



JOANA RITA DA  
SILVA LEAL

**A sequência didática e a  
autorregulação como recursos para a  
exposição oral no 1º CEB: planificar,  
produzir e avaliar**

Relatório do Projeto de Investigação no  
âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar  
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Paulo Feytor Pinto

Setúbal, junho de 2017

(Versão Final)

## **RESUMO**

O presente projeto de investigação tem como principal intencionalidade compreender o impacto de uma sequência didática com recurso à autorregulação no desempenho posterior dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico no que concerne às competências de expressão oral, mais concretamente em tarefas de exposição oral formal.

Este trabalho é baseado na abordagem de investigação-ação e visa uma interpretação das informações recolhidas no contexto, assim como da intervenção realizada, que teve como objetivos a aquisição e mobilização das habilidades formais de uma exposição oral. As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, as entrevistas aos alunos e a análise documental das planificações e autoavaliações dos alunos.

O contexto de estudo está enquadrado na instituição onde foi desenvolvido o estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e os participantes do estudo são uma amostra de três alunos do 2º ano de escolaridade.

Na fase final do trabalho desenvolvido, foi feita a avaliação de todo o processo interventivo. Procedeu-se à análise dos objetivos gerais definidos e da evolução dos alunos no que respeita à exposição oral formal, constatando-se que a estratégia desenvolvida no estudo de investigação contribuiu para cumprir o objetivo proposto – implementar uma sequência didática com recurso à autorregulação e melhoramento das habilidades inerentes à exposição oral formal dos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Como resultados obtidos verifica-se que os três alunos, com desempenho inicial diferente, alcançaram o mesmo objetivo final.

**Palavras-chave:** exposição oral formal, sequência didática, planificação, produção, autoavaliação

## **ABSTRACT**

This investigation project has as its main goal to understand the effects of a didactic working sequence using self-regulation in the development of first cycle students, mainly focusing in their formal speaking skills.

This work is based on an investigation driven analysis in which the main source of information is obtained by active observation, such as performing student interviews and lesson plans and students' self evaluation document analyses. The research was made for the Master degree in Kindergarten and First Cycle Basic Education, in the institution where the teacher training was developed, and it was based on the feedback of three of their second grade students.

An evaluation was made at the final stage of this research concluding that the work developed fulfilled its goal, that was to create and apply a didactic working sequence using self-regulation for the improvement of formal speaking skills by second graders.

The results show that the three students, with different initial performance, achieved the same final goals.

**Key words:** formal speaking skills, didactic working sequence, planning, self-assessment

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai e à minha mãe, cujos olhos tantas vezes brilharam de orgulho, que permitiram que este meu sonho se tornasse uma realidade palpável,

Ao Tiago, meu irmão, que me acompanhou à sua maneira, e à Inês, minha irmã, que sempre me deu aquele sorriso que tantas vezes precisei,

À minha família que esteve sempre lá para mim e que se enche de orgulho por me ver triunfar,

Ao meu namorado, marido e companheiro, cujo orgulho, palavras de apoio e amor foram incondicionais,

Aos meus amigos que me acompanharam, mantendo-se sempre ao meu lado nesta longa caminhada,

À minha colega de estágio e amiga Mónica Bastos, por me ajudar a crescer todos os dias e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava,

Ao Professor Dr. Paulo Feytor Pinto pelas suas orientações ao longo de todo este moroso processo,

Ao professor Dr. Jorge Pinto que me possibilitou construir a minha identidade profissional através da transmissão de ensinamentos que levo para a vida,

À professora Teresa Amaral pela amizade, partilha de experiências e pela possibilidade de desenvolver este projeto, por ela tão acarinhado,

À turma do 2<sup>a</sup> ano, principalmente à B., ao D. e à M. que foram fantásticos e despenderam de tantos minutos de recreio em prol deste Projeto, pois sem eles não seria possível.

# ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO .....	9
II. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA .....	12
2.1. Ensino da oralidade em contexto escolar .....	12
2.1.1. O processo comunicativo.....	12
2.1.2. A oralidade e a escrita: duas modalidades da língua.....	12
2.1.3. O ensino do registo formal e público do oral .....	15
2.1.4. A importância de planificar, produzir e avaliar .....	17
2.1.5. O texto expositivo no desenvolvimento do registo oral.....	19
2.2. A sequência didática como estratégia para a oralidade .....	22
III. METODOLOGIA .....	28
3.1. Paradigma e método de investigação.....	28
3.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	30
3.3. Caracterização das técnicas de recolha de dados .....	31
3.4. Caracterização das técnicas de tratamento de dados .....	33
IV. APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	35
4.1. Descrição da proposta de sequência didática .....	37
4.2. Calendarização .....	39
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	40
5.1. Apresentação da situação.....	41
5.2. Produção inicial.....	42
5.2.1. Análise da minha ação enquanto estagiária participante.....	42
5.2.2. Análise das produções dos Alunos.....	43
5.2.3. Considerações gerais .....	44
5.3. Módulo 1.....	45
5.3.1. Aula expositiva .....	46
5.3.2. Avaliação .....	48
5.3.2.1. Considerações gerais .....	52
5.4. Módulo 2.....	54
5.4.1. Planificação.....	54
5.4.1.1. Considerações gerais .....	55
5.4.2. Produção .....	55
5.4.2.1. Considerações gerais .....	58
5.5. Avaliação .....	59

5.5.1. Considerações gerais .....	62
5.6. Produção final.....	63
5.6.1. Planificação.....	63
5.6.1.1. Considerações gerais .....	64
5.6.2. Produção .....	64
5.6.2.1. Considerações gerais .....	68
5.7. Avaliação .....	69
5.7.1. Considerações gerais .....	72
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	78

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro I</b> – Desempenhos a atingir nos 3 ciclos de ensino relativamente ao conteúdo de expressão oral.....	14
<b>Quadro II</b> – Partes fundamentais da exposição oral.....	21
<b>Quadro III</b> – Síntese das habilidades, parâmetros e descritores de desempenho relativos ao conteúdo de expressão oral.....	36
<b>Quadro IV</b> – Calendarização da sequência didática.....	39
<b>Quadro V</b> – Habilidades concretizadas e não concretizadas na fase da produção inicial.....	45
<b>Quadro VI</b> – Habilidades concretizadas e não concretizadas na produção do Módulo 2.....	59
<b>Quadro VII</b> – Habilidades concretizadas e não concretizadas na fase da Produção final.....	68

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO A** – Grelhas modelo da planificação e avaliação

**ANEXO B** – Guiões das entrevistas semiestruturadas

**ANEXO C** – Transcrições

**ANEXO D** – Mapa de conceitos

**ANEXO E** – Grelhas de Avaliação preenchida por mim enquanto observadora participante

**ANEXO F** – Grelhas de Planificação preenchidas pela amostra de alunos

**ANEXO G** – Grelhas de Avaliação preenchidas pela amostra de alunos

## I. INTRODUÇÃO

O presente relatório do Projeto de Investigação é realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio II tendo como principal finalidade analisar, numa perspetiva de investigação-ação, o trabalho de intervenção em contexto de estágio, constituindo um instrumento descritivo e reflexivo tendo em conta as competências essenciais da profissão docente.

O relatório apresenta-se como um estudo na área do Português, cujo objetivo é a implementação de uma sequência didática com recurso à autorregulação como forma de desenvolvimento da exposição oral formal dos alunos do 1º CEB: planificar, produzir e avaliar. Sendo a oralidade um domínio transversal a todas as áreas do currículo, esta investigação surgiu a partir da identificação das fragilidades dos alunos e do próprio ensino relativamente à oralidade formal, mais concretamente as tarefas que envolvem a competência de expressão oral através da exposição.

Remetendo à minha experiência pessoal enquanto aluna e enquanto estagiária, revelou-se bastante evidente que a competência de expressão oral não é trabalhada em sala de aula, pelo menos não de um modo formal. Daí a dificuldade notória em expor ou participar oralmente, de forma estruturada e com recurso a vocabulário e estruturas gramaticais adequadas, num determinado contexto ou situação. Enquanto aluna do 1º ciclo recordo-me de trabalhar a escrita e a leitura, quer nos manuais quer através de atividades solicitadas pela professora, mas não me recordo de qualquer atividade orientada de expressão oral em contexto de sala de aula. Os momentos de comunicação oral limitavam-se às respostas dadas à solicitação da professora – comunicação legitimamente controlada -; já no 2º e 3º ciclos recordo-me de expor oralmente para a turma, a pedido dos professores da disciplina de Português, livros à escolha – sem nenhuma temática ou objetivo explícito -. Para além disso, nunca existiu uma possibilidade de progressão nas apresentações – uma vez que eram isoladas e não inseridas numa atividade estruturada – nem a possibilidade de autorregulação das mesmas. O modo como sempre apresentei os livros por mim escolhidos não seguia uma lógica ou um modelo, nunca foi planificado – pelo menos através de um registo escrito - pois nunca me foi explicado como o fazer. A conceção de planificar, produzir e avaliar, para além do trabalho escrito, qualquer trabalho oral, nunca fez parte das minhas aprendizagens enquanto aluna. Já enquanto estagiária, pude verificar que pouco mudou. No contexto de estágio, os mesmos padrões emergiam, uma vez que a leitura e a escrita

são as competências por adquirir e fazem parte da avaliação nos exames. Eu própria, enquanto estagiária a pôr em prática o meu projeto, deparei-me exatamente com esta problemática e com diversas questões por responder: “como podem os alunos melhorar a apresentação oral se não têm nenhum modelo de apoio? Como poderão eles estruturar de forma cuidada a sua apresentação? Em que medida e em que moldes a autorregulação pode ser benéfica em desempenhos posteriores?”.

Assim, revelou-se significativo para o contexto e determinante para mim, enquanto estagiária e enquanto futura professora, colmatar esta lacuna através da concretização de uma estratégia pedagógica significativa que visa o desenvolvimento das exposições orais formais: a sequência didática. Após as leituras reflexivas acerca da temática e da consulta do Programa e das Metas curriculares de português do 1º CEB (Reis, 2009) determinei a sequencialidade do Projeto e determinei como questão de partida “em que medida a implementação de uma sequência didática contribui para o desenvolvimento da exposição oral formal de alunos do 1º CEB?”. A fim de dar resposta a esta questão, defini como principais objetivos deste Projeto interventivo:

- Desenvolver competências de exposição oral formal através de uma sequência didática;
- Desenvolver a planificação e a autoavaliação como forma de regulação no desempenho posterior;
- Promover a modificação das ações através da confrontação da imagem de si a partir do registo audiovisual.

Este Projeto decorreu numa escola de Azeitão, numa turma de 2º ano. A amostra representativa dos participantes é constituída por três alunos, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. A calendarização do projeto interventivo ocorreu, numa fase exploratória, nos meses de março e abril de 2014, e foi desenvolvido no período de novembro a dezembro de 2014.

No que diz respeito à sua estrutura, o trabalho contempla cinco capítulos distintos. O quadro teórico de referência no qual se apresentam os resultados da pesquisa bibliográfica com as descrições e aprofundamento de conceitos inerentes à temática da oralidade. A metodologia que pretende caracterizar o método e as técnicas de investigação selecionadas, explicitando a sua adequação ao problema e à natureza da investigação. A apresentação da intervenção na qual se descreve o processo interventivo. A apresentação e análise dos resultados que revela de forma detalhada os resultados da recolha de dados

e analisa o projeto face aos objetivos previstos inicialmente. E, por fim, as considerações finais em que se destaca o percurso formativo, evidenciando os aspetos positivos e os constrangimentos identificados, bem como os modos de os ultrapassar e perspectivas profissionais.

## II. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

### 2.1. Ensino da oralidade em contexto escolar

#### 2.1.1. O processo comunicativo

Após a identificação da problemática e a definição dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção, é necessário fundamentar as escolhas feitas considerando os principais focos da temática. Assim, importa primeiramente compreender que falar é uma necessidade comunicativa básica uma vez que é através da fala que nos relacionamos com os pares, expressamos opiniões, sentimentos e transmitimos informações e intenções. Falar implica ter adquiridas as competências linguístico-comunicativas que permitem agir e relacionar-se com os outros, de forma oral, e implica igualmente ser capaz de planificar, produzir e autorregular e corrigir o próprio discurso de acordo com os diferentes registos e destinatários. Em suma, para comunicar através da linguagem é necessário dominar e mobilizar as regras da língua, em contextos específicos e de acordo com o destinatário. (Pinto, 2011; Prata, 2007; Reis, 2009; Sim-Sim, 1998).

#### 2.1.2. A oralidade e a escrita: duas modalidades da língua

Analisando o Programa de Português do Ensino Básico (2009), consideram-se como *competências específicas*<sup>1</sup> a adquirir de forma progressiva nas atividades linguísticas orais a *compreensão do oral* e a *expressão oral*; enquanto nas atividades linguísticas de carácter escrito se contemplam a *leitura* e a *escrita*; de uma forma transversal, permitindo o controlo e utilização das regras linguísticas, encontra-se o *conhecimento explícito da língua* (p.15 e 16).

Admitindo que os registos oral e escrito coabitam no processo de ensino e aprendizagem e se assumem no Programa com o mesmo peso e importância, desenvolver tais competências do oral na escola significa um trabalho explícito, sistematizado e continuado. Contudo, é reveladora a diferença prática que existe no ensino de cada um destes aspetos<sup>2</sup>. A oralidade e o seu ensino formal são muitas vezes descurados pelos professores pois naturalmente, nas suas vivências familiares e sociais, os alunos

---

<sup>1</sup> Neste caso entende-se por competência específica a capacidade de interpretar e mobilizar conhecimentos prévios, integrando capacidades e atitudes, perante uma determinada questão ou problema (Pinto, 2011; Prata, 2007 e Reis, 2009)

<sup>2</sup> Sobre este tema, cf., entre outros Pinto, 2011; Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997; Sebastião, 2007; Alves, (s.d.)

aprendem a falar e, como tal, existem outras prioridades sendo estas a escrita e a leitura, aquelas que ainda não estão adquiridas e que são avaliadas pelo regime de exames. No entanto, tal como afirma Silva & outros (2011) o discurso oral, sendo visto como “um produto aleatório e improvisado, não sujeito a quaisquer regras e socialmente menos prestigiado” (p. 10) é também o mais criticado e corrigido pela sociedade e pelos professores.

Importa portanto lembrar que a competência de expressão oral tem como principal objetivo a interação comunicativa que, de acordo com o destinatário e a intenção da produção, deve assumir um carácter estruturado e gramaticalmente adequado, implicando a mobilização de saberes adquiridos (Peres, 2014; Reis, 2009).

Para tal, existe a necessidade de desenvolver práticas estruturadas, construtivas de treino e de aperfeiçoamento das técnicas de comunicação oral para que, de forma progressiva e cada vez mais estruturada, os alunos sejam capazes de falar adequadamente num contexto informal mas, principalmente, que tenham a capacidade de participar num debate, fazer uma exposição pública ou dialogar formalmente numa entrevista de emprego (Pinto, 2010; Silva & outros, 2011; Pinto, 2011).

Neste sentido, no que diz respeito ao ensino da oralidade no contexto escolar mais concretamente ao conteúdo relativo à expressão oral, pode verificar-se um conjunto de desempenhos expectáveis para o final de cada nível dos três ciclos de ensino básico, os quais o Programa (2009) define como *resultados esperados*<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Definem-se como um conjunto de expectativas pedagógicas, estruturadas em função das competências específicas e de cada ciclo de ensino e tendo em conta o princípio da progressão, a serem adquiridas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (Reis, 2009, p. 23 e 24)

**Quadro I** – Desempenhos a atingir nos três ciclos de ensino básico relativamente ao conteúdo de expressão oral

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar de uma forma clara e audível               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar pela sua vez</li> </ul> </li> <li>• Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor</li> </ul> </li> <li>• Narrar situações vividas e imaginadas</li> <li>• Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados</li> <li>• Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade</li> <li>• Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar a palavra em contextos formais, selecionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reações dos interlocutores na construção do sentido               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica</li> <li>• Produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva</li> </ul> </li> </ul>

Observando a compilação destes resultados expectáveis para os três níveis de ensino, importa compreender que no 1º ciclo se espera que os alunos adquiram um alargamento da expressão oral em Português padrão. No 1º e 2º anos espera-se a aquisição de competências comunicativas básicas como falar de forma clara, esperar pela sua vez, formular pedidos e perguntas e narrar situações, enquanto no 3º e 4º anos se espera que os alunos sejam capazes de ações mais elaboradas como pedir e tomar a palavra respeitando os outros, planificar e apresentar breves exposições e produzir breves discursos em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequadas. Apercebemo-nos que é apenas no 2º e 3º ciclos que a prioridade se centra no ensino-aprendizagem nos géneros públicos e formais do oral.

De uma forma geral, espera-se que os alunos dominem progressivamente os princípios que regulam a prática da comunicação oral e que os utilizem com fluência e

adequação em contextos formais. No que diz respeito aos conteúdos explanados no Programa de Português do Ensino Básico ao nível do 2º ano<sup>4</sup> podemos verificar isso mesmo:

“O trabalho a desenvolver deverá proporcionar aos alunos situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos. É fundamental que se evolua de situações de comunicações orais informais para situações progressivamente mais formais”.

(Reis, 2009, p. 61)

### **2.1.3. O ensino do registo formal e público do oral**

Na escola, ao ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar trabalha-se com *registos* porque todas as formas de comunicação - também aquelas centradas na aprendizagem – se materializam em formas de linguagem específicas, neste caso em registo escrito ou oral. Alves (s.d., p. 5) identifica como competências comunicativas e linguísticas implicadas no registo oral *a leitura em voz alta e a produção oral* e, por outro lado, Prata (2007, p. 4) identifica os géneros como manifestações discursivas que cumprem funções diferentes nas diversas situações comunicativas e, como tal, apresentam características formais e linguísticas diferentes entre si, nas quais se apresentam como exemplos a trabalhar, o debate, o telefonema e a exposição. Neste contexto, a noção de registo permite alcançar a finalidade geral de aprender a comunicar com recurso ao género adequado às situações que tornam a comunicação possível (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

No seguimento do que foi referido anteriormente, importa compreender a distinção entre o *registo oral formal e informal* e, neste sentido, o registo formal é aquele que necessita de ser aprendido de forma sistemática, cujo discurso costuma ser previamente planificado e o registo informal vai sendo apropriado no seguimento da vida diária, é a linguagem que se adquire em contexto familiar e que todas as crianças transportam no pré-escolar e 1º ciclo.

Em qualquer dos registos, oral ou escrito, existem gradações de formalidade que se refletem nas propriedades estruturais de cada um, como por exemplo, conversas

---

<sup>4</sup> O enfoque no 2º ano do Ensino Básico deve-se ao facto de o projeto interventivo ter sido desenvolvido numa turma a frequentar o 2º ano de escolaridade

espontâneas entre amigos e intervenções em debates admitem uma formalidade distinta apesar de pertencerem ambas ao registo oral (Silva & outros. 2011).

Já evidenciado anteriormente, o facto de a escola não atribuir a mesma importância ao registo oral e escrito leva muitas vezes os professores a focarem-se nas atividades de produção e leitura de textos escritos. É indispensável que a escola proporcione aprendizagens que permitam a utilização e desenvolvimento de uma expressão fluente, caracterizada por um vocabulário específico e diversificado e por uma progressiva complexidade sintática. Aprender a exprimir-se oralmente reflete uma capacidade de refletir sobre os vários géneros do oral, conhecer as regras sociais que os regulam, prever reações dos interlocutores e reformular o seu discurso (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Assim, o ensino-aprendizagem deve adotar uma pedagogia do oral que proporcione o desenvolvimento destas aptidões incidindo no ensino dos géneros *da comunicação pública e formal do oral* tendo em conta os *tipos textuais* que são objeto de aprendizagem – exposição oral, entrevista, discussão em grupo – tal como aqueles que fazem parte da “vida pública” mas que são igualmente de carácter formal – debate, negociação, apresentação perante uma instância oficial - (Prata, 2007).

A comunicação oral formal assenta, segundo Bygate (1987), num modelo que concentra os três principais aspetos a ter em conta no processo inerente a uma atividade de exposição oral – planificar, seleccionar e produzir -. Contudo, importa ainda considerar os aspetos relacionados com o produto e, neste caso, Sebastião (2007, p. 10) refere os elementos *paralinguísticos* (*volume, entoação, pausas, ritmo*) e os elementos *não linguísticos* (*gestos, olhares, postura corporal*) – os mesmos que Sim-Sim (1998, p 22) designa como *extralinguísticos* - e Basílio (2007, p. 10) identifica ainda como fundamental o exercício do pensamento reflexivo – a autoavaliação - como meio privilegiado para desenvolver, mobilizar e consolidar competências.

A necessidade de reunir – para além das habilidades primeiramente contempladas – outros itens tais como os aspetos não-verbais<sup>5</sup> e a avaliação<sup>6</sup>, elevam a importância atribuída às atividades do género oral formal, muito para além daquilo que é considerado pelo Programa, então em vigor (Reis, 2009). O facto de estes parâmetros serem evidenciados na literatura mais recente demonstra a evolução e ponderação desta

---

<sup>5</sup> Sobre este tema, cf., entre outros, Sousa (2007); Sim-Sim, 1998; Cassany, Luna & Sanz, 2007; Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011

<sup>6</sup> Sobre este tema, cf., entre outros, Basílio, 2007; Cassany, Luna, & Sanz, 2007 e Sebastião, 2007

competência outrora descurada pela escola e pelos próprios professores, com o objetivo de se realizar um trabalho explícito, sistematizado e progressivo que permita, tal como afirma Sim-Sim (1998, p 183), evidenciar o desenvolvimento linguístico da criança que ocorre quando se instala o domínio das regras conversacionais, se aperfeiçoam as estratégias comunicativas e se desenvolve a capacidade de diversificar os meios e os objetivos da conversa.

Os professores, no que respeita ao ensino do género oral, não podem limitar-se a atividades pontuais que se restrinjam a situações de fala espontânea, a situações de resposta a questões. Importa promover atividades de expressão oral em que o aluno aprenda a planificar o seu discurso em função do destinatário e recorra a palavras e expressões adequadas para uma produção organizada e coerente (Pinto, 2010; Pinto, 2011). Nesta linha de pensamento, considera-se que é na escola que o aluno é desafiado a desenvolver e consolidar a sua competência comunicativa, através dos vários géneros e textos de carácter formal, participando ativamente nas situações de comunicação que exigem o uso formal da língua numa perspetiva eficaz de planificar, produzir e avaliar - também - as produções orais. (Basílio, 2007)

O ensino do oral deve portanto ser estruturado, planificado pelo professor, com espaço e tempos próprios, e tendo em vista o desenvolvimento posterior no que respeita ao processo linguístico e comunicativo. Segundo Schneuwly & Dolz, (1999 cit. por Mongay, s.d. p. 16) devem ser considerados três aspetos aquando o ensino do género oral formal:

1. Planificação e desenvolvimento de textos orais;
2. Exercícios de produção de textos ou partes de textos orais;
3. Análise de produções próprias ou de outros.

#### **2.1.4. A importância de planificar, produzir e avaliar**

Como foi referido anteriormente, existem três aspetos que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem da oralidade. Ao considerarmos as ideias-chave desses aspetos, observamos os três principais eixos de ação que devem ser contemplados em uma qualquer tarefa: *planificação, produção e avaliação*. Neste sentido, para que os alunos se sintam seguros para realizar a tarefa devem planificar a sua produção oral e finalmente devem autoanalisar as suas intervenções no intuito de corrigir os aspetos menos conseguidos (Alves, s.d.; Sousa, 2007). Sendo que estes são aspetos fundamentais para o sucesso de qualquer tarefa oral ou escrita, é curioso que após a análise do Programa

do 1º CEB (Reis, 2009) apenas se possam identificar estas três dimensões no conteúdo relativo à escrita. Como descritores de desempenho para o 1º e 2º anos da Escrita pode ler-se, entre outros “redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado com a colaboração do professor; escrever pequenas narrativas; rever os textos, com apoio do professor” (p. 42). Pode ainda observar-se que neste último parâmetro (rever os textos) se prevê a possibilidade de o aluno reestruturar e melhorar o seu trabalho “reescrever o texto, expandir o texto, cuidar da apresentação final dos textos” (p. 42). Apenas no 3º e 4º anos, no conteúdo de Expressão Oral, se verificam descritores de desempenho referentes à planificação – “planificar o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar” (p. 33) - e produção – “produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas” (p. 33) - mas nunca à avaliação ou reestruturação da tarefa oral.

Tal constatação evidencia, mais uma vez, a disparidade entre o registo escrito e o registo oral no que respeita à importância que a escola lhe confere e lhe dedica, uma vez que o próprio documento que orienta as práticas educativas não contempla a necessidade de planificar, produzir e avaliar as atividades de expressão oral neste nível de ensino.

Posto isto, importa não só identificar mas, principalmente, caracterizar e evidenciar a relevância que cada um destes três eixos assume nas tarefas orais:

- a) A *planificação* decorre da necessidade de afastar a ideia de que a expressão oral se caracteriza apenas pelo imprevisto e pela falta de coerência, sendo que esta obedece à mesma organização, estruturação e planeamento do registo escrito (Silva & outros, 2011). O aluno deve “pensar ‘no que vai’ dizer, ‘como o vai dizer’ em função do ‘a quem’ e do ‘com que objetivos’” (Pinto, 2010, p. 15). Esta dimensão implica a construção de um “guião” do assunto, a determinação da situação e dos objetivos de comunicação e possibilita aos alunos anteciparem eventuais dificuldades e a selecionarem e organizarem a informação relevante, estruturando, sob a forma de um registo escrito, a comunicação (Benito, 2007; Marques & Silva, 2007; Sousa, 2007);
- b) A *produção*<sup>7</sup> revela-se o momento (ou os momentos) em que o aluno produz o texto oral segundo a matriz previamente realizada. Nesta dimensão o aluno deverá de forma clara, eficaz e recorrendo a um vocabulário e linguagem adequada expor as suas ideias perante o auditório. Defende-se a concretização de intervenções sequenciais que permitam a realização de atividades com objetivos específicos e que permitam aos discentes

---

<sup>7</sup> Também denominada de fase da *execução* por Silva & outros (2011) e Marques & Silva (2007)

realizarem produções e revisões parciais do seu discurso (Marques & Silva, 2007; Sousa, 2007);

- c) A *avaliação* contempla a avaliação do professor, a autoavaliação e a heteroavaliação por parte da turma. Nesta dimensão pretende-se analisar os produtos verbais a partir de grelhas, gravações áudio e registos audiovisuais. A avaliação através das grelhas permite ao aluno compreender os objetivos predefinidos e aplicar os procedimentos inerentes ao ato comunicativo em contexto, uma vez que ao executar a sua própria avaliação mais facilmente deteta os seus pontos fortes e fracos, reconhecendo o processo percorrido e o que melhorar em prestações futuras; a avaliação através do registo áudio assenta nas gravações de exposições e entrevistas que permite recuperar a informação pelo reconto oral e pela reprodução escrita; a avaliação pelo registo vídeo possibilita a repetição do processo e a análise mais fidedigna relativamente ao próprio desempenho, atendendo também a aspetos não-verbais tais como postura, dicção, contacto visual com o público, etc. (Cassany, Luna, & Sanz, 2007; Marques & Silva, 2007; Sebastião, 2007). A este último instrumento avaliativo podemos chamar *autoscopia*, que consiste exatamente na perspetiva de o aluno se analisar em torno de uma finalidade, através da confrontação da imagem de si no ecrã e com o intuito de autorregular a sua ação. Esta forma de avaliação é considerada muito educativa e reveladora no sucesso posterior, uma vez que os alunos são participantes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem (Basílio, 2007).

A avaliação das tarefas orais deve ser de carácter formativo pois este é um processo que se assume como contínuo e progressivo no qual o professor numa primeira fase observa os aluno e (re)define o percurso de ensino, melhorando gradualmente o processo de aprendizagem. Ao aplicar esta modalidade de avaliação o professor terá a oportunidade de compreender a razão de alguns alunos serem mais bem sucedidos nas aprendizagens do que outros. Este modelo permite assim, regular a atividade do professor e conceder ao aluno a capacidade de uma progressiva tomada de consciência de si próprio, com base na análise da realidade experienciada (Sebastião, 2007).

### **2.1.5. O texto expositivo no desenvolvimento do registo oral**

A definição de *registo*, anteriormente descrita como forma comunicativa com funções específicas e cujo objetivo é aprender a comunicar, implica que consideremos agora a definição de *tipo textual*. Concluindo que é impossível comunicar verbalmente sem ser

por algum *género*, também é impossível fazê-lo sem ser através de um *texto* e sem ter em consideração as propriedades textuais (Marcushi, 2002).

Neste sentido, uma vez que por género se consideram as diversas formas de comunicação, por tipo textual podem considerar-se os meios de desenvolver os géneros, sendo eles a narração, a descrição, a argumentação, a exposição, entre outros, cada qual com funções e propriedades características. Neste sentido, podemos, de uma forma subentendida, englobar o tipo textual no género (Mongay, s.d.).

Foquemo-nos então no texto de carácter expositivo como forma de desenvolver a competência de expressão oral. A exposição é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica reunindo o orador e seu auditório e é considerado um dos exercícios de expressão mais praticados na sala de aula. Assim, considerando que a língua tem no contexto educativo uma função de transmitir conhecimentos através de um suporte que organiza a informação de forma expositiva, com a exposição oral acontece o mesmo pois os alunos têm a oportunidade de escutar e produzir boas exposições, focando-se neste mesmo objetivo. Contrariamente, outros tipos de textos orais como a argumentação, a descrição ou a narração têm origem noutros contextos e não pretendem a transmissão de conhecimentos (Mongay, s.d; Schneuwly & Dolz, 2004; Cassany, Luna, & Sanz, 2007).

O carácter expositivo deste tipo textual permite exatamente abordar diversas áreas de conteúdo, uma vez que é um suporte de transmissão de informação e a sua presença não só no contexto escolar mas no quotidiano permite igualmente trabalhar as variantes da linguagem oral (já referidas anteriormente), diversificando as situações de ensino-aprendizagem. Também permite que se trabalhe em grupo, tendo mais do que um emissor. Esta característica favorece a aprendizagem cooperativa e implica menos tempo despendido ao invés de exposições orais individuais (Mongay, s.d.).

Quanto ao tema que se expõe, ele pode ser diversificado, desde a apresentação de um livro à apresentação de uma temática científica.

Relativamente às propriedades textuais, importa reconhecer que estas contribuem para caracterizar os diferentes tipos de texto, identificando-os como unidade comunicativa bem construída, e permitem compreender e produzir uma exposição oral. Estas propriedades são a *adequação*, a *coerência* e a *coesão* (Cuenca et all & Ruiz Bikandi et all. (2000; 1998 cit. por Mongay, s.d, p.27):

a) A *adequação* engloba a situação comunicativa, os envolvidos no discurso e as informações implícitas. Assim, são considerados como aspetos integrantes desta

propriedade a intenção, o contexto, o emissor, o tempo, o espaço e a comunicação não-verbal (ex.: recurso a gráficos, mapa de conceitos (anexo D), postura, gestos);

b) A *coerência* engloba a sequencialidade, o tema do texto e a seleção e organização da informação. Consideram-se portanto como aspetos desta propriedade as fases do processo (ex.: abertura, desenvolvimento e desfecho), o tema, a estrutura e a forma como é selecionada e transmitida a informação;

c) A *coesão* engloba os mecanismos de referência, a coesão lexical e os mecanismos de coesão textual. Evidenciam-se nesta propriedade a sintática e a semântica (ex.: recorre aos conectores discursivos, evita a repetição, utiliza estruturas verbais adequadas).

No que diz respeito à exposição oral (e a outros géneros marcadamente escolares) define-se que deve ser organizada em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão). Contudo, cada tipo textual apresenta a sua estrutura definida que representa uma forma de organização que deve ter em consideração o ano de escolaridade dos alunos e, naturalmente, o conhecimento já adquirido sobre o(s) plano(s) do(s) texto(s) pertencente(s) ao género em questão. Neste caso, são consideradas como partes fundamentais da exposição oral:

**Quadro II**<sup>8</sup> – Partes fundamentais da exposição oral

<b>Abertura</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Fechamento</b>
Apresentação do tema e dos subtópicos com uma ordem (hierarquização) em forma de sumário	Desenvolvimento dos diferentes subtópicos respeitando a ordem (hierarquização) identificada na abertura	Sintetização dos aspetos mais importantes ou identificação das aprendizagens realizadas

A exposição oral a produzir apresenta, numa parte inicial, o tema e os subtemas que apoiam o objetivo fundamental da produção (que permita ao recetor antecipando o que vai ouvir); um desenvolvimento no qual se expande o tópico apresentado e se estabelecem relações lógicas entre as diferentes informações; e um fechamento que pode ser um segmento conclusivo que deverá ter como finalidade enunciar as aprendizagens

<sup>8</sup> Tabela construída com base em Pinto, 2014

adquiridas (Pinto, 2014). Como afirmam Dolz e Schneuwly (1999), os objetivos do texto expositivo assentam em:

- Reconhecer a situação de comunicação e os elementos que a compõem;
- Planificar, organizar e hierarquizar as ideias;
- Exemplificar, ilustrar e explicar as ideias expostas;
- Antecipar as dificuldades de compreensão e reformular a linguagem (se necessário);
- Estruturar o discurso;
- Usar a voz, a postura e os gestos de acordo com o discurso;
- Tomar notas e ler.

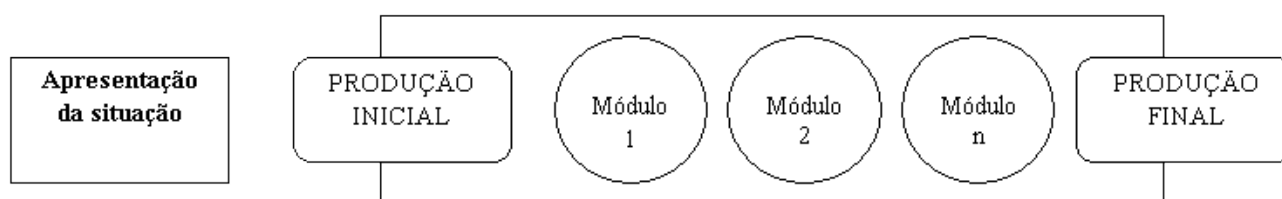
Tudo isto, aliado a habilidades comunicativas, constitui o tipo de texto expositivo que se revela um dos mais utilizados, mais completos e mais rentáveis no ensino-aprendizagem pois para tal é necessário ter um grande domínio do assunto a expor, bem como é necessário ter adquiridas as estruturas e funções da língua. Assim, o texto expositivo é também aquele que melhor desenvolve os conteúdos de expressão oral pelo facto de ser possível variar as características da situação de comunicação e a temática abordada sem sair do âmbito escolar e mantendo a intenção de transmitir conhecimentos, de uma forma mais ou menos formal. Neste caso, as atividades de desenvolvimento do oral pretendem exatamente que os alunos sejam capazes de transmitir conhecimentos, de expor oralmente e de acordo com as funções estruturais e gramaticais da língua e de apresentar diferentes saberes (Mongay, s.d.).

## **2.2. A sequência didática como estratégia para a oralidade**

Espera-se que o professor saiba trabalhar com os géneros orais de modo específico, eficiente e produtivo. Assim, na necessidade de desenvolver um trabalho sequencial e criterioso que vise o desenvolvimento dos alunos no que respeita às suas competências de expressão oral, surge a *sequência didática* que se desenvolve a partir de uma série de atividades e tem como objetivo primordial ajudar os alunos a solucionar os problemas que lhes possam surgir no decorrer do processo. Anteriormente, neste trabalho, foi possível observar os três eixos de ação numa atividade de expressão oral (planificação, produção e avaliação). Tais são parte integrante da sequência didática e, exatamente por esse motivo, esta revela-se uma estratégia didática de excelência para o ensino das tarefas de género oral (Alves, s.d; Sousa, 2007).

As sequências didáticas podem ser entendidas como a unidade de trabalho escolar no sentido em que se desenvolvem um conjunto de atividades, que apresentam um objetivo concreto, que permitam melhorar uma determinada prática de linguagem – neste caso a oralidade -. Uma vez que a perspectiva adotada nas sequências considera os diferentes níveis de elaboração – processo e produto -, o primeiro passo para elaborar uma sequência didática é a escolha do registo e, simultaneamente do género. Importa compreender as propriedades, funções e utilização desse mesmo género para, posteriormente, atendendo ao objetivo pretendido, se proceder à escolha da tarefa mais adequada. Desta forma o professor poderá delimitar mais especificamente que competências serão efetivamente ensinadas no decorrer da sequência (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 97). Os mesmos autores referem que cada sequência didática deve ser composta por quatro componentes:

Imagem 1 - Esquema da sequência didática



Este ciclo interativo de partir da *apresentação de uma situação*, realizar uma *produção inicial* e desenvolver em *módulos* as competências propostas que culminarão numa *produção final* corresponde, simultaneamente, a uma sequência de ensino e a uma sequência de aprendizagem uma vez que surge da identificação de uma dificuldade dos alunos, permitindo o desenvolvimento da problemática diagnosticada através de um conjunto de tarefas e exercícios e a respetiva autorregulação através da autoavaliação. Assim, numa sequência didática do género oral, após uma apresentação da situação na qual é explicitada a tarefa de expressão oral que os alunos deverão realizar, estes elaboram uma produção inicial que permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência. De seguida, os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, permitem aos alunos, recorrendo às ferramentas necessárias, desenvolver e aperfeiçoar a problemática trabalhada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados através de uma avaliação que incidirá sobre os aspetos trabalhados durante a sequência (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004).

Depois de conhecidas as etapas, os mesmos autores descrevem cada uma delas (p. 98 – 107):

a) Na *apresentação da situação* é explicado aos alunos o projeto de comunicação que será desenvolvido e que se deve basear (sempre) numa dificuldade do grupo observada pelo professor. Tal apresentação explana também os objetivos esperados – que se devem evidenciar aquando da produção final -. Simultaneamente esta componente prepara os alunos para a produção inicial e para o trabalho que será desenvolvido nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constata o trabalho a ser desenvolvido, as tarefas inerentes a este e os objetivos previstos com a sua realização. Devem dar-se indicações precisas e claras que exemplifiquem o que é pretendido, tais como: *Qual o tipo de texto a apresentar? A quem se dirige a produção? De que forma será apresentada? Quem são os intervenientes?*

Para esclarecer as representações dos alunos nesta fase é importante que lhes seja apresentado um modelo do que é expectável uma vez que, face a modelos e situações de observação e análise do real, a observação permite um desempenho futuro mais consciente e o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica (Basílio, 2007).

b) No momento da *produção inicial*, os alunos elaboram uma primeira versão da tarefa proposta na qual demonstram as representações que têm desta atividade. É desta forma que o professor evidencia o ponto de situação e redefine a intervenção para melhor alcançar o objetivo de desenvolvimento das dificuldades reveladas, obtendo informações para diferenciar, e até individualizar se necessário, o ensino. Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os com maiores dificuldades, são capazes de produzir um texto que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características esperadas. Ainda nesta componente, a produção pode ser simplificada ou realizada de uma forma mais geral - por exemplo, uma primeira entrevista pode ser realizada com um colega ou alguns alunos podem tentar realizar uma primeira exposição com uma preparação mínima sobre um tema que já dominam ou sobre um tema sugerido pelo professor -. Para além de experienciarem o objetivo real pretendido, esta primeira produção permite-lhes descobrir o que já sabem fazer e consciencializarem-se das dificuldades. Tal evidencia-se ainda mais se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão em grupo sobre o desempenho oral de um aluno; escuta da gravação audiovisual; entrevista com recurso a

grelhas avaliativas, entre outros. Os pontos fortes e fracos são evidenciados, as técnicas reveladas são discutidas e avaliadas e são pensadas soluções para os problemas e necessidades dos alunos que serão trabalhadas nos módulos. Desta forma, a produção inicial pode motivar tanto a sequência como o aluno.

c) Nos *módulos* trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção e fornecem-se aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Este processo implica delimitar: *Que dificuldades abordar? Como organizar um módulo que trabalhe um problema particular? Que aprendizagens devem ser adquiridas em cada módulo?* Assim, o aluno depara-se com problemas específicos e deve tornar-se cada vez mais capaz de resolvê-los. Para isso, o professor deve abordar problemas relativos a vários níveis de funcionamento que permitam ao aluno definir quem é o destinatário, qual a finalidade, qual a sua posição enquanto participante, entre outros.

Variar as atividades e exercícios que enriqueçam consideravelmente o trabalho em sala de aula revela-se muito importante. Atividades simplificadas de produção de textos escritos e elaboração de exposições com um vocabulário adequado são algumas atividades diversificadas que permitem a cada aluno superar-se e alcançar os objetivos definidos.

Realizando os módulos, os alunos aprendem também as variantes do género trabalhado e adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica e as regras comuns ao género e ao texto. Estes conhecimentos, trabalhados e discutidos conjuntamente entre professor e alunos, permitem a revisão do próprio trabalho ou uma melhor antecipação do que se deve fazer na produção final.

d) Na *produção final* o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos trabalhados separadamente nos módulos e de efetivar o cumprimento da tarefa proposta com o respetivo alcance dos objetivos estabelecidos. Esta produção serve de instrumento para o aluno regular e controlar as suas próprias produções permitindo-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado - *O que aprendi? O que resta fazer? Como posso melhorar o meu desempenho?* – Também nesta componente o professor realiza a sua avaliação, uma avaliação através de algum tipo de registo (grelha, gravação audiovisual) que siga um conjunto de critérios e que os mesmos possam ser discutidos e avaliados com os alunos. Assim, a produção final favorece, não só a avaliação num sentido mais estreito, mas também a observação das aprendizagens efetuadas que

servem para dar continuação ao trabalho, permitindo a reestruturação e consolidação das aprendizagens.

Assim, as sequências didáticas têm como finalidades gerais:

“Preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly 2004, p. 109).

Os professores, no que respeita ao ensino do género oral, não podem limitar-se a atividades pontuais que se restrinjam a situações de fala espontânea, a situações de resposta a questões. Importa promover atividades de expressão oral, de diferentes tipos textuais, em que o aluno aprenda a planificar o seu discurso em função do destinatário e recorra a palavras e expressões adequadas para uma produção organizada e coerente. Nesta linha de pensamento considera-se que é na escola que o aluno é desafiado a desenvolver e consolidar a sua competência comunicativa, através dos vários géneros e textos de carácter formal, participando ativamente nas situações de comunicação que exigem o uso formal da língua numa perspectiva eficaz de planificar, produzir e avaliar - também - as produções orais (Basílio, 2007; Pinto, 2010; Pinto, 2011).

Pinto (2011, p. 11) descreve ainda o “roteiro” que o professor deve estruturar aquando a planificação de uma sequência didática:

1. Escolher a competência foco que se vai desenvolver de forma privilegiada numa determinada sequência. É selecionada em função do resultado que se pretende obter relativamente a uma determinada competência;
2. Registrar as competências de processo necessárias para o desenvolvimento da sequência e que são alvo de ensino explícito e intencional;
3. Selecionar do programa o(s) descritor(es) de desempenho que se pretende trabalhar;
4. Escolher o(s) conteúdo(s) associado(s) a esse descritor;

5. Indicar o(s) conhecimento(s) prévio(s) que deverão estar assegurados para a realização de determinada atividade;

6. Apresentar uma atividade ou sequência de atividades capazes de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa, em que a informação nova se relaciona sempre com um aspecto do conhecimento que o aluno já tem adquirido;

7. Expressar o resultado da atividade atendendo a indicador(es) de avaliação adequado(s) que permitam avaliar quer o processo, quer o resultado, em termos do desempenho dos alunos ao executar a tarefa;

8. Indicar os modos de organização do trabalho da turma;

9. Listar os recursos que vão ser disponibilizados para tornar a atividade uma experiência de aprendizagem significativa;

10. Calcular o tempo necessário para a realização do que se pretende em cada etapa da sequência didática.

Neste sentido, a sequência didática deve ser considerada como um privilegiado modelo de ensino-aprendizagem no que respeita, também, à competência de expressão oral uma vez que permite ajudar os alunos a planificar as suas produções orais e a compreender etapas. Cada etapa pode constituir-se como um momento que responde a um desafio, um problema ou uma questão e pode ser constituída por uma ou mais atividades orientadas incidindo sobre um ou mais descritores de desempenho de uma competência. Sobre este assunto Pinto (2011) identifica as etapas como uma plataforma consolidada de conhecimentos que se crê virem a favorecer as aprendizagens que se pretende promover nas seguintes etapas. Para a produção orientada e contextualizada das comunicações devem promover-se estratégias avaliativas de autorregulação (Fernandes & Barbosa, 2007).

### III. METODOLOGIA

#### 3.1. Paradigma e método de investigação

Um Projeto de Investigação implica a seleção de uma metodologia de investigação que tenha em conta o contexto no qual se desenvolve o projeto, os objetivos estabelecidos e o interesse pessoal do investigador.

Neste sentido, importa, antes de mais, explicitar que, como forma de observar o mundo através da natureza das investigações em Ciências Sociais e Humanas (CSH), existem três grandes paradigmas “clássicos”: *positivista*, *interpretativo* e *sócio-crítico*.

O paradigma *positivista*<sup>9</sup> assume uma perspetiva empírica, no sentido em que defende a resolução de uma problemática através da colocação de hipóteses e da sua comprovação através do controlo experimental (objetividade), visando a generalização (correspondendo a uma adaptação da investigação experimental ao campo das CSH) e a divulgação dos resultados quantitativos (Coutinho, 2011).

O paradigma *interpretativo*<sup>10</sup> consiste na compreensão da problemática em estudo, na qual o investigador pode assumir um papel ativo (sendo valorizada a sua ação). Este paradigma não pretende operar mudanças, apenas compreender determinada situação que ocorre naquele contexto, não sendo generalizável (portanto relativista) (Coutinho, 2011).

Sendo que este projeto pretende, através da minha própria ação, operar mudanças nos alunos, ao nível do desenvolvimento das exposições orais formais que estes realizam, encontra-se relacionado com o *paradigma sócio-crítico*<sup>11</sup> que considera imperativo a existência de mudanças (após identificada a problemática) considerando que os resultados obtidos não são generalizáveis a outros contextos, uma vez que se valorizam as vivências do contexto e o papel ativo do investigador (subjetividade) que, simultaneamente, reflete sobre a sua própria prática (Coutinho, 2011) – onde se confronta o que estava planeado, quer em termos de ação, quer em termos de efeitos previstos, com base nas evidências recolhidas e, deste modo, se tomam decisões relativamente ao novo ciclo subsequente (Ponte, 2002) - uma vez que uma das principais características deste método, é o facto de permitir que qualquer projeto seja sempre revisto, avaliado e “melhorado”. Assim, no sentido em que é o confronto entre ação e reflexão que permite um ciclo sucessivo de

---

<sup>9</sup> Também denominado de *quantitativo*, *empírico-analítico*, *racionalista* ou *empiricista* (Coutinho, 2011).

<sup>10</sup> Também designado por *hermenêutico*, *naturalista*, *qualitativo* ou *construtivista* (Coutinho, 2011).

<sup>11</sup> Ainda chamado de *emancipatório* (Coutinho, 2011).

ações, pode afirmar-se que este método tem como intenção imediata o estudo de uma prática e, principalmente, a mudança dessa prática (Bell, 1997; Afonso, 2005).

Assim, a investigação-ação (IA) é uma modalidade que parte de uma problemática do quotidiano, significativa para o contexto, que se desenvolve segundo ciclos sucessivos, nos quais os atores são respeitados. Adequa-se aos valores e condições de trabalho do contexto, os investigadores são ativos (mesmo que estejam externamente como consultores ou facilitadores), as técnicas de investigação são adequadas e não perturbadoras do contexto e o objetivo primordial assenta na promoção de mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994; Almeida, 2014). Na necessidade de me envolver ativamente neste processo, que se assume enquanto problemática para o contexto e cujo objetivo é o de operar mudança, não alterando o sentido do contexto nem influenciando os seus atores, o método selecionado para a concretização deste projeto que permite a minha participação foi a investigação-ação.

Sendo esta uma investigação sobre a prática, inspirada na metodologia de investigação-ação que se caracteriza pelo seu “ciclo interativo”, assumiu dois tipos de objetivos: por um lado, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança – baseada na avaliação realizada do estudo exploratório -, visou principalmente alterar um aspeto da prática – as exposições orais dos alunos - e, por outro lado, procurou compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática – *Porque é que os alunos não produzem o seu discurso de forma estruturada e formal? Como é que os alunos conseguem produzir exposições orais formais organizadas e que respeitem as habilidades de uma exposição oral formal?* - com vista à definição de uma estratégia de ação – os alunos selecionam a informação relevante, planificam a exposição, concretizam a exposição para a turma e autoavaliam-se com vista ao desenvolvimento e evolução -. Neste contexto, pelo facto de investigar situações e interações a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo, partindo da própria ação reflexiva do investigador que não impõe expectativas prévias (Coutinho, 2011), releva-se a adequação de desenvolver este estudo sob um paradigma sócio-crítico uma vez que este envolve mudanças, num contexto social específico, que advêm da minha ação (reflexiva) que tem como intencionalidade a compreensão e alteração da prática de expressão oral dos alunos.

O facto de o método escolhido ser a IA realça a necessidade de existir “grande eclectismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização” (Afonso, 2005, p. 75). Neste sentido, como forma

de respeitar o contexto, os seus atores e de recolher eficazmente os dados que correspondessem aos meus objetivos e que respondessem à minha questão-problema, surgiu uma triangulação entre observação, entrevistas e análise documental como forma de compreender e combinar as múltiplas dimensões e hipóteses em estudo, afim de obter resultados mais fidedignos (Coutinho, 2011). Tornou-se portanto imperativo desenvolver uma observação direta participativa (enquanto facilitadora do processo), de forma estruturada pelo facto de ter como recurso grelhas previamente elaboradas por mim e em conjunto com os alunos (grelha de planificação e de autoavaliação), que compreende a realização de entrevistas (mediadas por mim com recurso a guiões de entrevista semiestruturada) aos alunos, como forma de estes para além de preencherem a grelha de autoavaliação também poderem refletir acerca das suas dificuldades e aprendizagens, e à professora, como forma de compreender as suas considerações acerca do trabalho desenvolvido e da pertinência do projeto para o contexto. Finalmente relaciona-se com a necessidade de proceder à análise documental – sob a forma de produções escritas e registadas em formato audiovisual -, uma vez que tal se assume como “meio para atingir um fim”.

### **3.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A escola básica na qual foi desenvolvido este projeto de intervenção abriu portas em setembro de 2010 pertencendo desde então ao Agrupamento Vertical de Escolas de Azeitão. Surgiu da necessidade de responder à falta de oferta educativa no pré-escolar, impedir a sobrelotação de escolas de 1º ciclo, que até então funcionavam em horário duplo, e ao mesmo tempo dar resposta às necessidades educativas especiais, concentrando os recursos humanos e materiais num só espaço por forma a rentabilizá-los. Relativamente aos espaços exteriores, interiores e circundantes, esta escola apresenta boas condições ao nível das infraestruturas e dos equipamentos de que dispõe e o ambiente e a convivência que se verificam entre os elementos da comunidade educativa revelam-se bastante satisfatórios, existindo uma boa relação social e uma participação bastante ativa por parte da comunidade escolar.

O grupo de alunos pertencentes ao 2º ano de escolaridade que participam no estudo é composto por 26 alunos, 13 raparigas e 13 rapazes com uma média de idades de 8 anos, situando-se no estágio das operações concretas no qual as crianças compreendem aspetos concretos dos problemas, respeitam as regras e encontram maior gratificação no processo

de construção ativa das aprendizagens do que propriamente no produto final em si (Sprinthall & Sprinthall, 1990). A maioria destes alunos vive em Azeitão, Quinta do Conde e Brejos, são de nacionalidade portuguesa e pertencem a uma classe média-alta o que, segundo a professora se evidencia pelo apoio que estes alunos têm em casa. Dois alunos demonstram dificuldades de carácter pedagógico e emocional, estando indicados para avaliação psicológica.

A maioria dos alunos frequenta as Atividades Extra Curriculares (AEC), incluindo os três alunos constituintes da amostra selecionada, sendo estas lecionadas por professores especializados e cujo trabalho se desenvolve em parceria com a professora titular.

### **3.3. Caracterização das técnicas de recolha de dados**

A inter-relação do investigador com a realidade que estuda permite a construção do conhecimento de forma indutiva e sistemática, no terreno e à medida que os dados empíricos emergem. Por isso mesmo, as diferentes fases do meu projeto de investigação relacionam-se de forma interativa existindo uma circularidade que relaciona o problema com a recolha dos dados (Coutinho, 2011).

Assim, após definir o problema e o sujeito a investigar (*o que vou observar e quem vou observar*), importa identificar e conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados (*como vou observar*) e que vão ao encontro da minha problemática e dos meus objetivos.

Neste sentido, podendo considerar diferentes instrumentos para recolha de dados, tais como, observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, conversas informais e produções dos alunos (Coutinho, 2011), selecionei, pela sua pertinência e adequabilidade ao meu estudo a *observação*, a *entrevista*, e a *análise de dados documentais*.

- a) A *observação* consiste numa técnica de recolha de dados que é perspectivada pelo próprio investigador (não sofrendo opiniões de terceiros). Representa uma ação em desenvolvimento (*on-going*) e que se regista por via escrita ou registo audiovisual, sendo que, neste projeto, recorri à utilização do último (não esquecendo que estes tipos de registos acarretam questões éticas tais como autorizações para tal). Neste contexto, esta recolha de dados dependeu da minha *observação direta*, uma vez que fui visível durante a concretização do projeto, e fui *participante* porque, apesar de funcionar como apoio exterior estive sempre implicada na ação, fazendo parte do processo enquanto estagiária.

Ainda no que respeita a esta técnica, a minha observação revelou-se *estruturada* porque utilizei grelhas (anexo A) previamente elaboradas e estruturadas em contexto de ação, ou seja, tinha um quadro definidor daquilo que pretendia observar (Bell, 1997; Afonso, 2005; Almeida & Pinto, 2012);

- b) A *entrevista* corresponde a uma interação entre entrevistador e entrevistado(s)<sup>12</sup> (neste contexto, as entrevistas foram realizadas individual e presencialmente em sessões de tutoria), ou seja, envolve uma conversa que pressupõe que o sujeito reflita acerca da sua prática de modo a analisarem uma problemática de forma muito mais elaborada do que numa resposta escrita<sup>13</sup>. A flexibilidade e a ausência de diretividade - no sentido em que não existe uma ordem rigorosa para responder às questões e que partindo de uma questão abrangente se possam obter diversas informações – assumem-se como as principais vantagens desta técnica de recolha de dados (Bell, 1997; Afonso, 2005; Almeida, 2013). As entrevistas distinguem-se entre *estruturadas*, nas quais o(s) entrevistado(s) responde(m) a um conjunto de questões previamente estipuladas, acerca de uma temática, de acordo com um guião elaborado que deve ser seguido de forma padronizada, tal como o tempo e o ritmo da entrevista (Afonso, 2005); *não estruturadas* cujo objetivo consiste na recolha de significados atribuídos pelo(s) sujeito(s) em estudo, de forma interpretativa, exaustiva e aprofundada, acerca de determinada questão ou problema, sem questões específicas ou respostas concretas (Afonso, 2005) e *semiestruturadas* cujas questões pré-definidas são uma diretriz, mas não ditam a forma como a entrevista irá decorrer, possibilitando que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da entrevista uma vez que o rumo seguido irá depender, em grande parte, do retorno do(s) entrevistado(s). As minhas entrevistas surgiram numa perspetiva semiestruturada uma vez que existia um guião orientador com os itens correspondentes aos dados que pretendia recolher mas o rumo da entrevista era ditado pelas respostas e observações do(s) entrevistado(s);
- c) A *análise de dados* documentais assume, na investigação, uma de duas perspetivas: o foco central, quando integra os objetivos de estudo, ou um recurso para evidenciar ou complementar o que está em estudo (Bell, 1997). Neste caso, assumiu-se enquanto *foco* para o desenvolvimento do projeto, com vista à concretização dos objetivos estipulados, uma vez que parti dos documentos dos alunos - grelha de planificação (anexo A), grelha

---

<sup>12</sup> As entrevistas podem ocorrer em grupo (técnica do *focus group*) numa perspetiva de agrupar indivíduos com pontos de vista similares ou diferentes, dependendo do objetivos de estudo (Afonso, 2005).

<sup>13</sup> Por exemplo, no caso de um inquérito por questionário.

de avaliação (anexo G) e registo audiovisual para compreender a evolução das suas prestações, a importância destes instrumentos para tal desenvolvimento, bem como baseei a regulação do desempenho posterior dos alunos com base nestes documentos.

Durante todo o processo questões éticas e morais que devem ser perspectivadas pelo investigador ao longo da sua investigação. No caso de uma observação participante a proximidade do investigador com o objeto de estudo pode implicar não ser rigoroso nos dados que recolhe, bem como as entrevistas podem levar o investigador a interpretar os dados sob uma perspetiva social que lhe seja favorável e de interesse (não correspondendo à interpretação do sujeito em estudo) e também é de salientar que a qualidade subjetiva que o investigador, muitas vezes, assume neste tipo de investigações, pode conduzi-lo a uma análise dos dados documentais pouco rigorosa e nada imparcial (Bell, 1997; Afonso, 2005; Almeida & Pinto, 2012).

### **3.4. Caracterização das técnicas de tratamento de dados**

As técnicas enunciadas anteriormente constituem-se como fontes de informação em que o seu tratamento depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador. Assim, contrariamente ao tratamento de dados de cariz *quantitativo*, que analisa os dados através de valores numéricos que se concretizam em dados estatísticos (Afonso, 2005), considera-se que estamos presente o tratamento de dados de natureza *qualitativa*<sup>14</sup> pois parte-se de uma interpretação contextualizada de uma problemática de forma naturalista e subjetiva, que procura compreender os fenómenos de forma significativa para o contexto e para os sujeitos, com recurso a instrumentos diversificados, que permitam “analisar a qualidade<sup>15</sup> dos dados” do estudo, indo ao encontro dos objetivos da investigação (Coutinho, 2011). Por qualidade dos dados entende-se a análise de parâmetros subjetivos (para além dos dados recolhidos existe uma interpretação e compreensão dos mesmos). A questão de *fidedignidade* dos dados diz respeito à garantia de que os dados não foram adulterados; a *validade* dos dados considera a relevância da informação em relação aos objetivos pretendidos com o estudo, e a

---

<sup>14</sup> Denominada também de investigação do tipo *interpretativa* pelo facto da análise dos dados ser de cariz subjetivo, partindo da interpretação pessoal (mas fundamentada teoricamente) do investigador (Coutinho, 2011).

*representatividade* dos dados refere-se à garantia de que a amostra selecionada é aquela que representa o conjunto de sujeitos do contexto a que se refere o estudo (Afonso, 2005).

Assim, surge a *análise de conteúdo* como técnica de tratamento de dados uma vez que esta permite cruzar os diferentes dados recolhidos (independentemente da técnica) e encontrar categorias de classificação possibilitando analisar os conteúdos com base num quadro teórico previamente estabelecido, ou seja, com base em pressupostos e objetivos estipulados para o desenvolvimento (e sucesso) do projeto (Coutinho, 2011).

Podendo afirmar que o tratamento da informação se procede num plano *qualitativo*, evidencia-se a sua pertinência uma vez que se desenvolve a partir da informação recolhida sob uma perspetiva reflexiva e de análise da “qualidade da investigação” e pelo seu processo de crescimento e aperfeiçoamento se basear na *descrição* – consideração da problemática -, *análise* – recolha de dados - e *interpretação* – tratamento dos dados sob uma perspetiva interpretativa e reflexiva - (Afonso, 2005). Ainda como forma de averiguar e cruzar todos os dados recolhidos para, posteriormente, inferir acerca das regularidades encontradas, a análise de conteúdo revela-se orientadora de questões do tipo: *Como agrupar estes dados? Porquê agrupá-los desta forma? Com base em que critérios?* (Coutinho, 2011) - neste caso pretendi classificar as apresentações orais dos alunos (enquanto *boa, média e fraca*) segundo um conjunto de habilidades a ter em conta numa exposição oral formal (Quadro III). Tal permitiu que posteriormente, conseguisse, além de averiguar um padrão, compreender e refletir acerca do trabalho e desenvolvimento dos alunos, característico da natureza qualitativa do meu estudo -.

Importa ainda não esquecer que muitas vezes uma investigação é importante, não pelo seu sucesso ou insucesso, mas pelas questões que coloca ou pelo olhar que proporciona sobre uma dada realidade – a compreensão de uma situação ou a resolução de um problema concreto, associados, ou não, à nossa prática (Ponte, 2002).

#### IV. APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este projeto interventivo, tal como já foi referido, surgiu da necessidade de colmatar uma lacuna observada no contexto socioeducativo mas também no panorama da educação em geral e que se prende com o trabalho desenvolvido – ou antes com a falta de trabalho desenvolvido – no que respeita ao conteúdo de expressão oral. Assim, foi fundamental delimitar a dinamização da tarefa de registo oral através da implementação de uma sequência didática e, simultaneamente, definir os respetivos objetivos:

- Desenvolver competências de exposição oral formal através de uma sequência didática;
- Desenvolver a planificação e a autoavaliação como forma de regulação no desempenho posterior;
- Promover a modificação das ações através da confrontação da imagem de si a partir do registo audiovisual.

É nesta linha de pensamento que surge toda a intervenção que aqui se descreve e que, posteriormente, se analisa. Assim, foi imperativo compreender cada objetivo estipulado e definir estratégias para a sua concretização.

Primeiramente, elaborei o seguinte quadro síntese com base em Pinto (2010), Pinto (2014) e Reis (2009) que reúne na primeira coluna as *habilidades* fundamentais de uma exposição oral, na segunda coluna os *parâmetros avaliativos* por mim definidos que, simultaneamente, correspondem aos itens que pretendo que os alunos mobilizem. Finalmente, na terceira coluna, os descritores de desempenho relativos ao conteúdo de expressão oral contemplados nos documentos orientadores do currículo que, teoricamente, apoiam a minha escolha dos parâmetros verificados na segunda coluna.

**Quadro III** – Síntese das habilidades, parâmetros e descritores de desempenho relativos ao conteúdo de expressão oral

HABILIDADES	PARÂMETROS AVALIATIVOS	DESCRITORES
<b>Planificar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica o discurso de acordo com os objetivos, o destinatário e os meios a utilizar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar o discurso de acordo com os objetivos, o destinatário e os meios a utilizar (3º e 4º anos)</li> </ul>
<b>Selecionar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza fórmulas de abertura e desfecho?</li> <li>Utiliza conectores discursivos diversificados?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores (1º e 2º anos)</li> <li>Explicitar regras e procedimentos: identificar marcas do registo formal e informal (3º e 4º anos)<sup>16</sup></li> </ul>
<b>Produzir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeita o tema, o destinatário e a sua intenção específica?</li> <li>Expõe os assuntos de forma clara e respeitando a sua ordem sequencial e de acordo com as etapas de uma exposição oral (abertura, desenvolvimento e desfecho)?</li> <li>Respeita regras de entoação e ritmos adequados?</li> <li>Produz o seu discurso com frases e palavras de estrutura silábica cada vez mais complexas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (1º e 2º anos)</li> <li>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar, descrever (1º e 2º anos)</li> <li>Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (1 e 2º anos)</li> <li>Respeitar regras de entoação e ritmos adequados (1º e 2º anos)</li> </ul>
<b>Aspetos não-verbais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tem uma postura corporal adequada à situação?</li> <li>Estabelece contacto visual com o público?</li> <li>Gesticula durante a sua exposição?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar dados e descobrir regularidades (1º e 2º anos)<sup>17</sup></li> </ul>
<b>Avaliar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza a autoavaliação conscientemente?</li> <li>A avaliação permite a regulação em desempenhos posteriores?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não existem descritores associados a esta habilidade do oral<sup>18</sup></li> </ul>

<sup>16</sup> Contrariamente a todos os restantes, este descritor enquadra-se no conteúdo do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), no parâmetro *Plano Discursivo e Textual – DT C* (p. 52)

<sup>17</sup> Este descritor enquadra-se no conteúdo do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), no parâmetro *Plano Discursivo e Textual – DT C* (p.52)

<sup>18</sup> No entanto, no Programa podemos ler relativamente à componente escrita que “todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e

Ao observar este quadro torna-se evidente que os objetivos propostos vão para além dos descritores estipulados para o 2º ano. Contudo, pelas características e necessidades do grupo em estudo, determinei que era possível focar-me na tarefa de género oral formal e definir um trabalho explícito, sistematizado e continuado, tendo em vista o desenvolvimento individual dos alunos, contemplando parâmetros mais avançados e adequados ao grupo e ao desenvolvimento do projeto.

Após considerar este conjunto de critérios defini de que forma a planificação e a autoavaliação podem regular o desempenho posterior dos alunos. Neste sentido, com base na tabela anteriormente apresentada, foram construídos o documento da planificação – uma primeira versão modelo (anexo A - Quadro VIII), uma outra versão complementada com algumas alterações provenientes de necessidades dos alunos por mim observadas e, também, por eles propostas (anexo A - Quadro VIX) e uma versão final que inclui um espaço para preenchimento do nome e da data, necessidade relatada por uma das alunas em estudo (anexo A - Quadro X) - e a grelha avaliativa (anexo A - Quadro XI) sendo que, atendendo ao último dos objetivos estipulados, a avaliação consistiria no preenchimento da grelha através do visionamento da gravação em vídeo das apresentações dos alunos. Durante este momento, foram colocadas questões que permitissem aos alunos refletir sobre os aspetos importantes, daí a existência de guiões de entrevista semiestruturados (anexo B). Ainda no que respeita à avaliação, defini que esta seria realizada pelos alunos mas também por mim a fim de constatar, através do preenchimento da mesma grelha, os aspetos a considerar nos módulos seguintes, bem como numa perspetiva de compreender se a minha observação externa enquanto elemento não participante (no momento da exposição à turma) seria idêntica à observação, também ela externa uma vez que os alunos se avaliam através da visualização de si próprios, mas participante, dos alunos em estudo.

#### **4.1. Descrição da proposta de sequência didática**

Após a identificação da problemática e dos objetivos deste projeto, foi definida criteriosamente a sua sequencialidade considerando as fases de uma sequência didática:

---

ortográficos, será organizado, executado e avaliado...” e desta experiência começaram gradualmente a emergir critérios que constituem referenciais de avaliação que visam um processo de aperfeiçoamento (Reis, 2009, p. 23)

1. Na fase da apresentação da situação foi proposto aos alunos a escolha autónoma de um livro da biblioteca<sup>19</sup> cuja finalidade seria a sua leitura, com apoio das famílias, e exposição à turma. Os alunos poderiam utilizar variados recursos e tinham como critérios iniciais identificar o tema da exposição e respeitar as etapas definidas e conhecidas pelo grupo: introdução, desenvolvimento e desfecho;
2. Na fase da produção inicial foram realizadas as primeiras tentativas da proposta de trabalho. Aqui, os alunos realizaram livremente as suas exposições que foram simultaneamente avaliadas por mim com base na grelha avaliativa que reúne as habilidades consideradas aquando de uma exposição oral formal. Foi também nesta fase que constatei as limitações e dificuldades evidenciadas pelos alunos, de forma a conceber o rumo mais apropriado da sequência, e selecionei os três alunos representativos da minha amostra optando por escolher três alunos com níveis distintos (aluno 1 – nível bom, aluno 2 - nível médio e aluno 3 – nível fraco). Esta escolha teve fundamento durante o estudo exploratório que envolveu todos os alunos da turma. Após as suas apresentações selecionei a minha amostra e defini exatamente qual deles corresponderia a cada nível, tendo em conta as dificuldades observadas;
3. Na fase dos módulos compreendem-se três módulos de aprendizagem que visam colmatar as dificuldades previamente observadas. Estes foram elaborados a partir da observação das exposições anteriormente descritas, bem como do registo da minha avaliação através da grelha avaliativa:
  - Módulo 1:
    - a) Realização de uma aula expositiva que permitiu a introdução das habilidades a concretizar aquando as exposições orais, bem como dos instrumentos de trabalho a utilizar para dar continuidade à sequência e desenvolver as capacidades de expressão oral;
    - b) Autoavaliação individual da produção inicial numa sessão tutorial<sup>20</sup> com recurso à gravação audiovisual e respetiva grelha de avaliação;
  - Módulo 2:
    - a) Ida à biblioteca escolar com a amostra de alunos para requisição de livros à escolha de cada um;

---

<sup>19</sup> Inserido num Projeto de requisição e leitura de livros da biblioteca escolar (de carácter obrigatório) e considerando alguns critérios tais como interesse, pertinência e relevância didática

<sup>20</sup> Assim designada pelo facto de ocorrer fora do horário letivo, em sessões individuais e num local e horário combinado com cada aluno

- b) Distribuição das planificações e respetivo preenchimento pelos alunos em casa<sup>21</sup>;
- c) Revisão conjunta (eu e o aluno) da planificação preenchida e realização de uma primeira apresentação (treino). Uma vez que sou observadora participante, questionei os alunos após este momento para que refletissem e encontrassem “sozinhos” estratégias de reformulação, quando e se necessário;
- d) Produção para a turma e simultaneamente a minha avaliação da prestação do aluno com o preenchimento da grelha de avaliação;
- e) Realização da autoavaliação individual numa sessão tutorial apenas com recurso à memória e ao respetivo preenchimento da grelha de avaliação (o mesmo modelo por mim utilizado);

4. Na fase da produção final surgiu novamente a ida à biblioteca escolar com a amostra de alunos para a última requisição de livros e distribuição das planificações. Seguiu-se a última exposição para a turma com a minha respetiva avaliação da prestação do aluno com o preenchimento da grelha avaliativa. Esta fase termina com a autoavaliação do aluno numa sessão tutorial, com recurso à gravação audiovisual e, simultaneamente, ao preenchimento da grelha de avaliação.

## 4.2. Calendarização

Este Projeto desenvolveu-se nos meses de novembro e dezembro de 2014 (segundo momento de estágio). De seguida, considerando as etapas realizadas em cada momento, apresenta-se o quadro ilustrativo da sua calendarização:

**Quadro IV – Calendarização da sequência didática**

	Estudo exploratório		Projeto de intervenção					
	Apresentação da situação	Produção inicial	Módulo 1		Módulo 2		Produção final	
			Aula	Auto avaliação	Requisição e planificação	Produção e autoavaliação	Requisição e planificação	Produção e autoavaliação
Aluno 1	17 nov (30min)	19 nov (12min)	25 nov (25min) e 26 nov (60min)	27 nov (17min)	28 nov (10min+45min)	1 dez (5min+5min)	5 dez (10min+25min)	8 dez (4min+11min)
Aluno 2		21 nov (10min)		27 nov (19min)	28 nov (10min+30min)	2 dez (5min+3min)	5 dez (10min+30min)	9 dez (5min+13min)
Aluno 3		23 nov (13min)		27 nov (11min)	28 nov (10min+10min)	3 dez (6min+3min)	5 dez (10min+20min)	10 dez (6min+12min)

<sup>21</sup> Tal indicação foi estrategicamente pensada para que, tal como na fase da apresentação da situação, as famílias também se envolvessem

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo contempla a análise estatística e interpretativa dos resultados deste projeto de intervenção recorrendo à observação, análise documental e entrevista. Para tal são consideradas as fases de uma sequência didática que correspondem às fases constituintes deste projeto, sendo estas, apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Como subcategorias de análise, consideram-se os eixos de ação presentes numa tarefa de registo oral:

- Planificação, na qual pretendo verificar se esta tem influência no trabalho realizado, numa perspetiva de esquematizar e organizar as ideias para a eficaz concretização da tarefa proposta;
- Produção, na qual pretendo averiguar as dificuldades, melhorias e efeitos deste trabalho sistemático e sequencial, numa perspetiva de compreender a sua pertinência e sucesso;
- Avaliação, na qual pretendo verificar o seu contributo, quer através do registo numa grelha quer através do visionamento da gravação audiovisual, para a regulação dos desempenhos posteriores.

Importa referir que no decorrer da análise que a seguir se apresenta vão surgindo excertos representativos daquilo que pretendo evidenciar. As transcrições na íntegra podem ser consultadas no anexo C. Os alunos da turma estarão apenas representados por letras e os alunos da amostra estão identificados como Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3 como forma de proteger as suas identidades.

## 5.1. Apresentação da situação<sup>22</sup>

Esta primeira fase permitiu-me apresentar a todo o grupo de alunos o trabalho a ser desenvolvido. Assim, iniciei o projeto incluindo todos no trabalho realizado em sala de aula por considerar que, enquanto futura professora, este tipo de atividade será concretizada incluindo todos os alunos e não apenas uma amostra permitindo que todos se envolvessem e adquirissem as competências previstas. Uma vez que a minha intenção era compreender as competências orais que os alunos tinham já adquiridas, fui um pouco vaga e esperei que os alunos colocassem as suas dúvidas para assim determinar as principais dificuldades do grupo. Tendo como principal intenção observar os alunos no seu “estado puro”, no sentido em que não quis influenciar as suas produções com demasiadas informações ou explicações pois pretendia que tais apresentações correspondessem às competências e conhecimentos já adquiridos. Tornaram-se evidentes as dificuldades nesta competência da língua através das questões que foram colocadas (fala 2. F: *O que é isso das etapas?*), bem como pelo facto de diversas vezes, quer a própria professora quer os alunos, remeterem tais questões e informações para a competência escrita (fala 8. Professora cooperante: *Então são as mesmas de quando escrevemos um texto! Temos três partes...*). Mais uma vez isto revela que a oralidade continua em segundo plano nas salas de aula. Foi interessante também que uma das crianças tenha referido o facto de existir um guião para apoio durante as exposições orais (fala 7. M: *Joana apresentamos sozinhos? O meu pai às vezes apresenta trabalhos no trabalho dele e leva um papel onde escreve as coisas que vai dizer!*). A pertinência desta observação permitiu aos alunos utilizarem nesta primeira fase um modelo que lhes era familiar e, desta forma, permitiu-me criar a ponte para o documento da planificação, que seria utilizado numa fase posterior. Relativamente à postura e linguagem utilizadas neste modo e género, não foram constatadas evidências relevantes sendo que eu própria também não questioneei os alunos a nesse sentido por não querer, tal como já referi anteriormente, influenciar as apresentações iniciais.

---

<sup>22</sup> Nesta fase do projeto foi considerada como técnica de recolha e tratamento de dados a observação

## 5.2. Produção inicial<sup>23</sup>

Nesta fase todos os alunos puderam realizar a apresentação do livro escolhido sendo crucial para estruturar a sequencialidade do projeto e delimitar a amostra – que corresponde a três alunos com níveis distintos, níveis estes que foram considerados com base no desempenho dos mesmos no estudo exploratório -. Assim, no decorrer da produção inicial, através da observação das suas produções e da respetiva análise da minha avaliação através do preenchimento da grelha (anexo A – Quadro XI) pude constatar as principais dificuldades e aquilo que os alunos<sup>24</sup> eram capazes de fazer e que noções tinham respetivamente à exposição da oralidade.

### 5.2.1. Análise da minha ação enquanto estagiária participante

Decidi, numa perspetiva de acompanhar a criança neste processo, manter-me junto dela e auxiliar sempre que necessário. No entanto, analisando este comportamento posso afirmar que não foi adequado uma vez que a ideia era compreender a forma como as crianças, autonomamente, desenvolviam as suas produções. O objetivo de envolver toda a turma e fazer com que todos participassem nas exposições uns dos outros levou-me a levantar questões durante as produções, bem como a interromper essas exposições para mostrar imagens do livro ou o mapa de conceitos por eles realizado (fala 37. Estagiária: *Então depois o que aconteceu? Ele percebeu que tinha sido enganado e fez o quê?*). Enquanto observadora participante considero que me envolvi de uma forma que acabou muitas vezes por prejudicar os alunos e a minha observação enquanto investigadora. O facto de estar sempre lá e de os “proteger” não me permitiu observar estes alunos sem qualquer apoio – objetivo inicial. A realidade é que enquanto observadora participante poderia ter auxiliado mas de fora, permitindo que os alunos recorressem a mim através de um olhar ou de uma expressão (tal como se verificará em análises posteriores) mas que fossem eles a controlar as suas produções e a compreender e superar as dificuldades. Ainda nestes excertos (fala 31. Estagiária: *Muito bem, estão com muita atenção! Agora a B. vai-nos recontar a sua história...*), pode verificar-se que utilizo a palavra “recontar” para definir o que as crianças estão a desenvolver aquando da exposição. Este foi um erro

---

<sup>23</sup> Nesta fase do projeto foram consideradas como técnicas de recolha e tratamento de dados a observação e a análise documental

<sup>24</sup> Apesar de nesta fase do projeto toda a turma ter participado ativamente, os excertos aqui apresentados são somente produzidos pela amostra selecionada

sistemático que verbalizei como forma de definir através de uma expressão familiar e com algum sentido para o grupo o trabalho a desenvolver (uma vez que o grupo nunca tinha desenvolvido uma atividade deste género). Contudo, não deveria ter empregue esta palavra pois aquilo que eu pretendi com esta produção não foi apenas o reconto da história mas a consciencialização do que implica um discurso oral formal e que este não tem que ver somente com reconto ou narrativas recontadas.

### 5.2.2. Análise das produções dos Alunos

O Aluno 1, considerado como o aluno de nível bom da amostragem, conseguiu respeitar regras de entoação, postura e contacto visual com o grupo, contudo, por desconhecer as etapas de uma exposição oral, começou a sua apresentação lendo o mapa de conceitos (fala 15. Aluno 1 (lendo o mapa de conceitos realizado): *Quando: durante a vida da flor*). Fez o reconto da história e foi mostrando as imagens do livro à medida que ia falando com muita confiança. A registar o uso de um único conector (depois). O Aluno 2, considerado o aluno de nível médio da amostra selecionada, teve a capacidade de utilizar a postura e entoação adequadas, contudo esteve sempre muito preso ao livro. Utilizou exclusiva e consecutivamente o conector “depois” e utilizou expressões características do discurso informal, reformulando o discurso e articulando as ideias no momento (fala 34. Aluno 2: *Ele decidiu apanhar o arco-íris para dar à Mica e ao Gui! Tentou subir a uma nuvem e depois esticou a mão mas não conseguiu; depois esticou as duas mãos e também não conseguiu; depois teve outra ideia e chamou os amigos para se pôr às cavalitas deles...ai não, espera...antes disso ele pensou noutra coisa...ai não me lembro...pronto...então depois os amigos vieram*). Ainda acerca deste último item surge um comentário interessante de um elemento da turma que constata que o discurso não está de acordo com aquilo que este compreende como uma apresentação oral formal (fala 35. F: (dizendo em voz alta para si mesmo): *Ela não treinou muito bem o livro...*). É evidente que através da expressão “não treinou bem” se subentende que esta reformulação e o uso de expressões como “ai não espera”; “ai não me lembro”; “pronto” não estão bem empregues e não são compreendidas ou aceites num discurso formal. Este tipo de comportamento evidencia a fragilidade do oral no que respeita à reformulação. O aluno 3, considerado o aluno de nível fraco da amostra, revelou uma dificuldade articulatória (“sopinha de massa”) que se evidencia aquando do seu discurso. Evidenciou falta de confiança na produção oral que

se repercute na forma apressada como fala, na postura encurvada e cabisbaixa e no facto de se manter concentrado no livro, mas sem atenção pois mesmo assim foi-se esquecendo de algumas informações (fala 36. Aluno 3 (mantendo-se sempre a olhar para as imagens do livro e nunca em frente e com um discurso muito rápido e uma dicção pouco perceptível): *O SamSam descobriu que o Ervilhinha afinal não era ele porque era o Sonho Mau a enganá-lo e depois...hum...depois...*) acabando por ser eu a conduzir um pouco todo o discurso e o reconto da história (fala 37. Estagiária: *Então depois o que aconteceu? Ele percebeu que tinha sido enganado e fez o quê?*). Este aluno, à semelhança de outros, limitou-se a utilizar o conector “depois” e expressões características do discurso informal (Ah!). Ainda utilizou o discurso indireto (fala 40. Aluno 3: *Ele começou a fazer rir e depois ele ficou pequenino! Depois o SamSam acordou e viu o verdadeiro Ervilhinha que lhe disse:*

- *Queres vir brincar à batalha espacial? E ele disse: - Sim!*), revelador da vinculação ao registo escrito, e terminou o discurso utilizando uma fórmula característica da leitura de narrativas infantis (fala 41. Aluno 3: *Perlimpimpim, a história chegou ao fim!*).

### **5.2.3. Considerações gerais**

Assim, tendo em conta a observação analisada anteriormente e a análise documental das grelhas de avaliação por mim preenchidas (anexo E – quadro XV, XVI, XVII) aquando das três apresentações, posso constatar que, de uma forma geral, os alunos seleccionados, tal como os restantes, evidenciaram principais dificuldades no que respeita ao conhecimento e mobilização das habilidades da exposição oral. Em síntese, constata-se que todos os alunos concretizaram a seleção de assuntos, identificaram o tema, utilizaram o conector “depois”, adotaram uma postura adequada e olharam para o público durante as exposições. Nenhum dos alunos da amostra utilizou o cumprimento inicial ou final, nem concretizou qualquer das habilidades que constituem o desenvolvimento da exposição oral. Dos três alunos o aluno 3 apresenta menos habilidades concretizadas e, respetivamente, mais dificuldades na realização da tarefa.

**Quadro V** – Habilidades concretizadas e não concretizadas na fase da produção inicial

<b>HABILIDADES</b>	<b>Aluno 1</b>		<b>Aluno 2</b>		<b>Aluno 3</b>	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Selecionei os assuntos de acordo com o tema da exposição	X		X		X	
Utilizei o cumprimento inicial		X		X		X
Apresentei o tema	X		X		X	
Na abertura apresentei os assuntos de que ia falar		X		X		X
No desenvolvimento falei dos assuntos pela ordem que apresentei na abertura		X		X		X
Conclui a minha exposição		X		X		X
Utilizei o cumprimento final		X		X		X
Utilizei a entoação adequada	X		X			X
Utilizei os conectores	X		X		X	
A minha postura foi adequada	X		X			X
Utilizei gestos durante a minha exposição		X	X		X	
Olhei para o público	X			X		X

### 5.3. Módulo 1

Primeiramente, após identificar todas as dificuldades dos alunos nas produções iniciais, estruturei uma aula de cariz expositivo para colmatar as dificuldades observadas. Numa primeira fase os alunos visualizaram uma apresentação modelo orientada e realizada de acordo com os parâmetros por mim definidos - sendo os mesmos que pretendi serem adquiridos pelos alunos -. Essa apresentação deu o mote para que posteriormente fossem também os alunos a participar e interagir na definição das habilidades expositivas e na consciencialização do que deve ser concretizado aquando de uma exposição oral. Num momento posterior desta aula foi projetado, apresentado e explorado o modelo de planificação da exposição oral, o mesmo que servirá para desenvolver o trabalho pretendido. Com isto pretendi que os alunos constatassem aquilo que é importante conter

uma planificação e qual a sua utilidade em trabalhos de exposição oral. Fiz questão de direcionar as informações fazendo o paralelismo com a primeira apresentação realizada na fase da produção inicial. Ainda neste módulo, após os alunos compreenderem as competências fundamentais a mobilizar numa exposição oral, procederam à avaliação das suas apresentações realizadas no momento da produção inicial.

### 5.3.1. Aula expositiva

Esta dinâmica foi iniciada com a visualização de uma gravação audiovisual na qual uma aluna externa, apresenta, sob a forma de exposição oral “modelo”, uma temática – os meios de comunicação - relatada e organizada tendo em conta informação do manual de Estudo do Meio, matéria a ser lecionada naquele momento em sala de aula -. À medida que a jovem vai falando, as palavras a reter vão surgindo sob a forma escrita para que os alunos as observem para posteriormente discutirmos a sua importância:

- Etapas de uma exposição oral - *abertura; desenvolvimento; desfecho*
- Cumprimento inicial - *olá a todos*
- Tema – *meios de comunicação*
- Assuntos a tratar - *televisão; rádio; jornal*
- Conectores - *posteriormente; de seguida; concluindo*
- Cumprimento final – *obrigada pela vossa atenção*

Primeiramente, considero fundamental evidenciar que, após reflexão, a temática abordada no vídeo modelo apresentado deveria ter sido próxima daquilo que era pretendido para o grupo, neste caso a apresentação de livros. A minha opção foi partir de uma matéria que o grupo estava a lecionar e transformá-la num projeto oral<sup>25</sup>, contudo, não sendo esta a proposta a fazer aos alunos, nem correspondendo aquilo que já haviam feito, esta não foi a melhor opção. Após a apresentação do vídeo, como forma de dinamizar a aula, considerei crucial fazer questões e levar os alunos a refletir sobre cada um dos aspetos a ter em conta numa exposição oral formal. Assim, questionei os alunos acerca do tema da exposição (fala 42. Estagiária: *Esta apresentação que acabámos de ouvir fala do quê?*),

---

<sup>25</sup> Após o término deste projeto de investigação dinamizei um trabalho em grupos partindo exatamente do tema dos meios de comunicação no qual cada grupo ficou com um dos meios e desenvolveu, atendendo a todo o processo e aprendizagens anteriores, uma exposição oral. Desta forma dei continuidade e significado a algo que, após reflexão, me pareceu desadequado ao projeto implementado mas que como forma de envolver todo o grupo e compreender as aprendizagens realizadas se tornou muito esclarecedor do sucesso deste projeto de investigação

do cumprimento inicial e final (fala 49. Estagiária: *Cumprimentou o público, isso mesmo...E de seguida?*), da necessidade de expor e desenvolver os assuntos pela mesma ordem (fala 52. Estagiária: *Apresentou os assuntos de que ia falar e depois desenvolveu esses assuntos na sua apresentação. E posteriormente o que é que ela disse?*), da importância de utilizar conectores variados (falas 58. Estagiária: *E que palavrinhas mágicas seriam aquelas que foram aparecendo? Por exemplo posteriormente, de seguida, concluindo...já falámos de algumas agora....*), da postura correta a adotar (fala 60. Estagiária: *Claro! Podem e devem! E quanto à postura dela o que têm a dizer?*), da relevância dos gestos (fala 62. Estagiária: *E porque é que achas que ela fazia gestos?*) e da dicção (fala 64. Estagiária: *E ela falou alto e todos percebemos o que ela disse ou não?*). Neste sentido, foi também evidente a minha opção propositada de utilizar os variados conectores para os alunos assimilarem e mobilizarem numa fase posterior (fala 47. Estagiária: *Mas antes disso... o que é que ela disse em primeiro lugar?*). Evidente que os alunos desconheciam outros conectores para além do “depois” e isso tornou-se visível (fala 53. Turma: *O quê? Que palavra é essa?*). Tal advém do facto destes não realizarem com a regularidade e formalidade expectáveis atividades do género oral. Ainda no que respeita a este aspeto, curioso o facto de uma aluna mobilizar imediatamente um dos conectores aprendidos durante esta aula expositiva (fala 66. M: *Joana, posteriormente vamos fazer mais apresentações?*). O facto de os alunos identificarem a postura “direitinha” e os gestos da aluna como sendo de “uma professora” (fala 61. A: *Ela estava muito direitinha e fazia gestos com as mãos parecia uma professora...*) evidencia exatamente a ausência de noções formais no que concerne à exposição pública.

Na segunda parte desta aula expositiva, procedi à demonstração da planificação, um dos documentos chave neste projeto. No momento da produção inicial, os alunos realizaram um mapa de conceitos (anexo D) que pretendia registar as informações a apresentar, daí o paralelismo de alguns alunos acerca da importância deste tipo de documentos “para registar aquilo que queremos apresentar” (falas 68. R: *É um papel para registar...*). Depois disto mantive a minha intervenção percorrendo item a item com os alunos questionando-os acerca de cada um dos pontos: tema (fala 71. Estagiária: *Primeiro temos de escrever o tema que vamos apresentar*), tempo a apresentação (fala 72. Estagiária: *Quanto ao tempo digo-vos já que todos têm 5 minutos para apresentar o trabalho*), destinatários (fala 73. Estagiária: *Temos também que preencher, tal como está aqui, o destinatário que significa para quem vamos apresentar o nosso trabalho, quem nos vai ouvir. No vosso caso vocês apresentam para quem?*), informações a saber (fala

75. Estagiária: *De seguida é importante vocês pensarem o que precisam de saber. O que é que vocês têm de saber? Que informações?)* e modo de apresentação. Neste último parâmetro desenvolvi cada uma das etapas e o que seria pretendido (fala 84. Estagiária: *Boa! Em cada uma destas etapas temos de ter em conta alguns aspetos... A. como estavas a ler e muito bem, nesta primeira etapa temos de pensar em que informações?).* Foi evidente a facilidade dos alunos responderem às questões e mobilizarem conhecimentos previamente adquiridos (fala 87. J: *O cumprimento inicial é dizer olá e o nosso nome...).* Desta forma dei-lhes oportunidade para serem construtores do próprio conhecimento e de refletirem em vez de obterem imediatamente as respostas. Pude ainda constatar que um aluno transportou a sua vivência pessoal para a “conclusão” da história (fala 94. A: *Se o livro for sobre um menino bom podemos dizer “concluindo eu aprendi que o menino bom é mais simpático e todos gostam de brincar com ele no recreio”*) sendo que o seu entendimento sobre este item foi também a sua exteriorização pessoal. Retomando a importância deste documento uma aluna evidenciou aspetos relevantes tais como “posso estudar o que vou apresentar” e “não me engano tanto como da última vez” (fala 96. B: *Porque assim posso estudar o que vou apresentar e não me engano tanto como da última vez*) – remetendo para a sua produção inicial e realizando uma autoavaliação espontânea de si e do seu trabalho -.

### **5.3.2. Avaliação**

A avaliação corresponde ao processo que, a par da planificação, é fundamental neste projeto de investigação. A necessidade dos alunos após as suas produções avaliarem o seu trabalho é significativo para o sucesso e melhoria de produções futuras. Assim, neste primeiro momento avaliativo, os alunos têm acesso à grelha e à gravação audiovisual das suas primeiras produções. O objetivo destas sessões neste primeiro módulo é que os alunos, após terem adquirido todas as informações e noções acerca de uma exposição oral formal, tenham a capacidade de se autoavaliarem numa perspetiva de autorregulação do seu desempenho posterior. Esta, bem como as restantes sessões de autoavaliação, desenvolveram-se considerando eixos de entrevista semiestruturada (anexo B).

O Aluno 1 identificou de imediato (anexo G – Quadro XXX) as etapas de uma exposição oral (fala 98. Aluno 1: *Abertura, desenvolvimento e desfecho*). Ao analisar cada uma delas o aluno também não revelou dificuldade em esclarecer que na abertura deve existir um cumprimento inicial, a identificação do tema, identificar os assuntos a tratar

(fala 100. Aluno 1: *De dizer “Olá, boa tarde”, fazer o cumprimento inicial. Temos de dizer quem somos, de onde viemos e podemos dizer do que viemos falar*); no desenvolvimento o aluno referiu o facto de os assuntos serem abordados pela mesma ordem que foram apresentados na abertura (fala 102. Aluno 1: *Temos de dizer as respostas de forma ordenada como dissemos na abertura*); no desfecho ressaltou a importância de “concluir e fazer o cumprimento final” (fala 104. Aluno 1: *Temos de fazer...concluir e fazer o cumprimento final*). Quanto aos conectores, quando questionado identificou alguns dos conectores aprendidos (fala 106. Aluno 1: *Sim são os...é o posteriormente, finalmente, de seguida e depois*), bem como relativamente à postura soube caracterizar o que é correto e aquilo que não deve ser feito (fala 107. Aluno 1: *Temos de estar sempre direitos, olhar para o público e nunca estar de mão nos bolsos*). Ainda neste momento foi notório que o aluno se apropriou dos termos corretos como cumprimento inicial e final e alguns conectores. Num segundo momento desta sessão o objetivo era a reflexão e análise do que o aluno estava a observar, contudo, após reflexão do meu próprio trabalho considero que tal não aconteceu pelo facto de me ter contentado com respostas que apenas respondessem ao que ia perguntando (fala 109. Aluno 1: *Não, só o depois*). Deveria, ao invés disso, explorar mais as respostas e levar o aluno a refletir e não só a pensar se realizou ou não determinado parâmetro. Num último momento o aluno foi capaz de identificar e registar na grelha algumas lacunas e refletir acerca delas porque eu própria alterei a minha estratégia enquanto entrevistadora (fala 114. Estagiária: *Sim porquê?*). A importância que a visualização de si próprio assume na autoavaliação é evidente quando o aluno não tinha presente a entoação e ao ver de novo a gravação pode avaliar esse parâmetro e observar também a sua postura (fala 118. Aluno 1. *Ah sim, falei alto... e olha aqui (apontando para o vídeo) estava direita e não assim (fazendo gesto de curvada). Também não fiz o cumprimento final e posso dizer “Obrigada por a atenção e por terem vindo”*). O reforço da necessidade de diversificar os conectores também foi significativo (fala 120. Aluno 1: *Devo usar os conectores...posso dizer posteriormente, de seguida, depois e finalmente*) e a compreensão da sua importância resultou num paralelismo com o registo escrito (fala 122. Aluno 1: *Porque não fica bem dizer sempre “e depois, e depois” ...até fica errado. É como estarmos sempre a dizer “e, e, e” ...por isso se usa a vírgula*). O aluno, em determinado momento, revela conhecimento acerca de diferenças e limitações, como a surdez (fala 123. Aluno 1: *Não usei gestos e posso usar...se fores de outra língua os gestos ajudam a perceber...como a senhora que está no cantinho da televisão e faz gestos para as pessoas diferentes perceberem*). Também

importa analisar o facto de, no decorrer desta entrevista, o aluno ser corrigido ao dizer “obrigada por a atenção” (falas 119. Estagiária: *Diz-se obrigada pela atenção e não por a atenção ok?*) acabando por escrever bem a frase corrigida na grelha, reforçando a importância que o registo oral adquire na escrita. No que respeita à comparação entre a grelha preenchida por mim e a autoavaliação do Aluno 1, não são correspondentes os itens “Na abertura apresentei os assuntos de que ia falar” e “No desenvolvimento falei dos assuntos pela ordem que apresentei na abertura” nos quais o aluno diz que sim e eu assinalo que não porque, efetivamente, o aluno não expôs de acordo com as fases abertura, desenvolvimento e desfecho e, assim sendo, não pude considerar que o tenha feito. Já o aluno considera que o fez na perspectiva em que separa a apresentação do título, editora, autor e ilustradores do próprio reconto da história. Na sua perspectiva quando fala dos primeiros tópicos está a desenvolver uma abertura, quando faz o reconto concretiza o desenvolvimento e quando apresenta as ideias pela ordem que registou no mapa de conceitos considera que apresenta a exposição pela ordem da abertura (fala 115. Aluno 1: *Porque primeiro li o título, não li disse! E disse tudo pela ordem do mapa de conceitos*), daí a disparidade de avaliações nestes parâmetros. Ainda no item “Utilizei os conectores” eu assinalo entre o sim e o não porque ‘depois’ é um conector e este foi usado, mas exclusivamente este, e o aluno considera que não usando mais nenhum não pode assinalar que os utilizou (fala 109. Aluno 1: *Não, só o depois*).

O Aluno 2 identificou (anexo G – Quadro XXXI) de imediato as três partes fundamentais de uma exposição, bem como clarificou a importância de se “programar o que se vai dizer” e o que é relevante em cada uma delas (fala 125. Aluno 2: *Temos de...programar o que se vai dizer nas várias partes*). Revelou também ter adquirido a importância dos conectores em diferentes momentos desta entrevista (fala 131. Aluno 2: *Sim...não podemos estar sempre a dizer “depois” ou “a seguir”. Temos de variar palavras porque existem outras que têm o mesmo significado*) e esclareceu a postura a adotar aquando de uma exposição formal (fala 135. Aluno 2: *Costas direitas, olhar para o público, não pôr a mão à frente da boca, falar um bocadinho alto e é isso*). No segundo e terceiro momentos desta entrevista o aluno demonstrou uma grande capacidade reflexiva, uma vez que compreendeu que o título, neste caso correspondia ao tema (fala 140. Aluno 2: *Eu disse o título que assim já fala do tema*); que o facto de estar “quase sempre a ler” e a olhar para o livro a prejudicou (fala 139. Aluno 2: *Estou a falar do livro...mas estou quase sempre a ler*), mas depressa considerou uma alternativa para

apresentações futuras (fala 169. Aluno 2: *Vou tentar fazer alguns gestos e olhar para o público da próxima vez. O melhor era só mostrar as imagens no fim de apresentar tudo*), e que não desenvolveu concretamente nenhuma das partes da exposição oral formal, explicitando isso em vários momentos (fala 150. Aluno 2: *Também não, eu não fiz abertura*). A relevância da visualização da gravação audiovisual com o propósito da autorregulação em desempenhos posteriores fica também evidente quando o aluno observa a quantidade de vezes que utiliza o mesmo conector (fala 144. Aluno 2: *Foram muitas... mas eu não sabia essas coisas. Agora é que aprendi tudo da abertura, desenvolvimento e desfecho mais os conectores contigo*) e quando observa que não realizou o cumprimento final, apesar de julgar que sim (fala 154. Aluno 2: *Acho que sim, depois deles fazerem as perguntas.*). O aluno expressa as aprendizagens realizadas (fala 163. Aluno 1: *Eu não fiz desenvolvimento por isso tenho de fazer*) mas surge a dúvida do significado de um termo bastante utilizado durante toda a aula expositiva ‘entoação’ revelando alguma falta de atenção (falas 157. Aluno 2: *Sim...mas não sei bem o que isto quer dizer*). Ainda durante o registo na grelha surge uma dúvida que é colmatada com o retorno para a leitura do documento (fala 166. Aluno 2: *Ah com dois ‘s’*) – algo que os alunos não estão habituados a fazer porque normalmente quando colocam questões deste género, estas são imediatamente respondidas pela professora -. No que concerne à comparação entre a minha grelha de avaliação preenchida e a do aluno em questão, no item “Utilizei os conectores” eu assinalo entre o sim e o não porque ‘depois’ é um conector e este foi usado, mas exclusivamente este, e o aluno considera que não usou os conectores (fala 131).

O Aluno 3 revelou durante toda a entrevista uma postura descontraída e pouco preocupado com o que ali se estava a passar, contudo, este aluno considerado de nível baixo, nomeou de imediato (anexo G – Quadro XXXII) as três partes constituintes da apresentação oral (fala 171. Aluno 3: *Abertura, desenvolvimento e desfecho*), revelou, de alguma forma, algumas noções relativas a cada uma das partes (fala 173. Aluno 3: *Temos de falar mas por uma ordem*) e fez um curioso comentário da postura a adotar associando-o “às professoras” (fala 180. Aluno 3: *Temos de estar sempre direitos como as professoras e olhar para a turma*) observando que no seu caso teve uma má postura (fala 197. Aluno 3: *Foi má porque estava assim para baixo (exemplificando...ah e não olhei para as pessoas (próximo ponto da grelha)...posso já pôr a cruzinha aqui no não?*). Este aluno, apesar de não usar os termos corretos e de não saber dar resposta a algumas

perguntas (fala 179. Aluno 3: *Sim mas não me lembro quais são*) e que deveriam ter sido apreendidos durante a aula expositiva, observou e compreendeu que apenas “contou a história” (fala 190. Aluno 3: *Não...só contei a história um bocado à balda*), o que não era o pretendido, que não utilizou gestos nem realizou o cumprimento final (fala 184. Aluno 3: *Não, nem me despedi de ninguém*), que não concluiu a sua apresentação (fala 191. Aluno 3: *Sei que não concluí porque isso é quando nós dizemos o que aprendemos com a história e dizer o final...podia dizer “O SamSam descobriu que é importante sonhar e estar com o amigo ervilhinha...fim”*) e que não tinha sido explícito durante a sua apresentação, associando este fator à sua distorção dos sons /s/ e /z/ (fala 186. Aluno 3: *Não...por causa dos s’s que eu sou um bocadinho sopinha de massa*). A importância da visualização do vídeo revelou-se mais uma vez crucial no sentido em que este aluno observou, tal como eu própria constatei, que o facto de eu o ter segurado durante toda a apresentação (num impulso protetor de estes não se sentirem sozinhos ou perdidos neste processo) o impediu de fazer gestos (fala 188. Aluno 3: *Não dá para perceber porque também estavas a agarrar-me e eu não consegui fazer muitos gestos...mas acho que fiz um ou dois...se puseres outra vez o vídeo que eu mostro-te*) e constatou também o facto de ter esta alteração na linguagem (fala 201. Aluno 3: *Agora já sei...ouvi a minha voz aqui (na gravação audiovisual) e a minha mãe pôs me na terapia da fala duas vezes por semana...ela vai ajudar-me a deixar de ser sopinha de massa e faço bem na próxima vez*). Ainda respeitante ao facto como terminou a sua apresentação oral, após ser esclarecido, concluiu de imediato que não tinha terminado de forma acertada a sua apresentação (fala 193. Aluno 3: *Não...então eu fiz errado porque disse perlimpimpim a história chegou ao fim...*). Como forma de melhorar posteriores apresentações o aluno refere o treino como fator chave (fala 204. Aluno 3: *Esqueci-me de muitas coisas mas para a próxima se treinar acho que consigo melhorar*). No que diz respeito às grelhas de avaliação preenchidas por mim e pelo aluno 3, importa dizer que estas apenas variam quanto ao preenchimento do item “Utilizei os conectores” no qual eu assinalo entre o sim e o não porque ‘depois’ é um conector e este foi usado, mas exclusivamente este, e o aluno considera que não usou os conectores aquando a sua apresentação (fala 179. Aluno 3: *Sim mas não me lembro quais são*).

### **5.3.2.1. Considerações gerais**

Tendo em conta a análise documental das grelhas de avaliação por mim preenchidas (anexo E – Quadros XV, XVI, XVII) e pelos três alunos (anexo G – Quadros XXX,

XXXI, XXXI) e os momentos de entrevista (autoavaliações) posso constatar que neste primeiro módulo a aula expositiva pretendeu trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e fornecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Assim, os alunos aprenderam as variantes do género trabalhado e adquiriram novo vocabulário, linguagem técnica e as regras comuns ao género. Estes conhecimentos, trabalhados e discutidos posterior e conjuntamente entre professor e alunos, permitiram a revisão do próprio trabalho. Neste sentido, as sessões de entrevista foram reveladoras e permitiram compreender que todos os alunos identificaram as diferentes partes constituintes da exposição oral, bem como souberam nomear o que a cada uma delas correspondia. Também se tornou notório que todos eles compreenderam a questão da postura, a importância de olharem para o público e de utilizarem gestos. Apesar de os Alunos 1 e 2 evidenciarem a aquisição da generalidade da terminologia, ao contrário do Aluno 3, relativamente ao item da entoação e dos conectores ainda surgiram algumas dúvidas quanto ao seu significado. Foram ainda observadas algumas correções necessárias associadas ao registo oral, permitindo compreender a importância que a oralidade assume no registo escrito e vice-versa. Curiosamente também se pode observar como palavras-chave pelos alunos o “treino” e “estudo” que refletem a importância que ambos assumem na perspectiva de melhorar ou evoluir. Notoriamente e em diversos momentos, a visualização das gravações audiovisuais permitiu aos três alunos a averiguação de questões que de outra forma não seriam possíveis de avaliar por eles, ou pelo menos não o fariam de forma realista. Assim, após este primeiro módulo posso evidenciar com toda a certeza a importância que assume o visionamento de si próprio como forma de autorregulação do desempenho posterior, bem como o sucesso desta aula expositiva no que respeita à aquisição de conhecimentos relativos ao género oral formal. Comparando as avaliações por mim preenchidas e pelos alunos, o grande fator discrepante é o item que diz respeito à utilização dos conectores sendo que todos consideramos que estes devem ser variados, contudo os alunos não consideram o “depois” como um conector plausível, sendo que o é. Tendo eu dado o exemplo de outros e “excluindo” de alguma forma o “depois” por ser o único usado, os alunos ficam com a ideia errada de que este não é um conector viável a utilizar.

## 5.4. Módulo 2<sup>26</sup>

Após a compreensão das regras do género em estudo, o módulo 2 concretiza-se como uma sequência de treino na qual os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos. Desta forma, nesta fase pressupõe-se que os alunos realizem a antecipação da produção final e que em casa, após a escolha do livro, preencham o modelo da planificação, treinem a sua apresentação regendo-se por todas as fases de uma exposição formal conhecidas e mobilizando os conhecimentos adquiridos, façam uma primeira apresentação (em regime de sessão tutorial) comigo a orientar, apresentem para a turma as suas produções e, finalmente, as tornem a avaliar.

### 5.4.1. Planificação

A planificação é parte integrante de todo este processo. Assim sendo, os alunos iniciaram este módulo com o preenchimento da grelha em casa e, posteriormente, na sessão tutorial, esta foi discutida para que os alunos pudessem refletir sobre o que preencheram e sobre o trabalho a desenvolver.

No preenchimento da grelha de planificação pelo Aluno 1 (anexo F – Quadro XXIV) pode observar-se que este compreendeu de forma muito exata, quer os aspetos relevantes de uma exposição oral formal quer o modo como seria expectável estes serem registados na grelha da planificação. Assim, durante a sessão tutorial antes da produção, na qual se pretende não só realizar uma primeira apresentação-treino mas também discutir algumas questões relacionadas com a planificação, o Aluno 1 revelou de um modo geral confiança e capacidade crítica e estética: o aluno mostra-se bastante à vontade com o preenchimento do documento e revela a capacidade de o melhorar e embelezar; redação do discurso na primeira pessoa: aproximando o registo escrito do oral como forma de tornar eficiente o treino; mobilização de considerações e reflexões: relativamente à sua primeira autoavaliação na qual apontou algumas falhas na produção oral, identifica-as e regista a informação corretamente desta vez; organização da informação: considerando uma ordem o aluno regista a informação por pontos revelando uma sequencialidade

No preenchimento da grelha de planificação pelo Aluno 2 (anexo F – Quadro XXV) pode observar-se que este desenvolveu a planificação de uma forma também bastante estruturada e compreendendo os aspetos relevantes de uma exposição oral

---

<sup>26</sup> Nesta fase do projeto foi considerada como técnica de recolha e tratamento de dados a observação, a análise documental e a entrevista

formal. Contudo a mobilização de algumas competências não foi observada. Assim, durante a sessão tutorial, antes da produção, o Aluno 2 demonstrou entre outros aspetos: capacidade de reflexão: quando questionado o aluno tem a capacidade de refletir e reformular; redação do discurso na primeira pessoa: aproximando o registo escrito do oral como forma de tornar eficiente o treino; não utilização de conectores variados: no registo escrito o aluno utiliza somente “depois”; capacidade de ir para além das informações aprendidas: o aluno introduz uma curiosidade na sua apresentação e regista-a na planificação

No preenchimento da grelha de planificação pelo Aluno 3 (anexo F – Quadro XXVI) pode observar-se que este não desenvolveu a planificação na totalidade e surgiu com muitas dúvidas. Foi perceptível que o aluno compreendeu algum dos fatores mas que não soube registá-los da melhor forma. Assim, durante a sessão tutorial, antes da produção, o Aluno 3 revelou essencialmente: falta de interesse: o aluno revela-se pouco interessado e motivado aquando do preenchimento da planificação; incompreensão de alguns itens; incapacidade de concluir: o aluno não compreende o objetivo da conclusão e daí não ter preenchido este campo; formatação do modelo “mapa de conceitos”: associado ao primeiro momento de produção o aluno não compreende este modelo de planificação

#### **5.4.1.1. Considerações gerais**

Neste módulo, no que diz respeito à planificação, sendo a primeira vez que os alunos autonomamente preencheram este documento, estes manifestaram ainda alguns problemas de ordem organizacional, mais concretamente onde escrever determinada informação, e de mobilização de conhecimentos. Contudo, de uma forma geral a amostra concretizou com sucesso o preenchimento da grelha, observando-se ainda alguns aspetos reflexivos bastante pertinentes.

#### **5.4.2. Produção**

A produção, nesta fase da sequência didática, assume o importante papel de mobilização dos conhecimentos adquiridos até então e de averiguação da relevância da autoavaliação no desempenho posterior. Neste sentido, espera-se que os alunos nesta fase já consigam desenvolver a generalidade dos parâmetros considerados, bem como o façam de um modo formal e estruturado. Também neste momento são considerados os comentários dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido.

O Aluno 1 nesta segunda produção, após adquirir conhecimentos acerca do gênero e refletir sobre o trabalho realizado com recurso à gravação audiovisual, revela uma grande maturidade durante toda a sua exposição, bem como concretiza todas as habilidades com muita segurança e coerência. O aluno começa por utilizar o cumprimento inicial (fala 237. Aluno 1: *Olá, boa tarde. Eu sou a (nome) e sou do 2º (turma). Já me conhecem*) e expor, com recurso a variados conectores, os assuntos a tratar (fala 238. Aluno 1: *Primeiro, em primeiro lugar vou apresentar o título da história. Posteriormente vou vos dizer quem é o autor. De seguida vou dizer o nome do ilustrador. Depois vou dizer o nome da editora e finalmente vou vos apresentar o livro*). De seguida, realiza a ponte para a exposição do livro (fala 239. Aluno 1: *Então agora sim, vou começar a falar do livro...*) que nos é apresentado de forma muito estruturada e na qual o aluno se mantém muito atento à linguagem, à utilização de gestos e a olhar para o público. Conclui a apresentação (fala 240. Aluno 1: *Agora, concluindo, vou concluir que este livro nos dá muitas informações sobre a amizade e o amor...*), mostra as imagens (fala 241. Aluno 1: *Vou passar a amostrar...mostrar as imagens que não mostrei antes*) e, simultaneamente, comenta-as remetendo para aquilo que já havia sido dito e, finalmente, utiliza o cumprimento final (fala 242. Aluno 1: *Obrigada por a vossa atenção, por terem vindo e pela atenção*) no qual repete um erro, verificado na sua autoavaliação da produção inicial corrigido por mim (fala 119. Estagiária: *Diz-se obrigada pela atenção e não por a atenção ok?*) e, aquando do preenchimento da grelha, bem escrito pelo aluno. Contudo, no panorama do registo oral o erro continua a ser referido revelando que apesar da correção escrita, a oralidade informal tem um grande peso. A melhorar também a repetição desnecessária de palavras enunciadas aquando o discurso - “primeiro, em primeiro lugar” e “concluindo vou concluir” - (fala 238. Aluno 1: *Primeiro, em primeiro lugar vou apresentar o título da história. Posteriormente vou vos dizer quem é o autor. De seguida vou dizer o nome do ilustrador. Depois vou dizer o nome da editora e finalmente vou vos apresentar o livro*). Ainda e somente no âmbito gramatical podemos verificar a correção imediata que o aluno faz depois de perceber que verbaliza de forma incorreta a palavra “mostrar” (fala 241. Aluno 1: *Vou passar a amostrar...mostrar as imagens que não mostrei antes*). Durante os comentários permitidos aos alunos fazerem de seguida, verificamos a cordialidade da turma para com o aluno (fala 243. L: *Eu gostei muito porque estava muito bem trabalhado*) e observamos a pronta resposta do aluno, reveladora da compreensão do gênero e das aprendizagens significativas adquiridas por este, à pergunta “Porque é que não leste a história?” (fala 245. Aluno 1: *Porque nós temos*

*de treinar em casa para apresentar e não ler se não demora muito e este trabalho é sobre apresentações e não leituras...já devias ter percebido D.).*

O Aluno 2 nesta segunda produção, após adquirir conhecimentos acerca do género e refletir sobre o trabalho realizado com recurso à gravação audiovisual, mobilizou as aprendizagens adquiridas de uma forma fluída e coerente, a par do primeiro aluno. Utilizou a fórmula de abertura e desfecho (falas 246. Aluno 2: *Olá a todos, eu sou a (nome) e venho apresentar um livro chamado “Os amigos da menina do mar”*), bem como compreendeu a diversidade de conectores a utilizar, não só numa fase inicial (fala 247. Aluno 2: *Em primeiro lugar vou dizer quem é o autor. De seguida vou dizer o ilustrador. Depois vou dizer a editora e finalmente vou mostrar as imagens do livro e contar uma curiosidade*), mas durante toda a sua exposição. O Aluno desenvolveu as diversas partes de uma exposição oral compreendendo também a importância dos aspetos não-verbais como a postura assertiva e direita e o olhar fixo no público. A conclusão da apresentação revelou uma curiosidade acerca do livro que cativou a turma (falas 252. H: *Gostei da parte da curiosidade*) e tornou o desfecho da sua exposição mais apelativo. Quanto aos aspetos a melhorar, o Aluno 2 deve desenvolver todos os assuntos pela ordem que os apresenta anteriormente, o que não aconteceu pois para além de não seguir a mesma ordem acabou por não referir alguns dos aspetos mencionados – como a editora e o ilustrador- (fala 248. Aluno 2: *Este livro fala de uma menina que descobre os seus amigos no fundo do mar. As personagens principais são a Menina do Mar, o polvo, o caranguejo e o peixe. A autora desta história é Raquel Gaspar*). Exatamente por este motivo, a turma teve a capacidade de observar esta lacuna e partilhar com o aluno esse mesmo comentário (fala 253. M: *Acho que não fizeste a ordem bem...falaste antes da história e depois é que disseste o autor e esqueceste-te de dizer quem era o ilustrador...mas para a próxima melhora de certeza!*). Contudo, os comentários surgiram mais uma vez de uma forma positiva e encorajadora (falas 251. A: *Foi muito bem treinado*).

O Aluno 3, nesta segunda produção, após adquirir conhecimentos acerca do género e refletir sobre o trabalho realizado com recurso à gravação audiovisual revelou ainda algumas dificuldades e pouco à vontade perante o público. Contudo teve a capacidade de utilizar o cumprimento inicial e final (fala 258. Aluno 3: *Adeus e obrigada meninos e meninas*), de enunciar os assuntos a desenvolver (fala 255. Aluno 3: *Vou dizer o autor, o ilustrador, dizer o que aconteceu, como aconteceu, onde aconteceu e como aconteceu*) e

de concluir a sua exposição (fala 257. Aluno 3: *Concluindo, o dinheiro não é tudo, há coisas mais importantes*). Durante a sua produção olhou para o público e falou de forma audível, no entanto não largou o livro e durante o seu discurso não utilizou conectores variados, somente “depois” (fala 256. Aluno 3: *D. Nuno sonhava ser cavaleiro e depois... (mostrou o livro) aqui podem ver...depois ele cresceu e era rico (mostrou mais imagens) mas depois percebeu que o dinheiro não era tudo e trocou a sua riqueza para se tornar padre que era o que afinal o fazia feliz (continuando a folhear o livro)*), não teve um discurso fluído ou coerente e acabou por não cumprir o tempo da apresentação (muito breve). A turma, ao tecer comentários, identificou o facto de o Aluno não ter “treinado” (fala 261. Aluno 1: *Tens de treinar mais para a próxima e se quiseres eu ajudo-te!*) o que significa que estes têm já a percepção do tipo de produção que deve ser realizada. Tal evidencia que o trabalho desenvolvido com toda a turma foi uma mais-valia e que as características do género foram apreendidas e mobilizadas

#### **5.4.2.1. Considerações gerais**

Assim, tendo em conta a observação analisada anteriormente e a análise documental das grelhas de avaliação por mim preenchidas (Anexo E – Quadros XVIII, XIX, XX) aquando das três apresentações constata-se que os alunos 1 e 2 concretizaram todas as habilidades previstas aquando das suas exposições orais, já o aluno 3, concretizou nove dos doze itens considerados sendo estes o desenvolvimento dos assuntos pela ordem apresentada na abertura, a utilização de conectores diversificados e a utilização de gestos durante a sua exposição.

**Quadro VI – Habilidades concretizadas e não concretizadas na produção do Módulo 2**

<b>HABILIDADES</b>	<b>Aluno 1</b>		<b>Aluno 2</b>		<b>Aluno 3</b>	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Selecionei os assuntos de acordo com o tema da exposição	X		X		X	
Utilizei o cumprimento inicial	X		X		X	
Apresentei o tem	X		X		X	
Na abertura apresentei os assuntos de que ia falar	X		X		X	
No desenvolvimento falei dos assuntos pela ordem que apresentei na abertura	X		X			X
Conclui a minha exposição	X		X		X	
Utilizei o cumprimento final	X		X		X	
Utilizei a entoação adequada	X		X		X	
Utilizei os conectores	X		X			X
A minha postura foi adequada	X		X		X	
Utilizei gestos durante a minha exposição	X		X			X
Olhei para o público	X		X		X	

### 5.5. Avaliação

Tal como já foi referido neste trabalho, a necessidade de os alunos, após as suas produções, avaliarem o seu trabalho é significativa para o sucesso e melhoria de produções futuras. Num primeiro momento de avaliação (módulo 1) os alunos tiveram acesso à grelha e à gravação audiovisual das suas produções para se avaliarem. Neste segundo módulo, de forma a constatar e comprovar o impacto da gravação audiovisual para uma autoavaliação fidedigna que se reflete num trabalho posterior bem-sucedido, os alunos apenas tiveram acesso à grelha avaliativa e tiveram de recorrer à memória para realizarem a sua autoavaliação.

Nesta fase o Aluno 1 teve a capacidade de mais uma vez realizar uma apresentação estruturada e organizada, contudo durante o seu discurso fez algumas repetições das quais se lembrou durante a sua autoavaliação (Anexo G – Quadro XXXIII) (fala 271. Aluno 1: *Eu disse agora e depois é que vi que bastava dizer concluindo*) e também não falou de todos os assuntos a tratar pela ordem que os apresentou inicialmente – algo que o aluno não referiu -. Neste sentido, foi evidente a necessidade do aluno recorrer à gravação audiovisual (fala 267. Aluno 1: *Tenho a certeza...quer dizer assim sem ver o vídeo não sei bem mas sim, sim, acho que sim!*) mas, uma vez que esta não estava disponível, este baseia-se muito na expressão “acho que sim” (fala 265. Aluno 1: *Acho que sim...*) para defender a sua apresentação. Tal demonstra que o aluno, apesar de até se recordar da generalidade das informações, apresenta-se apreensivo e com algumas dúvidas acerca do trabalho realizado. Quando questionado sobre a relevância do visionamento audiovisual o aluno reafirma a sua necessidade de o consultar afim de melhor se autoavaliar (fala 277. Aluno 1: *Então era fazer como da outra vez e ter aqui o vídeo para ver-me!*). No que concerne à planificação, identifica a sua importância nas produções e a participação ativa da família durante o processo (fala 279. Aluno 1: *Sim porque é mais ou menos escrever a apresentação e a ordem em que vou apresentar. Fico a saber tudo e aquilo que não sei a minha mãe ajuda-me*), bem como se revela muito à vontade com o seu preenchimento (fala 281. Aluno 1: *Não! Eu a até faço desenhos porque tenho muito tempo!*).

O Aluno 2 realizou a sua autoavaliação (Anexo G – Quadro XXXIV de uma forma muito confiante, mostrando a mobilização das aprendizagens realizadas e tendo uma grande capacidade autocrítica quanto ao seu trabalho. Menciona naturalmente os aspetos menos conseguidos (fala 283. Aluno 2: *No tema eu não disse bem o tema mas disse o título que acho que é o tema porque estamos a apresentar livros*) e revela uma clara aquisição dos conteúdos trabalhados porque menciona durante o seu discurso alguns dos conectores (fala 285. Aluno 2: *Mais ou menos, esqueci-me de duas coisas mas finalmente fiz tudo*), refere como estratégia utilizada para não se sentir tão envergonhada ao olhar para o público a ação de agarrar e olhar para o livro mas refere “sei que não posso fazer isso” (fala 287. Aluno 2: *Eu acho que sim mas ainda tenho um bocadinho de erro porque eu estava a olhar para o livro. Como eu da segunda vez ainda tive vergonha eu olho para o livro que me faz perder a vergonha mas sei que não posso fazer isso*) e refere como forma de melhorar em produções futuras “treinar mais”. Em momento algum refere a ausência da gravação audiovisual mas, quando questionado, evidencia a necessidade de

a consultar, não naquele preciso momento pois, justifica o aluno “eu agora lembro-me porque foi hoje que apresentei mas se fosse com mais tempo não sabia nada” (fala 293. Aluno 2: *Sim porque assim posso ver tudo o que fiz e aquilo que não me lembro fico logo a lembrar-me...Eu agora lembro-me porque foi hoje que apresentei mas se fosse com mais tempo já não sabia nada! Nem me lembro do que almocei ontem (ri à gargalhada)*). Quando questionado sobre o documento da planificação o aluno revela a mais-valia que este assume na produção, referindo a palavra “decorar” que, apesar de não me parecer a mais adequada, simboliza para o aluno a organização e a possibilidade de treino e aquisição das informações necessárias à apresentação formal.

O Aluno 3 atinge nesta autoavaliação (Anexo G – Quadro XXXV) um momento evidente de preocupação com o seu trabalho e um comprometimento com o trabalho futuro, ainda não verificado até então. O aluno demonstra-se frustrado e irritado quando evidencia as suas falhas (fala 299. Aluno 3: *Ah isso não...baralhei-me todo! Esqueci-me do que tinha feito na planificação e ainda por cima treinei contigo*) gesticulando bastante e alterando o tom de voz e as expressões faciais. Torna-se evidente que a sua necessidade de não desiludir o deixa com vontade de fazer melhor, daí a sua frustração pessoal quando não executa na perfeição a tarefa. Também este aluno, à semelhança do Aluno 2, exprime a vergonha que sente em apresentar para o público e o escape encontrado de olhar para o livro (fala 301. Aluno 3: *Tenho vergonha e depois olho para o livro e tento lembrar-me da história pelas imagens mas depois não digo algumas coisas bem... mas eu acho que o resto fiz tudo bem...não me lembro mas acho que sim!*). Devido à ausência da gravação audiovisual, o aluno baseia o seu discurso, a par do Aluno 1, na expressão “acho que sim” (fala 305. Aluno 3: *Hum...acho que sim. O depois, finalmente, \*posteriormente...acho que sim...*) e, a certa altura, pede mesmo para ver o vídeo para se “lembrar” do que fez (fala 307. Aluno 3: *Hum... isso não me lembro...não posso ver o vídeo para me lembrar?*). Neste contexto, quando questionado sobre a relevância do vídeo na sua autoavaliação o aluno tem um discurso muito interessante no qual refere a sensação de visionamento de si próprio de uma forma exterior (fala 309. Aluno 3: *Pois! E que assim é difícil lembrar-me porque eu não estava lá, quer dizer eu estava mas não me estava a ver como tu e a turma e a professora...não consigo ver o que faço e por isso não me lembro! Com o vídeo é como se fosse alguém da turma a ver a apresentação e assim consigo dizer o que fiz e o que não fiz percebes?*). No que diz respeito ao documento escrito da planificação, naturalmente mais trabalhoso, o aluno afirma que este se torna “chato” e “repetitivo” mas

tem a capacidade de compreender a sua pertinência e relevância, também devido a conversas com os outros alunos da amostra (fala 311. Aluno 3: *Sim mas é chato de escrever...é repetitivo. Mas eu sei que ajuda a organizar o que vamos dizer porque o Aluno 1 me disse que se eu fizesse aquilo bem e treinasse por lá era mais fácil*). Ainda a respeito deste assunto, o aluno tem a capacidade de identificar que não cumpre o preenchimento da planificação o que pode ser impeditivo de que as apresentações corram como esperado, mencionando também a palavra “decorar” como forma de evidenciar a organização e treino.

### **5.5.1. Considerações gerais**

Nesta autoavaliação, enquanto investigadora centrei-me no documento da planificação e na perspectiva de autoavaliação sem recurso à gravação audiovisual. Naturalmente os alunos nesta fase já se sentem confortáveis com o processo de autoavaliação e mobilizam os conhecimentos adquiridos com bastante eficácia. Todos os alunos revelaram uma grande capacidade de autorreflexão e, na generalidade, todos evidenciaram os aspetos menos conseguidos durante as suas produções.

Relativamente a este aspeto, importa mencionar que os alunos realizaram as suas produções no período da manhã e efetuaram a autoavaliação durante o intervalo da manhã. Refletindo sobre esta estratégia, tal possibilitou aos alunos conversarem entre si e, estando a turma igualmente envolvida no projeto, apercebi-me de que os outros colegas acabaram por evidenciar junto dos alunos da amostra as suas lacunas, ou seja, a restante turma acabou por servir como elemento exterior com o qual os alunos tomavam consciência do seu próprio desempenho. Talvez por isso não ter notado grande discrepância no momento dos alunos se autoavaliarem e também o uso sistemático da expressão “acho que sim” como sinónimo de “pelo que me lembro, sim” ou “pelo que os meus colegas disseram sim”. Contudo, quando questionados sobre a ausência da gravação audiovisual todos afirmam a sua importância no processo de autoavaliação, bem como todos sentem necessidade de se observar a si próprio para autorregulação do trabalho posterior e, neste sentido, continuo a afirmar a pertinência desta ferramenta para a autorregulação. Relativamente à planificação, todos os alunos destacam a sua importância para as produções como forma de organizar a informação, treinar e “decorar” e enquanto uns a consideram fácil de preencher, outros caracterizam-na como complexa e repetitiva.

## **5.6. Produção final<sup>27</sup>**

Nesta etapa final da sequência didática, o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos trabalhados nos módulos. Desta forma pretende-se que nesta etapa o aluno consiga efetivar o cumprimento da tarefa proposta com o respetivo alcance dos objetivos estabelecidos. Assim, a produção final favorece, não só a avaliação num sentido mais estreito, mas também a observação das aprendizagens efetuadas que servem para dar continuação ao trabalho, permitindo a reestruturação e consolidação das aprendizagens.

### **5.6.1. Planificação**

Neste momento, os alunos já deverão compreender e executar a planificação corretamente. O documento vem agora com espaço para colocar o nome e a data, correspondendo à necessidade evidenciada pelos alunos anteriormente. Como forma de compreender e analisar aquilo que foi feito em casa, procedo à sessão tutorial na qual se pretende não só realizar uma primeira apresentação-treino mas também discutir algumas questões relacionadas com a planificação e esclarecer o preenchimento do documento.

No preenchimento da grelha de planificação pelo Aluno 1 (anexo F – Quadro XXVII) pode observar-se que este mais uma vez mobilizou os conhecimentos adquiridos de forma muito explícita e os registou na grelha de planificação. Contudo, apercebi-me que esta grelha foi preenchida mais apressadamente e sem dar atenção às informações. Assim, comparativamente com o preenchimento da primeira grelha de planificação observa-se: reforço da confiança - o aluno já se revela demasiado confiante como se já não precisasse de aprender mais nada; despreocupação - na primeira grelha existiu mais atenção aos detalhes e à informação preenchida; redação do discurso na primeira pessoa - à semelhança do anterior registo o aluno preferiu redigir como se já estivesse no registo oral.

No preenchimento da grelha de planificação pelo Aluno 2 (anexo F – Quadro XXVIII) pode observar-se que este dedicou mais tempo e atenção ao seu preenchimento, sendo que a organização e pertinência das informações são irrepreensíveis. Assim, comparativamente ao preenchimento da primeira planificação, o Aluno 2 revelou:

---

<sup>27</sup> Nesta fase do projeto foi considerada como técnica de recolha e tratamento de dados a observação, a análise documental e a entrevista

**dedicação e organização** - notoriamente o aluno dedicou mais atenção e tempo ao preenchimento; **redação do discurso na primeira pessoa** - à semelhança do anterior registro o aluno preferiu redigir como se já estivesse no registro oral; **utilização dos conectores variados no registro escrito** - o aluno teve a capacidade de reformular o seu registro recorrendo aos conectores; **capacidade de ir para além das informações aprendidas** - uma vez que a curiosidade despertou a atenção de todos, o aluno de forma muito inteligente voltou a fazê-lo.

No preenchimento da grelha de planificação pelo Aluno 3 (anexo F – Quadro XXVIX) pode observar-se que mais uma vez este não desenvolveu a planificação na totalidade. Assim, comparativamente com o preenchimento da primeira tabela de planificação, o Aluno 3 revelou: **falta de interesse** - o aluno continua pouco interessado e motivado aquando do preenchimento da planificação, não sendo desculpa a incompreensão de alguns itens pois tal não se verifica; **capacidade de concluir** - o aluno compreendeu em que consistia a conclusão e tal é evidente nesta planificação; **identificação com as informações do “mapa de conceitos”** - o aluno tem por opção apresentar tais informações.

#### **5.6.1.1. Considerações gerais**

Neste módulo, no que diz respeito à planificação, tornam-se evidentes algumas mudanças na execução e pensamento destes alunos. Enquanto o Aluno 1 revela desta vez um excesso de confiança que o faz perder algum interesse e cuidado no preenchimento da planificação, o Aluno 2 teve uma capacidade de reflexão e posterior evolução bastante clara, aperfeiçoando a organização. Quanto ao Aluno 3 posso afirmar que mantém a sua postura de desinteresse relativamente ao registro escrito por este ser mais trabalhoso e demorado. No geral, os alunos já têm totalmente adquiridas as noções e competências necessárias à produção oral formal e mobilizam-nas de diversas formas, inclusive no registro escrito deste documento.

#### **5.6.2. Produção**

A produção permite ao aluno pôr em prática as noções e instrumentos trabalhados com o respetivo alcance dos objetivos estabelecidos. Deve ser realizada de uma forma totalmente descontraída, confiante e deve espelhar todos os conhecimentos adquiridos.

As avaliações realizadas até então devem também ter efeito nesta produção, evidenciando a autorregulação do desempenho posterior pretendida como objetivo máximo deste projeto. Nesta etapa são mas uma vez considerados os comentários pertinentes da turma e o aluno é questionado sobre todo o percurso desenvolvido.

O Aluno 1 nesta última produção da sequência didática revelou, contrariamente à produção anterior, alguma insegurança e inconsistência na sua apresentação. Para além do tom de voz baixo (fala 343. Estagiária (através de gestos indico ao aluno para que fale mais alto por não se ouvir)), o Aluno teve bastantes hesitações (fala 345. Aluno 1 (hesitante a tentar lembrar-se): *Obrigada pelo respeito e por estarem em silêncio*) e lapsos de memória durante o seu discurso. Contudo, mais uma vez, este revelou uma enorme capacidade de aprendizagem e de mobilização dos conhecimentos adquiridos iniciando a sua apresentação com o cumprimento inicial (fala 340. Aluno 1: *Olá, bom dia, vim apresentar o livro “Pintor de sorrisos”*), na abertura apresentou os assuntos pela ordem que posteriormente desenvolveu (fala 341. Aluno 1: *Primeiro vou apresentar o título do livro, depois vou dizer o nome da autora, de seguida vou dizer o nome da editora, posteriormente vou dizer o nome do ilustrador e finalmente vou contar a história*), de seguida desenvolveu a apresentação sempre recorrendo aos diversos conectores (fala 342. Aluno 1: *Houve um dia que o pintor achou que devia dar mais alegria ao mundo e assim decidiu que todos os seus quadros iam ter um grande sorriso (...) Posteriormente ele fez tudo com um grande sorriso (...) finalmente descobriu que ia ser pai e pintou muitas caras a sorrir*) e finalmente concluiu e utilizou o cumprimento final (falas 344. Aluno 1: *Concluído é importante sermos felizes e dar alegria aos outros como este pintor*). Tudo isto mantendo-se muito atento à linguagem, à utilização de gestos e a olhar para o público. Durante os comentários permitidos aos alunos, verificamos mais uma vez a cordialidade destes (fala 346. J.: *Gostei muita da tua apresentação! Parabéns!*) e observamos que neste processo também a turma se apropriou das noções e habilidades a ter em conta numa exposição oral formal uma vez que evidenciam o tom de voz baixo (fala 347. C: *Às vezes falavas baixinho...mas não tem mal*) como aspeto menos conseguido pelo Aluno e quando este é “criticado” por não ter dito o seu nome no cumprimento inicial toda a turma reage no sentido de que isso não é de carácter obrigatório (fala 349. Turma: *Não! Ela só dizia se quisesse, não é obrigatório!*). Tal revela um conhecimento estruturado das habilidades e do que é necessário ou acessório durante o discurso formal. Quando questionada sobre a evolução do Aluno, a turma demonstra, mais uma vez, a sua

envolvência no projeto (apesar de serem elementos externos) e as aprendizagens adquiridas, sendo que aqui se ressalva a opinião estruturada e fundamentada do Aluno 3 da amostra que de uma forma refletida refere que nesta última produção o Aluno 1 não esteve tão bem (fala 352. Aluno 3: *Não é por mal mas eu acho que piorou*) sendo que o mesmo, de uma forma autocrítica, acaba por concordar com tal opinião (fala 355. Aluno 1: *Eu percebo o que queres dizer e concordo um bocadinho*).

O Aluno 2 nesta última produção da sequência didática mostrou-se mais focado em debitar as informações do que propriamente em realizar uma apresentação fluída e estruturada (fala 357. Aluno 2 (a falar muito depressa, como se estivesse a debitar a informação): *Em primeiro lugar vou apresentar o autor, de seguida vou dizer o ilustrador, posteriormente a editora e finalmente vou contar a história e dizer uma curiosidade*). Talvez pelo facto de ter “decorado” a informação (palavra utilizada pelo aluno diversas vezes) acabou por não conseguir realizar uma produção final expectável uma vez que se concentrou exclusivamente em dizer todas as informações e não se preocupou com a forma como as dizia. Contudo, o Aluno concretizou as habilidades de uma exposição oral, apesar de não ter desenvolvido os assuntos que ia tratar pela ordem da abertura (fala 359. Aluno 2: *hum...então as personagens são a Mónica e o pai e ela queria brincar com a Lua e pediu ao pai para apanhar a Lua mas o pai disse que ela era muito grande para ser apanhada e depois ela ficou triste (...) e depois a Lua ficou pequena e o pai lá a conseguiu apanhar (...) mas depois teve de colocá-la no sítio onde ela pertence*). Iniciou o seu discurso com o cumprimento inicial (fala 356. Aluno 2: *Olá, eu sou o (nome) e sou do 2º (turma), vocês já me conhecem, hoje vou apresentar o livro “Papá, por favor, apanha-me a Lua”*), de seguida apresentou os assuntos a desenvolver com recurso aos conectores variados (fala 357. Aluno 2 (a falar muito depressa, como se estivesse a debitar a informação): *Em primeiro lugar vou apresentar o autor, de seguida vou dizer o ilustrador, posteriormente a editora e finalmente vou contar a história e dizer uma curiosidade*) e, após apresentar a história, concluiu a apresentação através da moral da história e recorrendo a uma curiosidade (fala 361. Aluno 2: *Concluindo eu acho que esta história nos pode ensinar que os sonhos se podem realizar mas às vezes há sítios onde as coisas têm mesmo de ficar*) e utilizou o cumprimento final (fala 364. Aluno 2: *Obrigada pela vossa atenção e pelo respeito*). O Aluno 2 demonstrou muito nervosismo aquando da sua apresentação e, mais uma vez, utilizou como escape olhar para o livro recorrentemente. Durante a apresentação propriamente dita do livro, de forma evidente

perdeu-se e acabou por não utilizar os conectores de forma diversificada, como o fez na apresentação dos assuntos. No que respeita aos comentários permitidos aos alunos, verificamos mais uma vez a observação do Aluno 3 (fala 367. Aluno 3: *Mas a curiosidade não devia ter a ver com o livro?*) e quando questionados sobre a evolução do Aluno a turma revela-se muito conhecedora do assunto e afirma, de uma forma geral e muito respeitosa, que esta apresentação não foi a melhor (fala 372. M: *Eu acho que melhoraste apesar de ainda te enganares em algumas coisas*).

O Aluno 3 nesta última produção, adotou uma postura mais descontraída e divertida (até cómica em alguns momentos) e tal levou a uma apresentação que, apesar de não ser perfeita revelou uma significativa evolução e o empenho do Aluno ao longo deste projeto. Assim, este foi capaz de cumprir todas as habilidades de uma exposição oral começando por utilizar o cumprimento inicial (fala 375. Aluno 3: *Olá, eu sou o (nome) e vou apresentar o livro "O Cuquedo"*), de seguida apresentou os assuntos a abordar recorrendo aos conectores (fala 376. Aluno 3: *Primeiro vou dizer o ilustrador, de seguida vou dizer o autor, posteriormente vou dizer onde e o quê e finalmente vou concluir*) e desenvolveu resumidamente os assuntos que apresentou anteriormente (fala 377. Aluno 3: *(...) onde se passa: passa-se na selva, o que se passa: passa-se que os animais estão com medo do Cuquedo a quem estiver parado no mesmo lugar e por isso eles andam de cá para lá e de lá para cá! Ah e era uma pulga o Cuquedo*). Após isto concluiu (falas 378. Aluno 3: *Concluindo aprendi que não devemos ter medo do que não conhecemos*) e utilizou o cumprimento final (fala 383. Aluno 3: *Adeus, até à próxima*). O desenvolvimento da história surge depois do aluno concluir, com recurso às imagens do livro e tendo sido eu a pedir para que o aluno, à medida que mostrava as imagens, explicitasse a informação (falas 379. Aluno 3 *(mostra as imagens)*). Pelo rumo descontraído que a apresentação tomou a professora acabou por intervir e desenvolver exercícios de ritmo, altura e tom com estes (fala 382. Professora: *Como será a voz do Cuquedo, tenta lá imitar*) – não sendo suposto tal acontecer-. A turma ao tecer comentários identificou o facto de o Aluno ter melhorado a sua apresentação (fala 385. A: *Acho que a tua apresentação foi melhor do que a outra porque desta vez não te esqueceste de nada e na outra esqueceste de umas coisinhas*) e, quando questionados acerca da evolução deste Aluno revelam-se bastante críticos e observadores mas consistente com a ideia de esforço, dedicação e evolução (fala 387. C: *Sim porque ele esteve mais à vontade*) reforçando a ideia de que existe ainda aspetos a melhorar (fala

389. B: *Mas ainda podias fazer melhor porque estiveste a contar a história depois de dizeres a conclusão e isso não é assim).*

### 5.6.2.1. Considerações gerais

Assim, tendo em conta a observação analisada anteriormente e a análise documental das grelhas de avaliação por mim preenchidas (anexo E – Quadros XXI, XXII, XXIII) aquando das três apresentações posso afirmar que todos os alunos concretizaram todas as habilidades previstas, à exceção do aluno 2 que durante a abertura não apresentou os assuntos de que ia falar. Contudo, este foi um lapso que o aluno identifica no momento de autoavaliação.

**Quadro VII** – Habilidades concretizadas e não concretizadas na fase da Produção final

HABILIDADES	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Selecionei os assuntos de acordo com o tema da exposição	X		X		X	
Utilizei o cumprimento inicial	X		X		X	
Apresentei o tem	X		X		X	
Na abertura apresentei os assuntos de que ia falar	X			X	X	
No desenvolvimento falei dos assuntos pela ordem que apresentei na abertura	X		X		X	
Conclui a minha exposição	X		X		X	
Utilizei o cumprimento final	X		X		X	
Utilizei a entoação adequada	X		X		X	
Utilizei os conectores	X		X		X	
A minha postura foi adequada	X		X		X	
Utilizei gestos durante a minha exposição	X		X		X	
Olhei para o público	X		X		X	

## 5.7. Avaliação

A avaliação surge pela última vez como forma de os alunos autoavaliarem o seu trabalho, mobilizando de uma forma conclusiva todas as ferramentas disponibilizadas ao longo deste projeto. Nesta última avaliação os alunos tiveram acesso à grelha e à gravação audiovisual, fulcral neste processo e significativo para os alunos constatarem dificuldades.

Nesta última autoavaliação o Aluno 1 (Anexo G – Quadro XXXVI), mais uma vez, revelou uma grande capacidade de reflexão acerca do próprio trabalho e uma grande vontade de fazer mais e melhor. Assim, identificou sem qualquer dificuldade as diferentes fases de uma exposição oral (fala 393. Aluno 1: *Na abertura*) e identificou os aspetos conseguidos e menos conseguidos à medida que se via na gravação audiovisual (fala 395. Aluno 1: *É o desenvolvimento e aqui falei dos assuntos pela mesma ordem da abertura...está bem... (...) mas gaguejei! (...) olha aqui fiz gestos*). Curiosamente o Aluno remete para uma aprendizagem anterior que, numa mesma sessão de autoavaliação, foi motivo de reflexão e autorregulação: a construção frásica “obrigada por o respeito” (fala 399. Aluno 1: *Eu ia dizendo obrigada por o respeito mas lembrei-me que na última avaliação eu fiz isso e percebi contigo que não estava bem dito por isso depois disse obrigada pelo respeito*). Neste sentido o Aluno foi questionado acerca da importância que assumia a autoavaliação no desempenho posterior, bem como a planificação, sendo que este identificou a relevância de ambos para todo o processo (falas 403. Aluno 1: *Também é importante e ajuda a treinar o que vamos dizer*). Relativamente às aprendizagens realizadas, às dificuldades encontradas e à utilidade que as ferramentas disponibilizadas assumirão no futuro, o Aluno não identificou quaisquer dificuldades (fala 409. Aluno 1: *Nenhumas...foi divertido e eu consegui fazer bem porque vi os erros que fiz mal e depois melhorei*) e afirma que as aprendizagens significativas (fala 413. Aluno 1: *Então aprendi como apresentar bem um livro e o que temos de fazer em cada fase. Também aprendi que devemos olhar para o público e fazer gestos e estar sempre bem direitos! Se fizesse isto sempre cada vez ia fazer melhor*) lhe permitiram evoluir, apesar de nesta última produção o Aluno assumir que não treinou tanto nem se empenhou tanto no preenchimento da planificação e daí, a apresentação não ter sido exemplar como a anterior. O Aluno faz ainda referência ao fator nervosismo como tendo sido ultrapassado (fala 405. Aluno 1: *Acho que sim porque gaguejei mais mas não me senti tão nervosa como na primeira vez! Também acho que por causa da planificação eu desta vez não liguei muito e acho que*

*pode ser por isso que gaguejei e não fiz tão bem porque não treinar assim tão bem como na outra vez)* e, apesar deste não o ter evidenciado como dificuldade, considero que esta foi uma das dificuldades notórias de todos os elementos e também do Aluno 1 que o conseguiu ultrapassar ao longo das diferentes exposições orais.

Nesta última avaliação o Aluno 2 (Anexo G – Quadro XXXVII) desenvolveu a sua autoavaliação de uma forma muito consciente e interrogativa, revelando assim uma grande capacidade de reflexão e de empenho no projeto. O Aluno começou por identificar as três fases constituintes de uma exposição oral e à medida que “percorríamos”, através do vídeo, as várias fases ele ia identificando os aspetos conseguidos e menos conseguidos (fala 422. Aluno 2: *Aqui acrescentei as personagens que não falei antes mas acho que não faz mal*) inclusive, compreendeu que habilidades patentes na grelha correspondiam a cada fase e por isso a sua pronta intervenção aquando do preenchimento desses mesmo itens (fala 418. Aluno 2 (enquanto lê e preenche a grelha): *No desenvolvimento falei dos assuntos...esta parte já pertence ao desenvolvimento!*). Foi também evidente a importância e necessidade de ver a gravação audiovisual, uma vez que o Aluno solicita o mesmo para poder verificar a questão da utilização dos conectores de forma diversificada (fala 424. Aluno 1: *Não me lembro bem. Posso ver o vídeo?* (mostro o vídeo)). Ainda a propósito do emprego de conectores, ficou claro que o Aluno não compreendeu que era possível e adequado o seu uso destes, não só na fase da abertura, mas ao longo de toda a apresentação (fala 425. Aluno 1: *Não usei todos mas não sabia se podia usar no meio da história...parece que não fica bem...*) e isso, terá sido uma lacuna da minha parte, uma vez que sempre dei exemplos do uso dos conectores, somente aquando da apresentação dos assuntos a abordar e na conclusão mas, estando a falar de alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade e que estão a adquirir estas ferramentas pela primeira vez, deveria ter sido mais objetiva. Quando questionada acerca da sua evolução o Aluno identifica a vergonha como principal dificuldade ultrapassada através do treino (fala 431. Aluno 2: *Desta vez sim porque da outra vez estava com um bocadinho com vergonha e olhava para o livro para me esquecer que eles estavam ali a olhar para mim mas agora já não tive tanta vergonha*) e também identifica uma característica do seu discurso, criticada por todos e, inclusive, por mim nesta última avaliação à produção realizada (fala 433. Aluno 2: *Acho que sim...eu sei que falo um bocado rápido e a minha mãe diz isso também. Eu não acho que fale rápido mas as pessoas dizem isso e tenho que melhorar*). Relativamente à importância da planificação e autoavaliação o Aluno é explícito quanto à importância de

realizar a autoavaliação com recurso ao vídeo (fala 435. Aluno 2: *Eu acho que com vídeo dá-me mais jeito porque há coisas que não me lembro e ao preencher isto posso estudar*), bem como afirma que o documento da planificação é uma ferramenta para organizar o trabalho e que assume o formato escrito que pode ser reestruturado até ao modelo final ao invés do discurso oral que não pode ser feito sem que o ouvinte se aperceba (fala 437. Aluno 2: *Também porque tenho já tudo planeado e porque eu falo sem pensar e é importante ter o papel para ir mudando o que for preciso e assim dizer só o que é importante*). Ainda a propósito da planificação o Aluno questiona a sua utilização “numa exposição sem ser oral” (fala 438. Aluno 2: *Mas numa exposição sem ser oral usa-se planificação?*) o que evidencia que este modelo de organização lhe faz sentido também para o registo escrito, evidenciando que tal ferramenta é fundamental para qualquer registo como forma de organização e segurança. Ressalvo que enquanto estagiária da sala nunca verifiquei qualquer modelo de planificação a ser utilizado no registo escrito – não menciono o registo oral uma vez que este não era trabalhado, pelo menos não de uma forma explícita sob a forma de exposições orais formais ou informais -. No que diz respeito às aprendizagens realizadas e à utilidade que estas ferramentas assumem, o Aluno resumidamente evidencia todas as fases e respetivas habilidades consideradas numa exposição oral formal (fala 445. Aluno 3: *Sim usei mas na primeira parte...durante a história só usei o “depois”* (mostro o vídeo e paro antes de o aluno concluir)).

O Aluno 3 nesta última avaliação (Anexo G – Quadro XXXVIII) de si próprio tem uma postura muito mais confiante e entusiasta por saber que a sua apresentação correu melhor e que ele superou mais este desafio com sucesso. Começa por identificar as três fases de uma exposição oral (fala 449. Aluno 3: *A abertura*) e, simultaneamente, tece comentários acerca do seu trabalho nunca de uma forma espontânea mas respondendo às questões por mim colocadas de uma forma consciente e refletida (fala 453. Aluno 3: *Não está má!*). Quando questionado acerca do seu desempenho nesta última produção o Aluno revela-se muito satisfeito (fala 459. Aluno 3: *Esqueço-me de coisas às vezes mas acho que foi bem melhor*) e quanto à sua evolução refere o facto de anteriormente ter a necessidade de ser orientado por mim de uma forma externa com sinais ou comentários para que pudesse lembrar-se do que tinha a dizer ou em que ponto estava (fala 461. Aluno 3: *Sim. Eu muitas vezes lembrava-me das coisas porque tu me ajudavas...fazias perguntas e isso. Desta vez fiz sozinho por isso já estou melhor!*) e neste momento tal já não acontece, demonstrando o empenho e a confiança que o Aluno

conseguiu. Este foi exatamente, á semelhança do Aluno 2, um dos aspetos mais difíceis de ultrapassar: a vergonha (fala 469. Aluno 3: *Sim mas tive vergonha*), a par do treino – subentendido nas palavras do Aluno pela palavra “decorar”- e do registo na planificação (fala 471. Aluno 3: *Falar para as pessoas e decorar tudo e escrever na planificação*), sendo que ao longo de todo o processo este foi um dos aspetos mais mencionados pelo Aluno como sendo “chato” e “repetitivo” e, nesta mesma avaliação, quanto questionado acerca deste documento ele volta a mencioná-lo mas consciente da sua finalidade (fala 465. Aluno 3: *É chata! Mas eu sei que é para ter as coisas todas organizadas e assim*). A propósito da relevância da autoavaliação o Aluno refere que é importante para melhorar (fala 463. Aluno 3: *Sim porque assim podemos lembrar do que fizemos para melhorar*), objetivo fulcral desta ferramenta. Relativamente às aprendizagens adquiridas, o Aluno, de uma forma mais básica acaba por mencionar as habilidade a ter em conta numa exposição oral e o facto de ter de olhar para o público, “mesmo se sentir vergonha” reafirma esta dificuldade que acompanhou o Aluno ao longo de todo este projeto (fala 475. Aluno 3: *Então aprendi como deve apresentar-se um trabalho para as pessoas. Tenho de dizer olá e dizer o que eu vou falar e...tenho de dizer os conectores para não dizer sempre “depois” e tenho de concluir e despedir-me. Ah e não olhar para o livro mesmo se sentir vergonha!*).

### **5.7.1. Considerações gerais**

Neste último momento de avaliação, os alunos identificaram sem hesitar as três fases constituintes da exposição oral formal, bem como de forma consciente e refletida identificaram os aspetos cruciais e significativos das suas produções, existindo de todos uma evolução progressiva, fruto do trabalho e empenho demonstrado. Questionados acerca das ferramentas planificação e autoavaliação todos identificaram a planificação como uma forma de organizar o discurso e como forma de treino, enquanto a autoavaliação com recurso à gravação audiovisual foi apontada como eleita na regulação do desempenho posterior. As principais dificuldades observadas foram exatamente a falta de confiança e a vergonha aquando das apresentações públicas. Todos os Alunos gostaram de realizar este projeto e, de uma forma geral, todos identificaram como aprendizagens significativas deste projeto as habilidades a ter em conta numa exposição oral formal.

## VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto interventivo surge da necessidade de colmatar uma lacuna evidente ao nível escolar: a ausência de atividades orientadas que visem o progresso e autorregulação das exposições orais formais. Neste sentido, considerei como objetivos deste projeto o desenvolvimento das competências de exposição oral formal através de uma sequência didática e da planificação e autoavaliação como forma de regulação no desempenho posterior e a promoção da modificação das ações através da confrontação da imagem de si próprio, com recurso ao registo audiovisual.

Neste sentido, confrontando a relação e integração teoria/prática. Posso afirmar que a sequência didática se assume efetivamente como ferramenta estruturada para o cumprimento de tarefas (também) do género oral formal, uma vez que este ciclo interativo surge da identificação de uma dificuldade dos alunos e permite colmatar a problemática diagnosticada através de um conjunto de tarefas e exercícios e a respetiva autorregulação através da autoavaliação.

Compreendendo que o ensino do oral formal deve ser estruturado, planificado pelo professor, com espaço e tempos próprios, e tendo em vista o desenvolvimento posterior no que respeita ao processo linguístico e comunicativo foi exatamente com base nesta linha de pensamento e na verificação dessa inexistência neste contexto, que todo o projeto foi dinamizado permitindo à amostra de alunos realizar um conjunto de tarefas orientadas que permitissem o desenvolvimento da expressão oral formal, assim verificado. Como meio de alcançar os objetivos propostos, o método escolhido para este estudo foi a investigação-ação, que envolve uma ação refletida e constante da prática. Após decidir o método a utilizar importou identificar e conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados que, neste sentido, foram a observação, a entrevista e a análise documental, muito reveladores quando utilizados para obter resultados.

Refletindo acerca das aprendizagens, tanto dos alunos como minhas, pode observar-se ao longo deste relatório que os alunos construíram aprendizagens significativas acerca dos processos de elaboração de uma exposição oral formal, visível nas sucessivas e melhoradas produções dos alunos, nas quais estes mobilizaram progressivamente as habilidades características do género e do modo. Assim, posso afirmar que as estratégias adotadas para responder à problemática inicialmente encontrada, foram pertinentes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos desta turma, sendo que os níveis de cada um dos alunos teve influência no início do

projeto mas não no momento da produção final onde se verifica que os três alunos, através dos mesmos instrumentos de trabalho, alcançaram os objetivos previstos. É de salientar, também, o envolvimento de todos os alunos da turma neste processo, seja de uma forma direta (amostra) ou indireta. Nestes momentos consolidou-se a boa interação que os alunos foram criando entre si, observável através de diversas atitudes e comentários.

Um dos momentos reveladores deste projeto foi a autoavaliação que os alunos realizaram no final das suas produções. A autoavaliação serviu, não só para os alunos compreenderem as suas dificuldades e melhorarem posteriormente, mas também para eu verificar até que ponto a sequência didática tinha originado aprendizagens significativas nos alunos. Consciente de que esta dinâmica foi bem-sucedida, não só pelas estratégias de intervenção adotadas, mas também pelo facto de se verificar o interesse e aprendizagens dos alunos, também se revelou muito importante para a minha aprendizagem enquanto futura profissional. Este permitiu-me melhorar as minhas práticas e intervenções, melhorar tanto a gestão do grupo como do tempo e respeitar o ritmo e tempo de trabalho de cada aluno. Possibilitou-me também perceber que é fundamental compreender as necessidades e interesses dos alunos para a execução de tarefas pertinentes. Com o decorrer deste projeto aprendi que o professor é o principal mediador das aprendizagens dos alunos, sendo que este deve ser cuidadoso na forma como promove e expõe as tarefas favorecendo meios em que os alunos construam as suas próprias aprendizagens. Aprendi, sem dúvida, a estimular o meu pensamento reflexivo, a criar momentos de interação significativos com os alunos e a fazer uma observação mais atenta.

No início da intervenção eram muitos os receios quanto à aplicação de um projeto relacionado com a oralidade. A literatura encontrada para apoiar este projeto foi uma das limitações com que me deparei, pois são poucos os estudos feitos em torno da exploração da oralidade formal em sala de aula, na sua maioria, anteriores ao ano 2000, bem como os documentos orientadores da prática educativa nos quais se observa a predominância atribuída às tarefas do registo escrito. Outra limitação que não me permitiu fazer uma exploração mais profunda e detalhada, foi o tempo disponível para a implementação de um projeto de intervenção. Tendo adotado a metodologia de investigação-ação é importante referir que esta metodologia não foi seguida de forma rigorosa, uma vez que esta recaí sobre um processo demorado de constante observação, reflexão e aplicação de novas práticas. Com a turma, apenas dei início a um processo pedagógico cujos resultados, apesar de visíveis, são difíceis de determinar em toda a sua extensão, no

imediate. Contudo, acredito que se houvesse a continuidade deste trabalho investigativo, as aprendizagens por parte dos alunos seriam ainda mais notórias e significativas.

Posto isto, evidentemente a mudança tem de existir não só em cada professor que leciona cada turma na sua respetiva escola mas também ao nível da Educação de uma forma global. Ressalvando que a escrita e a oralidade são indissociáveis e se complementam, parece-me pouco lógico continuarmos a assumir que o registo escrito deve prevalecer, inclusive nos exames escolares onde a oralidade não tem qualquer peso até hoje. Numa perspetiva de evidenciar isso mesmo, este projeto culmina na constatação óbvia de que a oralidade pode e deve ser trabalhada, de forma estruturada e orientada e com recurso a instrumentos tão significativos como a planificação e a autoavaliação, ainda mais eficaz quando o aluno tem a possibilidade de se observar a si próprio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alves, B. (s.d.). *Ensino de gêneros orais formais em língua portuguesa*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.
- Basílio, C. (2007). A didática da oralidade num contexto profissionalizante. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benito, A. (2007). A falar é que a gente se entende: reflexões e actividades para integrar diferentes tipos de interacções orais na aula de P/LE. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP (pp. 1-17)
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Rocha, R., & Magalhães, V. (2015). 1º Ciclo: o domínio da oralidade. *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: MEC.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, *Exprimir-se em francês: Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita* (pp. 95 - 126).
- Fernandes, C., & Barbosa, G. (2007). Ensinar a falar na sala de aula. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.
- Joaquim Dolz, M. N. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em *Gêneros orais e escritos na escola*. Lisboa: Mercado das Letras. (pp. 95 - 128).

- Marcushi, L. (2002). Géneros textuais: definição e funcionalidades. Em A. Dionisio, *Géneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marques, C., & Silva, I. (2007). Oralidade, pragmática e linguística do texto: como e para quê? Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.
- Mongay, A. M. (s.d.). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Osias, J. (2010). Os gêneros orais como objeto de ensino. *Revista Eletrônica Temática*. Obtido de [www.insite.pro.br](http://www.insite.pro.br) a 21 de fevereiro de 2016
- Peres, F. (2014). *O género oral formal - a entrevista numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver Competências do oral no 1º ciclo. Em O. Sousa, & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua*. Lisboa: Plátano.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em J. P. Ponte, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Faculdade de Lisboa. (pp. 1 - 25).
- Prata, R. (2007). A argumentação oral - contributos para a sua didática. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.
- Quivy, R. (1992). A pergunta de partida. Em *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (pp. 29 - 46)
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ME.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista brasileira de Educação*, (pp. 5 - 16).
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Sebastião, I. (2007). Na oralidade: a avaliar é que a gente (não) se entende. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.

- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: oral*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, H. d. (2007). Didática e Avaliação do Oral: Proposta de intervenção pedagógico-didática ao nível da expressão/exposição oral. Em Pinto, P. F. (org), *Saber Ouvir/Saber Falar*. Lisboa: APP.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). Desenvolvimento Cognitivo. Em N. Sprinthall, & R. Sprinthall, *Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: McGraw-Hill. (pp. 95-133)

# **ANEXOS**