal de Paraíba.

Magalhães, T. G., & Lacerda, A. P. (2019). *Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes*. 21(1).

Marcuschi, L. (2008). *Produção textual, géneros de textos e compreensão*. Parábola.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge University Press.

Ministry of Education. (2006). *Language: The Ontario curriculum, Grades 1–8*.

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas do 6.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 3, 724–733.

PDST. (2014). *Five Components of Effective Oral Language Instruction, A Guide to the Teaching and Learning of Oral Language*.

Pedro, A. (2022). *Ética na investigação em educação: Contributos da filosofia para um(a) formação ética dos investigadores em educação*.

Pinto, M. (2022). Da seleção de informação à comunicação oral: Uma experiência realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade. *Revista de Estudos Linguísticos*, 171–197.

Pinto, M., & Gil, M. B. (2022). Da seleção de informação à comunicação oral: Uma experiência realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade. *Veredas- Revista de estudos linguísticos*, 26(1), 171–197.

Pinto, M. O. (2010). Desenvolver Competências do Oral no 1.º Ciclo. Em *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (pp. 15–32). Colibri.

Pinto, M. O. (2014). *Escrever para Aprender: Estratégias, textos e práticas* [Doutoramento em Didática e Formação]. Universidade de Aveiro- Departamento de Educação.

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153–180.

Reis, I. (2018). *A Sequência Didática no Ensino do Género Exposição Oral: Uma Experiência no 3.º ano do 1.º CEB*. Instituto Politécnico de Setúbal- Escola Superior de Educação.

Sá, C. M. (2018). *Técnicas de Comunicação Oral e Escrita*. Universidade de Aveiro.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d’enseignement. *Repères*, 15, 27–41.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral*. Ministério da Educação, DGIDC.

Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 27, 283–304.

Sim-Sim, I. (com Duarte, C., & Micaela, M.). (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos* (1.ª). Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Fundação Manuel Leão.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Eduções Asa.

Zahnd, G. (1998). L’exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 41–54.

ANEXOS

Anexo A

Consentimento informado

Exmo/a. Encarregado/a de Educação,

O meu nome é Bárbara Oliveira e sou estagiária da turma do 3.º B. Neste momento, estou a desenvolver um projeto pedagógico de investigação e necessito de recolher dados que são fundamentais para a sua elaboração. Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para fotografar, gravar áudio e vídeo de alguns momentos de trabalhos desenvolvidos com a turma.

É importante mencionar que todos os dados serão tratados **sempre** com o máximo cuidado e respeito pela privacidade dos/as alunos/as. Os resultados apresentados serão **anónimos e confidenciais**, assegurando que nenhuma informação possa identificar, de alguma forma, os/as alunos/as.

A vossa colaboração é crucial para o sucesso deste projeto, e a participação das crianças contribuirá significativamente para uma melhor compreensão do tema em questão.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e colaboração.

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

Nome do/a educando/a: _____

Assinatura do/a E.E: _____

Assinatura da estagiária: _____

Data: ____/____/____

Anexo B

Nota de campo 1, dia 24/03/2025

Nota de campo:

Estagiária.: As atividades de oralidade, formais e informais, fazem parte da rotina da turma?

Professora cooperante.: Desde o 1.º ano que fazemos isso, com algumas atividades. Há atividades que são constantes durante a semana, como por exemplo, o fim de semana quando eles chegam aqui e falam um bocadinho do que fizeram ao longo do fim de semana. Primeiro falam, contam, depois é que passamos então para a escrita. Também com fichas formais, por exemplo, do manual na parte da oralidade, vamos trabalhando.

Anexo C

Nota de campo 2, dia 24/03/2025

Nota de campo:

Estagiária.: De um modo geral, os alunos sentem dificuldades nas atividades de oralidade? Se sim, quais são as principais?

Professora cooperante.: De um modo geral eu acho que não. Tirando esses meninos que realmente têm mais dificuldades também em se exprimir, muitas das vezes também têm dificuldades em perceber aquilo que estão a ouvir.

Estagiária.: Então sentem-se à vontade?

Professora cooperante.: Tens aqui meninos que revelam mais fragilidades nesse sentido, mas também tens meninos que se sentem à vontade. Tens aqui elementos que são muito bons, se tu quiseses explorar um tema na oralidade com a turma, tens aqui meninos que são muito participativos, que têm outros conhecimentos e que acabam por te dar sumo não é, para tu aproveitares depois para fazeres a atividade que pretendes. Eu acho que isso é importante.

Anexo D

Grelha de observação

Grupo: _____

Porta-voz: _____

Indicadores de desempenho			Observações
1. Planificação		1.1 Prepara o texto de apoio	
		1.2. Planifica o discurso	
		1.3. Constrói um póster de apoio	
		1.4. Prática	
2. Aspetos Estruturais	Introdução	2.1 Cumprimenta o público	
		2.2 Apresenta-se	
		2.3 Apresenta o tema	
		2.4 Apresenta os subtemas	
		2.5 Apresenta os objetivos	
	Desenvolvimento	2.6 Desenvolve os subtemas de forma organizada e sequenciada	
	Conclusão	2.7 Reforça as ideias principais	
		2.8 Pergunta se existem questões	
		2.9 Agradece	
		2.10 Despede-se	
3. Aspetos linguísticos e extralinguísticos		3.1 Apresenta uma postura adequada	
		3.2 Utiliza uma entoação adequada	
		3.3 Utiliza um volume adequado	
		3.4 Utiliza um ritmo adequado	
		3.5 Demonstra expressividade	

Legenda	
	Verificou-se
	Não se verificou

Anexo E

Grelhas de autoavaliação

Grelha de autoavaliação - 61

Assinala com um X, os aspectos que cumprires na tua apresentação.

Grupo	Nome da colega	Observações
Estrutura	Introdução	Cumprimos o público. ☒ Apresento-me. ☒ Indiquei o tema a apresentar. ☒ Apresentei o objetivo. ☒ Apresentei, por ordem, os subtemas. ☒
	Desenvolvimento	Desenvolvi os subtemas de forma organizada e segui a ordem mencionada na introdução. ☒
	Conclusão	Fiz um resumo das ideias principais. ☒ Perguntei se havia dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradei e despedi-me. ☒
	Postura	Estive direta e de frente para o público. ☒ Olhei para o público. ☒ Falei sem ler. ☒ Utilizei gestos, de forma adequada. ☒
Aspectos comunicacionais	Interação	Usei, adequadamente, o pátio controlado. ☒ Respondi às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Falei com entusiasmo. ☒
	Volume	Não falei nem muito alto, nem muito baixo (utilizei um volume adequado). ☒
	Ritmo	Não falei nem muito rápido, nem muito devagar (utilizei um ritmo adequado). ☒

Grelha de autoavaliação - 62

Assinala com um X, os aspectos que cumprires na tua apresentação.

Grupo	Nome da colega	Observações
Estrutura	Introdução	Cumprimos o público. ☒ Apresento-me. ☒ Indiquei o tema a apresentar. ☒ Apresentei o objetivo. ☒ Apresentei, por ordem, os subtemas. ☒
	Desenvolvimento	Desenvolvi os subtemas de forma organizada e segui a ordem mencionada na introdução. ☒
	Conclusão	Fiz um resumo das ideias principais. ☒ Perguntei se havia dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradei e despedi-me. ☒
	Postura	Estive direta e de frente para o público. ☒ Olhei para o público. ☒ Falei sem ler. ☒ Utilizei gestos, de forma adequada. ☒
Aspectos comunicacionais	Interação	Usei, adequadamente, o pátio controlado. ☒ Respondi às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Falei com entusiasmo. ☒
	Volume	Não falei nem muito alto, nem muito baixo (utilizei um volume adequado). ☒
	Ritmo	Não falei nem muito rápido, nem muito devagar (utilizei um ritmo adequado). ☒

Grelha de autoavaliação - 63

Assinala com um X, os aspectos que cumprires na tua apresentação.

Grupo	Nome da colega	Observações
Estrutura	Introdução	Cumprimos o público. ☒ Apresento-me. ☒ Indiquei o tema a apresentar. ☒ Apresentei o objetivo. ☒ Apresentei, por ordem, os subtemas. ☒
	Desenvolvimento	Desenvolvi os subtemas de forma organizada e segui a ordem mencionada na introdução. ☒
	Conclusão	Fiz um resumo das ideias principais. ☒ Perguntei se havia dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradei e despedi-me. ☒
	Postura	Estive direta e de frente para o público. ☒ Olhei para o público. ☒ Falei sem ler. ☒ Utilizei gestos, de forma adequada. ☒
Aspectos comunicacionais	Interação	Usei, adequadamente, o pátio controlado. ☒ Respondi às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Falei com entusiasmo. ☒
	Volume	Não falei nem muito alto, nem muito baixo (utilizei um volume adequado). ☒
	Ritmo	Não falei nem muito rápido, nem muito devagar (utilizei um ritmo adequado). ☒

Grelha de autoavaliação - 64

Assinala com um X, os aspectos que cumprires na tua apresentação.

Grupo	Nome da colega	Observações
Estrutura	Introdução	Cumprimos o público. ☒ Apresento-me. ☒ Indiquei o tema a apresentar. ☒ Apresentei o objetivo. ☒ Apresentei, por ordem, os subtemas. ☒
	Desenvolvimento	Desenvolvi os subtemas de forma organizada e segui a ordem mencionada na introdução. ☒
	Conclusão	Fiz um resumo das ideias principais. ☒ Perguntei se havia dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradei e despedi-me. ☒
	Postura	Estive direta e de frente para o público. ☒ Olhei para o público. ☒ Falei sem ler. ☒ Utilizei gestos, de forma adequada. ☒
Aspectos comunicacionais	Interação	Usei, adequadamente, o pátio controlado. ☒ Respondi às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Falei com entusiasmo. ☒
	Volume	Não falei nem muito alto, nem muito baixo (utilizei um volume adequado). ☒
	Ritmo	Não falei nem muito rápido, nem muito devagar (utilizei um ritmo adequado). ☒

Grelha de autoavaliação - 65

Assinala com um X, os aspectos que cumprires na tua apresentação.

Grupo	Nome da colega	Observações
Estrutura	Introdução	Cumprimos o público. ☒ Apresento-me. ☒ Indiquei o tema a apresentar. ☒ Apresentei o objetivo. ☒ Apresentei, por ordem, os subtemas. ☒
	Desenvolvimento	Desenvolvi os subtemas de forma organizada e segui a ordem mencionada na introdução. ☒
	Conclusão	Fiz um resumo das ideias principais. ☒ Perguntei se havia dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradei e despedi-me. ☒
	Postura	Estive direta e de frente para o público. ☒ Olhei para o público. ☒ Falei sem ler. ☒ Utilizei gestos, de forma adequada. ☒
Aspectos comunicacionais	Interação	Usei, adequadamente, o pátio controlado. ☒ Respondi às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Falei com entusiasmo. ☒
	Volume	Não falei nem muito alto, nem muito baixo (utilizei um volume adequado). ☒
	Ritmo	Não falei nem muito rápido, nem muito devagar (utilizei um ritmo adequado). ☒

Grelha de autoavaliação - 66

Assinala com um X, os aspectos que cumprires na tua apresentação.

Grupo	Nome da colega	Observações
Estrutura	Introdução	Cumprimos o público. ☒ Apresento-me. ☒ Indiquei o tema a apresentar. ☒ Apresentei o objetivo. ☒ Apresentei, por ordem, os subtemas. ☒
	Desenvolvimento	Desenvolvi os subtemas de forma organizada e segui a ordem mencionada na introdução. ☒
	Conclusão	Fiz um resumo das ideias principais. ☒ Perguntei se havia dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradei e despedi-me. ☒
	Postura	Estive direta e de frente para o público. ☒ Olhei para o público. ☒ Falei sem ler. ☒ Utilizei gestos, de forma adequada. ☒
Aspectos comunicacionais	Interação	Usei, adequadamente, o pátio controlado. ☒ Respondi às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Falei com entusiasmo. ☒
	Volume	Não falei nem muito alto, nem muito baixo (utilizei um volume adequado). ☒
	Ritmo	Não falei nem muito rápido, nem muito devagar (utilizei um ritmo adequado). ☒

Anexo F

Grelhas de heteroavaliação

Grupo 1

Grelha de heteroavaliação

Análise com um X, os aspectos observados durante a apresentação.

Grupo: 1	Nome do(a) colega: []	Observações
Estrutura	Introdução	☒ Cumprimeto o público. ☒ Apresenta-se. ☒ Indica o tema a apresentar. ☒ Apresenta o objetivo. ☒ Apresenta, por ordem, os subtemas.
	Desenvolvimento	☒ Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução. ☒ Faz um resumo das ideias principais.
	Conclusão	☒ Pergunta se há dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradece e despede-se.
Aspectos extralinguísticos	Postura	☒ Está direito/a e de frente para o público. ☒ Olha para o público. ☒ Fala sem ler. ☒ Utiliza gestos, de forma adequada.
	Interação	☒ Usa, adequadamente, o póster construído. ☒ Responde às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Fala com entusiasmo.
	Voz	☒ Não fala nem muito alto, nem muito baixo (utiliza um volume adequado).
	Ritmo	☒ Não fala nem muito rápido, nem muito devagar (utiliza um ritmo adequado).

Grupo 2

Grelha de heteroavaliação

Análise com um X, os aspectos observados durante a apresentação.

Grupo: 2	Nome do(a) colega: []	Observações
Estrutura	Introdução	☒ Cumprimeto o público. ☒ Apresenta-se. ☒ Indica o tema a apresentar. ☒ Apresenta o objetivo. ☒ Apresenta, por ordem, os subtemas.
	Desenvolvimento	☒ Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução. ☒ Faz um resumo das ideias principais.
	Conclusão	☒ Pergunta se há dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradece e despede-se.
Aspectos extralinguísticos	Postura	☒ Está direito/a e de frente para o público. ☒ Olha para o público. ☒ Fala sem ler. ☒ Utiliza gestos, de forma adequada.
	Interação	☒ Usa, adequadamente, o póster construído. ☒ Responde às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Fala com entusiasmo.
	Voz	☒ Não fala nem muito alto, nem muito baixo (utiliza um volume adequado).
	Ritmo	☒ Não fala nem muito rápido, nem muito devagar (utiliza um ritmo adequado).

Grupo 3

Grelha de heteroavaliação

Análise com um X, os aspectos observados durante a apresentação.

Grupo: 3	Nome do(a) colega: []	Observações
Estrutura	Introdução	☒ Cumprimeto o público. ☒ Apresenta-se. ☒ Indica o tema a apresentar. ☒ Apresenta o objetivo. ☒ Apresenta, por ordem, os subtemas.
	Desenvolvimento	☒ Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução. ☒ Faz um resumo das ideias principais.
	Conclusão	☒ Pergunta se há dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradece e despede-se.
Aspectos extralinguísticos	Postura	☒ Está direito/a e de frente para o público. ☒ Olha para o público. ☒ Fala sem ler. ☒ Utiliza gestos, de forma adequada.
	Interação	☒ Usa, adequadamente, o póster construído. ☒ Responde às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Fala com entusiasmo.
	Voz	☒ Não fala nem muito alto, nem muito baixo (utiliza um volume adequado).
	Ritmo	☒ Não fala nem muito rápido, nem muito devagar (utiliza um ritmo adequado).

Grupo 4

Grelha de heteroavaliação

Análise com um X, os aspectos observados durante a apresentação.

Grupo: 4	Nome do(a) colega: []	Observações
Estrutura	Introdução	☒ Cumprimeto o público. ☒ Apresenta-se. ☒ Indica o tema a apresentar. ☒ Apresenta o objetivo. ☒ Apresenta, por ordem, os subtemas.
	Desenvolvimento	☒ Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução. ☒ Faz um resumo das ideias principais.
	Conclusão	☒ Pergunta se há dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradece e despede-se.
Aspectos extralinguísticos	Postura	☒ Está direito/a e de frente para o público. ☒ Olha para o público. ☒ Fala sem ler. ☒ Utiliza gestos, de forma adequada.
	Interação	☒ Usa, adequadamente, o póster construído. ☒ Responde às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Fala com entusiasmo.
	Voz	☒ Não fala nem muito alto, nem muito baixo (utiliza um volume adequado).
	Ritmo	☒ Não fala nem muito rápido, nem muito devagar (utiliza um ritmo adequado).

Grupo 5

Grelha de heteroavaliação

Análise com um X, os aspectos observados durante a apresentação.

Grupo: 5	Nome do(a) colega: []	Observações
Estrutura	Introdução	☒ Cumprimeto o público. ☒ Apresenta-se. ☒ Indica o tema a apresentar. ☒ Apresenta o objetivo. ☒ Apresenta, por ordem, os subtemas.
	Desenvolvimento	☒ Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução. ☒ Faz um resumo das ideias principais.
	Conclusão	☒ Pergunta se há dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradece e despede-se.
Aspectos extralinguísticos	Postura	☒ Está direito/a e de frente para o público. ☒ Olha para o público. ☒ Fala sem ler. ☒ Utiliza gestos, de forma adequada.
	Interação	☒ Usa, adequadamente, o póster construído. ☒ Responde às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Fala com entusiasmo.
	Voz	☒ Não fala nem muito alto, nem muito baixo (utiliza um volume adequado).
	Ritmo	☒ Não fala nem muito rápido, nem muito devagar (utiliza um ritmo adequado).

Grupo 6

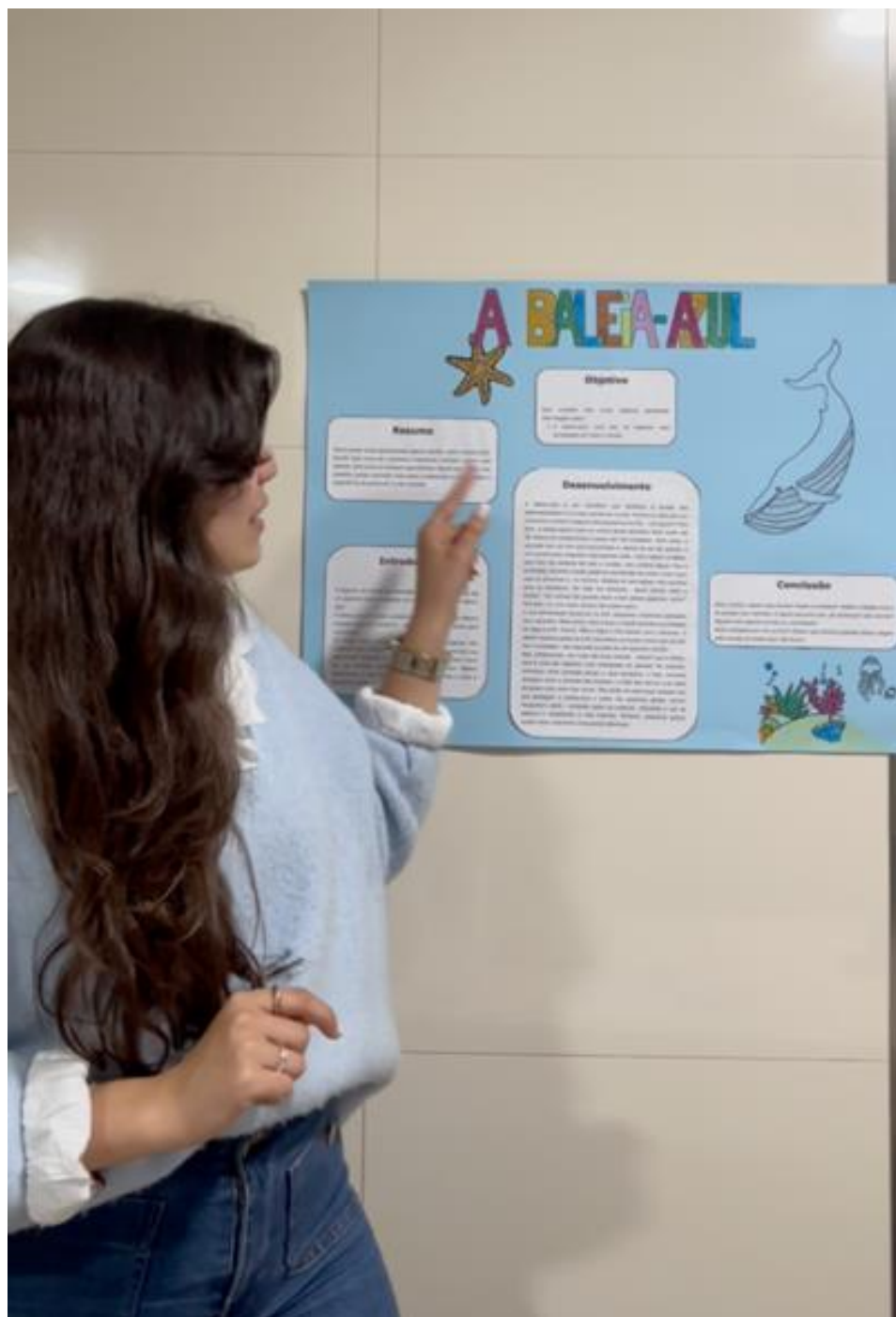
Grelha de heteroavaliação

Análise com um X, os aspectos observados durante a apresentação.

Grupo: 6	Nome do(a) colega: []	Observações
Estrutura	Introdução	☒ Cumprimeto o público. ☒ Apresenta-se. ☒ Indica o tema a apresentar. ☒ Apresenta o objetivo. ☒ Apresenta, por ordem, os subtemas.
	Desenvolvimento	☒ Desenvolve os subtemas de forma organizada e seguindo a ordem mencionada na introdução. ☒ Faz um resumo das ideias principais.
	Conclusão	☒ Pergunta se há dúvidas ou curiosidades. ☒ Agradece e despede-se.
Aspectos extralinguísticos	Postura	☒ Está direito/a e de frente para o público. ☒ Olha para o público. ☒ Fala sem ler. ☒ Utiliza gestos, de forma adequada.
	Interação	☒ Usa, adequadamente, o póster construído. ☒ Responde às dúvidas e/ou curiosidades. ☒ Fala com entusiasmo.
	Voz	☒ Não fala nem muito alto, nem muito baixo (utiliza um volume adequado).
	Ritmo	☒ Não fala nem muito rápido, nem muito devagar (utiliza um ritmo adequado).

Anexo G

Vídeo da EO da “Baleia-azul”



Anexo H

Cartões com aspetos extralinguísticos



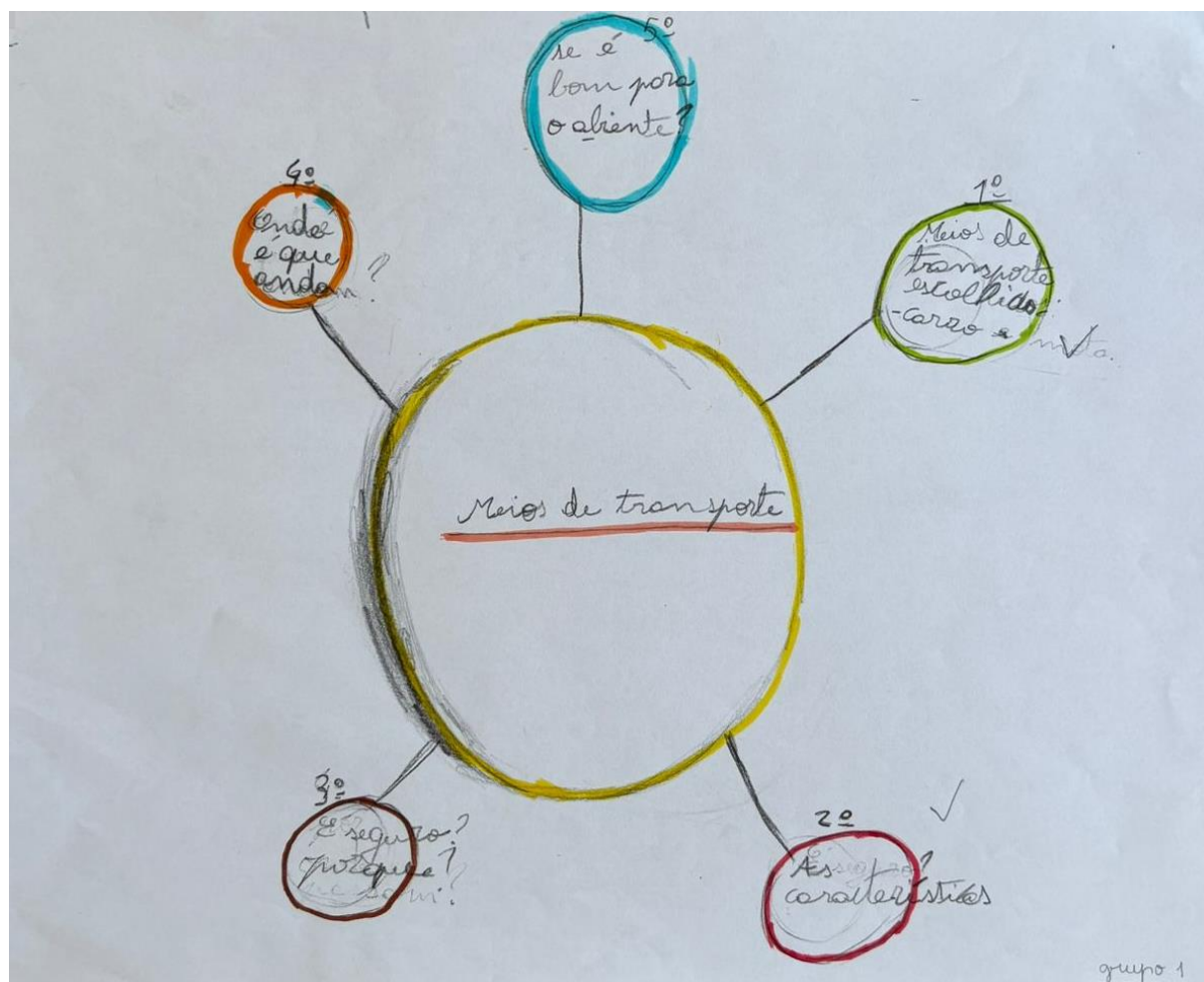
Anexo I

Roleta



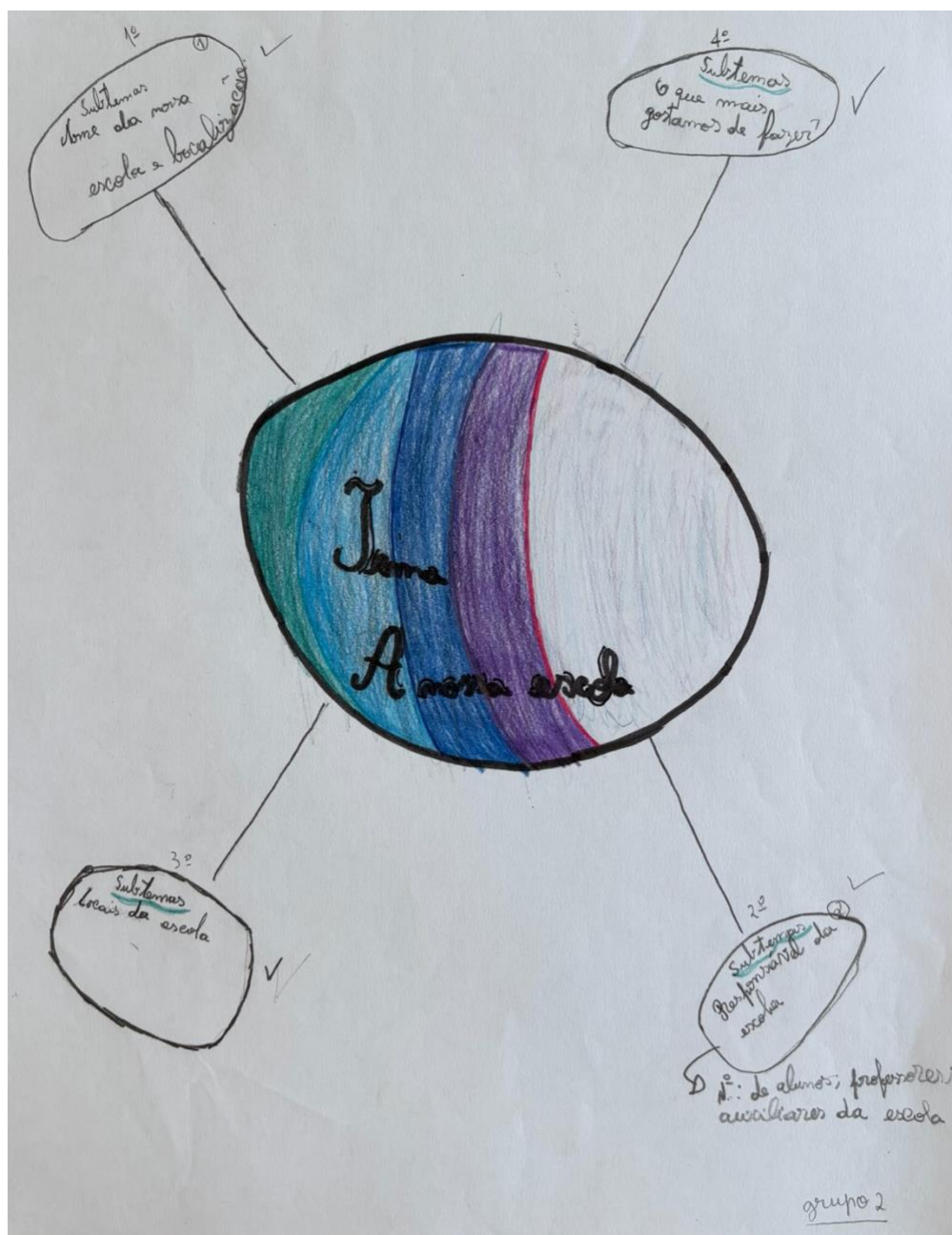
Anexo J

Mapa de bolhas do grupo 1



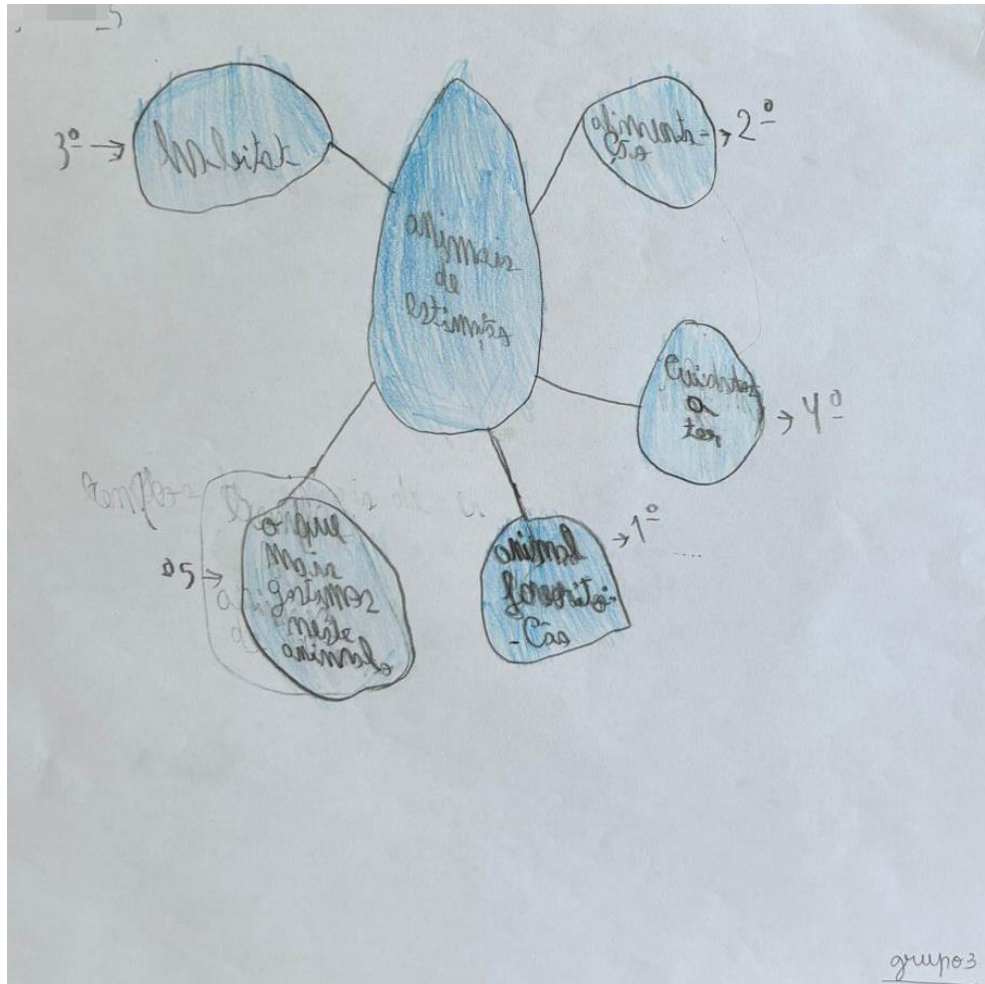
Anexo K

Mapa de bolhas do grupo 2



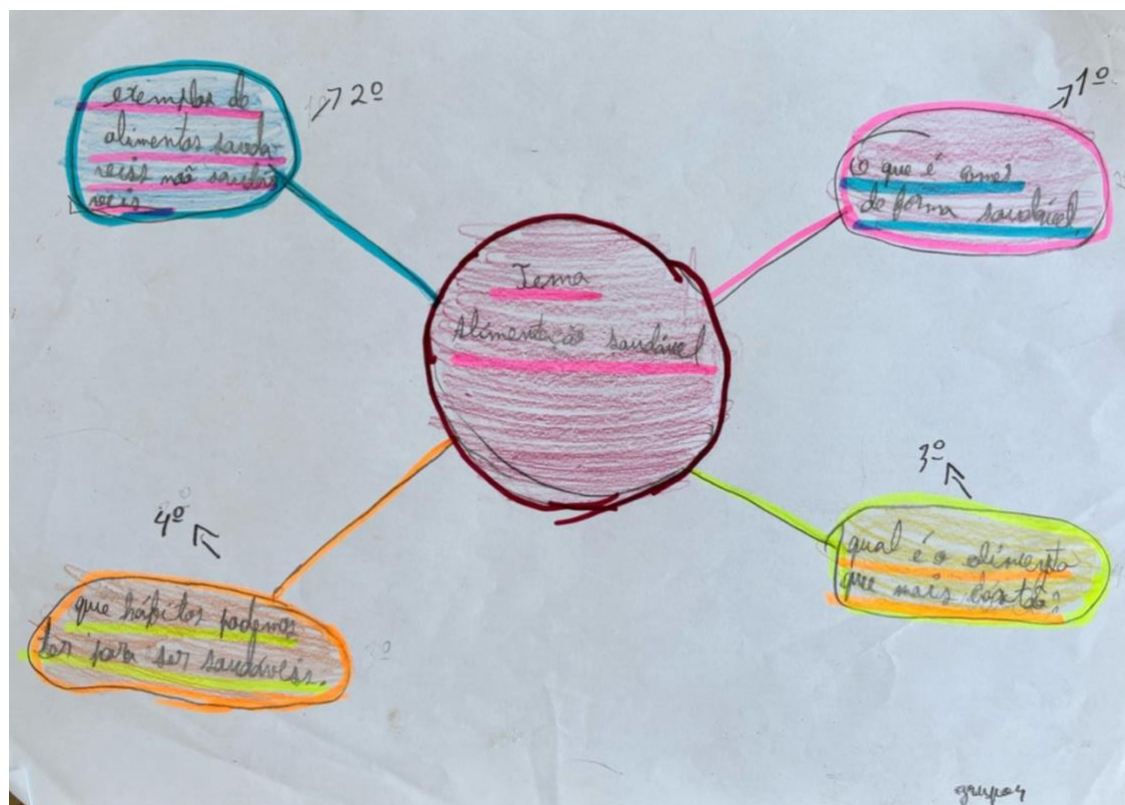
Anexo L

Mapa de bolhas do grupo 3



Anexo M

Mapa de bolhas do grupo 4



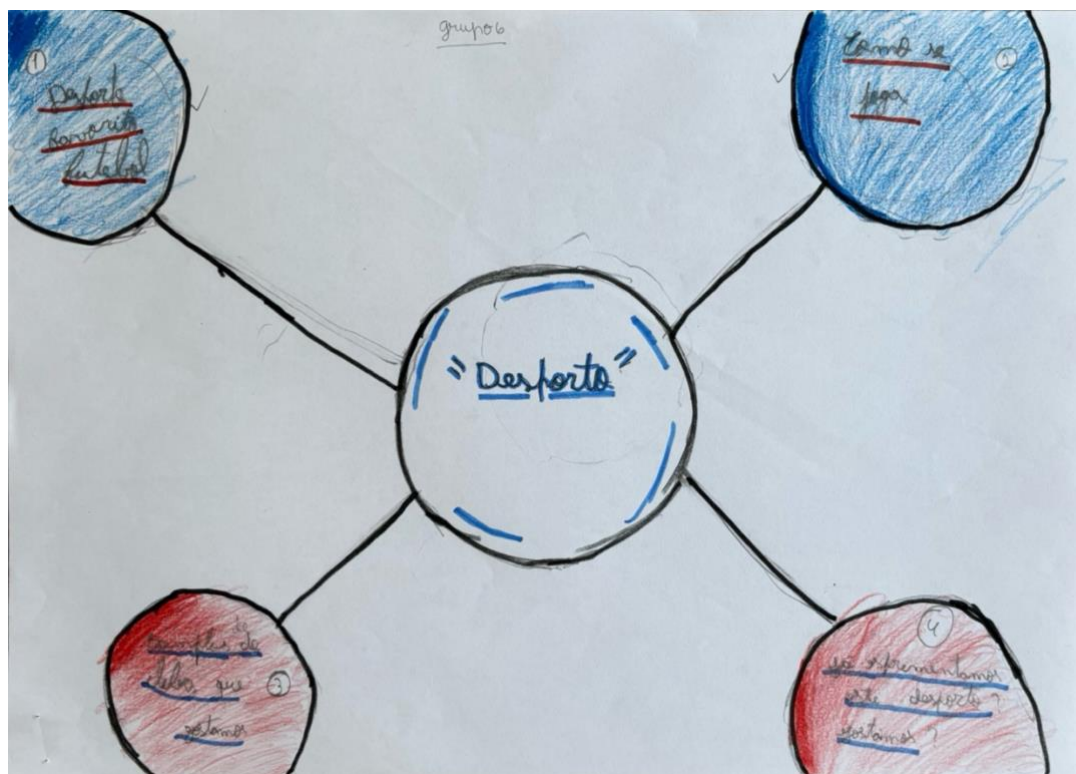
Anexo N

Mapa de bolhas do grupo 5



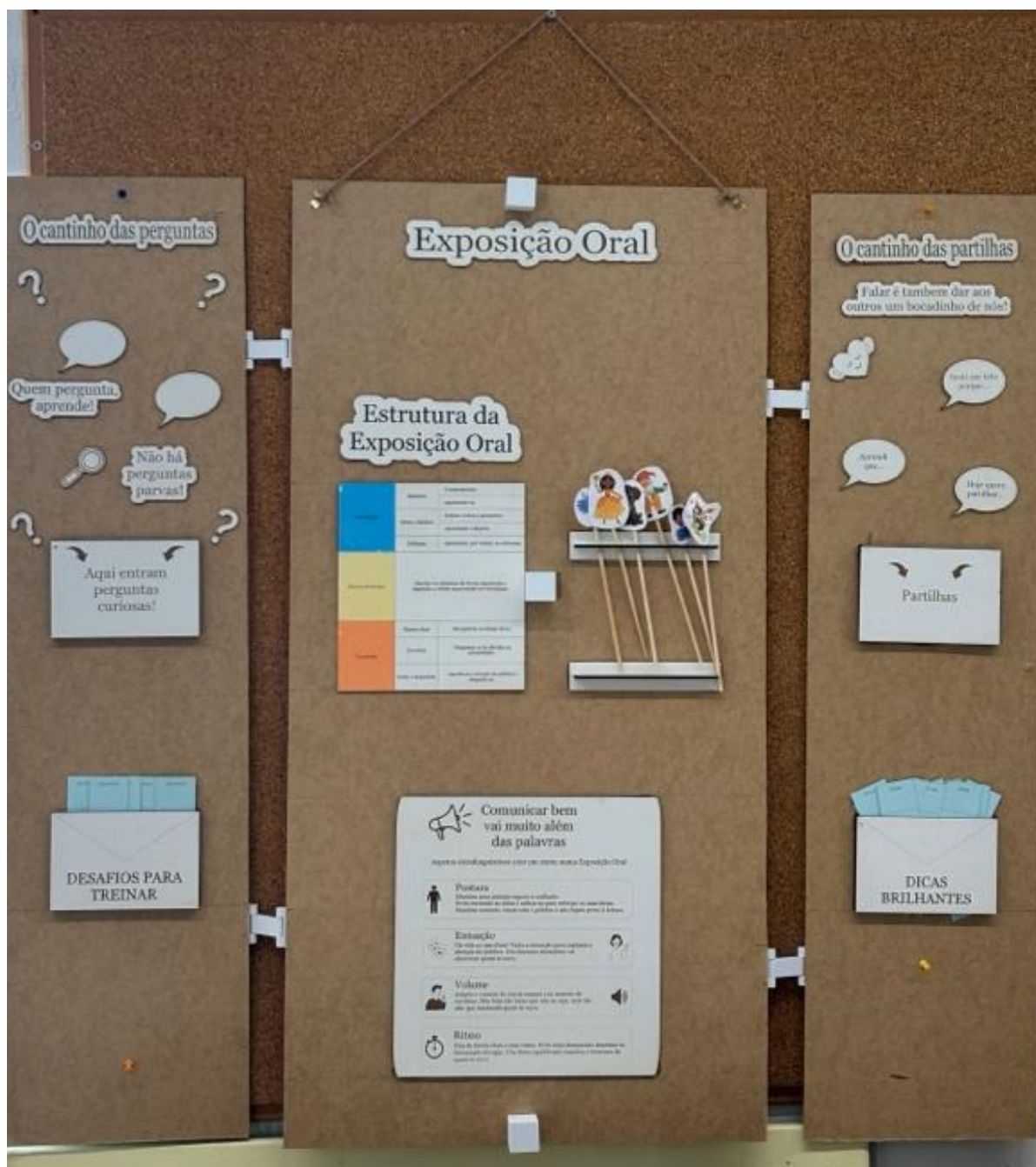
Anexo O

Mapa de bolhas do grupo 6



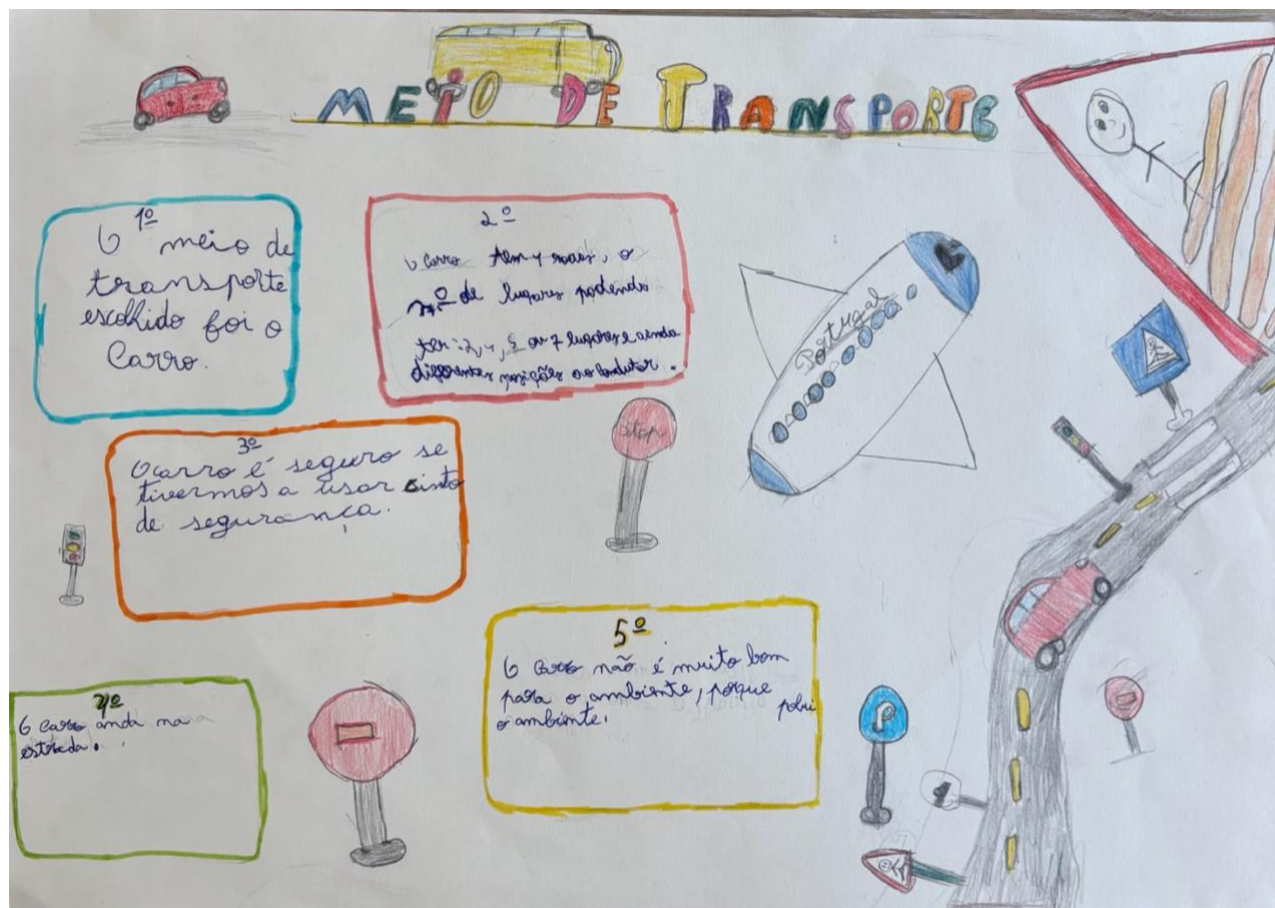
Anexo P

Placard



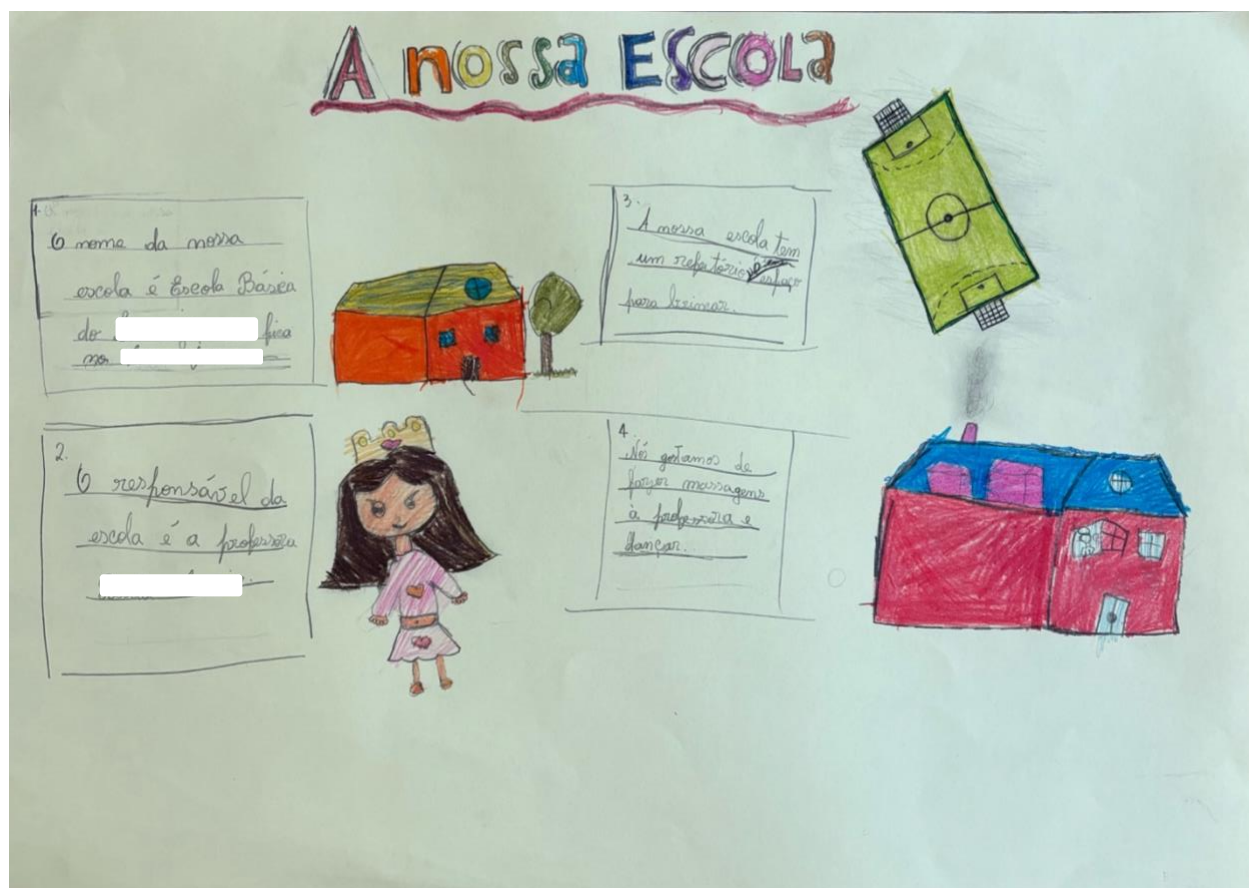
Anexo Q

Póster realizado pelo grupo 1



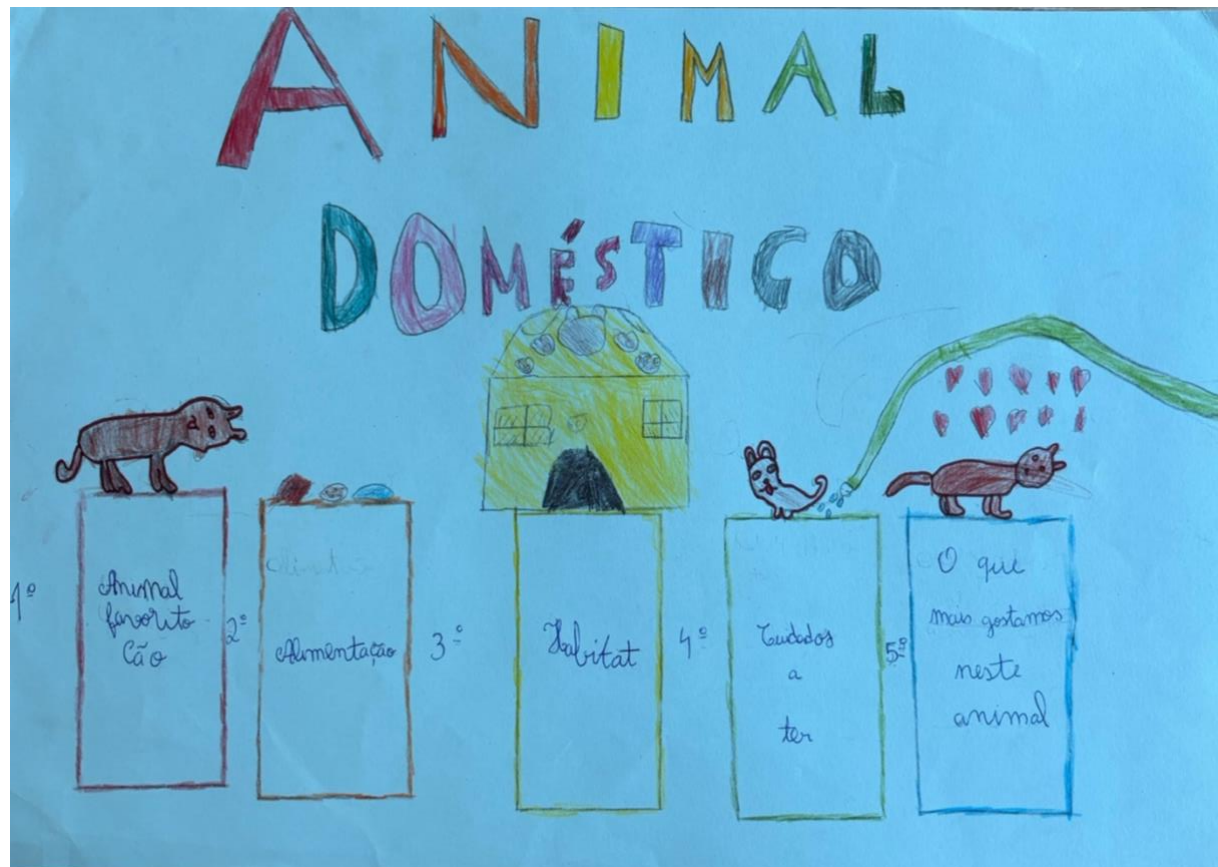
Anexo R

Póster realizado pelo grupo 2



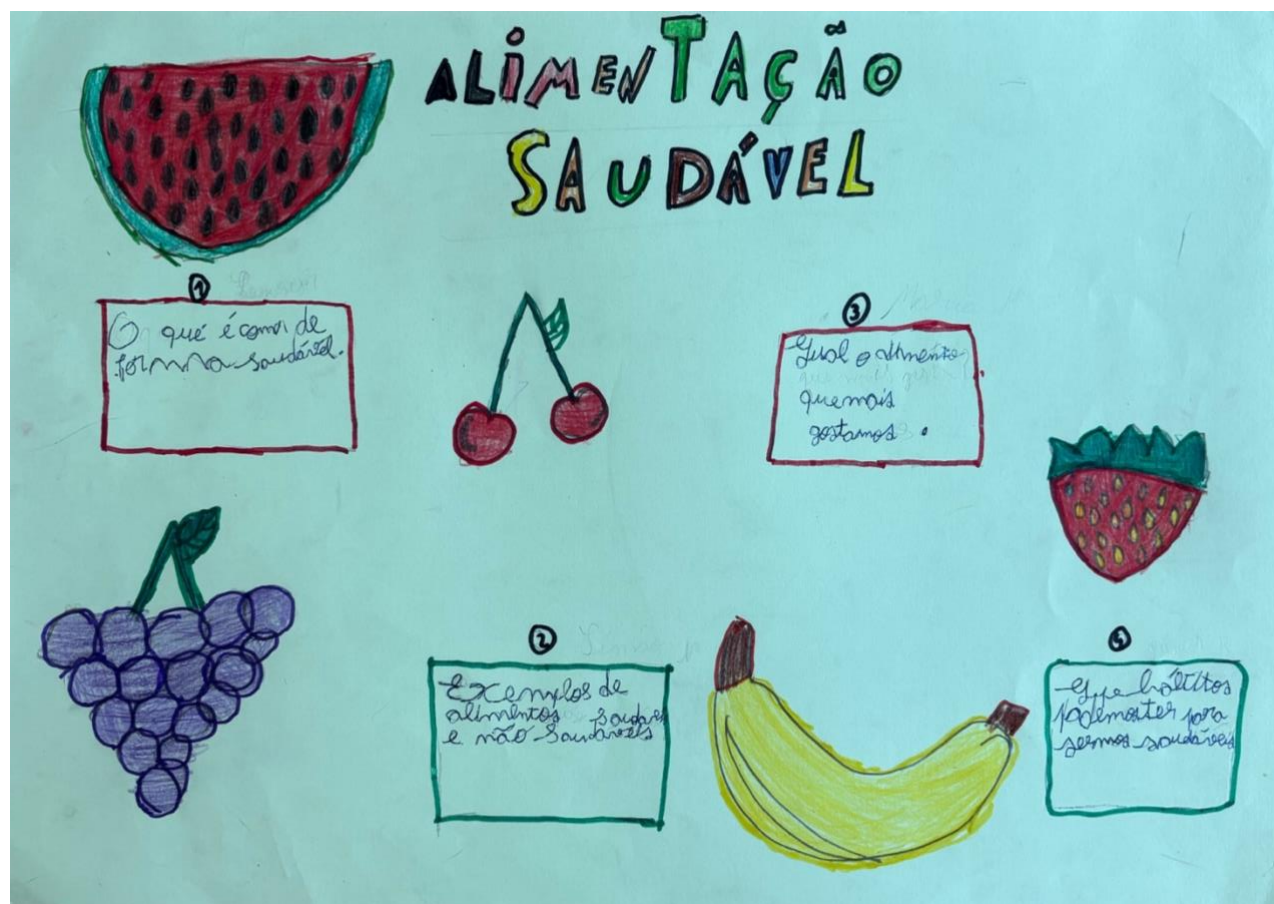
Anexo S

Póster realizado pelo grupo 3



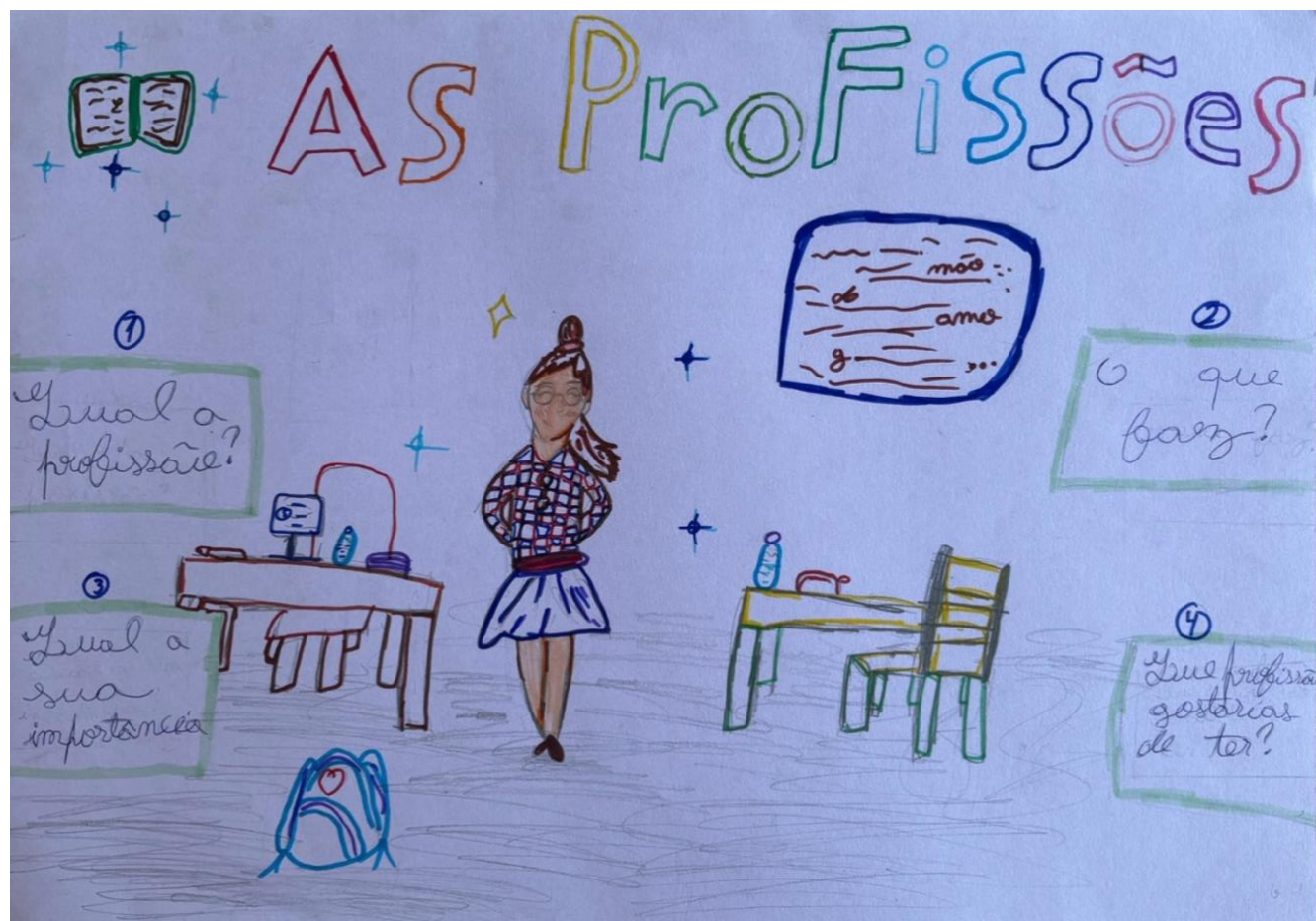
Anexo T

Póster realizado pelo grupo 4



Anexo U

Póster realizado pelo grupo 5



Anexo V

Póster realizado pelo grupo 6



Anexo W

Participação dos elementos do grupo na sessão de treino da PF

