

Refletindo e investigando sobre a eficácia da *Sequência Didática* orientada para a apropriação do género *apresentação oral* com alunos do 5.º ano do 2.º CEB

Relatório de Prática Pedagógica

Inês Pestana Carreira

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Noémia de Oliveira Jorge

Leira, setembro de 2023

Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

*“O segredo [...] é rodeares-te de pessoas que te façam sorrir o coração.
E então, só então, estarás no país das maravilhas.”*

Lewis Carroll, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*

AGRADECIMENTOS

À professora Noémia Jorge, pela sua orientação, apoio, incentivo, disponibilidade e ensinamentos que me permitiram evoluir profissional e pessoalmente.

Às instituições na qual realizei a minha Prática Pedagógica, e às professoras cooperantes e supervisoras por todo o cuidado, acompanhamento, disponibilidade e ensinamentos.

A todos os professores da ESECS que, ao longo da Licenciatura e do Mestrado, me transmitiram os seus conhecimentos e se predispuseram a auxiliar-me no necessário.

À minha mãe, que, pela sua garra, determinação e valores, me inspira e me faz querer, um dia, ser como ela. Obrigada por me incentivares, diariamente, a “Ir viver uma aventura”.

Ao meu pai que, mesmo à distância, sempre se fez presente, me deu segurança e acreditou em mim, nas minhas capacidades e nos meus sonhos.

Aos meus irmãos, André e Gonçalo, que sempre demonstraram admiração e orgulho pelas minhas conquistas.

Aos meus avós, madrinha e Jorge pelo apoio, presença e carinho.

Ao meu namorado que, pacientemente, me apoiou, incentivou, e lembrou das minhas ambições. Obrigada por, também tu, teres encarado este longo desafio como se fosse teu e não me deixares caminhar sozinha.

À minha amiga Bá que, há sete anos, me acolheu no seu abraço e, desde então, se tornou no meu porto seguro. Obrigada por me permitires fazer parte da vossa família.

À minha colega Ana Marques, pela grande companheira e amiga que foi, ao longo desta grande jornada, e por todo o apoio e suporte que me deu.

Aos meus colegas, e amigos, de turma que não só me apoiaram e ajudaram como também tornaram os meus dias mais felizes.

Por fim, aos meus amigos de infância e adolescência pelo apoio e presença diária.

RESUMO

A realização do presente relatório surgiu no âmbito da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada (PP), inerente ao plano curricular do Mestrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O relatório organiza-se em duas dimensões, a primeira, de natureza reflexiva e a segunda, de natureza investigativa.

Assim, na primeira parte do relatório, intitulada *Dimensão Reflexiva*, são relatadas, reflexiva e criticamente, as principais experiências pedagógico-didáticas desenvolvidas / implementadas em contexto de Prática Pedagógica, bem como as aprendizagens adquiridas ao longo dos diversos ciclos pedagógicos.

A segunda parte do relatório denomina-se *Dimensão Investigativa*, nela sendo apresentada uma experiência didática centrada no domínio da oralidade. Trata-se de um trabalho investigativo em que a oralidade (nomeadamente, o *oral formal*) é encarada não apenas como objeto explícito de ensino-aprendizagem em contexto educativo, mas também como objeto de estudo, na área da Didática da Oralidade. Assim, com base num paradigma de investigação essencialmente qualitativo, foi desenvolvida uma *investigação sobre a própria prática* (Ponte, 2008) que visou observar e compreender de que forma, a implementação de uma *Sequência Didática* (Dolz et al., 2004) orientada para a apropriação do género de texto *apresentação oral* (tendo em conta as suas dimensões verbal e não verbal), pode, ou não, ser eficaz numa turma do 5.º ano de escolaridade.

Palavras-chave

Dimensão não verbal, dimensão verbal, gênero de texto apresentação oral, oral formal, oralidade, Sequência Didática (SD).

ABSTRACT

The realization of this report emerged within the scope of the Supervised Teaching *Pedagogical Practice* (PP), inherent to the curriculum of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History, and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, carried out in the academic years 2020/2021 and 2021/2022, at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria.

The report is organized into two dimensions, the first being reflective in nature and the second being investigative in nature.

Thus, in the first part of the report, entitled *Reflective Dimension*, the main pedagogical-didactic experiences developed/implemented in the context of Pedagogical Practice are reported, reflected upon, and critically analyzed, as well as the learnings acquired throughout the different pedagogical cycles.

The second part of the report is called *Investigative Dimension*, where a didactic experience focused on the domain of orality is presented. This is an investigative work in which orality (namely, *formal oral* communication) is regarded not only as an explicit object of teaching and learning in an educational context but also as a subject of study in the field of oral communication didactics. Thus, based on an essentially qualitative research paradigm, an *investigation was developed on the practice itself* (Ponte, 2008), aiming to observe and understand how the implementation of a *Didactic Sequence* (Dolz et al., 2004) focused on the appropriation of the *oral presentation* as a text genre (taking into account its verbal and non verbal dimensions) can or cannot be effective in a 5th grade classroom.

Keywords

Non verbal dimension, verbal dimension, oral presentation text genre, formal oral, orality, Didactic Sequence (SD).

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de figuras	xii
Índice de tabelas	xiii
Siglas e acrónimos	xiv
Introdução	1
Parte I - Dimensão Reflexiva	3
1. Contextualização	3
2. Prática Pedagógica – 1.º Ciclo do Ensino Básico (PP – 1.º CEB).....	4
2.1 Prática Pedagógica do 1.º CEB I (1.º ano).....	4
2.2 Prática Pedagógica do 1.º CEB I (3.º ano).....	14
3. Prática Pedagógica – 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), 5.º Ano	24
3.1 Prática Pedagógica de Português (5.º ano)	26
3.2 Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal (HGP)	31
Parte II - Dimensão investigativa	35
1. Contextualização	35
2. Problemática, questão e objetivos de investigação.....	35
2.1. Da problemática à questão de investigação	35
2.2. Objetivos de investigação	36
3. Enquadramento teórico	37
3.1. Ensino da oralidade	37
3.2. O ensino do <i>oral formal</i>	40
3.3. A <i>apresentação oral</i> como <i>género escolar</i>	48
4. Metodologia de investigação	54
4.1. Paradigma de investigação	55
4.2. Caracterização dos participantes	56
4.3. Procedimentos metodológicos	56

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	59
5. Relato da <i>Sequência Didática</i> implementada (SD)	60
5.1 <i>Produção inicial</i>	60
5.2 Módulos	64
5.3. <i>Produção intermédia e produção final</i>	74
6. Análise dos resultados	74
Considerações finais	93
Referências Bibliográficas	97
Legislação	101
Anexos	1
Anexo 1 – Excerto da grelha de planificação diária (1.º Ano)	1
Anexo 2 - Excerto da grelha de planificação diária (3.º ano).....	2
Anexo 3 - Grelha de planificação diária de aula - Português (5.º ano)	3
Anexo 4 - Grelha de planificação diária de aula - História e Geografia de Portugal (5.º ano)	4
Anexo 5 – Construção / Personalização dos sinais <, > e =	5
Anexo 6 – Figuras geométricas nas ilustrações do conto <i>Tudo o que preciso para o Natal</i> , de Yoyo Studios.....	5
Anexo 7 – “Vamos fazer neve”	6
Anexo 8 – “Árvore dos valores”	6
Anexo 9 – “Dominó da divisão”	7
Anexo 10 – Construção de sequências	7
Anexo 11 – Permeabilidade dos solos (atividade experimental).....	8
Anexo 12 – Simulação de crateras lunares (atividade experimental).....	8
Anexo 13 – Postal (Dia da mãe)	9
Anexo 14 – Guião da peça teatral <i>O Sistema Solar</i>	10
Anexo 15 – Letra da música <i>Os astros</i>	12

Anexo 16 – <i>A Fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen (esquemas-síntese).....	12
Anexo 17 – Ditado musical <i>O céu tocar</i> , de Mark Andrews & Brenda Chapman	14
Anexo 18 – Classificação de palavras quanto ao número de sílabas (jogo de correspondência, plataforma <i>Learningapps</i>)	15
Anexo 19 – “Primeiros povos na Península Ibérica” (esquemas-síntese)	15
Anexo 20 – Apresentação de resultados de pesquisas temáticas.....	16
Anexo 21 – “A fundação de Roma e a Expansão do Império” (Guião de apresentação / Ficha de registo HGP)	17
Anexo 22 – Descrição de um <i>objeto-mistério</i> (guião de descrição oral).....	19
Anexo 23 – Grelha de Autoavaliação	20
Anexo 24 – Grelha de Heteroavaliação	21

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: “Tabela silábica”	12
Figura 2: “Roleta silábica”	13
Figura 3: “Bingo silábico”	14
Figura 4: Apresentação – Os Deuses Romanos.....	20
Figuras 5, 6 e 7: Cenário da peça teatral / Planetário	22
Figura 8: Figuras representativas da peça <i>O sistema solar</i>	22
Figura 9: “A festa” – Cartões das <i>sensações</i>	29
Figura 10: “Roleta dos conhecimentos”	32
Figuras 11 e 12: Apresentação oral: pesquisa e apresentação de resultados	33
Figuras 13: <i>Continuum</i> dos géneros textuais – fala e escrita.....	39
Figura 14: Estrutura da <i>SD</i>	47
Figura 15: Subgéneros e capacidades comunicativas associadas ao género <i>apresentação oral</i>	49
Figura 16: <i>SD</i> do género <i>apresentação oral</i> (5.º ano de escolaridade)	57
Figura 17: Organização da <i>apresentação oral</i> (na disciplina de HGP)	61
Figura 18: Apresentação sistematizada da <i>SD</i> do género <i>apresentação oral</i>	63
Figura 19: Jogo didático – Sinónimos.....	68
Figura 20: Jogo didático – Conectores discursivos.....	68
Figuras 21, 22 e 23: Capas do <i>Guião de bordo</i>	69
Figura 24: Contracapa do <i>Guião de bordo</i>	70
Figuras 25, 26, 27 e 28: <i>Guião de bordo</i> – “Antes da apresentação”	70
Figuras 29, 30, 31, 32 e 33: <i>Guião de bordo</i> – “Durante a apresentação”	71
Figura 34: <i>Guião de bordo</i> – “Após a apresentação”	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Principais atividades desenvolvidas na PP (1.º CEB I – 1.º Ano)	10
Tabela 2: Principais atividades desenvolvidas na PP (1.º CEB II - 3.º Ano)	18
Tabela 3: Principais atividades desenvolvidas na PP - 2.º CEB (Português), por domínios.....	27
Tabela 4: Principais atividades desenvolvidas na PP - 2.º CEB (HGP), por domínios.....	31
Tabela 5: Distinção entre linguagem oral e escrita.....	38
Tabela 6: Dimensões da expressão oral nas AEP de 4.º e 5.º Ano.....	42
Tabela 7: Agrupamento de géneros.....	44
Tabela 8: AEP para o 5.º ano a ter em conta na conceção do modelo didático do género <i>apresentação oral</i>	53
Tabela 9: Modelo didático do género <i>apresentação oral</i> (5.º ano de escolaridade).....	54
Tabela 10: Fragilidades e pontos fortes revelados na <i>apresentação oral</i> (5.º ano de escolaridade)	62
Tabela 11: Reescrita do texto com palavras sinónimas.....	67
Tabela 12: Síntese das melhorias evidenciadas pelos alunos A, B e C.....	90

SIGLAS e ACRÓNIMOS

AEP – Aprendizagens Essenciais de Português

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DGE – Direção Geral da Educação

DGS – Direção Geral da Saúde

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

HGP – História e Geografia de Portugal

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

L2 – Língua segunda

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PP – Prática Pedagógica

PP – 1.º CEB I – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 1.º CEB II – Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II

PP – 2.º CEB I – Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 2.º CEB II – Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II

SD – Sequência Didática

INTRODUÇÃO

Segundo trabalhos de investigação muito recentes na área da Didática da Oralidade – por exemplo, Dolz et al. (2023) e Marques (2023) –, a tendência para o ensino dos domínios da leitura e da escrita, em sala de aula, sempre se sobrepôs ao ensino do domínio da oralidade, na medida em que esta era, habitualmente, entendida como um suporte que possibilitava a comunicação entre professor-alunos, passível de ser aprendida de forma “espontânea”/ “informal”, em situações de interação oral, sem necessidade de um ensino explícito, sistemático e sistematizado.

Contudo, o ensino da oralidade tem adquirido, nas últimas décadas, reconhecimento nos documentos curriculares que orientam o ensino do Português, vindo, assim, “de forma mais efetiva e visível, dar resposta a um interesse crescente da didática pelo ensino do oral formal e a um reconhecimento da importância das competências ligadas à oralidade no plano social” (Marques, 2023, p. 14); perante esta mudança de paradigma, a escola tem sido, então, sensibilizada para o facto de que os alunos precisam “de um ensino formal das diferentes dimensões do oral, pelo que este deve ser assumido como objeto de estudo” (*ibidem*, p. 13).

Neste sentido, após compreender a real importância do ensino do *oral formal* em sala de aula, e por verificar que este era, de facto, um domínio de grande fragilidade da turma com a qual desenvolvi a Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada (PP) de 2.º Ciclo de Ensino Básico (2.º CEB)¹, considerei pertinente desenvolver um estudo investigativo que envolvesse a didatização da expressão oral (formal). Em termos didático-pedagógicos, pretendia implementar uma sequência de atividades que levasse os alunos a desenvolver as suas competências comunicativas, quer em relação à expressão/produção, quer em relação à interpretação, em contextos comunicativos que exigissem um determinado grau de formalidade.

Assim, o presente relatório divide-se em duas partes distintas: a Parte I – *Dimensão Reflexiva* e a Parte II – *Dimensão Investigativa*.

A parte referente à *Dimensão Reflexiva* assume um carácter essencialmente reflexivo, nela sendo relatadas/descritas as experiências pedagógico-didáticas

¹ A elaboração do presente relatório surgiu, assim, no âmbito do Mestrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), desenvolvida nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

implementadas e desenvolvidas ao longo das Práticas Pedagógicas em 1.º e 2.º CEB encaradas como mais relevantes no meu processo formativo, tendo em conta as várias etapas de um ciclo pedagógico (observação, planificação, atuação e avaliação).

Por sua vez, a *Dimensão Investigativa* centra-se na apresentação de um estudo investigativo, desenvolvido com uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, que visa compreender de que forma a *Sequência Didática* (SD) (Dolz, et al. 2004), se assume como uma metodologia de ensino-aprendizagem eficaz para a apropriação do género de texto *apresentação oral*. Esta parte está estruturada em cinco capítulos: [i] Contextualização, [ii] Problemática, questão e objetivos de investigação, [iii] Enquadramento teórico, [iv] Metodologia da investigação, [v] Relato da *Sequência Didática* (SD), [vi] Análise de resultados (com reflexão sobre a eficácia da SD).

Como última secção do relatório, surgem as *Considerações finais*, em que são sintetizadas as ideias essenciais das duas partes do relatório e em que se tecem algumas considerações sobre a Didática da Oralidade.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

1. Contextualização

Como já foi referido, a primeira parte do presente relatório, visa relatar, de forma reflexiva e crítica, as atividades, as aprendizagens e as vivências didático-pedagógicas experienciadas ao longo das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica inerentes ao plano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria.

No decorrer do Mestrado, foram desenvolvidas quatro Práticas Pedagógicas distintas: no ano letivo de 2020/2021 (1.º ano de Mestrado), Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PP – 1.º CEB I), Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II (PP – 1.º CEB II); no ano letivo de 2021/2022 (2.º ano do Mestrado), Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico I (PP – 2.º CEB I) e Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II (PP – 2.º CEB II).

Esta secção do relatório está organizada em dois capítulos, referentes às Práticas Pedagógicas acima enunciadas (PP no 1.º CEB e PP no 2.º CEB), divididos em subcapítulos, quando necessário. Assim, relativamente a cada capítulo / subcapítulo, num primeiro momento, serão caracterizados os contextos educativos nos quais me inseri, bem como os grupos de alunos e professores cooperantes com os quais trabalhei e desenvolvi a PP em causa. Seguidamente, serão explicitadas as principais atividades e experiências didático-pedagógicas, em função do ciclo pedagógico (planificação, atuação e reflexão); quando pertinente, o relato será complementado com excertos das reflexões escritas feitas no decorrer das Práticas Pedagógicas.

A reflexão apresentada tem em conta as orientações do guião orientador das Práticas Pedagógicas da ESECS, assentando ainda na reflexão sobre as capacidades por mim adquiridas e / ou desenvolvidas, enquanto mestranda – nomeadamente, a capacidade de assumir uma atitude analítica, informada e reflexiva face à prática docente, a capacidade de mobilizar conhecimentos da área da docência, da formação educacional e das didáticas específicas para a intervenção curricular, as capacidades de observação, planificação, avaliação e reflexão perante diversos contextos de prática

educativa, a capacidade de gerir o processo de ensino/aprendizagem, considerando o cruzamento entre a teoria, a prática e o contexto educativo e, por fim, a capacidade de mobilizar conhecimentos pedagógicos e científicos no que concerne à problematização das situações de Prática Pedagógica (IPL-ESECS, 2021).

2. Prática Pedagógica – 1.º Ciclo do Ensino Básico (PP – 1.º CEB)

A Prática Pedagógica do 1.º CEB decorreu em dois semestres, em duas escolas públicas pertencentes ao distrito de Leiria, com duas turmas distintas, uma de 1.º ano (PP – 1.º CEB I) e uma de 3.º ano (PP – 1.º CEB II). As intervenções tiveram lugar nos três primeiros dias de cada semana (2.ª, 3.ª e 4.ª feira), entre 28 de setembro de 2020 e 14 de junho de 2021, de acordo com o horário das turmas.

2.1 Prática Pedagógica do 1.º CEB I (1.º ano)

A PP – 1.º CEB I, realizada com uma turma de 1.º ano de escolaridade, decorreu sob a orientação da professora cooperante Isabel Francisco e da professora supervisora Catarina Mangas e em cooperação com o meu par pedagógico, Ana Marques, tendo-se iniciado no dia 28 de setembro de 2020 e terminado a 25 de janeiro de 2021, no Centro Escolar da Maceira, integrada no Agrupamento Henrique Sommer.²

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer (Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, 2010), a ação educativa da instituição é suportada por quatro aprendizagens, enunciadas no *Relatório Jacques Delors* (1996), que são, para cada aluno, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos e aprender a ser. Estas são as quatro vias que permitirão levar a cabo um ensino estruturado e um plano cognitivo que propõe uma formação harmoniosa que possibilita o desenvolvimento de competências básicas

² Devido às medidas impostas pelo Governo no decurso da pandemia por COVID-19 e ao facto de a professora cooperante ter necessitado de cumprir isolamento obrigatório ao longo de duas semanas, procedeu-se a alterações dos horários preestabelecidos (a ausência da professora cooperante o que impossibilitou a minha presença e a da minha colega Ana no contexto educativo).

de leitura, cálculo numérico, estudo do meio, expressões artísticas e da sua capacidade de saber estar, conhecer, saber fazer e saber pensar (Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, 2010). No que concerne ao desenvolvimento curricular, o Projeto Educativo deste agrupamento prevê que este seja organizado e realizado em torno de três princípios: os princípios estruturantes relativos ao conhecimento e às aprendizagens, os princípios estruturantes relativos às metodologias de ensino – aprendizagem e à organização do trabalho e os princípios estruturantes relativos aos órgãos e estruturas educativas (*ibidem*).

Como tal, e considerando que o Projeto Educativo apela à realização de uma gestão curricular flexível, adequada e diferenciadora, eu e o meu par pedagógico, durante o período de tempo em que nos encontramos inseridas na comunidade educativa da presente instituição, procurámos orientar a nossa atuação, sistemática e regularmente, com base numa articulação entre os documentos acima referidos e os documentos curriculares emanados pela Direção Geral da Educação, nomeadamente, as *Aprendizagens Essenciais* direcionadas para o 1.º ano (DGE, 2018), os *Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (Bívar et al. 2013), os *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), a *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do Ensino Básico* (Ministério da Educação, s.d.), a *Organização Curricular e Programas de Expressões Artísticas do Ensino Básico* (Ministério da Educação, s.d.), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO* (Martins, coord., 2017) e decretos-lei (como o Decreto-Lei n.º 54/2018).

Observação

Como previsto no plano de atividades da Unidade Curricular de PP (IPL-ESECS, 2021), as primeiras duas semanas do semestre destinam-se à observação do contexto educativo, da turma e do trabalho desenvolvido pela professora cooperante.

A turma de 1.º ano era constituída por dezasseis crianças (dez do sexo feminino e seis do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. A turma contava com um aluno que beneficiava das medidas universais emanadas no Decreto-Lei n.º 54/2018³ (Ministério da Educação e Ciência, 2018) que se encontrava a

³ Apesar das necessidades específicas do aluno, não existiu uma diferenciação/individualização de tarefas e proposta de trabalho coletivo, pois, segundo a avaliação da professora cooperante, este era capaz de acompanhar os colegas; no entanto, sempre que possível, a estagiária não interveniente deveria estar

frequentar o primeiro ano pela segunda vez. Este aluno estava diagnosticado como insulín dependente e com uma perturbação do espectro do autismo, o que originava algumas dificuldades quanto à motricidade. Na turma existia ainda um aluno que, por motivos profissionais dos seus pais (Artistas de Circo), iniciou as suas atividades letivas semanas depois do princípio do ano letivo⁴.

No período de observação, foi possível verificar que a turma apresentava um comportamento equilibrado, cumprindo as regras estabelecidas; para além disso, os alunos demonstravam grande interesse e preocupação em aprender e em alcançar um aproveitamento positivo (o aproveitamento da turma veio a revelar-se efetivamente bom – de facto, considerando as experiências vividas com a turma, é possível afirmar que, em termos de aprendizagens, esta apresentou uma significativa evolução em termos de avaliação formativa e sumativa). No entanto, quanto ao ritmo de trabalho e dos interesses demonstrados, verificou-se que os alunos apresentavam ritmos de trabalho e interesses distintos; para além disso, a qualidade do seu desempenho variava consoante as áreas curriculares (existindo uma preferência pelo Estudo do Meio e Português), os conteúdos programáticos explorados, as atividades realizadas e as estratégias didáticas utilizadas em aula (verificou-se uma preferência por jogos didáticos e atividades realizadas em grande grupo).

Quanto à metodologia de trabalho desenvolvida em sala de aula, é de salientar que, conforme o Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, 2010), esta deve ser dinâmica e apropriada aos alunos; como tal, a professora cooperante definiu que o trabalho a realizar com a turma deveria assentar em três pilares: valorizar aprendizagens significativas e relevantes numa perspetiva interdisciplinar e orientá-las para uma compreensão passiva e linear de conhecimentos; articular as disciplinas entre si de uma forma a evitar o estabelecimento de fronteiras disciplinares; colocar os alunos e os seus interesses como ponto central e orientador.

junto ao mesmo, de forma a proporcionar ao aluno um acompanhamento individualizado. Importa ainda salientar que, para além do acompanhamento realizado em sala de aula, o aluno frequentava a *Unidade de Apoio* do Agrupamento, na qual era acompanhado por profissionais como a professora de apoio, a psicóloga e a terapeuta da fala.

⁴ No dia em que o aluno integrou a turma, foi-lhe solicitada a realização de uma atividade de carácter diagnóstico, da autoria da professora cooperante, que visava compreender, à luz do preconizado nos documentos curriculares, quais as aprendizagens que este já havia adquirido no âmbito das diversas áreas e domínios curriculares, visto que, apesar da sua ausência em contexto educativo, o aluno tivera um acompanhamento planeado no seu seio familiar. Após a análise do desempenho do aluno nessas atividades, a professora cooperante considerou que o aluno era detentor de conhecimentos e capacidades que lhe permitiam acompanhar os seus colegas nas tarefas e atividades propostas em sala de aula, sendo que, no período de integração e adaptação do aluno, as duas professoras estagiárias ficaram responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do trabalho realizado pelo mesmo.

Em termos de espaço físico, a sala de aula era ampla, com grandes janelas viradas para o recreio, que possibilitavam a entrada de luz natural, e duas janelas interiores orientadas para o átrio comum do bloco. Devido à pandemia de COVID-19 e seguindo as indicações da Direção-Geral da Saúde (DGS), as secretárias dos alunos estavam distribuídas ao longo da sala e dispostas diagonalmente (umas às outras), de modo a que a distância de segurança entre os alunos fosse assegurada. Cada aluno tinha a sua própria secretária e, em cima das mesmas, existia um tabuleiro no qual estes guardavam e organizavam os seus materiais, nomeadamente, os manuais escolares e cadernos de atividades, o caderno diário dos alunos, a sebenta, o estojo, a garrafa de água e os lenços de papel. Em frente às secretárias dos vários alunos, encontrava-se um quadro de ardósia e dois de cortiça (onde eram afixados os trabalhos realizados pelos alunos), o quadro interativo, a mesa de apoio para o computador e colunas de som, a secretária da professora e um armário de arrumação para os seus materiais. Nas alas laterais da sala, existiam dois móveis de prateleiras, nos quais eram guardados vários livros, dossiês, jogos, materiais de auxílio para as aulas, entre outros, e dois móveis de gavetas, que serviam não só para arrumar materiais, mas, também, como bancada de organização para colocar as fotocópias e outros materiais. No final da sala, atrás das secretárias dos alunos, encontravam-se outros dois quadros de cortiça, uma bancada com lavatório de mãos, um móvel de arrumação e os cabides para as crianças guardarem os seus pertences.

Em termos de materiais pedagógicos, ainda que a exploração dos diversos conteúdos programáticos fosse condicionada pelos manuais escolares adotados pelo Agrupamento (projeto educativo *TOP*, da Porto Editora), era dada primazia à construção de recursos próprios, pelas professoras estagiárias, que fossem ao encontro das necessidades específicas dos alunos, nomeadamente fichas de exercícios de treino e consolidação de aprendizagens, apresentações em *PowerPoint*, bem como à exploração de recursos já existentes, disponíveis em plataformas digitais como *Escola Virtual*, *Youtube*, *ZigZag Play* (RTP), *MusicLab*, entre outros.

O guião orientador da PP – 1.º CEB (IPL-ESECS, 2021) previa apenas uma observação do contexto e das rotinas estabelecidas entre os alunos e a professora titular; no entanto, foi-nos dada a possibilidade de, desde o início, começarmos a interagir com todos os alunos e participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula, estabelecendo uma relação socioafetiva com os alunos. Assim, logo num primeiro contacto com a turma, foi-me possível, juntamente com o meu par pedagógico, estabelecer um diálogo

com os alunos, no qual explicámos o motivo da nossa presença em sala de aula e o intuito do trabalho que pretendíamos desenvolver em conjunto com eles. É ainda de salientar que este primeiro contacto me permitiu não só observar os hábitos, ritmos capacidades, dificuldades e interesses de cada aluno, como também compreender a realidade do grupo de trabalho do qual começara a fazer parte, e a ter consciência do tipo de acompanhamento / mediação das aprendizagens a fazer posteriormente, em momentos de planificação e atuação.

Lopes (2009), a partir da teoria de Henri Wallon, afirma ser fundamental compreender que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas, que são fulcrais no que respeita à dimensão afetiva do ser humano e à construção do seu próprio conhecimento. A pedagoga refere ainda que a interação que o aluno estabelece com o professor é um aspeto central no processo educativo, pois só assim o professor conseguirá desenvolver e estabelecer uma correta mediação das aprendizagens do aluno. Ao ser-me permitida uma articulação entre o contacto direto com os alunos e a observação do ambiente escolar / de sala de aula no momento inicial da PP, foi possível conhecer de forma individualizada cada um dos alunos e, consequentemente, estabelecer uma relação de proximidade baseada nas interações e vivências com cada um, construindo uma relação afetiva que se viria a assumir como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Planificação, atuação, avaliação

Com o iniciar das intervenções, existiu a necessidade de recorrer a meios que permitissem planear e organizar coerentemente cada momento do dia escolar. Como tal, em conjunto com o meu par pedagógico e, posteriormente, com o auxílio da professora supervisora, construí uma grelha de planificação diária (Anexo 1). Esta contemplava uma descrição dos vários momentos desenvolvidos em cada aula, em função do preconizado nos documentos orientadores emanados pela Direção Geral de Educação: *Aprendizagens Essenciais* direcionadas para o 1.º ano (DGE, 2018), *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Bívar et al., 2013; Buescu et al., 2015) e o *PASEO* (Martins, coord., 2017).

Com o decorrer dos primeiros dias de atuação partilhada e com a aplicação da primeira planificação construída, compreendi, em conjunto com a minha colega e com a professora cooperante, que as atividades não estavam a surtir os efeitos pretendidos.

Esta constatação surgiu espelhada logo na reflexão realizada (12 a 14 de outubro de 2020):

o grupo deparou-se com algumas dificuldades. Essas dificuldades englobavam maioritariamente a gestão do tempo de cada atividade [...] que por vezes se tornaram demasiado longas, fazendo com que as estagiárias acabassem por perder a atenção dos alunos. [...] a professora cooperante, que com a sua experiência aconselhou o grupo a planificar atividades que os direcionassem para tarefas individuais, e que exigissem a sua concentração, alternando com pequenos momentos que envolvessem toda a turma, que deveriam ter no máximo 15 minutos (Carreira, 2020a, p. 1).⁵

Verificou-se, portanto, a necessidade de reformulação das planificações; de facto, principalmente num momento inicial, foram sentidas dificuldades em relação à planificação, em particular, e da gestão do currículo⁶ e da forma como este era desenvolvido e colocado em prática, em geral. Assim, com o objetivo de ultrapassar esta dificuldade inicial, recorri frequentemente a um instrumento de desenvolvimento curricular, a matriz, que visa sustentar e delimitar objetivos perante um dado conceito ou situação. Segundo Gaspar & Roldão (2007), este instrumento prioriza a relação da teoria com a prática, em que o currículo é visto como um guia de orientação que se adapta às circunstâncias. Desta forma, ao desenvolver / criar uma atividade ou estratégia de ensino, é possível delimitar com maior precisão as orientações programáticas que melhor se adequam aos objetivos e necessidades de um determinado grupo.

No que concerne ao parâmetro da atuação, que como já referido se estruturou com recurso a uma grelha de planificação (Anexo 1), foram desenvolvidas ao longo da PP – 1.º CEB I atividades das diversas áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) tal como se pode verificar na Tabela 1.

⁵ Opta-se, nesta secção, por incluir excertos de documentos produzidos ao longo das PP, com recurso a citações diretas (sem correção ou adaptação dos documentos em causa).

⁶ A gestão do currículo é, essencialmente, um processo que visa a tomada de decisões que levem à concretização de resultados pretendidos, como tal, todo este processo implica a análise de situações que, posteriormente, quando confrontadas com os resultados, originam diversas possibilidades de reformulação que permitirão a alunos e professores alcançar o sucesso (Almeida & Roldão, 2018; Gaspar & Roldão, 2007).

Tabela 1 – Principais atividades desenvolvidas na PP (1.º CEB I – 1.º Ano)

Área Curricular	Principais atividades desenvolvidas
Português	- Utilização do conto <i>Letras com História</i>, de Catarina Águas, para introdução dos diversos grafemas; - Dinamização de jogos didáticos: - “Diz-me o que já sabes”; - “A roleta silábica”; - “Bingo silábico”. - Treino da caligrafia; - Construção da tabela silábica; - Construção do abecedário; - Implementação de atividades de produção escrita (construção frásica e ditados); - Leitura de frases em voz alta.
Matemática	- Construção de conjuntos de alimentos (recortes de revistas); - Dinamização de jogos didáticos: - “Contagem regressiva”; - “Diz-me o que já sabes” (algarismos, conjuntos, símbolos matemáticos, adição, subtração, figuras geométricas e sólidos geométricos); - “Dominó da adição”; - “Bola Natalícia das operações”; - “Bingo das operações”. - Construção/personalização dos sinais $<$, $>$ e $=$ (Anexo 5); - Resolução de operações e problemas matemáticos; - Construção de sólidos geométricos; - Identificação de figuras geométricas nas ilustrações do conto <i>Tudo o que preciso para o Natal</i>, da Yoyo Studios (Anexo 6); - Desenho instrucional; - Construção com segmentos de reta.
Estudo do Meio	Social Dinamização de jogos didáticos: - “Adivinha quem sou” (Dia Mundial da Alimentação); - “A que profissão pertence este ambiente de trabalho?”; - “Jogo de mímica” (identificação de profissões); - “As diversas habitações” - Dia Internacional do Obrigado (produção de um vídeo). Físico Dinamização de atividades experimentais: - “Vamos fazer neve” (Anexo 7).
Expressões (Artísticas e Físico-motoras)	Artes plásticas - Construção de origamis; - Construção de pinheiros de Natal (decoreção de pinhas); - Construção da “Árvore dos valores” (Anexo 8); - Construção da “Rena do Natal”; - Decoreção de bolachas. Expressão motora - Dinamização de jogos de equilíbrio; - Dinamização de dança; - Lançamento de bolas; Dinamização de jogos com ações motoras com aparelhos e combinação de movimentos: - “Um arco, uma regra”; - “O percurso dos arcos”. Expressão musical - “Music Lab” – Ferramenta digital (execução musical); - Música de Natal (cantar, tocar e movimentar). Expressão dramática Dinamização de jogos: - “O meu nome representado por um movimento” (exploração de possibilidades

	motoras expressivas do corpo – movimento livre); - “A sílaba e o movimento” (exploração de possibilidades motoras expressivas do corpo e da voz – movimento livre e técnica vocal); - “Repete os movimentos” (exploração de possibilidades motoras expressivas do corpo – movimento orientado).
--	---

Refira-se que a seleção dos conteúdos disciplinares a trabalhar e a desenvolver ao longo de cada semana de intervenção era definida pela professora cooperante; no entanto, as estratégias planeadas e aplicadas para alcançar os objetivos esperados eram da responsabilidade da professora estagiária interveniente, com a condição de que esta deveria ter, regularmente, a preocupação de alternar momentos de maior exposição oral (por parte da professora) com momentos de teor mais prático e / ou lúdico. Desta forma, foi preocupação recorrente a criação de recursos e estratégias didáticas que implicassem uma intervenção ativa por parte dos alunos e que lhes dessem a oportunidade de aplicar e aprofundar as suas aprendizagens, para, assim, produzirem novos conhecimentos (Souza, 2007).

Apresentam-se de seguida três desses recursos e estratégias, todos eles inseridos na área curricular de Português e orientados para o ensino da leitura (decifração) e da escrita, com enfoque na sílaba: a “Tabela silábica”, a “Roleta silábica” e o “Bingo silábico”.

A “Tabela silábica” foi um material construído por mim (sem intervenção dos alunos), tendo tido como principal objetivo levar os discentes a fazer a correspondência entre os grafemas e os sons (fonemas e sílabas). O material era utilizado em dois tipos de situações: I) em momentos de leitura em voz alta (como forma de sistematização e consolidação das vogais, consoantes, ditongos e vocábulos aprendidos) e para consulta, individual; II) em momentos de trabalho autónomo, já que cada aluno tinha em sua posse a mesma tabela, em tamanho A4 (a tabela era atualizada à medida que os alunos aprendiam novos grafemas).

Figura 1: “Tabela silábica”

	água	água	água	água	água	água	água	água	água	água	água	água	água	água	água
	a	e	i	o	u	ui	ui	ai	ã	ãe	oi	õ	õe	eu	ei
p	pa	pe	pi	po	pu	pui	pai	pão	pãe	poi	põe	peu	pei		
t	ta	te	ti	to	tu	tui	tai	tão	tãe	toi	tõe	teu	tei		

Optei pela “Tabela silábica” enquanto recurso pedagógico-didático estratégico com o intuito de potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica (fonêmica, intrassilábica e silábica), e, consequentemente, de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, valorizando o processo de recodificação fonológica (isto é, “a conversão de sequências de grafemas em sequências de sons que constituem as palavras.” – Sim-Sim, 2009, p. 46). Esta atividade revelou-se pertinente ainda a outro nível: em reflexão com a professora cooperante, compreendi a importância de existirem atividades e materiais como este em sala de aula, pois, no início do 1.º CEB é fundamental levar os alunos a estabelecer ligações entre o que já conhecem (representações pictográficas) e o que é, para eles, novidade (grafemas e associação grafema-fonema).

A atividade designada como “Roleta silábica” tinha como principal objetivo sistematizar e aplicar competências relativas à consciência fonológica, mais especificamente à consciência silábica. A atividade foi desenvolvida por etapas. Os alunos, à vez, dirigiam-se ao quadro, onde estava exposta a roleta, e rodavam a seta que se encontrava ao centro. Depois deveriam, em voz alta, ler o ditongo ou a sílaba apontada pela seta e, de seguida, escrevê-lo(a) autonomamente no quadro (os restantes alunos faziam o mesmo nos seus cadernos diários). Num momento seguinte, considerando o grupo de vocábulos cujos alunos já conheciam e conseguiam escrever, deveriam enunciar uma palavra que incluísse o ditongo ou a sílaba selecionada pela roleta e dizê-la em voz alta; os colegas validariam, ou não, a proposta. Num momento final, autonomamente, o aluno escrevia o vocábulo no quadro e, mais uma vez, a restante turma faria o mesmo nos cadernos diários.

Figura 2: “Roleta silábica”



Segundo Freitas, Alves & Costa (2007), a consciência silábica surge desde cedo e naturalmente nas crianças, mas deve ser alvo de ensino explícito e sistemático no 1.º CEB; por isso, é importante que os educadores promovam, desde cedo, o treino da consciência silábica e que os professores, no 1.º CEB, intensifiquem e aprofundem este trabalho.

Tal como a atividade anterior (“Tabela silábica”), também o “Bingo silábico” contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica (principalmente a silábica), da capacidade de decifração e das competências de escrita (com destaque para a ortográfica). Os alunos possuíam um cartão que continha diversos vocábulos, com a respetiva divisão silábica, complementados com imagens. Ao longo do jogo, foram retirados de um saco, aleatoriamente, pequenos cartões com as sílabas necessárias para que os discentes pudessem completar os seus cartões. Assim, à medida que os cartões eram expostos, os alunos tinham de identificar, as sílabas que necessitavam para formar vocábulos completos.

Ao observar e analisar a prestação dos discentes perante o desenvolvimento de atividades como estas, constatei que estes revelaram grande envolvimento, entusiasmo e motivação, ao contrário do que se verificava acontecer em momentos de maior exposição oral ou de trabalho individual, autónomo.

Figura 3: “Bingo silábico”



Fundamentando-me teoricamente na perspectiva de Sim-Sim (2009), pretendi, com esta atividade, que os alunos desenvolvessem a automaticidade no reconhecimento das palavras escritas e na atribuição de significado às mesmas, considerando três fatores: a identificação instantânea e eficaz das palavras já conhecidas, a soletração das palavras conhecidas e, por fim, a capacidade de encontrar o significado e a forma de produção de palavras escritas.

2.2 Prática Pedagógica do 1.º CEB I (3.º ano)

A PP – 1.º CEB II foi realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Iniciou-se no dia 5 de abril de 2021 e finalizou-se a 14 de junho de 2021, na Escola Básica da Coucinheira, pertencente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes, sob a orientação da professora cooperante Olívia Mendes e da professora supervisora Catarina Mangas e em cooperação com a minha colega Ana Marques.

A Escola Básica da Coucinheira, assim como as restantes instituições do Agrupamento de Escolas de Marrazes, rege-se pelo Projeto Educativo “TEIP – Um Novo Olhar” (Agrupamento de Escolas dos Marrazes, 2018), que delimita como principais objetivos a prestação de um serviço educativo de qualidade que contribua para a formação de cidadãos responsáveis, a inclusão de todos os alunos, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a correta e adequada operacionalização das *Aprendizagens Essenciais* direcionadas para o 3.º ano (DGE, 2018), dos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Bívar, 2013; Buescu, 2015), do *PASEO* (Martins, coord., 2017) e a prevenção do abandono escolar (Agrupamento de Escolas

dos Marrazes, 2018). Desta forma, o agrupamento valoriza a articulação de diversas estratégias e recursos educativos que promovam o ensino e a aprendizagem num ambiente harmonioso e impulsionador do crescimento académico, pessoal e social dos alunos, a melhoria dos resultados escolares, a realização de um trabalho contínuo e sistemático (por parte dos alunos, professores e restante comunidade educativa), a supervisão dos resultados escolares, a precaução de problemas que possam surgir, a adoção de uma abordagem que privilegie a gestão flexível do currículo, a valorização dos docentes e a priorização na gestão de ambientes de aprendizagem promotores de inclusão e de equidade (*ibidem*).

Observação⁷

A turma envolvida nesta PP era constituída por quinze alunos (seis do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos) e contava com a presença de alunos que beneficiavam das medidas universais emanadas no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Ministério da Educação e Ciência, 2018) devido a necessidades específicas como: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Dislexia e Epilepsia de Ausência (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018)⁸.

Apesar de apresentar um aproveitamento satisfatório, a turma em questão manifestou, desde cedo, problemas de comportamento e de postura em sala de aula; no entanto, com o decorrer das intervenções e, após um grande investimento da professora cooperante e das professoras estagiárias, foram-se verificando algumas melhorias nesse sentido.

As atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas pela professora cooperante baseavam-se na linha definida no projeto escolar adotado pela escola para o 3.º ano de escolaridade (neste caso, *A Grande Aventura*, da Texto Editora); no entanto, a docente procurava, regularmente, articular e diversificar nas estratégias e recursos didáticos

⁷ Como referido anteriormente, as primeiras duas semanas das PP destinam-se à observação do contexto educativo e de toda a sua rotina; no entanto, devido à pandemia de COVID-19 e às medidas impostas pelo Governo, encontrei-me em isolamento profilático durante esse período, ficando assim impossibilitada de realizar presencialmente a observação prevista.

⁸ A PP iniciou-se no 3.º período letivo dos alunos; como tal, eu e o meu par pedagógico procurámos saber, junto da professora cooperante, de que forma estava a ser realizado o acompanhamento destes alunos, de forma que nos fosse possível dar continuidade ao trabalho já realizado. Assim, ficou acordado com a professora cooperante que as adaptações a serem feitas passariam por explicar individualmente as tarefas e propostas de trabalho bem como, permitir que estes tivessem tempo suplementar para as realizar.

utilizados em cada área curricular, algo que teve continuidade e se refletiu no meu trabalho como professora estagiária.

Assim, para a leção dos conteúdos programáticos ao longo das intervenções foram selecionadas modalidades como a exposição oral de conteúdos, momentos de trabalho autónomo (coletivo e individual), momentos de diálogo multilateral e de jogos didáticos, entre outros.

A par das estratégias utilizadas em sala de aula, era frequentemente necessário construir / recorrer a recursos que complementassem o trabalho pedagógico e contribuíssem para a aquisição de novas aprendizagens pelos alunos. Assim, como recursos didáticos, foram utilizados em sala de aula manuais escolares, cadernos de atividades, fichas de treino e consolidação de conhecimentos, apresentações em *PowerPoint*, jogos didáticos e recursos digitais, disponíveis na plataforma *Aula Digital* (editora Leya) e no *Youtube*. Refira-se ainda que as áreas curriculares eram trabalhadas em momentos específicos do dia, existindo um horário fixo que deveria ser cumprido o mais rigorosamente possível; no entanto, quando as necessidades do momento assim o justificavam, a professora cooperante permitia que este fosse alterado e reorganizado.

No que toca à organização do espaço da sala de aula, esta continha, na parede da frente, um quadro branco e um quadro de ardósia; numa das paredes laterais era possível encontrar três estantes com livros e grandes janelas que, por estarem viradas para o exterior da instituição, permitiam a entrada de luz natural – ainda assim, em alguns momentos do dia, o excesso de luminosidade condicionava a utilização eficaz do projetor. Na outra lateral da sala, estavam dois quadros de cortiça, nos quais eram fixados pósteres alusivos aos conteúdos abordados e trabalhos dos alunos.

Relativamente à organização das secretárias dos alunos, estas estavam dispostas ao longo da sala de forma diagonal, conforme as indicações da DGS, que assegurava o distanciamento entre os vários alunos. Cada aluno tinha a sua própria secretária e, na mesma, encontrava-se um tabuleiro organizador dos seus materiais (manuais escolares, cadernos de atividades, dossiers, estojos, garrafas de água, entre outros).

Ao fundo da sala, encontravam-se quatro armários destinados à arrumação de diversos materiais, um projetor, computadores, colunas e duas secretárias (uma para a professora cooperante e outra para as professoras estagiárias). Como recursos físicos, existiam ainda materiais disponíveis para os alunos utilizarem, *tablets*, livros, manuais escolares, um globo e materiais de expressão artística.

Planificação, atuação, avaliação

Por me ter encontrado em isolamento profilático durante as primeiras duas semanas de PP, ficando, assim, impossibilitada de realizar presencialmente a observação prevista, comecei a minha intervenção logo que cheguei à instituição e, simultânea e gradualmente, fui observando e compreendendo a realidade do contexto escolar, tal como previsto para as semanas de observação.

Com essa observação – e com a reflexão conjunta com a professora cooperante e o meu par pedagógico –, constatei que um fator fundamental a ser alvo de atenção seria o comportamento dos alunos. A excessiva agitação dos mesmos teve implicações no respeito à planificação e à implementação efetiva de atividades. Na reflexão da 4.^a semana de PP (26 a 28 de abril 2021) surgem enunciadas algumas observações que retratam a presente realidade:

Ao longo dos dias [...] foram vários os momentos em que senti perder o controlo da turma, ao nível do seu comportamento e atitudes, sendo difícil levá-los a retomar a ordem da sala de aula. Assim, e após procurar saber um pouco mais sobre as possíveis estratégias a aplicar em situações como estas, compreendi que o caminho não estaria no ato de castigar, mas sim em levar a turma a compreender que existem momentos de trabalho e momentos de maior descontração, e que os comportamentos que estes adotam devem ser adequados a cada um deles. (Carreira, 2021b, p. 1)

Assim, após estas constatações, as estagiárias e a professora cooperante consideraram que procurar, estudar e implementar estratégias pedagógico-didáticas que proporcionassem o controlo comportamental da turma seria fundamental para a planificação e dinamização das aulas, por parte das professoras, e para a aquisição de novas aprendizagens, por parte dos alunos.

Ao longo das diversas semanas de intervenção, a escolha e organização dos conteúdos disciplinares foi definida em conjunto com a professora cooperante; no entanto, ficava ao critério da estagiária interveniente a seleção e criação de estratégias a implementar em sala de aula com os alunos. Apresentam-se, na Tabela 2, as principais atividades realizadas no âmbito desta prática pedagógica.

Tabela 2 – Principais atividades desenvolvidas na PP (1.º CEB II – 3.º Ano)⁹

Área Curricular	Principais atividades desenvolvidas
Português	- Dinamização de desafios de leitura (leitura oral de excertos de textos narrativos, poéticos e dramáticos) e de interpretação textual; - Desenvolvimento de momentos de escrita criativa (poemas, textos narrativos, textos dramáticos, notícia, cartas, <i>e-mails</i>); - Realização de ditados; - Atividades de consolidação de conteúdos gramaticais: - Construção de rimas; - Reescrita de frases (manipulação de formas e construções linguísticas: plural/singular, feminino/masculino, tempos verbais – pretérito perfeito, presente e futuro); - Classificação de palavras quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tónica; - Dinamização de jogos didáticos: - “Expressões idiomáticas” (significado).
Matemática	- Desenvolvimento de desafios matemáticos (consolidação): - “Maratona de tabuadas” (oral e escrita); - “Maratona da adição e subtração” (oral e escrita); - Dinamização de jogos didáticos: - “Dominó da divisão” (operacionalização do algoritmo) (Anexo 9); - Construção de sequências (Anexo 10); - Aplicação de unidades de medida (medições de objetos e distâncias reais, medição de perímetros); - Organização e tratamento de dados (análise de dados).
Estudo do Meio	Social - Trabalho de pesquisa e <i>apresentação oral</i>: “Os Deuses Romanos”. Físico Dinamização de jogos didáticos: - “<i>Quizz</i> dos astros” (consolidação e aplicação de conhecimentos); Desenvolvimento de atividades experimentais: - Tipos de rochas e sua classificação; - Permeabilidade dos solos (Anexo 11); - Simulação da formação das crateras lunares (Anexo 12); - Formação de <i>slime</i> (Dia Internacional da Criança); - Os pontos cardeais (manuseamento de instrumentos de orientação).
Expressões (Artísticas e Físico-motoras)	Artes plásticas - Decoração/personalização de seixos; - Desenho cego (com os olhos vendados e ao som de um instrumental os alunos, numa folha A3 em branco, os alunos traçam linhas, em função de uma melodia); - Construção de um postal (Dia da mãe) (Anexo 13); - Construção do cenário da peça teatral/planetário; - Desenho e pintura na via pública (Projeto <i>O mar começa aqui</i>). Expressão motora Dinamização de jogos tradicionais: - Jogo das cadeiras; - Jogo do lenço. Expressão musical - “Os sons do nosso corpo” (execução musical - tocar) Expressão dramática - “O Sistema Solar” (preparação e apresentação de peça de teatro).

⁹ Disponibiliza-se, a título de exemplo e em anexo, uma grelha de planificação diária das aulas de 3.º ano (Anexo 2).

Dado que a turma se encontrava em Flexibilidade Curricular, algumas das aprendizagens foram adquiridas no seio de um projeto interdisciplinar, inserido no Domínio de Autonomia Curricular (DAC). Para que este projeto fosse, inteiramente, do interesse dos alunos, a temática foi selecionada pela turma e incidiu sobre os astros.

Assim, e obedecendo aos princípios orientadores do DAC, as alunas estagiárias, em conjunto com os vários alunos e com o apoio dos professores responsáveis, procuraram dar corpo a um projeto que valorizasse a diversidade, a heterogeneidade e a personalização do grupo de alunos, eliminando os obstáculos de acesso às aprendizagens (Despacho 5908/2017, 2017).

É ainda de salientar que o desenvolvimento deste conjunto de atividades em torno das presentes áreas disciplinares foi apoiado pelo apelo feito no Despacho 5908/2017: “valorização das artes, da ciência, [...] das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação e do trabalho prático e experimental centrado no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando situações de aprendizagens significativas ” e ainda à “aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, [...] mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos” (Despacho 5908/2017, 2017, pp. 13884-13885).

O tema selecionado no âmbito do projeto interdisciplinar (astros) e a articulação entre áreas curriculares tornou-se um fator fundamental a considerar aquando da conceção das planificações e da criação de recursos e estratégias didáticas. Apresentam-se abaixo duas dessas estratégias: “Pesquisa e apresentação oral – Os deuses romanos” e “Peça teatral – O Sistema Solar”.

Tal como previsto e enunciado no Despacho 5908/2017, o projeto DAC visa o desenvolvimento de trabalho em torno da interdisciplinaridade; como tal, a atividade “Pesquisa e apresentação oral – Os deuses romanos” resultou da articulação entre a Área Curricular de Estudo do Meio Social e do Português e foi composta por duas etapas: pesquisa de informação e registo de ideias e a *apresentação oral*. Para a sua realização, foi solicitado aos alunos que, em casa, fizessem uma pesquisa *online* ou em material impresso (livros, revistas) sobre os diversos deuses romanos (Júpiter, Marte, Mercúrio, Neptuno, Plutão, Sol e Vénus) que lhes permitisse responder a questões como: “Qual o nome do Deus?”, “Qual a sua função?”, “Qual o seu aspeto físico?”, “Qual o seu significado na mitologia romana?” e “Que curiosidades encontraste sobre este deus?”. Já em sala de aula e em grupos, os alunos partilharam e confrontaram as

informações recolhidas. De seguida, planificaram uma *apresentação oral*, construindo recursos de apoio, e, por fim, apresentaram oralmente o tema preparado, com apoio dos recursos criados. Num momento final e à medida que cada grupo terminava a sua apresentação, foram fixados, no quadro, os cartazes com a informação esquematizada que auxiliaram as apresentações orais.

Figura 4: Apresentações – Os Deuses Romanos



O momento destinado às apresentações orais foi de grande interesse e interação por parte dos alunos, existindo, frequentemente, após as apresentações, espaço para a colocação de questões por parte público / turma, para a partilha de ideias e troca de impressões e para a apresentação de propostas de melhorias; o momento final da atividade foi ainda marcado por uma discussão / reflexão coletiva, na qual os alunos conseguiram estabelecer as ligações que existiam entre os vários deuses, os graus de parentesco que estes estabeleciam entre si e as funções e importância que estes desempenhavam na época.

Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens variadas por parte dos alunos, na medida em que lhes possibilitou terem consciência da aplicabilidade da teoria e desenvolverem competências de expressão oral, como o alargamento vocabular, a mobilização de estruturas gramaticais e discursivas e a correta aplicação da entoação, articulação e do ritmo (cf. Silva et al. 2011). A acrescentar aos benefícios anteriores, a presente atividade, pela diversidade de momentos de interação oral e convivência social, permitiu que o grupo de alunos tivesse ainda a possibilidade de se adaptar a situações de interação formal e, assim, produzir discursos com diferentes graus e formalidade, passando a conhecer e a utilizar com maior eficácia a língua no modo oral (Silva et al., 2011).

Ao observar o desempenho dos alunos ao longo da atividade, foi possível verificar a capacidade de seleção de informação pertinente e de qualidade, bem como a

sua capacidade de síntese, pois, ao longo do planeamento das suas apresentações, estes conseguiram selecionar e delimitar a informação de maior importância e pertinência, transpondo-a eficazmente para a sua apresentação.

Refira-se que o trabalho desenvolvido em torno da pesquisa de informação foi ao encontro do preconizado no *PASEO* (Martins, coord., 2017), já que permitiu aos alunos: i) desenvolver as suas capacidades de utilização e manuseamento de instrumentos de pesquisa que lhes permitiram avaliar, validar e mobilizar, criticamente, as informações recolhidas ao longo das suas pesquisas e transformá-las em conhecimentos; ii) participar em contextos comunicativos diversos; iii) utilizar ferramentas diversas (livros, revistas, computador, etc); iv) adequar-se às normas de conduta de um contexto específico (*apresentação oral*). Para além disso, com esta atividade desenvolvida em DAC, valorizou-se a partilha de opiniões e a construção coletiva de conhecimento, por meio da oralidade. De facto, criaram-se momentos que incentivaram os alunos a partilhar as suas opiniões, conhecimentos e a interagir entre si, privilegiando o diálogo, ora falando, ora aprendendo a escutar os seus colegas, e, assim, desenvolvendo a sua comunicação verbal (cf. Mendes, 2012).

A atividade “Peça teatral – O Sistema Solar” surgiu no momento em que os alunos manifestaram interesse em realizar uma visita de estudo ao Planetário (Lisboa), visita de estudo essa que, devido à pandemia de COVID-19, não seria exequível. Como tal, em conjunto com o meu par pedagógico e as duas colegas que se encontravam a realizar a PP na mesma instituição, Carolina Fontes e Bárbara Crespo, considerei pertinente e adequado criar um projeto que envolvesse a criação de um planetário, pelos alunos. Depois de aprovado pelos professores cooperantes, o projeto ganhou forma num objetivo geral: transformar o ginásio da escola num planetário.

O projeto foi planificado de acordo com os domínios a desenvolver nas Áreas Curriculares de Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e Português.

No respeitante à Área Curricular de Expressão Plástica, foram construídos, em conjunto com a turma do 4.º ano, o astro Sol, a Lua (satélite natural da Terra) e os diversos planetas que formam o Sistema Solar, com recurso às técnicas de forragem de balões com jornal e de pintura (cf. Figuras 5, 6 e 7), bem como a pintura de figuras representativas / personagens que permitiram aos alunos realizar a sua peça teatral (cf. Figura 8).

Figuras 5, 6 e 7: Cenário da peça teatral / Planetário



Figura 8: Figuras representativas da peça *O Sistema Solar*



No âmbito da área disciplinar de Expressão Dramática, em articulação com o Português, os alunos prepararam e interpretaram, com a utilização de figuras representativas (cf. Figura 8), a peça teatral *O Sistema Solar*. Para a realização da presente atividade, primeiramente, os alunos e a estagiária interveniente procuraram definir qual a personagem que cada aluno iria interpretar. Posteriormente, os alunos iniciaram os ensaios da peça, que, inicialmente, se realizavam com a leitura dramatizada do guião (Anexo 14) – leitura essa que, gradualmente, foi sendo alvo de ajustes em termos de velocidade, entoação e expressão da fala. Já num momento final, os alunos

realizaram os seus ensaios com recurso às figuras representativas / personagens que haviam personalizado.

O trabalho desenvolvido em Expressão Musical consistiu na interpretação e canto, em grande grupo, da música *Os Astros* (Anexo 15). Para tal, foi distribuída a letra pelos vários alunos e, ao som do ficheiro áudio, os discentes, com o auxílio da estagiária interveniente, foram acertando os tempos e a entoação a utilizar em cada momento.

Como atividade final, foi organizada uma visita guiada pelo planetário que os alunos haviam construído, com um ficheiro áudio que guiava os alunos (3.º e 4.º ano), no qual se expunham diversas curiosidades sobre o Sistema Solar. Terminada a exploração do planetário, os alunos de ambas as turmas (3.º e 4.º ano) apresentaram aos colegas a peça teatral que haviam preparado ao longo dos meses.

O trabalho realizado foi gradual e prolongou-se pelos vários meses em que a PP decorreu. Ao tratar-se de uma atividade de longa duração, eu e o meu par pedagógico, juntamente com a professora cooperante, refletimos frequentemente sobre a complexidade de algumas etapas do projeto, sobre a carga horária disponível para a realização do mesmo e ainda sobre as dificuldades que os alunos demonstravam sentir, o que resultou na seguinte reflexão:

Momentos como estes fizeram-me refletir relativamente à necessidade que o professor tem de ser flexível e de repensar as suas estratégias de modo que, em caso de necessidade, proceda às alterações necessárias possibilitando assim, o sucesso dos seus alunos. (Carreira, 2021c, p. 2).

Como já referido anteriormente, os DAC dão liberdade às escolas para que estas possam realizar uma gestão flexível e contextualizada do currículo e organizar momentos de trabalho que sigam as linhas orientadoras da interdisciplinaridade e que, num momento final, permitam aos alunos a aquisição dos conhecimentos e capacidades enunciadas nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e das competências definidas no *PASEO* (Martins, coord., 2017).

Para aplicar a interdisciplinaridade, pedagogicamente, é necessário que os professores planeiem e definam intencionalidades assentes na articulação de diversas áreas e direcionadas para a produção de conhecimentos. Por outro lado, para que haja produção de novos conhecimentos, é necessário que os professores considerem, por completo, as características do grupo de trabalho, para que, ao planificarem, delimitem, com precisão, cada conteúdo e conceito a dominar e cada etapa do trabalho a

desenvolver; só assim poderão, efetivamente, assegurar uma atuação docente pedagógica e cientificamente correta (Haas, 2007)¹⁰.

Desta forma, e refletindo sobre o processo de planificação, atuação e reflexão, aponto como principal desafio e aprendizagem desta PP a seleção de abordagens interdisciplinares que se revelem, a longo prazo, adequadas, coerentes e significativas para o desenvolvimento de competências e para a aquisição e consolidação de novos conhecimentos por parte dos alunos (Despacho 5908/2017).

3. Prática Pedagógica – 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), 5.º Ano

As PP – 2.º CEB I e II decorreram ao longo dos dois semestres, entre 20 de setembro de 2021 e 14 de junho de 2022, na Escola Básica 2/3 Dr. Correia Mateus, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

Contrariamente ao ocorrido no ano anterior, estas PP foram desenvolvidas com uma única turma, pertencente ao 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, sob a orientação das professoras cooperantes Maria João Russo (HGP) e Cristina Faustino (Português) e das professoras supervisoras Noémia Jorge (Português) e Sara Trindade (HGP), em cooperação com a minha colega Ana Marques.

Como previsto e indicado no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus (Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, 2018), o grupo docente deveria planificar e implementar nas suas aulas um estilo pedagógico que fosse ao encontro das necessidades reais e das capacidades individuais e coletivas dos alunos. Assim, por entendimento das professoras cooperantes, o estilo pedagógico aplicado e desenvolvido com a presente turma ao longo do ano letivo visou motivar e envolver os alunos, direta e regularmente, nas várias atividades e desafios desenvolvidos em sala de aula.

Nesse sentido, foram vários os momentos em que eu e o meu par pedagógico, com a aprovação e auxílio das professoras cooperantes, planeámos e desenvolvemos atividades que iam ao encontro das linhas orientadoras da pedagogia socioconstrutivista, que assentam na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através

¹⁰ Segundo (Haas, 2007), a interdisciplinaridade está diretamente associada à cooperação, à associação e à comunicação entre disciplinas e pessoas; como tal, pode resultar na edificação de novas ações pedagógicas e, naturalmente, na realização de reflexões individuais e conjuntos que nos levem a reformular vários momentos do percurso didático. Isto pode relacionar-se com o Despacho 5908/2017, em que se refere que é crucial que o professor mantenha um espírito crítico, interventivo e criativo, em nome do compromisso assumido para com a formação dos seus alunos.

da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos, colegas ou professores (Marques, 2007). Para além disso, quanto à exploração dos diversos conteúdos programáticos, esta era predominantemente definida em conjunto com as professoras cooperantes, segundo o previsto e delimitado pelos grupos de professores responsáveis pelas disciplinas de Português e HGP no ano letivo (cf. planificações anuais das disciplinas), em função dos manuais escolares adotados – *Palavra Puxa Palavra* (ASA), na disciplina de Português, e *Conhecer Portugal* (Areal), na disciplina de HGP.

A organização das salas de aula baseava-se numa disposição “tradicional”: a secretária do professor encontrava-se numa zona frontal da sala, junto a um quadro de ardósia e com as mesas dos alunos dispostas à sua frente (alinhadas em filas); no entanto, em momentos de trabalhos de grupo, esta mesma organização sofreu alterações, para que fosse mais fácil para os alunos interagir e trabalhar colaborativamente. No que concerne aos recursos físicos e tecnológicos, todas as salas tinham computador, colunas de som, projetor e, em alguns casos, quadro interativo; no entanto, nem sempre estes materiais estavam operacionais, o que levou a que, numa fase inicial, existisse a necessidade de proceder, no momento da aula, a alterações da planificação, e que, posteriormente, as planificações passassem a ser condicionadas pela impossibilidade de usar meios tecnológicos (por exemplo, projeção de imagem com recurso a videoprojetor).

Inicialmente, a turma de 5.º ano era constituída por vinte alunos; ao longo do ano, alguns discentes foram transferidos para outras escolas, tendo ainda outros ingressado na instituição, iniciando tardiamente as suas atividades letivas. Assim sendo, num momento final, a turma contava com a presença de vinte e quatro alunos (onze do sexo feminino e treze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos.

O grupo de alunos em questão contava, com a presença de elementos que se encontravam ao abrigo das medidas universais emanadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, pois possuíam necessidades específicas como: Défice de Atenção (PHDA) e Dislexia¹¹

¹¹ Ao longo das atividades letivas, não existiu uma adaptação / individualização no trabalho realizado com os alunos em questão; no entanto, aquando da realização dos testes de avaliação, os mesmos tinham a possibilidade de usufruir de um tempo suplementar e de lerem / ouvirem ler os enunciados dos testes pela professora titular da turma ou pelas professoras estagiárias. Por indicação da professora cooperante, estes mesmos alunos, na disciplina de HGP, tinham ainda a possibilidade de consultar o manual escolar durante os momentos de avaliação.

e ainda uma aluna ao abrigo da Unidade de Português Língua Não Materna (PLNM)¹². É importante referir que a presente turma de 5.º ano possuía uma grande diversidade de nacionalidades (brasileira, russa, cabo-verdiana e de etnia cigana), o que levava a que o português não fosse língua materna de alguns alunos e a que houvesse diversas variedades geográficas e dialetais da língua portuguesa em sala de aula.

A existência desta variedade linguística em sala de aula foi frequentemente objeto de discussão e reflexão com os alunos, existindo, assim, uma preocupação constante, quer por parte da professora cooperante de Português, como por parte das professoras estagiárias, em valorizar os repertórios linguístico-comunicativos dos diversos elementos da turma; nesse sentido, quando oportuno, foram realizadas comparações interlinguísticas e identificadas semelhanças e diferenças entre as diversas variedades da língua portuguesa – o que, segundo Oliveira & Matos (2015), é fundamental. Procurou-se, ainda, fomentar abordagens em sala de aula que se relacionassem com a diversidade cultural e que levassem os alunos a, por um lado, trabalhar a educação multicultural e a aceitação da diferença e, por outro, a eliminar formas de discriminação e opressão (Oliveira & Matos, 2015).

Relativamente ao comportamento e o aproveitamento dos alunos, estes sofreram alterações consoante os conteúdos e o tipo (e duração) das atividades desenvolvidas, bem como a época letiva em que se encontravam (por exemplo, foi notória uma menor predisposição para a aprendizagem nos momentos finais de cada período).

3.1 Prática Pedagógica de Português (5.º ano)

Observação

Ao longo do período de observação, foi possível compreender que, nas aulas de Português, os alunos, apesar de apresentarem diversos níveis de conhecimento, estabeleciam uma relação positiva com a disciplina e procuravam, regularmente, participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula, com alguma autonomia. Os alunos de nacionalidade portuguesa demonstraram ter bastante preocupação para com os seus colegas de outras nacionalidades, tendo havido vários momentos em que

¹² Por ser uma aluna de PLNM, a adaptação e o acompanhamento do trabalho era realizado, maioritariamente, pela professora cooperante, em termos de planificação e atuação.

procuraram ajudá-los e motivá-los, partilhando os seus conhecimentos, experiências e ideias.

Ao perceber que a turma apresentava uma significativa capacidade de interação e autonomia, compreendi que, aquando das minhas intervenções, o trabalho cooperativo poderia ser uma boa estratégia pedagógica a implementar em sala de aula.

Planificação, atuação, avaliação

Considerando a diversidade cultural e os diversos níveis / graus de conhecimentos dos alunos, procurei planificar aulas que incluíssem atividades e estratégias que, por um lado, se adequassem às necessidades e capacidades dos vários alunos e que, por outro, permitissem envolvê-los e motivá-los. Assim, foram planificadas e implementadas as seguintes atividades:

Tabela 3 – Principais atividades desenvolvidas na PP – 2.º CEB (Português)¹³, por domínios

Domínio	Principais atividades desenvolvidas
Oralidade	Compreensão Oral - Atividades de compreensão oral (audição de fábulas, textos dramáticos e documentários e análise e interpretação dos mesmos). Expressão Oral - Apresentações orais¹⁴: - Descrições orais; - Exposições orais sobre temas diversos; - Recontos orais (contos tradicionais populares e textos dramáticos).
Leitura	- Oral (individual e dramatizada) de textos narrativos, poéticos e dramáticos; - Silenciosa (individual) de textos narrativos, poéticos e dramáticos.
Educação Literária	- Leitura, análise e interpretação de textos narrativos, poéticos e dramáticos, com base em questionários orais e na exploração de recursos audiovisuais; - Construção de esquemas-síntese (Anexo 16); - Dinamização de Círculos de Leitura;
Escrita	- “Ditado musical” (audição de uma música e preenchimento dos espaços em branco presentes ao longo da transcrição da letra) (Anexo 17); - Produção escrita de textos pertencentes a diversos tipos (expositivos, descritivos) e géneros textuais (texto de opinião, relatório e carta); - Construção de um <i>guião de bordo</i> sobre o género <i>apresentação oral</i>⁴.
Gramática	- Jogos didáticos: - Identificação de classes de palavras; - Classificação de palavras quando ao número de sílabas (Anexo 18); - Identificação da sílaba tónica de palavras; - Associação de expressões a sentidos (visual, tátil, auditivo, gustativo e olfativo); - Associação de expressões sinónimas; - Classificação de conectores.

¹³ Disponibiliza-se, a título de exemplo e em anexo, uma grelha de planificação diária de aula de Português (Anexo 3).

¹⁴ As apresentações orais, realizadas no âmbito do domínio da Oralidade, encontravam-se integradas numa *Sequência Didática* que visava a orientação do ensino-aprendizagem do género de texto *apresentação oral* (temática em estudo na componente investigativa, que será apresentada na segunda secção deste relatório).

Explicitam-se, de seguida, duas atividades desenvolvidas na disciplina de Português, centradas na leitura, na construção do sentido e na fruição de obras literárias.

A primeira atividade surgiu no âmbito de uma investigação proposta na Unidade Curricular de Didática do Português I, cujo objetivo era aferir de que forma a metodologia dos *Círculos de Leitura* (Sousa, 2007)¹⁵ poderia influenciar os alunos a envolverem-se, intensamente, na leitura extensiva de uma obra, e a utilizarem e aperfeiçoarem os seus níveis de compreensão leitora, bem como o seu sentido crítico, analítico e inferencial. A obra de leitura extensiva selecionada foi *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, mais especificamente os capítulos “O Homem Muito Rico” e “A Rainha das Fadas”.

Tal como previsto nos *Círculos de Leitura*, os alunos organizaram-se em diferentes grupos, os *círculos*, nos quais desenvolveram momentos de leitura e de discussão, sendo que cada aluno participou em função do papel que desempenhava no grupo, atribuído de antemão. Os papéis eram os seguintes: o *animador da discussão*, que orientava o trabalho de todos os elementos do grupo; o *senhor dos excertos*, que selecionava um excerto e justificava a sua escolha; o *investigador*, que procurava diversos aspetos gramaticais no capítulo; o *mágico das palavras*, que procurava compreender o significado das palavras ou expressões desconhecidas; o *senhor do essencial*, que fazia um breve reconto do capítulo (Sousa, 2007). Finalizado o trabalho dentro de cada *círculo*, existiu um momento de partilha com os restantes elementos da turma, no qual os alunos apresentaram os resultados dos seus trabalhos, fazendo perguntas aos colegas que envolviam o sentido analítico e três dos níveis de compreensão (literal, inferencial e crítica)¹⁶.

Terminada a atividade, constatou-se que, comparativamente a momentos anteriores que tinham também como objetivo a exploração da obra em questão, os alunos demonstraram ter um maior interesse, organização e responsabilidade aquando do desenvolvimento dos *Círculos de Leitura*:

¹⁵ Segundo Daniels (1994) e Giasson (2005), citados por Sousa (2007), os *Círculos de Leitura* são uma proposta que visa abordar o texto literário em sala de aula e que leva os alunos a desenvolverem o seu gosto pela leitura e pela cultura literária, o seu pensamento crítico, a sua fluência na leitura e a sua capacidade de reflexão sobre os textos lidos.

¹⁶ Vejam-se, a título de exemplo, algumas das questões colocadas pelos alunos: “Por que motivo o peixe mudou a sua atitude com a Fada Oriana?”, “Achas que tirar as asas a Oriana foi o melhor castigo?”, “O que significa a expressão: *Quem dá aos pobres empresta a Deus. Dá metade dos teus móveis aos pobres?*”.

considera-se que o desenvolvimento e implementação de novas estratégias, em sala de aula, pode ser, efetivamente, um fator motivacional para os alunos que, resultará num ambiente de sala de aula que proporcione a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, de ordem cognitiva (compreensão leitora). (Marques & Carreira, 2021, p. 9).

Concluindo, pelo facto de concederem aos alunos uma voz ativa e uma interação direta com os seus pares, os *Círculos de Leitura* foram, efetivamente, uma estratégia que auxiliou os alunos a construírem conhecimentos, de forma socioconstrutivista, na medida em que, tal como defende Sousa (2007), no texto literário, estão envolvidos valores de cariz social, histórico, ético, político e linguístico que levarão ao crescimento individual, inclusivo e integrador dos alunos.

A segunda atividade foi implementada no âmbito da leitura/interpretação do capítulo “A Festa”, pertencente à obra *O Rapaz de Bronze*, também de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Num primeiro momento, como atividade de pré-leitura, foram colocados no quadro cinco cartões coloridos (Figura 9) e, dentro de um saco opaco, os cartões com as frases representativas de cada um dos sentidos. À vez, cinco voluntários retiraram um dos cartões do saco e associaram a informação nele contida a um tipo de sensação.

Figura 9: “A festa” – Cartões das *sensações*

Sensação auditiva	Sensação visual	Sensação tátil	Sensação olfativa	Sensação gustativa
O gato não parava de miar.	Naquela manhã, o céu estava azul e sem nuvens.	O rebentar das ondas estremecia o chão.	Havia no mar um aroma a morango.	O bolo da avó é o mais saboroso.

Seguidamente, os alunos leram o texto “A Festa” (primeiro silenciosamente, depois em voz alta). Após a leitura, foram atribuídas a cada aluno duas sensações e foi-lhes pedido que encontrassem, no texto, duas frases que fizessem referência às sensações que lhes haviam sido destinadas. Num momento final, alguns exemplos foram registados no quadro e, em simultâneo, nos cadernos diários dos alunos.

Ao longo da atividade, os alunos revelaram autonomia e tornaram-se os principais intervenientes na análise, nas discussões e na validação dos resultados que surgiram ao longo das várias tarefas, interagindo eficientemente e descobrindo que existem diversas formas de reação à leitura – algo que, segundo Daniels (1994), citado

por Sousa (2007), é fundamental. Sousa (2007) salienta ainda que momentos interativos como este permitem que exista um confronto entre as várias opiniões e perspetivas, o que influencia, positivamente, o desenvolvimento do espírito crítico e o respeito pela opinião do outro – ou, por outras palavras, o crescimento individual e coletivo dos alunos.

3.2 Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal (HGP)

Observação

Ao longo do período de observação das aulas de HGP, foi possível constatar que os alunos, apesar de estabelecerem uma boa relação com a disciplina, não participavam nas aulas tão ativamente como acontecia na disciplina de Português.

Desta forma, compreendi que, aquando das minhas intervenções, deveria ter uma preocupação acrescida em planificar momentos que intensificassem a interação oral por parte dos alunos. Para tal, seria fundamental diversificar as estratégias utilizadas nas aulas, evitando que estas se restringissem à exposição teórica dos conteúdos programáticos (para que não se tornassem monótonas e / ou demasiado exaustivas).

Planificação, atuação, avaliação

Apresenta-se, na Tabela 4, uma síntese das principais atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de HGP, por domínio.

Tabela 4 – Principais atividades desenvolvidas na PP – 2.º CEB (HGP)¹⁷, por domínio

Domínio	Principais atividades desenvolvidas
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal	- Exploração e análise documental: - A fundação de Roma e a expansão do Império; - A herança romana (Romanização); - O fim do Império Romano; - A Religião Islâmica e a ocupação muçulmana na Península Ibérica; - A herança muçulmana. - Exploração e análise de recursos audiovisuais; - <i>Os muçulmanos na Península Ibérica</i>; - Construção de esquemas-síntese (Anexo 19): - As comunidades recoletoras; - As comunidades agropastoris; - Pesquisas e apresentações de resultados (Anexo 20); - Desenvolvimento de <i>quizz</i> temático (A Reconquista Cristã); - Jogo didático “Roleta dos conhecimentos” (roleta digital com questões de verificação e consolidação de conhecimentos).
Portugal do século XIII ao século XVII	- Jogo didático “Roleta dos conhecimentos” - A luta pela sucessão ao trono. - <i>Quizz</i> temáticos; - A sociedade portuguesa – séc. XIII e XIV; - O século XIV europeu. - Exploração e análise de recursos audiovisuais: - <i>A vida a bordo das Naus</i>; - <i>Caravelas e Naus um Choque Tecnológico no século XVI</i>.

¹⁷ Disponibiliza-se, a título de exemplo e em anexo, uma grelha de planificação diária de aula de HGP (Anexo 4).

Das várias atividades implementadas, destaco duas: “Roleta dos conhecimentos” e “Apresentação oral: pesquisa e apresentação de resultados”.

A primeira atividade consistiu na criação e dinamização de um jogo didático com recurso à plataforma *Wordwall* e teve como principal objetivo sistematizar e consolidar conhecimentos alusivos à temática “Portugal do século XIII ao século XVII”, já trabalhada em sala de aula. Para tal, foi solicitado aos alunos que se organizassem em grupos de quatro elementos. Posto isto, os elementos da turma, à vez, giraram a roleta digital (Figura 10), e, quando selecionada cada nova questão, os grupos apresentavam as suas propostas de resposta, depois de breves diálogos em grupo.

Figura 10: “Roleta dos conhecimentos”



Com o decorrer do jogo, constatei que o facto de os alunos se encontrarem organizados em grupos foi bastante benéfico: a atividade foi desenvolvida com base no diálogo construtivo, no espírito reflexivo e crítico e no espírito de equipa. A implementação deste jogo em sala de aula como forma de consolidação de conhecimentos revelou-se bastante produtiva, em termos cognitivos e socioafetivos, já

que potenciou não só a aquisição de aprendizagens significativas, mas também a interação colaborativa (Silva & Zaidan, 2021) e a partilha de saberes, que estimula discussões e análises sobre os conhecimentos (Nacarato et al., 2011, citados por Silva & Zaidan, 2021).

A segunda atividade foi implementada aquando do desenvolvimento do domínio “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal” e teve a duração de cinco aulas, sendo que as primeiras três foram dedicadas à pesquisa, recolha e seleção de informação sobre as várias temáticas, a penúltima, ao planeamento e construção da apresentação e a última, à apresentação dos resultados.

Num primeiro momento, a turma foi organizada em grupos de cinco elementos, aos quais foram atribuídas as seguintes temáticas: “A fundação de Roma e a Expansão do Império”, “A herança romana” (Romanização), “O fim do Império Romano”, “A Religião Islâmica e a ocupação muçulmana na Península Ibérica” e “A herança muçulmana”. Delimitadas as temáticas, foram apresentadas aos alunos diversas possibilidades de materiais de consulta e recolha de informação (livros temáticos, manuais escolares, *sites* autorizados pela estagiária interveniente...) e disponibilizados guiões de apoio à seleção, organização e sistematização da informação proveniente da pesquisa (Figuras 10 e 11).

Figuras 11 e 12: Apresentação oral: pesquisa e apresentação de resultados



Ao longo das aulas em que a atividade foi desenvolvida, procurei desempenhar um papel de orientadora, levando os alunos a compreender que, efetivamente, eram os alunos quem assumia o comando do seu trabalho. Neste sentido, e refletindo sobre o desempenho apresentado pelos vários grupos, considero que, na etapa da pesquisa, grande parte dos alunos conseguiu realizar a tarefa que lhes havia sido solicitada, pois delimitaram tarefas e recolheram informações de forma crítica, seletiva e pertinente;

para além disso, selecionaram estratégias adequadas e originais para apresentarem, oralmente, os seus trabalhos. No entanto, apesar de as estratégias e os suportes de apresentações utilizados (entrevistas, notícias de jornal, esquemas de síntese) serem bastante criativos e atrativos, os discentes demonstraram não estar confortáveis no momento das apresentações orais, tendo apresentado dificuldades em termos de comunicação / expressão oral, a quatro níveis:

- I) débil organização e encadeamento de ideias (as apresentações orais caracterizaram-se pela ausência de uma sequência lógica);
- II) incapacidade de produção de um discurso oral espontâneo (foram realizadas leituras integrais de apontamentos);
- III) postura corporal, entoação e projeção da voz desadequadas (os alunos falaram de forma quase inaudível, de costas para a turma, de mãos nos bolsos, encostados à parede e de braços cruzados);
- IV) recurso a vocabulário e construções frásicas demasiado informais e com incorreções linguísticas.¹⁸

Face às dificuldades dos alunos, considerei ser importante delimitar uma estratégia que os auxiliasse a desenvolverem as suas capacidades de expressão oral, futuramente, até porque, apesar das fragilidades evidenciadas, a turma demonstrava grande motivação e empenho na realização da tarefa, espírito de entreajuda e capacidade de cooperação e adaptação.

Apesar de a identificação do problema ter ocorrido numa intervenção da disciplina de HGP, senti necessidade de intervir ativamente na solução enquanto professora de Português, já que é nesta disciplina que se trabalha explicitamente o domínio da Oralidade e os alunos desenvolvem as suas capacidades de expressão oral.

Assim, foi neste momento que emergiu a possibilidade e a necessidade de planear e implementar atividades pedagógico-didáticas orientadas para o ensino-aprendizagem do género *apresentação oral*, a temática em estudo na componente investigativa deste relatório.

¹⁸ A especificação das dificuldades será feita na dimensão investigativa (Capítulo 5).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. Contextualização

Nesta parte do relatório, apresentam-se os resultados de uma investigação implementada na turma do 5.º ano da Escola Básica Dr. Correia Mateus em que ocorreram as PP do 2.º CEB, investigação essa centrada no processo de ensino-aprendizagem de um género textual *oral formal*: a *apresentação oral*.

Nesta investigação é dado especial destaque a uma metodologia pedagógico-didática utilizada na área curricular/disciplina de Português, globalmente orientada para a produção de géneros textuais, a *Sequência Didática* (SD) (Dolz et al., 2004). Depois de se explicitar o enquadramento teórico subjacente ao percurso investigativo, explicitam-se os contornos metodológicos da investigação e, por fim, com base na apresentação e discussão de resultados, analisa-se a eficácia da SD implementada.

2. Problemática, questão e objetivos de investigação

2.1. Da problemática à questão de investigação

Como já foi referido (Parte I, Capítulo 3), o projeto de investigação emergiu num contexto específico de Prática Pedagógica no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e HGP. Num momento em que os alunos foram confrontados com a necessidade de fazerem *apresentações orais* na disciplina de HGP, foram verificadas dificuldades em termos estruturais (organização e encadeamento de ideias, no âmbito do plano de texto¹⁹), linguísticos (construção frásica, vocabulário) e não-verbais (postura corporal, entoação e projeção da voz).

Como tal, pareceu-me importante delimitar um plano de ação que auxiliasse os alunos a adquirem e desenvolverem capacidades e competências de expressão oral e das suas dimensões (contextual, processual e textual), pois, apesar das dificuldades manifestadas, estes mostravam-se interessados em aprender “técnicas” que lhes permitissem aperfeiçoar as suas *apresentações orais*.

¹⁹ Segundo a perspetiva de Adam (2002, 2008), o plano de texto, pelo seu carácter fixo, relaciona-se diretamente com a ação de organização na medida em que unifica a estrutura composicional, permitindo a produção e a interpretação do género textual.

Assim, tendo em conta as necessidades / fragilidades e as capacidades emergentes da turma, considereei que seria necessário implementar uma metodologia de ensino-aprendizagem que fosse ao encontro das necessidades dos alunos e, conseqüentemente, os levasse a uma gradual e significativa evolução. A *Sequência Didática* (SD) pareceu ser, neste contexto, um dispositivo didático adequado à apropriação do género *apresentação oral*. Daqui surgiu a questão de investigação que norteou o processo investigativo:

Quais são as potencialidades e os limites da Sequência Didática (SD) enquanto dispositivo didático orientado para a apropriação do género apresentação oral, no 5.º ano de escolaridade?

2.2. Objetivos de investigação

Partindo da questão de investigação atrás enunciada, foram delineados três objetivos de investigação:

- a) Conceber uma *SD* orientada para a apropriação do género *apresentação oral*, por parte de alunos de 5.º ano de escolaridade, enquadrada por um *modelo didático de género* adequado ao público-alvo e aos documentos curriculares vigentes;
- b) Implementar a *SD* concebida, recolhendo dados que permitissem, posteriormente, refletir sobre a sua eficácia enquanto dispositivo didático;
- c) Avaliar a eficácia da *SD* concebida, com base nas *apresentações orais* produzidos por três alunos com perfil linguístico distinto (produções iniciais e finais).

Delimitados os objetivos a alcançar, foi necessário proceder a pesquisas teóricas que assegurassem a pertinência do estudo e sustentassem todas as opções pedagógico-didáticas a implementar ao longo de todo o processo investigativo²⁰.

²⁰ Segundo Lopes da Silva (2016), a ação profissional do professor caracteriza-se, essencialmente, pela sua intencionalidade, o que permite atribuir sentido à ação docente e delimitar qual o propósito e a finalidade das suas práticas pedagógicas e os objetivos que estas visam alcançar.

3. Enquadramento teórico

3.1. Ensino da oralidade

Segundo Marcuschi (2020), “a linguagem é um fenómeno humano, hoje tido como inato”; no entanto, é necessário que este seja formalmente ensinado (e aprendido) em sala de aula. Não se trata de “ensinar a falar”, mas sim de contribuir para a apropriação, por parte dos alunos, dos vários usos da fala (do oral), desde o mais coloquial até ao mais formal (*ibidem*).

Assim, os subcapítulos que se seguem têm como principal finalidade enquadrar teoricamente a investigação realizada, sistematizando as principais características da oralidade e tendo a conta a sua didatização.

3.1.1. Linguagem e competência comunicativa

Na convivência diária de uma comunidade, a linguagem é utilizada com o intuito de facilitar a comunicação (Lopes, 2010). Valorizando a noção de *competência comunicativa*, Hymes (1972), citado por Amor (1993) e Monteiro (2011, 2020), defende que esta assenta na capacidade que um indivíduo tem de utilizar a língua com clareza, coerência e eficácia, falando, escrevendo e selecionando as formas linguísticas que melhor se adequam às diversas situações, tendo em conta a pessoa com quem se comunica, em que momento, em que local e sobre que assunto.

A *competência comunicativa* implica, de facto, saber utilizar a língua nas mais diversas situações de comunicação; gramaticalmente, é necessário possuir habilidades que permitam interpretar e produzir enunciados e saber adaptá-los ao contexto e às situações em que são enunciados (Amor, 1993 e Hymes, 1972, citado por Monteiro, 2011). Trata-se, portanto, de um saber simultaneamente linguístico (conhecimento de normas gramaticais) e sociolinguístico (conhecimento de normas de utilização), que implica a capacidade em interagir com os outros, de forma oral e escrita. Desta forma, esta competência assume-se como um fator do desenvolvimento humano, na medida em que auxilia o indivíduo na compreensão de novos conceitos, princípios e habilidades que se encontram integrados no processo comunicativo (Monteiro, 2011).

3.1.2. Oralidade e escrita

Assim, importa distinguir a linguagem oral (oralidade) e a escrita. De acordo com Marcuschi (1997), as diferenças entre ambas podem ser sintetizadas nos seguintes termos:

Tabela 5: Distinção entre linguagem oral e escrita (segundo Marcuschi, 1997)

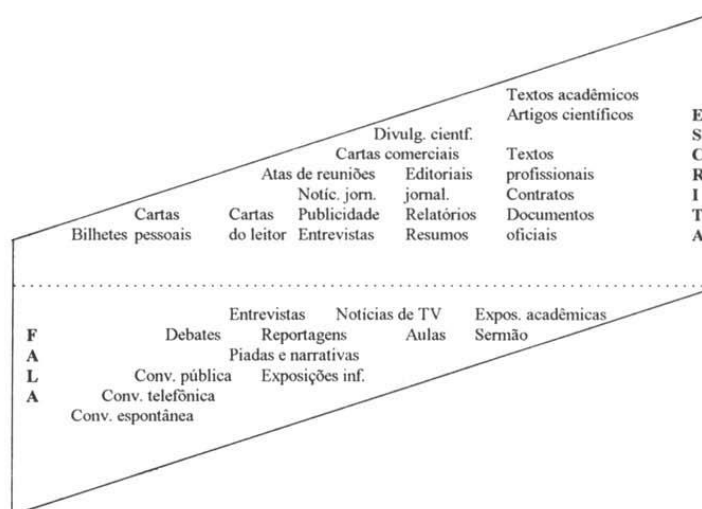
Oralidade	Escrita
• Quer a oralidade quer a escrita são usadas em contextos sociais básicos da vida quotidiana (escola, família, trabalho...). • Ambas (oralidade e escrita) são práticas sociais que se apresentam sob variados géneros textuais, desde os mais informais aos mais formais, adequados aos contextos em que ocorrem.	
• A fala é adquirida naturalmente, em contextos informais do dia-a-dia. • É produzida com base no aparato disponível pelo próprio ser humano (aparelho auditivo, aparelho fonador).	• Geralmente, a escrita adquire-se em contextos formais (escola). • Recorre a formas de representação abstratas (ex: escrita alfabética). ²¹

A grande diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita decorre, portanto, do modo de produção de ambas: enquanto a escrita recorre a representações gráficas, a linguagem oral é produzida com base no aparato disponível pelo próprio ser humano (aparelho auditivo, aparelho fonador) e na realização fónico-acústica da comunicação.

Para Marcuschi (1997), as diferenças entre *fala* e *escrita* dão-se num *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual, e não numa relação dicotómica entre dois polos opostos (em que se associaria a escrita à formalidade e a oralidade à informalidade). O autor propõe uma distribuição dos géneros textuais nesse *continuum*:

²¹ Marcuschi (1997) defende que a linguagem *oral informal* é adquirida naturalmente em contextos informais; já a escrita é adquirida formalmente em ambiente escolar, no entanto, ambas são modalidades do uso da língua e, como tal, não devem ser consideradas como independentes visto que recorrem ao mesmo sistema linguístico e as suas manifestações textuais se complementam.

Figuras 13: *Continuum dos géneros textuais – fala e escrita* (Marcuschi, 1997, p. 41)



Daqui se conclui que, segundo Marcuschi (2010), a oralidade e escrita são práticas sociais interativas com fins comunicativos, que se materializam através de géneros de textos muito diversos, condicionados não apenas pelo modo de produção (fala / escrita), mas também pelo contexto (com diferentes graus de formalidade / informalidade). De facto, a linguagem oral é caracterizada pelo uso da língua na forma de sons (fónica), não prescindindo do recurso à gestualidade, ao tom de voz e à entoação, que por sua vez lhe atribui maior expressividade; a escrita é caracterizada pela representação que faz, por meio gráfico, da fala, ou seja, é uma produção textual-discursiva que assume as suas próprias especificidades e que tem as suas representações próprias – como, por exemplo, o tipo de letra, o seu formato, o seu tamanho e as suas cores (Marcuschi, 2010).

Assim, a linguagem oral resulta da articulação entre duas dimensões: a *dimensão verbal*, linguística (com usos diversos, tal como acontece com a escrita) e a *dimensão não-verbal* (DGE, s.d; Xavier & Mateus, 1990). Intrínsecas à *dimensão verbal* estão áreas de estudo como a fonologia, a fonética, a sintaxe, a estilística, a pragmática e a semântica, que asseguram o sentido, a organização, a intencionalidade, a coesão e a coerência do discurso elaborado. No que respeita à *dimensão não-verbal*, esta é associada a fatores como a articulação, a clareza discursiva, a expressividade, a ênfase, a dicção, a entoação, o volume da voz e o ritmo que, por sua vez, contribuem para a criação de um contexto interativo de comunicação com vista a melhorar a compreensão

da mensagem enunciada na comunicação verbal (Sousa, 2006, citado por Ferreira, 2021; Correia, 2022; Marques, 2022; Monteiro & Viana, 2022).

3.1.3. Formalidade e informalidade

Dolz et al. (2004) afirmam que um indivíduo, quando produz um discurso, oral ou escrito, procura adaptar-se à situação de comunicação em que se encontra, sendo que as suas produções devem ir ao encontro daquilo que é esperado em cada contexto (formal ou informal). Neste sentido, perante a necessidade de produção de determinado género de texto oral, existe a necessidade de adequar características linguísticas e estruturais ao grau de formalismo exigido pela situação e pelo género de texto (Bezerra, 1998).

O registo formal caracteriza-se, entre outros aspetos, pela correção linguística, pela ausência de vocabulário e de construções frásicas coloquiais/informais e, em determinados géneros e / ou tipos de texto, pelo recurso a conectores²² que intervêm explicitamente na estruturação textual – com destaque para os organizadores textuais que introduzem partes do texto (“começo por...”; “em primeiro lugar... de seguida... por fim...”; “por um lado... por outro lado...”; “para além disso...”; “em suma...”) ou tópicos/temas (“quanto a...”, “relativamente a...”; “no que se refere a...”).

3.2. O ensino do *oral formal*

O aluno, ao ingressar no 1.º CEB, já possui a capacidade de se expressar oralmente, em termos informais; no entanto, é em ambiente escolar que será confrontado com o *oral* (e a *escrita*) *formal*. Marcuschi (2008) refere que é nesse momento que deve ser dada especial atenção à noção de *competência comunicativa* (*oral* e *escrita*) e ao papel que a escola deve assumir com vista ao desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, é crucial que os alunos trabalhem, direta e regularmente, em torno de parâmetros como a interação verbal e a produção discursiva.

No PASEO (Martins, coord., 2017) e na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro, coord., 2017), surge enunciada a ideia de que as escolas têm a possibilidade e a autonomia de operacionalizar o currículo em função dos valores e das especificidades do contexto educativo – ou seja, os princípios, os valores e a visão

²² Relativamente à classificação de conectores, segue-se a perspetiva de Adam (1992).

social devem ser considerados aquando do planeamento e da implementação de estratégias que visem o desenvolvimento das competências enunciadas nos documentos curriculares. Nestes documentos salienta-se, ainda, a importância de praticar a transversalidade curricular, isto é, de aplicar estratégias que levem cada área curricular a contribuir para o desenvolvimento de todas as áreas de competências (Martins coord., 2017).

Para além de objeto explícito e sistemático de ensino-aprendizagem da disciplina de Português, a *oralidade* – e especificamente a *expressão oral* –, assume-se não apenas como o *meio* que permite operacionalizar o currículo, mas também como uma *ferramenta* que potencia a construção do conhecimento (nas várias disciplinas) e o trabalho com a transversalidade curricular. De facto, por meio da comunicação oral, criam-se contextos e atividades que, por um lado, operacionalizam a explicitação e o reconhecimento de noções teóricas e, por outro, contribuem para a dinamização de um processo de ensino-aprendizagem que engloba temas e conteúdos curriculares do interesse do grupo de trabalho (Carvalho, 2006; Dolz et al., 2004). Os documentos curriculares que atualmente regem o ensino Português evidenciam isso mesmo.

3.2.1. A oralidade nos documentos curriculares

De facto, no *PASEO* (Martins, coord., 2017) são referidas várias áreas de competências a desenvolver pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Pela relação que estabelecem com a temática abordada nesta investigação – a *expressão oral* –, merecem destaque três dessas áreas: “Linguagens e Textos”, “Informação e Comunicação” e “Desenvolvimento pessoal e Autonomia”:

- na área “Linguagens e textos”, é enunciada a importância de levar os alunos a utilizar linguagens que se adequem aos diversos contextos e ambientes de comunicação e de auxiliá-los no desenvolvimento das suas capacidades de compreensão e expressão oral, escrita, visual e multimodal;
- quanto à área de competência da “Informação e comunicação”, esta prevê que os alunos sejam capazes de dominar instrumentos de pesquisa e que consigam, autónoma e criticamente, descrever, avaliar, validar e mobilizar as informações recolhidas e, posteriormente, transformá-las em conhecimento;

- por fim, no concernente à área de competência do “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, visa-se que os alunos adquiram autonomia, confiança, motivação e autorregulação através do estabelecimento de uma relação entre os seus conhecimentos, emoções e comportamentos (*ibidem*).

Recorde-se que, nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP), a *expressão oral* está integrada no domínio da oralidade. Conforme este documento, no 5.º ano de escolaridade, os alunos devem preparar apresentações orais, intervir em interações com diversos graus de formalidade e produzir discursos com elementos de coesão adequados captando e mantendo a atenção da audiência enquanto falam (DGE, 2018a).

As áreas de competência do *PASEO* acima enunciadas relacionam-se diretamente com o desenvolvimento do domínio da *expressão oral*, na medida em que preconizam a progressão dos alunos em duas áreas de competências:

- “Linguagens e textos” – no âmbito da “expressão de factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos” (Martins, coord., 2017, p. 21);
- “Informação e comunicação” – em termos de pesquisa, avaliação e validação de informação “sobre matérias escolares e temas do seu interesse”, da organização dessa mesma informação “de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência” e da *apresentação oral* de projetos e conceitos/ideias (*ibidem*, p. 22).

De acordo com as AEP, o ensino explícito das várias dimensões da *expressão oral* deve ser iniciado logo no 1.º CEB e retomado nos ciclos subsequentes. Esquematizam-se, na Tabela 6, as aprendizagens a adquirir no 4.º e no 5.º ano de escolaridade, tendo em conta as várias dimensões da expressão oral:

Tabela 6: Dimensões da expressão oral nas AEP de 4.º e 5.º Ano

Dimensões da <i>expressão oral</i>	AEP – 4.º ano (DGE, 2018b)	AEP – 5.º ano (DGE, 2018a)
Dimensão contextual (Objetivo comunicativo/ género de texto)	• Usar a palavra para exprimir opiniões • Partilhar ideias	• Preparar apresentações orais (exposição, reconto, tomada de posição) • Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades
Dimensão processual	• Planear, produzir e avaliar discursos orais breves	

Dimensões textuais	Dimensão temático-estrutural		
	Dimensão verbal (linguística)	• Produzir discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas	• Produzir um discurso com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; variação das anáforas; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes)
	Dimensão não-verbal (extralinguística)	• Partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar)	• Captar e manter a atenção da audiência (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz)

Esquema pessoal, com base em DGE (2018a, 2018b)

Tendo como base a informação apresentada na tabela, é possível verificar que, na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade, é esperado que exista uma progressão das competências dos alunos, ou seja: no 4.º ano é dada maior relevância às produções breves e informais, que visam, essencialmente, apresentar opiniões pessoais e exprimir ideias, com variedade vocabular. No ano seguinte, os alunos deverão apresentar produções orais mais formais, adequando o vocabulário, as estruturas discursivas e as estruturas gramaticais às especificidades de cada situação. Não há, nestes documentos, referência ao trabalho com a *dimensão temático-estrutural* do género.

Segundo Dolz & Schneuwly (1996), para que exista progressão num determinado domínio curricular, é fundamental que os alunos sejam confrontados com as suas fragilidades, para as poderem superar. Neste sentido, Marques (2022) faz compreender o quão importante é que o professor, com recurso à avaliação formativa, se elucide do percurso dos seus alunos e compreenda as suas dificuldades e os seus avanços e, posteriormente, delimite os conteúdos a trabalhar em sala de aula e os organize gradual e progressivamente ao longo de todo o ano letivo.

Dado que a expressão oral é um processo complexo, que implica a articulação de várias dimensões (contextual, processual, textual – verbal e não-verbal), é fundamental levar os alunos a terem, gradualmente, consciência da existência de cada uma dessas dimensões. Quanto ao trabalho com a *dimensão contextual*, Aguilar (2016) defende que este deve ser desenvolvido precocemente, visto que é partindo da análise do contexto que os mesmos compreendem a situação comunicativa, o grau de formalidade e o

público-alvo a que estão expostos. Por seu turno, Ramalho (2012) salienta que o trabalho em torno da *dimensão processual* auxilia os alunos a determinar o sentido dos seus discursos orais, a assegurar a sua organização e progressão de ideias, a expandir o vocabulário a utilizar na oralidade, a evitar repetições, pausas ou fragmentações da fala e a considerar aquelas que são as normas específicas do género do oral. Por fim, o trabalho com a *dimensão textual* também não pode ser descurado: segundo Sousa (2006), citado por Ferreira (2021), o trabalho com vista ao aperfeiçoamento do plano verbal leva os alunos a produzirem discursos organizados, coerentes e claros; já o trabalho em torno do plano não-verbal permite que estes, com recurso à postura corporal, à expressão facial, ao tom de voz, ao olhar, aos gestos, entre outros, diferenciem e personalizem os seus discursos, sendo que é a articulação de ambos os planos que influencia, positivamente, a motivação dos ouvintes e a sua adesão ao discurso proferido.

3.2.2. Géneros textuais como via de aprendizagem da *oralidade*

Os *textos* podem ser encarados como unidades comunicativas globais, com princípio, meio e fim, que seguem as regras organizacionais e linguísticas dos modelos por que se regem, isto é, os *géneros de texto*, em função de *contextos* específicos de comunicação (Bronckart, 1997). Existe, assim, uma indissociabilidade entre o *texto*, o *género de texto* e o *contexto* em que o texto é produzido; a didática da leitura, da escrita e da oralidade deve ter em conta essa indissociabilidade.

Dolz et al. (2004) agrupam os géneros de texto em função das suas regularidades linguísticas, com base em dois critérios distintos: o domínio social de comunicação e as capacidades de comunicação. Apresenta-se, na tabela seguinte, a proposta de classificação destes autores:

Tabela 7: Agrupamento de géneros (com base em Dolz et al., 2004)

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de géneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar Mimeses da ação através da criação de intriga	- Conto maravilhoso - Fábula - Lenda - Narrativa de aventura - Narrativa de ficção científica - Narrativa de enigma - Novela fantástica - Conto parodiado

Documentação e memorização de ações humanas	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	- Relato de experiência vivida - Relato de viagem - Testemunho - <i>Curriculum vitae</i> - Notícia - Reportagem - Crônica desportiva - Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	- Texto de opinião - Diálogo argumentativo - Carta do leitor - Carta de reclamação - Deliberação informal - Debate regrado - Discurso de defesa - Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	- Seminário - Conferência - Artigo ou verbete de enciclopédia - Entrevista de especialista - Tomada de notas - Resumo de textos “expositivos” ou explicativos - Relatório científico - Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	- Instruções de montagem - Receita - Regulamento - Regras de jogo - Instruções de uso - Instruções

Os autores fazem compreender que o agrupamento dos gêneros tem como principal intuito auxiliar o trabalho didático no sentido de disponibilizar protótipos teóricos que não só contribuam para a resolução de problemas práticos, como também que promovam o desenvolvimento de capacidades de comunicação variadas (Dolz et al., 2004).

Para além disso, como já foi referido, de acordo com os mesmos autores, o trabalho didático deverá ser direcionado não apenas para os gêneros com que os alunos contactam regularmente, em interações do quotidiano (de apropriação relativamente “espontânea”), mas também para gêneros formais, que exijam aprendizagem explícita. Segundo Dolz et al. (2004), o processo de ensino-aprendizagem de *gêneros textuais* não apenas permite articular aspetos diversificados (a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos; situações e características materiais e linguísticas dos textos), como também auxilia o professor a delimitar as dimensões a ensinar, nomeadamente, as condições de circulação do género, os planos textuais, as marcas linguísticas características do género, entre outros (Dolz & Gagnon, 2015).

As AEP para o 5.º ano de escolaridade preveem que o desenvolvimento da expressão oral seja orientado, explicitamente, com base em textos com três propósitos comunicativos distintos: expor, recontar/narrar e tomar uma posição/defender uma opinião. Nesse sentido, como se verá de seguida, o *género textual* pode ser encarado como uma *ferramenta* adequada ao ensino e à aprendizagem da oralidade.

Importa ainda salientar que existem géneros que se materializam tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Como tal, Leal (2022), à luz de Dolz et al. (2004), considera que, no desenvolvimento da expressão oral, o essencial não será trabalhar o oral isoladamente, mas sim articulá-lo, quando possível, com as diversas práticas de linguagem escrita. Nesse sentido, a autora apresenta uma proposta de didatização centrada em quatro dimensões específicas: [I] oralização do texto escrito; [II] identificação de semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; [III] oralidade como apoio à produção escrita; [IV] escrita como apoio à produção oral. Do ponto de vista da aprendizagem, o trabalho em torno da articulação entre os géneros orais e escritos pode auxiliar os alunos a sistematizar as diferenças e semelhanças entre as produções orais e escritas, bem como a compreender que é possível articular os conhecimentos sobre o género de uma modalidade para a outra (*ibidem*).

Os géneros textuais podem assumir-se como uma dinâmica que leva à distinção entre as restrições e as liberdades na produção de um texto e ao desenvolvimento não apenas das competências comunicativas, mas também da criatividade e da autonomia dos alunos; como tal, é função do professor planificar e implementar atividades que levem os alunos a adquirir e aplicar noções, instrumentos e estratégias que visem o desenvolvimento da sua capacidade de expressão escrita e oral, a partir do ensino de géneros textuais (Dolz et al., 2004; Dolz & Gagnon, 2015; Reis, 2018).

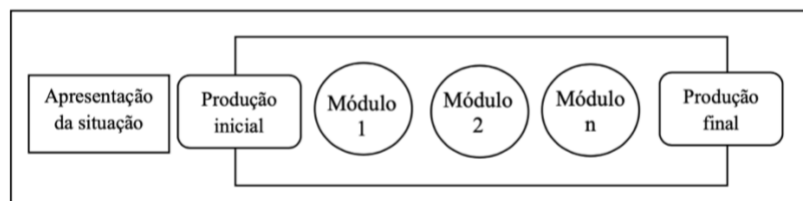
Dolz et al. (2004) defendem que o ensino formal de géneros textuais deve recorrer a dispositivos didáticos que proporcionem um contacto regular e uma progressão no domínio dos modelos adotados e adaptados aos vários textos. Um desses dispositivos é a *Sequência Didática* (SD).

3.2.3 A *Sequência Didática* (SD) como dispositivo de ensino de géneros textuais

Segundo Dolz et al. (2004), uma *Sequência Didática* (SD) é um dispositivo didático que, através de um conjunto de atividades escolares organizadas, visa o ensino de um género textual, oral ou escrito, e o seu domínio.

Como se pode observar no seguinte esquema (Figura 14), uma *SD* assenta numa estrutura fixa constituída por quatro etapas principais: a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final* (Dolz et al., 2004).

Figura 14: Estrutura da *SD* (Dolz et al., 2004, p. 97)



No momento da *apresentação da situação*, os alunos são informados da realização do projeto, ficando, assim, a conhecer e compreender a situação de comunicação em que agirão. Neste momento deve ser apresentada uma situação de comunicação bem definida, ou seja, deve ser explicitado aos alunos qual o problema a ser resolvido / ultrapassado (Dolz et al., 2004). Para tal, é necessário pensar em questões como: *Qual o género a ser abordado? A quem se destina? De que forma vai ser realizada a produção? Quem vai participar na produção?* (Reis, 2018).

Para a *produção inicial* os alunos, no âmbito do projeto, realizam uma produção textual que permitirá ao professor verificar os conhecimentos e as representações que os alunos têm perante o *género de texto* a aprender / dominar. Posto isto, serão aferidos e delimitados os pontos fortes e fracos apresentados pelos alunos na produção textual (Dolz et al., 2004).

Partindo da aferição das dificuldades, planificam-se e implementam-se os *módulos*, que consistem em momentos de trabalho nos quais são contemplados exercícios diversos e atividades específicas que se destinam a ultrapassar os problemas e dificuldades apresentadas pelos alunos. Cada um dos *módulos* deve focar-se numa problemática e considerar os vários níveis da produção de um enunciado, isto é: a situação de comunicação (os destinatários, a finalidade, o papel desempenhado na situação e o género textual específico), o conteúdo, a planificação e a realização do texto – o vocabulário, as unidades linguísticas que asseguram a conexão e a coesão de um texto (Dolz et al., 2004).

Na última etapa, a *produção final*, está previsto que os alunos realizem uma nova produção textual, na qual coloquem em prática os conhecimentos e aprendizagens

que adquiriram ao longo dos vários *módulos*, de forma que seja possível ao professor observar e avaliar se os alunos aplicaram os parâmetros preestabelecidos pelo género textual (Dolz et al., 2004).

Para um significativo processo de ensino-aprendizagem de géneros textuais (orais ou escritos), é necessário que o professor considere e defina os conteúdos a trabalhar, isoladamente, em contexto de aula, e os organize gradual e progressivamente e, num momento final, implemente momentos de avaliação que vão ao encontro do estudado a cada momento do processo (Marques, 2022).

Neste sentido, a *SD* assume-se como uma ferramenta de ensino que possibilita ao professor compreender as dificuldades sentidas pelos alunos em cada fase do processo; para além disso, oferece ferramentas eficazes que contribuem para que estes, com a prática, melhorem e sistematizem as suas competências linguísticas e as particularidades dos géneros textuais escolares (Dolz & Gagnon, 2015; e Dolz et al., 2004).

3.3. A *apresentação oral* como *género escolar*²³

Como já foi referido, ao contrário dos textos marcados pelo registo informal, os *textos formais* não são aprendidos espontaneamente pelas crianças, logo é necessário que, com recurso a técnicas de comunicação oral, estes sejam alvo de um ensino explícito e sistemático em ambiente escolar (Reis, 2018). Na mesma linha de raciocínio, Dolz & Schneuwly (2004) referem que é fundamental que os géneros orais formais sejam tratados como objetos de ensino (tendo em vista os objetivos definidos nos documentos curriculares), e Silva et al. (2011) argumentam que é necessário, em ambiente escolar, dar-se primazia ao trabalho em torno dos géneros escolares a que os alunos estão expostos diariamente, como é o caso da *apresentação oral*.

O ensino formal do género *apresentação oral* tem já alguma tradição no contexto de ensino português. Emília Amor, na obra *Didática do Português* (1993) – encara-a como técnica de comunicação oral a implementar em sala de aula. Também os

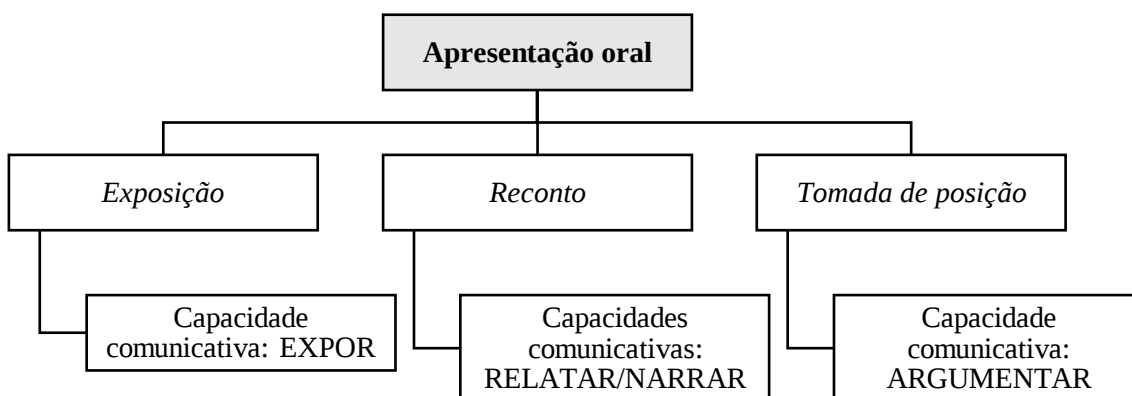
²³ Parte da informação apresentada no presente capítulo teve origem numa *apresentação oral* no simpósio “Dispositivos didáticos para a produção de textos (orais e escritos)”, dinamizado por Paula Ferreira e integrado no *2nd International Congress on 21st Century Literacies* (Escola Superior de Santarém, 7 e 8 julho de 2022). A *apresentação oral* em causa, realizada por Inês Carreira e Noémia Jorge, em coautoria, deu origem a um artigo escrito, assinado também em coautoria, que será publicado proximamente num número temático da revista *Palavras* (revista da Associação de Professores de Português), dedicado à oralidade, com edição de Carla Marques (editora convidada).

documentos curriculares das últimas décadas o têm incluído como conteúdo específico a abordar nas aulas de Português, desde o início da aprendizagem.

Nas AEP de 5.º ano, no âmbito do domínio da oralidade, estão previstos momentos de trabalho em torno do género *apresentação oral*, sendo que, dentro deste género oral, é feita referência a três subgéneros: *exposição (oral)*, *reconto (oral)* e *tomada de posição (oral)*: “Preparar apresentações orais (exposição, reconto, tomada de posição) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.” (DGE, 2018b, p. 6).

Isto quer dizer que, no documento curricular supracitado, a *apresentação oral* é um *mega género* que pode estar associado a diferentes intenções comunicativas (ou “Capacidades de Linguagem Dominantes”, nos termos de Dolz et al., 2004): Expor, Narrar/Relatar e Argumentar. Esquematiza-se, na Figura 15, a relação entre o mega género, os subgéneros e as capacidades comunicativas implicadas em cada subgénero.

Figura 15: Subgéneros e capacidades comunicativas associadas ao género *apresentação oral*



Dolz & Schneuwly (2004) optam pelo termo *exposição oral* (e não *apresentação oral*), encarando este formato comunicativo como um *género escolar*²⁴ e caracterizando-o como género textual público, formal e específico, no qual o expositor, assumindo um papel de especialista, se dirige a uma plateia, com o propósito de estruturadamente, transmitir informações sobre determinado tema. Dolz & Schneuwly (2004) consideram, assim, que o género *apresentação oral* está enquadrado no grupo do

²⁴ O *género escolar* é um género elaborado e sustentado pela própria instituição escolar, como instrumentos de avaliação e de desenvolvimento de saberes ou de capacidades, nomeadamente da oralidade e da escrita (Dolz et al., 2004). A seleção e implementação dos *géneros escolares* a trabalhar em sala de aula deve ser, consciente e criteriosamente, pensada e considerar fatores como a esfera comunicativa, os interesses dos interlocutores e a sua finalidade – para que, desta forma, os alunos tenham a possibilidade de compreender e de se apropriar das especificidades de cada género oral ou escrito e assim, alcançar o sucesso (Dolz & Schneuwly, 2004).

Expor, cujos principais objetivos comunicativos são transmitir e construir conhecimentos (como é possível verificar na Tabela 7 da página 43). Amor (1993) defende uma perspectiva semelhante, já que, embora a designe como *apresentação oral* (isto é, de forma genérica), a define como “Apresentação, em tempo limitado, de um conjunto de informações e pontos de vista sobre um tema concreto” (p. 79).

A “*exposição*” em apresentações orais

A capacidade de linguagem de “expor” é implicada por géneros textuais que visam a transmissão e construção de saberes – por exemplo, a *conferência*, o *artigo de enciclopédia*, a *entrevista de especialista relatório científico...* (Dolz & Schneuwly, 1996, como citado em Pereira, 2000, p. 79). Ao “expor” oralmente, o aluno exerce o papel de investigador e de comunicador/divulgador, que seleciona e recolhe informações a partir de diversas fontes, em função do tema e da finalidade da sua comunicação, e que, posteriormente, apresenta oralmente o resultado da sua investigação. A apresentação dos resultados da investigação tende a seguir uma estrutura relativamente “fixa”, que passa pela apresentação do tema do plano da exposição, pelo desenvolvimento e encadeamento dos diferentes subtemas, e, por fim, por uma fase de recapitulação e síntese, em que se retomam os principais pontos da exposição (cf. Dolz & Schneuwly, 2004).

Nesse sentido, a preparação de uma *apresentação oral* centrada na “*exposição*” de saberes/conteúdos implica tarefas de seleção do título e do tema da apresentação, dos temas e subtemas a desenvolver, com recurso a bibliografia, em função do tempo disponível (Cañas, 1999). A intervenção didática por parte do docente passa por auxiliar os alunos não só a realizar uma planificação da sua *apresentação oral*, como também a antecipar e considerar as intervenções dos colegas que os estarão a escutar (Dolz & Schneuwly, 2004; Teixeira, et al., 2017). Em termos linguísticos, o trabalho didático em torno da *exposição oral* pode incidir sobre o léxico (vocabulário técnico/científico), e sobre os conectores que explicitam fontes de saber (“segundo/de acordo com o autor x”; na área x”...) ou que introduzem exemplos (“nomeadamente”, “por exemplo”, “é o caso de”, “nomeadamente”...) ou reformulações (“ou seja”, “isto é”, “por outras palavras”...). Pode ainda incidir sobre outras marcas específicas do “expor” (presente do indicativo, 3.^a pessoa gramatical – sobretudo na fase de abordagem do tema –, construções passivas...).

O “reconto” em apresentações orais

Os *recontos*, por se tratar de textos assentes na retextualização de textos narrativos – como o *conto*, a *fábula*, a *lenda*, o *romance*... (cf. Dolz & Schneuwly, 2004) –, implicam a capacidade de *narrar*. O “esqueleto” possível de um reconto será, portanto, semelhante ao da narrativa que lhe deu origem. Por exemplo: síntese (resumo breve que indica o conteúdo); orientação (*quem? quando? o quê? onde?*); episódio inesperado (o que aconteceu); avaliação (reação perante o episódio inesperado); solução ou resultado (desfecho) – cf. Hanke (1992), com base nos estudos de Bruner et al. (1990) e de Labov e Waletzky (1972).

O trabalho didático, em sala de aula, poderá passar pela implementação de atividades que contribuam para a mimese da ação através da construção da intriga, e, conseqüentemente, para a capacidade de “narrar”, em duas dimensões, estrutural e linguística. Relativamente à primeira, o destaque poderá recair na seleção e ordenação dos acontecimentos por forma a construir uma intriga, com situação inicial/orientação, complicação/episódio inesperado, reação/avaliação, resolução. Quanto à dimensão linguística, poderá incidir-se, por exemplo, nos tempos verbais utilizados para narrar (com destaque para a tríade pretérito perfeito simples / pretérito imperfeito / pretérito mais-que-perfeito) e nos organizadores temporais que localizam os acontecimentos no tempo passado (“Era uma vez”, “naquele dia”, “no dia seguinte”, “algumas horas depois”, “então”, “de seguida”...) e que contribuem para a construção da intriga, nomeadamente, para estabelecer relações de causa-efeito, explicação e contraste (“porque”, “pois”, “porém”...).

A “tomada de posição” em apresentações orais

Por fim, a *apresentação oral* pode ainda ser concretizada através da “tomada de posição”. Nas *AEP* dos vários anos de escolaridade (DGE, 2018), a “tomada de posição” é didatizada de duas formas: em situações de interação oral (espontâneas, isto é, não planificadas), através da expressão de opiniões; por meio de um género textual específico, o *texto de opinião*. Em ambas as situações os alunos apresentam e defendem ideias pessoais. É o que acontece, por exemplo, quando lhes é proposto que opinem sobre um livro que leram ou um filme a que assistiram (com o objetivo de os recomendar (ou não) aos seus colegas), ou que apresentem um problema social

(controverso) e suas possíveis soluções. A tomada de posição é indissociável da capacidade de “argumentar”.

Segundo Uber (2008), para que um texto de opinião seja eficaz, o aluno deverá recorrer a um discurso objetivo, isto é, sustentado por factos, por forma a influenciar os colegas que o escutam. Por isso, em termos didáticos, o contributo do professor poderá passar por orientar os alunos para uma pesquisa e recolha de informação coerente e assertiva.

Marques (2020) faz especial referência ao facto de que é necessário traçar um plano de texto que permita ao orador não apenas cativar o auditório, mas também assegurar a contextualização e a compreensão das ideias apresentadas e ainda auxiliar a construir e sistematizar uma rede de ideias. Como tal, o trabalho didático, em sala de aula, deverá incidir nas duas dimensões já referidas – estrutural e linguística.

Estruturalmente, e cruzando as propostas de Marques (2020) e de Uber (2008), a apresentação de um *texto de opinião oral* poderá seguir a seguinte sequência de momentos: abertura (introdução e contextualização do tema); corpo de texto (apresentação e explicitação dos argumentos e contra-argumentos); negociação (exposição de opiniões contrárias por parte do público); conclusão (tomada de uma posição pessoal e síntese de argumentos). No plano linguístico, o trabalho didático com a dimensão linguística de apresentações orais que visam a tomada de posição é importante ter em conta a seleção lexical – já que é a escolha das palavras que compõe o enunciado que influenciará os sentimentos dos elementos do público e os fará aceitar e / ou alterar as suas opiniões e perspetivas perante o comunicado (Uber, 2008); assim, os textos em que se toma posição serão marcados quer por vocabulário assertivo/técnico, quer por expressões que marcam explicitamente a opinião do enunciador. Para além disso, deve relevar-se a seleção de organizadores textuais (“assim”, “igualmente”, “além disso”; “por um lado... por outro lado”; “primeiramente... em segundo lugar... para terminar”), marcadores de responsabilidade enunciativa (“segundo”, “de acordo com”) e conectores argumentativos (“porque, uma vez que”, “aliás”, “portanto”, “então”, em consequência”; “mas”, “porém”, “contudo”; “embora”...). Deverá ainda privilegiar-se a exploração dos tempos verbais (encarando-se o presente como tempo verbal dominante), das pessoas gramaticais e dos tipos de frases (declarativas, interrogativas, exclamativas, imperativas).

Desta forma, é possível compreender que são vastas as características a considerar aquando a produção do género *apresentação oral* e, como tal, é fundamental

que o professor recorra a instrumentos (sendo o modelo didático de género um exemplo), que o auxiliem no planeamento e orientação do trabalho, a partir das necessidades e especificidades dos alunos com os quais trabalha.

3.3.1. Proposta de modelo didático do género *apresentação oral*

Segundo De Pietro et al. (1996), o modelo didático de género visa orientar, em função dos programas nacionais de ensino, a prática docente e promover a interiorização de aspetos linguísticos que favoreçam a progressão do conhecimento e da capacidade de o aluno agir individual e conscientemente, no âmbito da leitura e da produção de textos.

Dado que a investigação desenvolvida incide sobre o género *apresentação oral*, o modelo didático de género que a seguir se apresenta tem em conta não só o enquadramento teórico acabado de apresentar, como também os documentos curriculares vigentes, nomeadamente as seguintes AEP para o 5.º ano:

Tabela 8: AEP para o 5.º ano a ter em conta na conceção do modelo didático do género *apresentação oral*

Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO
- Preparar apresentações orais (exposição [...]) [...]. - Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades. - Captar e manter a atenção da audiência (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz). - Produzir um discurso com elementos de coesão adequados ([...]).	Promover estratégias que envolvam: - produção de discursos para apresentação à turma, por exemplo, com diferentes finalidades: • expor trabalhos sobre temas disciplinares e interdisciplinares, realizados individualmente ou em grupo [...].

Esquema pessoal, com base em DGE (2018b)

Na tabela que se segue é apresentado o modelo didático do género que norteou o projeto de investigação apresentado neste relatório.

Tabela 9: Modelo didático do gênero *apresentação oral* (5.º ano de escolaridade)

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL 5.º ano de escolaridade	
Dimensão contextual	• Produtor: especialista / conhecedor do tema • Destinatário: público/auditório (predisposto a aprender algo) • Objetivo: transmitir oralmente conteúdos/conhecimentos sobre determinado tema, tendo em conta as expectativas e os conhecimentos do público/auditório
Dimensão temático-estrutural	1.ª Parte (em todas as apresentações orais) → Fase de abertura → Introdução ao tema → Apresentação de um plano → Desenvolvimento → Conclusão → Fecho (Agradecimentos) 2.ª Parte (em alguns tipos de apresentações orais) Perguntas do público e respostas do enunciador
Dimensão verbal (linguística)	Marcas linguísticas • Léxico: vocabulário técnico/científico; ausência de vocabulário coloquial/informal • Conectores – que introduzem secções/partes do texto e subtemas – que explicitam fontes de saber, que introduzem exemplos e reformulações
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Aspetos extralinguísticos • Postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz

4. Metodologia de investigação

Boavista & Amado (2008) afirmam que a Educação – quando domínio de estudo, análise e investigação – implica “saber definir e delimitar objetos de pesquisa, escolher as metodologias de investigação adequadas e manter uma exigência de rigor na análise e na interpretação dos dados” (p. 16). Nesse sentido, o presente capítulo tem como principal intuito explicitar a metodologia privilegiada no âmbito da investigação realizada.

Para o efeito, primeiramente, será apresentado o paradigma da investigação, bem como a caracterização dos participantes que colaboraram no processo. De seguida, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, referindo-se as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados.

4.1. Paradigma de investigação

Investigação sobre a própria prática

Como já referido, o presente estudo surgiu em contexto de PP, assentando numa experiência didática realizada no âmbito do 2.º CEB. Um contexto que, tal como prevê o *Guião de Prática Pedagógica* (2021), visa não só a aquisição de conhecimentos teóricos e científicos, como também o desenvolvimento do espírito crítico, analítico e reflexivo – condição indispensável para a valorização da mudança e procura de soluções práticas que se adequem ao contexto e às necessidades de quem nele se insere.

Na perspetiva de Ponte (2008), “o ensino é [...] uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos” e, como tal, “torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação” (pp. 1-2). Ainda segundo este autor, os profissionais da educação, na sua prática quotidiana, são frequentemente confrontados com problemas variados (sendo um exemplo as dificuldades apresentadas pelos alunos em alcançar as aprendizagens e os objetivos preconizados nos documentos curriculares), o que leva a que estes sintam a necessidade de realizar pesquisas / investigações com o objetivo de solucionarem os problemas com que se deparam. Denominado pelo autor como *investigação sobre a própria prática*, este ato investigativo tem o intuito de clarificar os problemas da prática, procurar soluções lógicas e delimitar estratégias de ação adequadas às necessidades do contexto em que se inserem.²⁵

Abordagem qualitativa / interpretativa

Para além disso, o presente estudo assume-se como uma investigação qualitativa. Segundo Le Compte & Preissle (1993), citado por Fortin (1999), “a abordagem qualitativa, [...] concentra-se em demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações [...] relativamente ao fenómeno” (p. 322).

A utilização de um paradigma qualitativo / interpretativo deveu-se, essencialmente, ao facto de esta ser uma investigação que, analisando e interpretando os

²⁵ Para Ponte (2008), uma investigação, por si só, é um processo que privilegia a construção de conhecimentos, logo o ato de realizar, ativamente, investigações sobre a sua própria prática por parte de um docente é um processo crucial na construção do conhecimento sobre essa mesma prática, assumindo-se, consequentemente, como uma experiência de grande valor para o seu desenvolvimento profissional.

dados recolhidos, pretende, através da observação direta, da descrição e da compreensão, dar significado a uma experiência (Barbieri, 2010), que, no caso, consiste numa *SD* orientada para a apropriação do género *apresentação oral*.²⁶

4.2. Caracterização dos participantes

A investigação foi desenvolvida no ano letivo de 2021/2022, com uma turma do 5.º ano de escolaridade pertencente à Escola Básica 2/3 Dr. Correia Mateus, uma escola do ensino público inserida no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, em Leiria.

De um ponto de vista geral, a população escolar do Agrupamento é caracterizada pela diversidade, existindo alunos de diversas etnias, religiões e nacionalidades, o que se reflete também na turma que constitui o grupo de participantes no estudo investigativo (cinco alunos de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade cabo-verdiana, duas alunas de nacionalidade russa e uma aluna de etnia cigana).

A seleção dos participantes deveu-se ao facto de estes serem o grupo de trabalho com o qual desenvolvi as PP de 2.º CEB (I e II). Trata-se de um grupo heterogéneo, composto por um total de vinte e quatro alunos, sendo onze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos.²⁷

Apesar de todos os alunos da turma terem participado na presente investigação, para efeitos de investigação, foram selecionados apenas três alunos (A, B e C), com nacionalidades e perfis linguísticos distintos. Assim, dos alunos selecionados, o Aluno A possui nacionalidade portuguesa, o Aluno B, nacionalidade brasileira, e o Aluno C, nacionalidade russa. Os alunos A e B têm o português como língua materna (PLM) – Português Europeu (PE), no caso do aluno A, e Português do Brasil (PB) no caso do Aluno B – para o Aluno C, o português tem o estatuto de Língua Não Materna (PLNM).

4.3. Procedimentos metodológicos

O percurso investigativo iniciou-se com a observação do contexto educativo, realizada num primeiro momento da PP de 2.º CEB I, na qual observei a rotina dos alunos e estabeleci um contacto direto com os mesmos. Terminado o período de observação, ao iniciar as minhas intervenções, na disciplina de HGP, planeei um

²⁶ Este aspeto será aprofundado no subcapítulo 4.4.

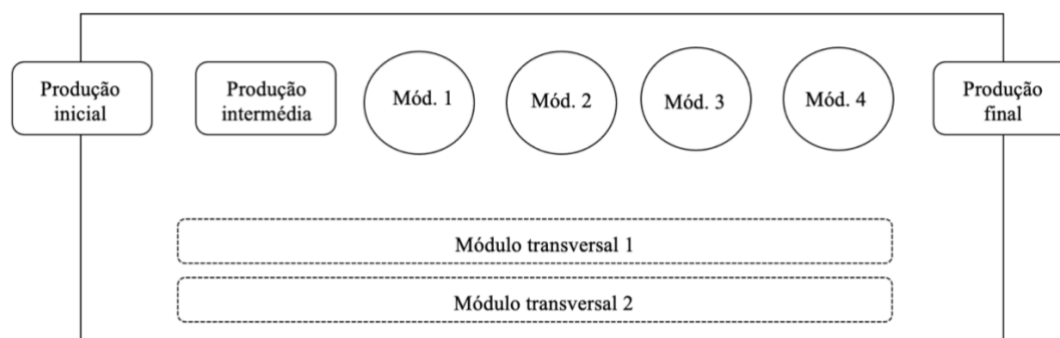
²⁷ Para mais informações sobre o grupo de participantes, consultem-se as páginas 25-26 do relatório.

conjunto de aulas que visava a realização de uma pesquisa temática que terminaria com uma *apresentação oral*, previamente preparada pelos alunos, na qual fossem apresentados os resultados obtidos à turma. Como já referido no Parte I (subcapítulo 3.2), os alunos evidenciaram dificuldades “inesperadas” no decurso das *apresentações orais*. Daí emergiu o problema a tentar solucionar (investigação sobre a própria prática) e a problemática a investigar (seguindo uma abordagem qualitativa/interpretativa).

Identificada a problemática, foi necessário delimitar os objetivos e a metodologia da investigação a implementar, que, por sua vez, sustentariam a minha intervenção didática – ou seja, as planificações e as atuações desenvolvidas ao longo de todo o processo de investigação que, posteriormente, me forneceriam os resultados para a análise. Assim, a etapa de intervenção didática integrada no processo investigativo foi iniciada com a conceção dos dispositivos didáticos que nortearam o trabalho: o modelo didático de género (Capítulo 3, subcapítulo 3.3) e a *SD* (Capítulo 3, subcapítulo 3.2)²⁸.

A *SD*, tal como se pode observar na Figura 16, contou com uma produção inicial, uma produção intermédia, quatro módulos isolados, dois módulos transversais e uma produção final, implementados de forma “progressiva”, ao longo do ano letivo.

Figura 16: *SD* do género *apresentação oral* (5.º ano de escolaridade)



A *SD* implementada baseia-se na proposta de Dolz et al. (2004) – já apresentada na Figura 14 (Capítulo 3, subcapítulo 3.2) – mas difere dela em alguns aspetos.

O primeiro aspeto diferenciador é a ausência da *apresentação da situação*. Esta ausência deveu-se à forma como emergiu a questão de investigação: a *produção inicial* não foi planificada, mas sim “espontânea”, na medida em que resultou de uma

²⁸ A implementação da *SD* foi da responsabilidade da professora estagiária; no entanto, o seu planeamento contou regularmente com o acompanhamento e apoio da professora cooperante, da professora supervisora e do par pedagógico.

apresentação oral realizada na aula de HGP, realizada sem intuito investigativo e, por isso, sem ser sujeita a registo documental.

Outro aspeto de diferenciação é a planificação e implementação de *módulos transversais*, que, como será visto mais adiante, visaram, essencialmente, a observação e a síntese das aprendizagens adquiridas ao longo dos módulos implementados “progressivamente”, ao longo dos dois semestres; os *módulos transversais* funcionaram, assim, como *fios condutores* e como *ferramentas de apoio* à sistematização de conhecimento adquirido de forma gradual e relativamente autónoma, em diferentes momentos do ano letivo.

A duração da *SD* é, também, um outro aspeto que diverge da proposta de Dolz et al. (2004). Segundo estes autores, a *SD* deverá ser realizada, contínua e sequencialmente, num espaço de tempo “seguido” e relativamente curto. No entanto, a *SD* foi realizada ao longo das quinzenas da minha intervenção na disciplina de Português e, como tal, foi necessário considerar não só as interrupções quinzenais das minhas intervenções, como também a carga horária da disciplina e os restantes conteúdos programáticos a lecionar. Assim, a *SD* foi desenvolvida durante os três períodos escolares (16 de novembro até 22 de maio), tendo as suas etapas (*módulos*) sido integradas nas planificações quinzenais, pautadas pela aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas *AEP*, e pela articulação entre domínios (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita, Gramática). Neste sentido, privilegiei o trabalho didático centrado nos seguintes conteúdos (processuais e declarativos):

- [i] seleção e organização de informação relevante, preparação / planificação, apresentação e avaliação de apresentações orais;
- [ii] interpretação e reconto oral de textos (narrativos e dramáticos);
- [iii] treino da postura, da clareza e da coesão do discurso aquando da realização de *apresentações orais*;
- [iv] treino de produção de frases com recurso a conectores (com valor temporal, causal, de contraste e de explicação) e a palavras ou expressões que permitam retomar antecedentes evitando repetições (por exemplo, sinónimos).

Privilegiei, portanto, um dispositivo didático específico, a *SD*. Optei por este procedimento – em detrimento de outros (como, por exemplo, a *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2013) ou o *percurso didático* (Jorge, 2019) – essencialmente, pelo facto de este se centrar especificamente na produção de textos (e não na compreensão),

pela sua estrutura fixa, adequada a um trabalho progressivo, contínuo e prolongável no tempo, e por assentar num dispositivo teórico complementar, o modelo didático de género.

Para além disso, a *SD* permite o estabelecimento de uma articulação bastante forte com os documentos curriculares vigentes (AEP e PASEO), coadunando-se com a pedagogia da articulação ente domínios e conteúdos programáticos.

A seleção deste dispositivo de ensino foi feita também ainda em função dos participantes no estudo; com efeito, o perfil socioafetivo dos alunos com quem foi desenvolvida a experiência didática levou-me a optar pela *SD* (em complementaridade com o modelo didático de género), por esta possibilitar uma articulação eficaz entre atividades de trabalho autónomo e colaborativo, bem como de dinamismo e de foco; para além disso, a *SD* vai ao encontro quer das expectativas quer das necessidades dos alunos, já que permite delimitar as dimensões ensináveis e planear uma sequência de atividades em função de um grupo específico (cf. Brocado & Costa-Hubes, 2014).

No próximo capítulo relata-se a *SD* efetivamente implementada, por etapas: *produção intermédia*, os *módulos* e seus objetivos e a *produção final*.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Tendo em conta o tipo de interação estabelecida entre mim (no duplo papel de investigadora e professora estagiária) e os participantes no estudo (turma de 5.º ano com que interagi), a recolha foi realizada num contexto de *observação*²⁹ *participante*, na medida em que a minha presença não passou despercebida aos alunos e em que assumi o papel de investigadora junto deles, recolhendo os dados com o estatuto de professora-investigadora.

A *observação* foi precedida da conceção de instrumentos que permitissem determinar com antecedência “o que” e “o como” observar (cf. Ludke & André, 1986). Nesse sentido, de modo a facilitar os registos provenientes da observação, foram concebidos dois tipos de instrumentos de recolha de dados:

- transcrições (escritas) de seis apresentações orais, produzidas pelos Alunos A, B e C (*produção intermédia* e *produção final* de cada aluno);

²⁹ Considera-se a *observação* como um meio de recolha de dados que possibilita recolher informações a analisar, de forma a desenvolver e sustentar uma investigação (Coutinho, 2011).

as transcrições são disponibilizadas e comentadas no Capítulo 6 (dedicado à apresentação e análise / discussão de resultados);

- notas de campo – registos escritos ao longo da intervenção, utilizados como fonte do relato da *SD* (Parte II, Capítulo 5) e de análise da *dimensão não-verbal* (extralinguística) das produções dos alunos (Parte II, Capítulo 6)³⁰.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise, com o objetivo de avaliar a eficácia da *SD* implementada. À luz da perspetiva de Biklen (1994), optou-se por uma análise qualitativa, visto que a presente investigação pretende, sobretudo, avaliar (a eficácia do processo, ao contrário do que acontece numa análise quantitativa, em que se dá maior destaque aos resultados e / ou produto.³¹

Assim, para avaliar a eficácia da *SD* implementada, foram concebidas as seguintes dimensões de análise de textos pertencentes ao género *apresentação oral*: [i] *dimensão temático-estrutural* (plano de texto); [ii] *dimensão verbal* (linguística); [iii] *dimensão não-verbal* (extralinguística). É nestas dimensões que se baseia a apresentação e discussão de resultados apresentada no Capítulo 6.

5. Relato da *Sequência Didática* implementada (SD)

No presente capítulo apresenta-se um relato reflexivo das várias etapas da *SD* realizada em torno do género *apresentação oral*. O relato baseia-se nas notas de campo registadas ao longo do processo investigativo.

5.1 *Produção inicial*

No dia 16/11/2021, na disciplina de HGP, foi proposto aos alunos o planeamento e a *apresentação oral* dos conteúdos programáticos “Os romanos da Península Ibérica” e “Os muçulmanos na Península Ibérica”. Na Figura 17, apresenta-se esquematicamente

³⁰ Estes documentos fazem parte do meu arquivo pessoal, enquanto docente/mestranda, não sendo disponibilizados no relatório (para garantir a proteção de dados).

³¹ Segundo Biklen (1994), uma análise qualitativa pode assumir diversas formas e é moldada pelo contexto na qual se desenvolve a investigação; no entanto, é fortemente caracterizada pelo facto de procurar/testar hipóteses, que, por sua vez, levam à compreensão de perspetivas e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

a proposta em causa, a desenvolver em trabalho de grupo (grupos constituídos por 4 alunos).

Figura 17: Organização da *apresentação oral* (na disciplina de HGP)



Primeiramente, de modo a auxiliar a organização do trabalho, foram disponibilizados aos alunos guiões / fichas de registo (Anexo 21) com um conjunto de tópicos a abordar, para que estes, conscientemente, seleccionassem os conteúdos a incluir nas suas apresentações, definissem objetivos e distribuíssem tarefas dentro do grupo. De seguida, com recurso a pesquisas em manuais escolares, livros temáticos e textos *online*, os discentes selecionaram, recolheram e organizaram a informação pertinente. Terminada a pesquisa, negociaram o suporte / estratégia da sua apresentação e, consoante as suas escolhas, procederam à construção dos materiais de apoio. Num momento final, apresentaram oralmente o resultado final das suas produções e, após a apresentação, responderam a dúvidas e questões colocadas pelos colegas e / ou pela professora.

Sintetizam-se, na Tabela 10, as principais fragilidades e pontos fortes revelados pelos alunos no momento das *apresentações orais*, tendo em conta a dimensão verbal (níveis temático-estrutural e linguístico), não-verbal e processual (planificação e produção).

Tabela 10: Fragilidades e pontos fortes revelados na *apresentação oral* (5.º ano de escolaridade)

		Fragilidades	Pontos fortes
DIMENSÕES TEXTUAIS	Dimensão temático-estrutural	Exposições desorganizadas, sem encadeamento lógico de ideias	
	Dimensão verbal (linguística)	- Linguagem informal (vocabulário e construções sintáticas) - Construções frásicas incorretas	
	Dimensão não-verbal (extralinguística)	- Voz inaudível (projeção de voz fraca) - Entoação desadequada / monótona - Postura corporal desadequada (de costas para o público, mãos nos bolsos, encostados à parede e braços cruzados)	Originalidade e qualidade dos suportes e estratégias de apresentação
DIMENSÃO PROCESSUAL	Planificação		- Motivação e empenho - Espírito de entreaajuda, capacidade de cooperação e adaptação
	Produção	<i>Apresentação oral</i> baseada na leitura integral dos registos previamente feitos (plano da apresentação)	

Os alunos evidenciaram dificuldades aos seguintes níveis: desenvolvimento da temática a abordar; estrutura do género *apresentação oral*; organização e encadeamento das ideias e informações recolhidas; utilização de marcas linguísticas adequadas (léxico e coesão); adequação de elementos não-verbais (entoação, audibilidade e postura corporal).

A conceção dos módulos da *SD* e a criação do modelo didático de género (apresentado na página 53) tiveram como base os resultados das produções iniciais. Desta forma, com o auxílio do meu par pedagógico, da professora cooperante e da professora supervisora defini como prioridade auxiliar os alunos a:

Antes da apresentação

- organizar / estruturar uma *apresentação oral*;
- construir um guião orientador (plano da apresentação);
- criar suportes de apresentação ainda mais eficazes (apresentação em *PowerPoint*, documento de *Word*, folheto, cartaz, etc.);

Durante a apresentação

- falar audivelmente/ projetar corretamente a voz;

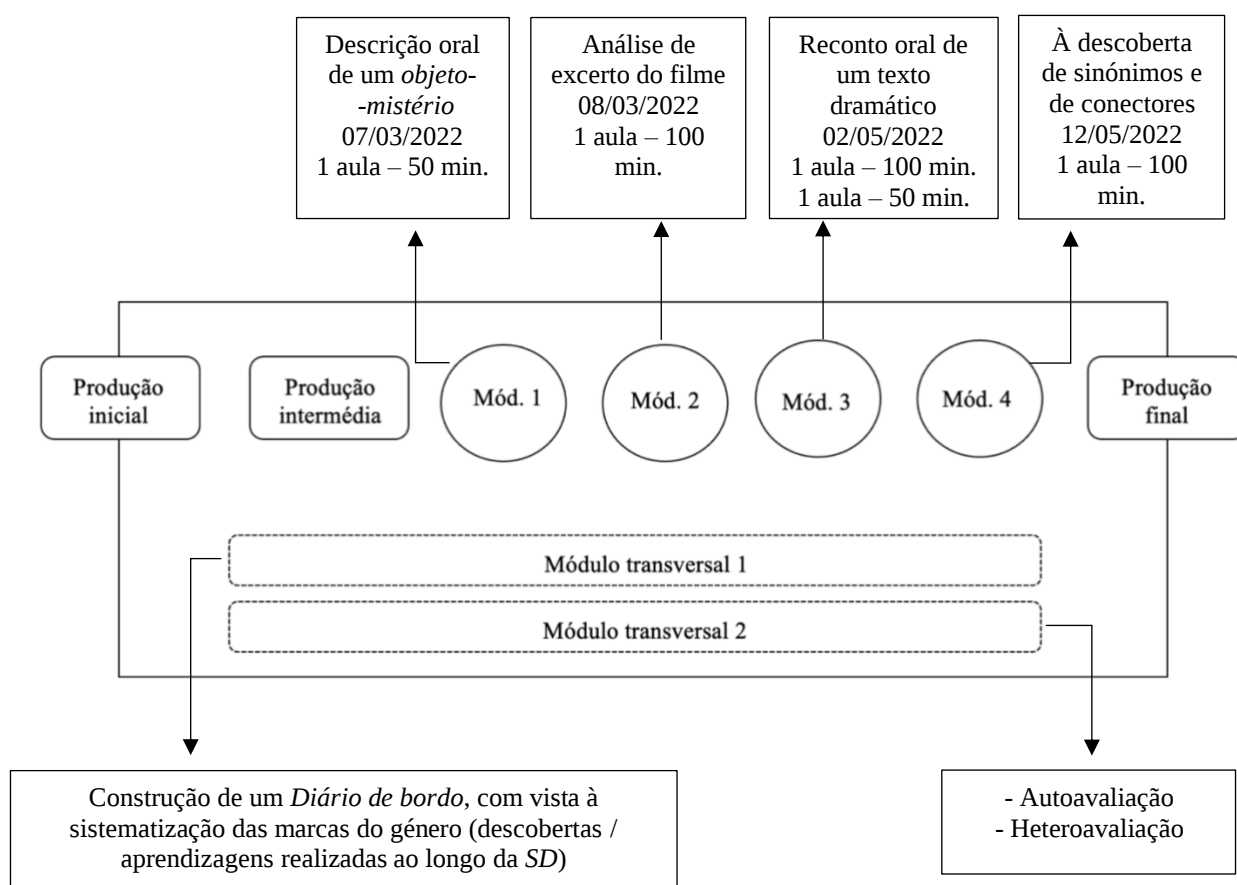
- adotar uma postura corporal adequada ao contexto de *apresentação oral* perante um público;
- utilizar expressões linguísticas e vocabulário adequados às *apresentações orais* (vocabulário, estrutura frásica, conectores).

Depois da apresentação

- compreender e aplicar os critérios de avaliação que são considerados aquando *apresentações / exposições orais*;
- identificar e a compreender a importância de elementos verbais e não-verbais aquando de uma *apresentação / exposição oral*;
- desenvolver e a aplicar o seu sentido crítico e reflexivo;
- consolidar, sintetizar e registar informações importantes sobre o género *apresentação oral*.

Delimitados os objetivos acima referidos, foram planificados e implementados *módulos* que visavam reverter as dificuldades apresentadas pelos alunos e fortalecer os seus pontos fortes, tal como se pode verificar na Figura 18.

Figura 18: Apresentação sistematizada da SD do género *apresentação oral*



5.2 Módulos

Módulo 1 – Descrição de um objeto-mistério

Com a realização das produções iniciais, foram identificadas dificuldades no âmbito da organização e encadeamento de ideias. Como tal, o *Módulo 1* teve como principal intuito levar os alunos não só a identificar a estrutura de uma *apresentação oral* (introdução, desenvolvimento e conclusão), mas também a compreender de que forma deveriam distribuir e encadear as informações pelos três momentos da apresentação.

Assim, o *Módulo 1* iniciou-se com um desafio colocado aos alunos no qual era pretendido que estes identificassem um objeto mistério através de uma descrição realizada por mim. A minha produção obedeceu à estrutura de uma *descrição oral*, incluindo introdução (apresentação da categoria do objeto), desenvolvimento (enumeração das características do *objeto-mistério*) e conclusão (expressão conclusiva relacionada com o objeto descrito). De seguida, solicitei aos alunos que identificassem os vários momentos do texto por mim proferido, o que foi feito de forma correta. As conclusões a que os alunos chegaram foram, posteriormente, compiladas num guião (Anexo 22), que serviu de base a uma última tarefa: planificar e apresentar a *descrição oral* de um novo *objeto-mistério*, seguindo o modelo apresentado.

Terminadas as *apresentações orais* (descrição dos *objetos-mistério*), constatei que, relativamente às produções iniciais, houve evolução em termos da estrutura e do encadeamento dos tópicos tratados. A meu ver, isto ter-se-á devido ao facto de ter existido o contacto com um texto-modelo³² (produzido por mim) e reflexão sobre o género (através do preenchimento do guião).

Em termos de *performance*, verificou-se, no entanto, que os alunos sentiam, ainda, desconforto quando expostos aos colegas de turma e grande insegurança em produzir um discurso sem recurso a um suporte escrito.

³² A atividade inspirou-se na *sequência de ensino* – análise e desconstrução do texto-mentor (Pereira & Cardoso, 2013).

Módulo 2 – Visualização e análise de recursos audiovisuais

O *Módulo 2* visou levar os alunos a observar, refletir e dialogar sobre a importância e o destaque que é dado ao tom de voz, à clareza discursiva, à articulação das palavras, à linguagem corporal, à eficácia dos argumentos e à capacidade de responder a perguntas no momento final da *apresentação oral* (Brown et al., 2000).

Como tal, foi planeada uma atividade que visava a análise, a interpretação e a discussão de dois recursos audiovisuais que contemplavam e exemplificavam os elementos verbais e não-verbais. Seguindo a perspectiva de Brown et al. (2000), optei pela apresentação de exemplos (situações de comunicação oral) concretos.

A atividade surgiu na sequência da comemoração do Dia Internacional da Mulher e consistiu em duas tarefas: [i] visualização de um trecho do filme *Brave – Indomável*, uma produção da gravadora Walt Disney; [ii] interpretação do conteúdo/mensagem veiculado e análise da postura corporal e da atitude de cada uma das personagens. A tarefa foi complementada com a visualização de um segundo recurso audiovisual, construído por mim, no qual eram incluídos trechos de diversos filmes, seguida de reflexão coletiva sobre a influência que os elementos verbais e não-verbais exercem numa *apresentação oral*. Ao longo da reflexão, pretendi, ainda, sensibilizar os alunos para a utilização de termos técnicos específicos, de vocabulário diversificado, de conectores que os auxiliassem não só a adequar a postura corporal, as expressões faciais, a gesticulação, a projeção da voz (alertando-os para a existência de barreiras que a dificultam, como cadernos, livros, folhas, etc.), mas também a produzir um discurso claro, coerente e coeso.

Em ambas as atividades, após a visualização dos recursos audiovisuais, foram estabelecidos diálogos no decurso dos quais os alunos identificaram / enumeraram e refletiram sobre as várias posturas / prestações das personagens. Isto conduziu-os a duas conclusões: [i] a postura corporal assumida, as expressões faciais, os gestos e o tom de voz utilizados numa produção oral transmitem uma mensagem, positiva ou negativa, aos ouvintes; [ii] a organização discursiva e a diversidade vocabular são elementos que influenciam, diretamente, a clara e correta compreensão da informação partilhada numa *apresentação oral*.

Módulo 3 – Reconto oral de texto dramático

A presente atividade teve como principal intuito contrariar a tendência que os alunos tinham de realizar as suas *apresentações orais* tendo por base a leitura dos guiões construídos ou as informações presentes nos diapositivos das suas apresentações em *PowerPoint* – o que, muitas vezes, resultava em momentos de silêncio e hesitação. Desta forma, pretendeu-se que os alunos identificassem, compreendessem e sintetizassem informações relevantes, desenvolvessem as suas capacidades de comunicação e expressão e construíssem / produzissem um discurso espontâneo, claro e coerente.

Assim, e no seguimento do trabalho em torno da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, foram distribuídos pelos alunos cartões que continham excertos do segundo ou terceiro ato da obra e foi-lhes solicitado que os lessem silenciosamente para que, de seguida, cada um, de pé, em frente à turma e sem recorrer a leituras, procedesse ao reconto do excerto que lhe havia sido destinado.

Como já referido anteriormente (Parte II, Subcapítulo 3.3), um reconto obedece a uma estrutura específica, que organiza os diversos acontecimentos lógica e sequencialmente. Como tal, num primeiro momento, foi desenvolvido um diálogo com os alunos no qual foram lembradas e delimitadas as várias fases a que estes deviam obedecer ao longo da produção do seu discurso, nomeadamente: a apresentação de uma situação inicial, uma complicação, uma reação e, por fim, uma resolução.³³

Analisando a prestação dos alunos, foi possível verificar que, apesar de receosos, pelo facto de não terem a possibilidade de ter a leitura como suporte, os alunos conseguiram construir um discurso fluente, com informações claras e ideias bem encadeadas. Para além disso, ao terem consciência do sucesso do seu trabalho, concluíram que, por um lado, a *apresentação oral* não deve basear-se na leitura de apontamentos (pois isso pode ser um elemento distrator que prejudica as produções orais), e, por outro lado, que os apontamentos devem ser apenas um suporte visual que auxilia a *apresentação oral*, em caso de dúvida ou de hesitação.

³³ Importa salientar que, os recontos orais tinham por base pequenos excertos de um texto dramático, o que impossibilitou que todas as produções orais, realizadas pelos alunos, obedecessem, totalmente, à estrutura referida.

Módulo 4 – Desenvolvimento lexical e vocabular

A escassa diversidade vocabular, a constante repetição de vocábulos e / ou expressões, os momentos de silêncio e as hesitações foram, também, dificuldades apresentadas pelos alunos; como tal, foram objeto de ensino formal e explícito no *Módulo 4* da *SD*. Neste módulo, subdividido em duas etapas, foram foco de trabalho didático conteúdos gramaticais como a sinonímia, os conectores com valor de tempo, causa, explicação e contraste e o léxico (a mobilização de vocabulário adequado ao contexto de formalidade).

A primeira etapa incidiu na reescrita de um texto. Este momento iniciou-se com a explicação aos alunos de que eu, em voz alta, iria ler um texto e que, ao longo dessa leitura, estes tinham como desafio registar as palavras e as expressões que estavam repetidas ao longo do mesmo para que, num momento final, em grande grupo, fosse feita uma partilha das palavras e das expressões que se repetiam. Seguidamente, os alunos, em grande grupo, já com acesso à versão escrita do texto, reescreveram-no, fazendo uma substituição das mesmas por palavras sinónimas, tal como se pode verificar na seguinte tabela.

Tabela 11: Reescrita do texto com palavras sinónimas

Texto original
Ontem fui ao supermercado e, como estava cheia de fome, pensei em comprar uma galinha para fazer uma canja. A galinha pesava apenas um quilo. Achei que a <u>galinha</u> era pequena, mas, como era a última e eu <u>estava cheia de fome</u>, comprei na mesma a <u>galinha</u>, peguei no carro e fui para casa. Durante o caminho, a minha mãe ligou-me, parei o <u>carro</u>, atendi o telefone e <u>a minha mãe</u> perguntou se podia ir jantar comigo. Disse que sim <u>à minha mãe</u> e pedi ainda que convidasse o meu irmão. Quando terminei a chamada, voltei a ligar o <u>carro</u> e conduzi até casa. Ao chegar <u>a casa</u>, comecei a preparar <u>o jantar</u> e vi que a galinha era muito pequena e, por isso, não seria suficiente para cozinhar <u>uma canja</u>, pois, o <u>meu irmão</u> tem sempre <u>muita fome</u>. Preocupada, liguei à minha mãe e avisei-a que teríamos de ir jantar fora, pois <u>estava com muita fome</u> e não havia galinha suficiente para o jantar.
Texto reescrito
Ontem fui ao supermercado e, como estava cheia de fome, pensei em comprar uma galinha para fazer uma canja. A galinha pesava apenas um quilo. <u>Achei-a</u> pequena, mas, como era a última e eu <u>estava esfomeada</u>, comprei na mesma a <u>carne</u>, peguei no carro e fui para casa. Durante o caminho, a minha mãe ligou-me, parei o <u>automóvel</u>, atendi o telefone e <u>ela</u> perguntou se podia ir jantar comigo. Disse-lhe que sim e pedi ainda que convidasse o meu irmão. Quando terminei a chamada, voltei a ligar o <u>veículo</u> e conduzi até casa. Ao chegar <u>à minha habitação</u>, comecei a preparar <u>a refeição</u> e vi que a galinha era muito pequena e, por isso, não seria suficiente para cozinhar <u>a sopa</u>, pois o <u>meu mano</u> tem sempre <u>muito apetite</u>. Preocupada, liguei à minha mãe e avisei-a que teríamos de ir jantar fora, pois tinha <u>a barriga a dar horas</u> e não havia galinha suficiente para o jantar.

Por fim, ao fazerem uma comparação dos dois textos (inicial e final), os alunos desenvolveram um diálogo reflexivo que os levou a compreender que a excessiva repetição de palavras e / ou expressões influencia negativamente quer as produções escritas como orais, e que uma estratégia que os pode auxiliar a evitar repetições desnecessárias é a utilização de palavras sinónimas; esta estratégia contribui ainda para a produção de um discurso lexicalmente rico.

Após os alunos compreenderem e refletirem sobre a importância de produzir discursos lexical e gramaticalmente corretos e acerca da necessidade de os adaptar aos contextos e às temáticas, passou-se à segunda etapa, que consistiu na aplicação desses mesmos conteúdos, com base em três tarefas didático-lúdicas, centradas no uso de sinónimos e de conectores:

- 1.^a tarefa: através da resolução de um jogo didático (Figura 19) em suporte digital (construído na plataforma *Wordwall*), os alunos identificaram expressões e vocabulário específico e respetivos sinónimos;

Figura 19: Jogo didático – Sinónimos

Agradeço a vossa atenção.	Acrescento ainda a ideia de que ...	Relevante	Termino assim ...	Era uma vez ...
Obrigada pela atenção.	Dizer-vos que ...	Importante	Finalizo assim ...	Certo dia ...
Alguma questão?	Tema	Interessante	Depois	
Alguma dúvida?	Assunto	Intrigante	Mais tarde	

- 2.^a tarefa: também com recurso à plataforma *Wordwall* (Figura 20), os alunos agruparam diferentes conectores consoante o seu valor e finalidade (reforço de uma ideia, enumeração, ligação temporal, exemplificação, alteração de ideia e / ou assunto, conclusão, etc.);

Figura 20: Jogo didático – Conectores discursivos

Reforçar uma ideia		Enumerar		Ligar temporalmente		Exemplificar	
Como já foi dito ✓	Neste caso ✓	Por um lado ✓	Depois ✓	Quando ✓	Antes ✓	Eis o exemplo ✓	Observe-se ✓
Por esta razão ✓	Por isso ✓	Em primeiro lugar ✓	Por último ✓	De seguida ✓	Logo que ✓	Por exemplo ✓	Como é o caso ✓
		A seguir ✓					
Contar		Concluir		Mudar de assunto/ideia			
No princípio ✓	Mais tarde ✓	Concluindo ✓	Por fim ✓	Passo agora a ✓	Em relação a ✓		
Entretanto ✓	A certa altura ✓	Resumindo ✓	Para sintetizar ✓	No que se refere a ✓	Passemos a ✓		
De repente ✓	Até que ✓	Para finalizar ✓					

- 3.^a tarefa: de forma a sintetizar e consolidar conhecimentos, em grande grupo e sob supervisão, os alunos produziram frases com sinónimos e conectores.

Analisando a prestação dos alunos ao longo das três tarefas, foi possível verificar que estes demonstraram maior destreza no trabalho realizado em torno da sinonímia e da expansão lexical do que relativamente aos conectores; de facto, embora os discentes tivessem conseguido categorizar os conectores facilmente (tarefa 2), não os aplicaram de forma eficaz em frases (tarefa 3).

Módulo transversal I – Construção de um guião de bordo

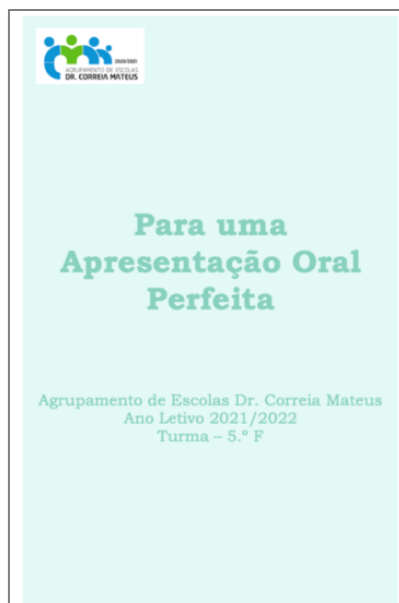
A par dos diversos *módulos*, foi proposto aos alunos, sob orientação, que procedessem à construção de um *Guião de bordo*³⁴ (Figuras 21, 22 e 23). Dividido em três partes distintas, o guião incluía os diversos registos referentes às várias aprendizagens realizadas ao longo das atividades desenvolvidas nos *módulos* inerentes à *SD*, permitindo aos alunos consolidar, sintetizar e registar informações relativas ao género *apresentação oral*.

Figuras 21, 22 e 23: Capas do *Guião de bordo*

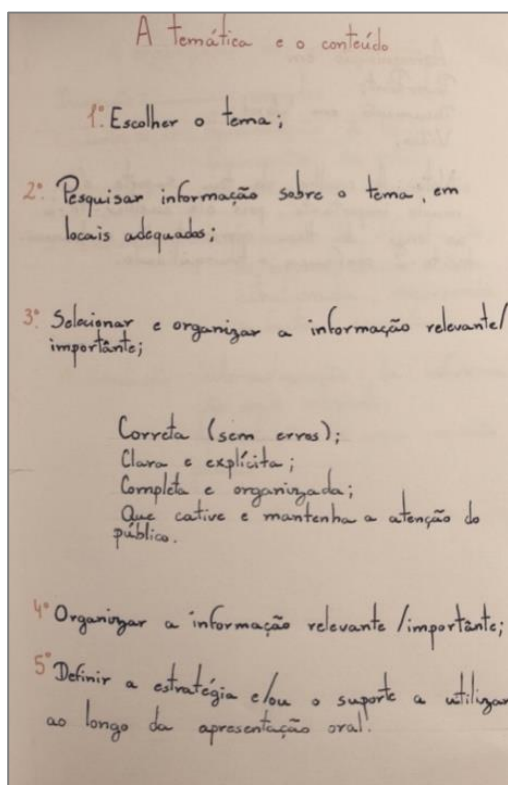


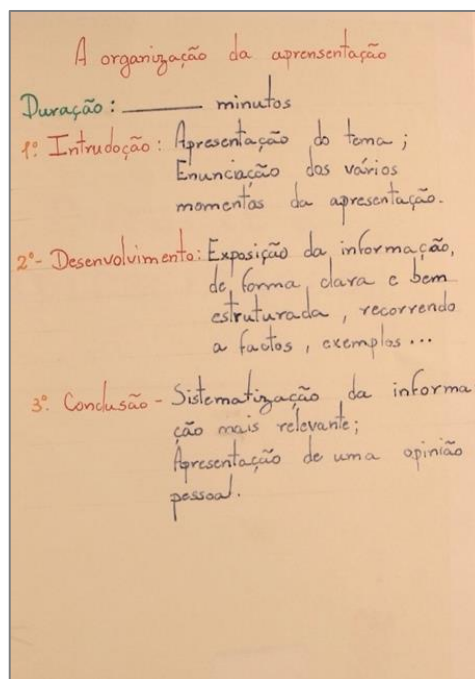
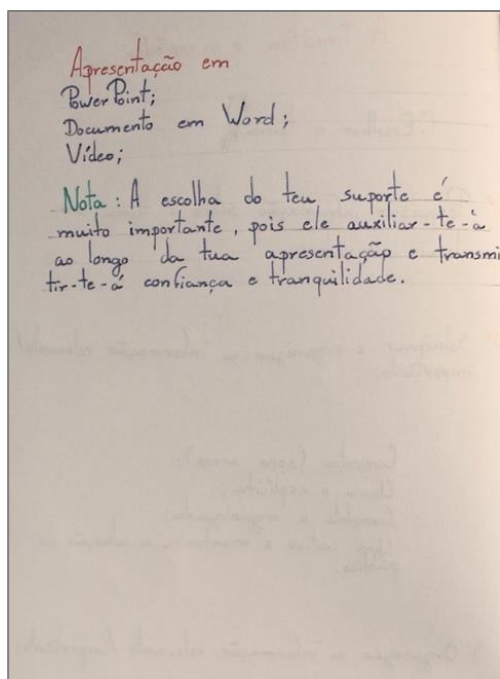
³⁴ A construção deste material seguiu as linhas orientadoras do “Caderno de encargos”, proposto por Pereira & Cardoso (2013).

Figura 24: Contracapa do *Guião de bordo*

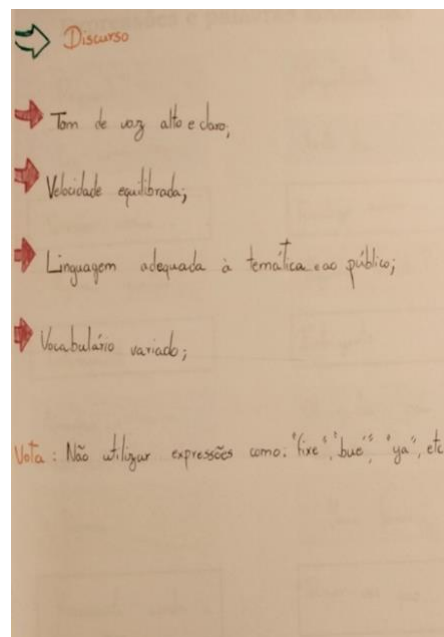


Figuras 25, 26, 27 e 28: *Guião de bordo* – “Antes da apresentação”





Figuras 29, 30, 31, 32 e 33: Guião de bordo – “Durante a apresentação”



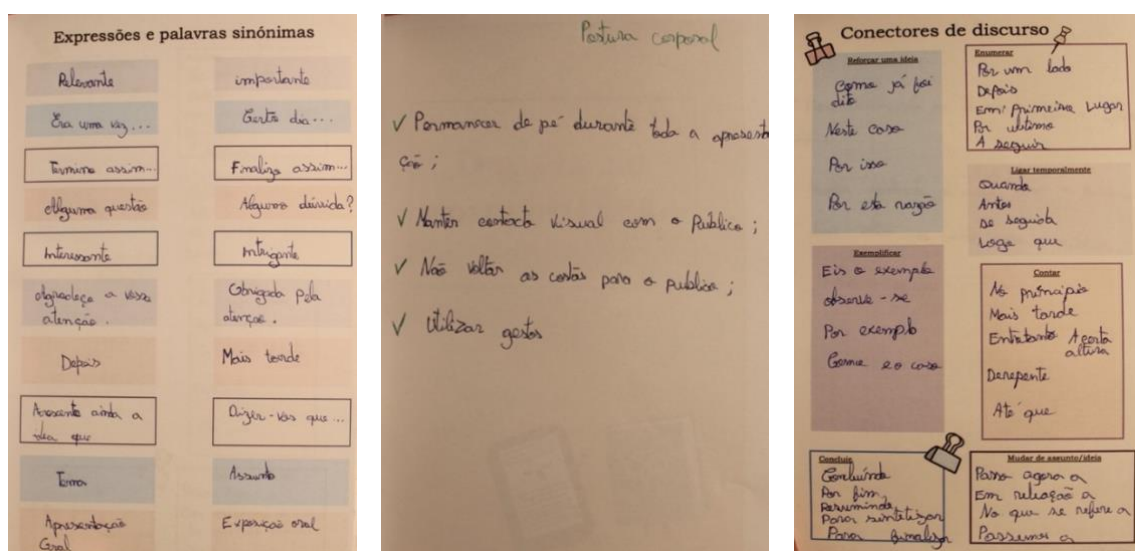
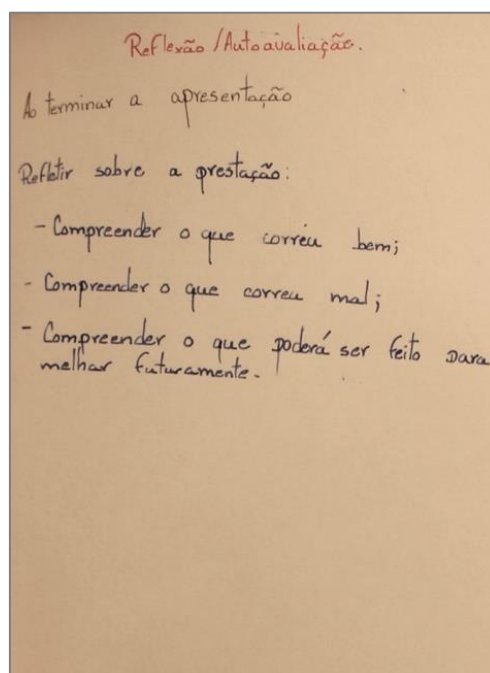


Figura 34: Guião de bordo – “Após a apresentação”



O guião de bordo resultou da sistematização dos seguintes conteúdos:

- Módulo 1: estrutura de uma apresentação oral (introdução, desenvolvimento e conclusão; distribuição / encadeamento das informações pelos três momentos);
- Módulo 2: elementos verbais e não-verbais numa apresentação oral;
- Módulo 3: seleção de informações relevantes; características do discurso oral espontâneo;
- Módulo 4: sinónimos e conectores discursivos.

Módulo transversal 2 – Auto e heteroavaliação de apresentações orais

O *Módulo transversal 2* foi desenvolvido com o intuito de levar os mesmos a avaliar o seu desempenho relativamente ao domínio do género *apresentação oral*. Pretendeu-se, com este *módulo transversal*, que os alunos não só adquirissem consciência do que deveriam ser capazes de fazer para atingir o sucesso, como também se apercebessem da existência de diversos níveis de desempenho e se posicionassem em determinado nível, consoante as suas prestações (cf. Brown et al. 2000). Para além disso, o facto de os alunos terem tido conhecimento da forma como seriam avaliados auxiliou-os no processo de planeamento e preparação de uma *apresentação oral*, permitindo que se sentissem mais confiantes aquando da sua atuação (*ibidem*).

O *Módulo transversal 2* foi implementado em dois momentos:

- Autoavaliação (1.º momento): este momento surgiu no seguimento da produção intermédia realizada pelos alunos que visava a *exposição oral* relacionada com a exploração de uma temática do interesse dos mesmos. Para tal, os alunos, com recurso a uma grelha de autoavaliação (Anexo 23), analisaram os pontos fortes e fracos da sua *apresentação oral*, refletindo ainda sobre eventuais melhorias em momentos futuros, bem como sobre as estratégias que os poderiam auxiliar a alcançar os seus objetivos;
- Heteroavaliação (2.º momento): a atividade de heteroavaliação surgiu no seguimento da realização de *recontos orais* de diversos excertos dos atos II e III da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa (*Módulo 2*). Num primeiro momento, coletivamente, foram analisadas as grelhas de heteroavaliação (Anexo 24); de seguida, já cientes da forma como deveriam analisar e avaliar a prestação dos seus colegas, ao ouvirem os diversos recontos, os alunos preencheram as grelhas de heteroavaliação; que por fim, já preenchidas pelos alunos, foram recolhidas.

Sintetizando, o desenvolvimento deste *Módulo transversal* possibilitou aos alunos não só compreender e aplicar os critérios de avaliação que podem ser considerados aquando de uma *apresentação oral*, como também refletir sobre a importância da utilização de elementos verbais e não-verbais ao longo da mesma. Para

além disso, e parafraseando Brown et al. (2000), os alunos tiveram oportunidade de avaliar os trabalhos uns dos outros, através de um conjunto de critérios específicos, expandindo o sentido crítico, aprendendo com as suas próprias experiências (bem como com as dos seus colegas), envolvendo-se ao longo de toda a tarefa, atribuindo maior formalidade ao momento de trabalho e aprofundando os seus conhecimentos relativos às várias temáticas abordadas.

5.3. *Produção intermédia e produção final*

Para ambas as produções (intermédia e final) foi solicitado aos alunos que planeassem e produzissem uma *apresentação oral (exposição)*, sobre uma temática por eles selecionada, que deveria ter uma duração de, no máximo, 10 minutos.

Para tal, era necessário que cada aluno, autonomamente: [i] realizasse uma pesquisa em livros e / ou *sites* fidedignos, que lhe permitisse recolher informações de qualidade; [ii] planificasse a sua *apresentação oral (exposição)*, em função da pesquisa feita, com fase de abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da apresentação, desenvolvimento, conclusão e fecho (agradecimentos); [iii] construísse um suporte (por exemplo, apresentação em *PowerPoint*, folheto, cartaz, vídeo...) que sustentasse e complementasse a *apresentação oral (exposição)*. Terminada a tarefa, todos os alunos da turma fizeram as suas *apresentações orais*, sendo que, terminada cada intervenção, houve, por parte dos colegas ouvintes, a oportunidade de colocar questões e comentar a prestação e o trabalho dos oradores.

No capítulo seguinte, apresentam-se e discutem-se os resultados relativos a três dessas apresentações (Alunos A, B e C).

6. Análise dos resultados

No seguimento da apresentação e explicitação da *SD*, o presente capítulo tem como principal intuito apresentar e discutir resultados relativos às *apresentações orais (exposições)* intermédias e finais dos Alunos A, B e C.

Apresenta-se, relativamente a cada aluno, a transcrição das duas *apresentações orais (intermédia e final)*³⁵; de seguida, procede-se a uma comparação entre as duas produções, registando-se a informação em grelha, em função das dimensões de análise explicitadas na secção de metodologia: [i] *dimensão temático-estrutural*; [ii] *dimensão verbal* (linguística); [iii] *dimensão não-verbal* (extralinguística)³⁶.

Aluno A: Transcrição e análise da produção intermédia

I. Transcrição da produção intermédia (29/03/2022)

CONSTRUÇÃO CIVIL.

O que é a construção civil e qual a sua definição?

Basicamente é a execução de um projeto de arquitetura e engenharia ou seja, a construção daquilo que foi planeado pelo engenheiro ou arquiteto.

É uma área que junta muitas profissões desde o arquiteto ao pedreiro, eletricista, pintor, carpinteiro, etc.

Para além dos que trabalham no local, esta área tem profissionais responsáveis pela saúde destas pessoas como por exemplo os técnicos e engenheiros de segurança no trabalho. São pessoas que ensinam os cuidados que devemos ter na profissão por exemplo: usar capacete, colete e etc.

Escolhi este tema porque o meu pai é eletricista e há, mais ou menos, um ano ele foi para trabalhar para África e esteve a construir três hospitais e vai voltar para lá para construir mais algumas coisas.

A importância da construção civil para a sociedade.

A construção civil em Portugal é muito importante tanto a nível económico como social e tem à sua volta uma carga humana muito rica que tudo tem a ganhar com a globalização.

Construção Civil hoje em dia.

Hoje em dia atravessa uma fase difícil pois há menos pessoas que querem tirar cursos que ajudam na construção.

O sonho das pessoas agora é ser informático ou outra profissão que não envolva trabalho pesado e duro.

Quem trabalha na construção não tem uma vida fácil. Estão sujeitos às condições climáticas, sol, chuva, vento e frio.

Isso significa por exemplo se estiver frio eles têm de trabalhar no meio da neve, se estiver muito calor têm de trabalhar no meio do sol.

Já para não falar no esforço físico que estas profissões exigem.

II. Análise da produção intermédia

		Cumpriu	Cumpriu parcialmente	Não cumpriu
Dimensão temático-	Fase de abertura			X
	Introdução ao tema		X	
	Apresentação de um			X

³⁵ As transcrições foram feitas com o apoio do meu par pedagógico. Transcreve-se o discurso tal como ele foi produzido, assinalando-se o título a negrito e maiúsculas, os subtítulos a negrito, as pausas com parágrafo (pausa muito longa), ponto final (pausa longa) ou vírgula (pausa curta).

³⁶ A análise da dimensão extralinguística tem como base as notas de campo (e não a transcrição do texto).

estrutural (etapas/fases do texto)	plano			
	Desenvolvimento	X		
	Conclusão			X
	Fecho (agradecimentos)			X

		Observações /Exemplos	
Dimensão verbal (linguística)	Vocabulário	Formal/informal	A melhorar
		Variado/repetitivo	Diversidade vocabular, sem repetição de vocábulos e / ou expressões
		Técnico (específico do tema abordado)	“projeto de arquitetura e engenharia”, “arquiteto”, “pedreiro”, “eletricista”, “pintor”, “carpinteiro”
	Conectores	Que marcam o início de partes do texto	
		Introduzem tópicos (articulam os subtemas)	“Para além” e “já para não falar”
		Introduzem exemplos	“por exemplo”
		Introduzem reformulações e / ou especificações	“ou seja”, “isso significa”
		Introduzem justificações e / ou conclusões	“pois”

			Adequado	Parcialmente adequado	Desadequado
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Postura corporal			X	
	Voz	Audibilidade	X		
		Articulação	X		
		Ritmo		X	
		Entoação		X	
	Expressividade			X	
	Recurso de apoio - PowerPoint			X	
	Duração (Aproximadamente)		4 minutos		

Quanto à *dimensão temático-estrutural*, é possível verificar que a fase de abertura, a apresentação de um plano da exposição, a conclusão e o fecho são inexistentes; no entanto, o aluno apresenta e justifica os motivos que o levaram a abordar a temática selecionada. A etapa do desenvolvimento é marcada por uma estrutura adequada e por um leque de informações pertinente e completo. Para além disso, o aluno produz um discurso relativamente coerente e coeso, ainda que, no concernente ao encadeamento de ideias, a progressão temática seja assinalada apenas pela apresentação de um subtítulo.

No concernente à *dimensão verbal (linguística)*, o discurso não apresenta um nível de formalidade elevado, nem riqueza em termos de vocabulário “técnico” (para além da enumeração das profissões inerentes à área da construção civil, apenas são utilizados termos como “projeto de arquitetura” e “engenharia” e a associação entre os termos “execução” e “construção” como possuindo um valor de sinonímia); ainda assim, importa realçar o cuidado e preocupação do aluno em evitar a repetição de vocábulos e / ou expressões. Para articular ideias, o aluno recorre a conectores como “Para além” e “já para não falar” (que marcam a introdução de novos tópicos), “ou seja” e “isso significa” (que permitem esclarecer / reforçar, com maior precisão, o que havia dito anteriormente), “pois” (para justificar uma afirmação), e “por exemplo” (com intuito de exemplificação / ilustração).

Relativamente à *dimensão não-verbal*, o aluno adota um tom de voz audível e articula corretamente as palavras; no entanto, verifica-se a necessidade de melhoria do ritmo, da entoação e da expressividade imprimidos ao discurso. No que respeita à postura corporal, o aluno, ainda que por breves momentos, voltou as costas ao público que o escutava, com o objetivo de consultar as informações que havia colocado na sua apresentação em *PowerPoint*, sendo também este um fator a ser alvo de intervenção pedagógica.

Aluno A: Transcrição e análise da produção final

I. Transcrição da produção final (31/05/2022)

Ora então, eu decidi fazer um trabalho sobre o Oceano Atlântico.

Esta imagem não está a dar para ver muito bem mas, é o Oceano que aqui está destacado.

Vou explicar o que é o Oceano Atlântico, a sua importância, o relevo, a poluição, a interferência da Lua no Oceano, a vida animal e vegetal e o homem no Oceano.

Então, eu decidi fazer este trabalho porque um dia estava a ver Youtube e achei um vídeo curioso sobre as maravilhas do Oceano. Então, decidi realizar este trabalho para a disciplina de Português e eu espero que vocês percebam, mais ou menos, como funcionam as coisas no fundo do Oceano.

O Oceano Atlântico é o segundo maior corpo de água do mundo, ocupa um quinto da superfície total do planeta e a sua extensão cobre, aproximadamente, vinte e seis por cento de todo o fundo do mar.

É artificialmente dividido ao longo da linha do Equador entre o Atlântico Norte, do Norte, e o Atlântico Sul.

Este Oceano separa o Continente Americano do Continente Europeu e Africano, atravessa o Polo Norte ao Polo Sul, a esfera terrestre que se estende da zona Polar Norte onde faz fronteira com o Oceano Ártico ao Polo Sul. Aqui na imagem dá para ver melhor.

Porque é que o Oceano é importante?

A importância do Oceano Atlântico vai além dos seus recursos naturais como o petróleo e a

pescada.

Historicamente o Atlântico presenciou a ligação e o desenvolvimento do comércio, a conquista de novos territórios e a expansão de impérios e é um elo entre a Europa, África e América.

Aspectos históricos à parte, o Atlântico é fonte de sobrevivência para inúmeras civilizações como para as ilhas da América Central, as da costa Oeste de África e estados nortistas e nordestinos do Brasil.

A pesca, o turismo e a produção de energias são algumas das contribuições do Atlântico para as regiões faladas.

Pelo Atlântico é realizada grande parte do comércio mundial com ênfase na travessia no canal do Panamá, que se localiza no país do mesmo nome, o país chama-se Panamá, esse canal é uma marca da engenharia do Séc. XX, sendo a mais importante ligação entre o Pacífico e o Atlântico.

Esta figura é uma imagem de uma plataforma de petróleo no centro do Oceano.

Agora vamos falar sobre o relevo do Oceano.

O estudo do relevo submarino é chamado de Batimetria e essa área da Ciência analisa com sondas, satélites e submarinos.

Aqui decidi meter uma imagem para ser mais fácil de explicar.

A Plataforma continental é, mais ou menos, as praias e depois há pelo Oceano pequenas Ilhas Vulcânicas, como está aqui.

A poluição.

Os Oceanos são importantes pelos recursos disponibilizados para a sociedade humana. Alguns desses recursos são importantes para a economia de alguns países.

Com isso a exploração oceânica aumentou no último século sem contar com a poluição com materiais que não são biodegradáveis como os plásticos e os metais.

Outro impacto é o tráfego dos navios e da exploração de recursos minerais e energéticos. Os navios podem eliminar lixo e petróleo na água afetando as espécies. Eliminar, neste caso, é espalhar.

É comum vermos acidentes de derramamento petrolífero que podem matar espécies de animais marinhos e afetar populações de algas que prejudica a produção de oxigénio para os peixes.

O lixo que é atirado no mar acaba por afetar as tartarugas, peixes, baleias e golfinhos.

A interferência da Lua no Oceano.

As marés são o movimento que as águas realizam diariamente.

Existem dois tipos de marés, alta ou baixa.

Quando as águas avançam é maré alta, quando as águas recuam é baixa.

Coloquei aqui um vídeo.

A vida animal e vegetal no Atlântico.

Existem milhares de espécies e plantas, a maioria vive à superfície porque precisa de luz para a fotossíntese.

Algumas espécies representativas são a Morsa do Atlântico, o Peixe-boi, o Atum vermelho e a Tartaruga verde.

O Homem e o Oceano.

Os oceanos têm uma grande importância ecológica, económica, política e sociocultural.

Eles são responsáveis pelo clima, proporcionam alimentação, lazer e transporte. Por isso, os oceanos são fundamentais para a sobrevivência da espécie humana e de todos os seres vivos do planeta.

Conclusão.

Após terminar o trabalho penso que consegui alcançar o que era pretendido. Não encontrei muitas dificuldades na pesquisa e não sei se deu para compreender muito, mas, se compreenderam já é bom.

II. Análise da produção final

		Cumpriu	Cumpriu parcialmente	Não cumpriu
Dimensão temático-estrutural (etapas/fases do texto)	Fase de abertura			X
	Introdução ao tema	X		
	Apresentação de um plano	X		
	Desenvolvimento	X		
	Conclusão		X	
	Fecho (agradecimentos)			X

Observações /Exemplos			
Dimensão verbal (linguística)	Vocabulário	Formal/informal	Formal: “extensão”, “artificialmente”, “historicamente” Incorreção linguística: “que se localizado” (sintática)
		Variado/repetitivo	Diversidade vocabular; Repetição excessiva do nome “Oceano”; Inclusão de vocábulos e expressões com valor de sinonímia: “fazer” - “realizar”; “Oceano” - “corpo de água”; “as ilhas da América Central, as da costa Oeste de Africa e estados nortistas e nordestinos do Brasil” - “as regiões faladas”
		Técnico (específico do tema abordado)	“corpo de água”, “superfície do planeta”, “linha do Equador”, “esfera terrestre”, “recursos naturais, minerais e energéticos”, “Batimetria”, “Plataforma continental”, “ilhas vulcânicas”, “biodegradáveis” e “fotossíntese”
	Conectores	Que marcam o início de partes do texto	“Então”
		Introduzem tópicos (articulam os subtemas)	“Aspetos históricos à parte”, “agora”
		Introduzem exemplos	“como aqui está”, “como”, “algumas espécies representativas são”
		Introduzem especificações	“neste caso”
		Introduzem justificações e / ou conclusões	“aspetos históricos à parte”, “com isso” e “por isso”

		Adequado	Parcialmente adequado	Desadequado
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Postura corporal	X		
	Voz	Audibilidade	X	
		Articulação	X	
		Ritmo	X	
		Entoação	X	
	Expressividade		X	
	Recursos de apoio – Documento de Word		X	
Duração (Aproximadamente)		13 minutos		

Em relação à *dimensão temático-estrutural*, na *produção final* do Aluno A, a fase de abertura e o fecho continuam a ser inexistentes; no entanto, contrariamente à *produção intermédia*, o aluno inclui na sua exposição uma introdução ao tema, apresenta o plano e, num momento final, realiza uma breve conclusão.

No que respeita à *dimensão verbal (linguística)*, à semelhança do que acontece na *produção intermédia*, o aluno apresenta um discurso relativamente coerente e coeso; no entanto, demonstra uma significativa melhoria em termos de encadeamento das suas ideias e informações, o que resulta num discurso com maior sequencialidade e progressão temática evidente. Quanto ao vocabulário utilizado, o aluno apresenta ainda algumas incorreções (nomeadamente na utilização da expressão “que se localizado”). Apesar de existir uma regular repetição do vocábulo “Oceano”, o aluno procura reverter essa situação, ainda que fragilmente, utilizando expressões com sentido equivalente (como “Oceano Atlântico” e “Atlântico”). Para além disso, em certos momentos, o aluno procura evitar a repetição de informações

- “*Pelo Atlântico é realizada grande parte do comercio mundial com ênfase na travessia no canal do Panamá, que se localizado no país do mesmo nome, o país chama-se Panamá*” (com a utilização da expressão “que se localizado no país do mesmo nome”, o aluno procura evitar a repetição do nome “Panamá”; no entanto, por insegurança/hesitação, sente a necessidade de realçar que o nome do país em questão é “Panamá”);
- “*O Atlântico é fonte de sobrevivência para inúmeras civilizações como para as ilhas da América Central, as da costa Oeste de Africa e estados nortistas e nordestinos do Brasil. / A pesca, o turismo e a produção de energias são algumas das contribuições do Atlântico para as regiões faladas.*” (o aluno

utiliza a expressão “para as regiões faladas” como forma de evitar/suprimir a enumeração, já realizada anteriormente, dos vários países e suas regiões; contrariamente ao exemplo anterior, esta substituição é eficaz).

Ainda no que toca ao vocabulário utilizado, é notória uma evolução, na medida em que o aluno, ao longo da sua *exposição*, utiliza não só maior quantidade de vocabulário técnico, como também de maior formalidade; para além disso, recorre, eficazmente, a conectores variados e adequados para articular ideias.

Analisando a *dimensão não-verbal*, verifica-se que o aluno progride positivamente no que respeita à postura corporal adotada e à entoação utilizada ao longo da sua *exposição*; todavia, apresenta ainda fragilidades no que respeita ao ritmo e à expressividade, o que, a par da duração da exposição, resulta num discurso monótono, não captando a atenção do público. Para além disso, no documento de *Word* utilizado como suporte à apresentação refletem-se melhorias, pois, comparativamente ao material de apoio utilizado na *produção intermédia*, a informação nele presente é mais concisa e precisa, tornando a sua leitura mais fácil para o Aluno A e a compreensão do texto mais acessível para os ouvintes (algo que não havia acontecido anteriormente). À semelhança do que aconteceu na *produção intermédia*, o aluno demonstrou especial preocupação em apresentar ao público recursos visuais e audiovisuais que ilustrassem as informações transmitidas.

Aluno B: Transcrição e análise da produção intermédia

I. Transcrição da produção intermédia (29/03/2022)

A tarântula.

A tarântula é uma aranha ou um animal certamente.

Eu, a tarântula é uma aranha diferenciada porque quando lança uns espinhos que ela tem no corpo inteiro a, esses espinhos não são muito longos, mas só que quando penetram pode coçar e muito e infeccionar.

A tarântula é muito comum de se ver no Brasil, por isso é que muitos alunos as vêem até nas escolas.

Habitam nas regiões temperadas e tropicais das Américas, Ásia, África e Médio Oriente.

A tarântula, como alguns de vocês sabem, é um animal carnívoro que se alimenta de pequenos roedores.

Escolhi este tema porque achei interessante saber que ela atira espinhos do seu corpo.

II. Análise da produção intermédia

		Cumpriu	Cumpriu parcialmente	Não cumpriu
Dimensão temático-estrutural (etapas/fases do texto)	Fase de abertura			X
	Introdução ao tema			X
	Apresentação de um plano			X
	Desenvolvimento	X		
	Conclusão		X	
	Fecho (agradecimentos)			X

		Observações /Exemplos	
Dimensão verbal (linguística)	Vocabulário	Formal/informal	Incorreções linguísticas: “mas só que” (sintática)
		Variado/repetitivo	Repetição do nome “tarântula”
		Técnico (específico do tema abordado)	“tarântula”, “regiões temperadas e tropicais”
	Conectores	Que marcam o início de partes do texto	
		Introduzem tópicos (articulam os subtemas)	
		Introduzem exemplos	
		Introduzem reformulações e / ou especificações	
		Introduzem justificações e / ou conclusões	“porque”, por isso”
		Outros	“mas”, “como alguns de vocês sabem”

		Adequado	Parcialmente adequado	Desadequado
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Postura corporal		X	
	Voz	Audibilidade	X	
		Articulação	X	
		Ritmo	X	
		Entoação	X	
	Expressividade		X	
	Recursos de apoio - PowerPoint		X	
	Duração (Aproximadamente)		2 minutos	

Quanto à dimensão *temático-estrutural*, a *produção intermédia* não integra a fase de abertura, a introdução ao tema, a apresentação do plano e o fecho. No entanto, ainda que de forma breve, apresenta uma conclusão, em que justifica o motivo pelo qual aborda a temática seleccionada.

No âmbito da *dimensão verbal*, o aluno, devido ao facto de ser falante da variedade brasileira do português, utiliza vocábulos e expressões distintos dos que são usados no português europeu (“infecionar” e “diferenciada”), sendo alguns deles marcados pela informalidade (“mas só que”).³⁷ Em termos globais, o discurso é marcado por hesitações, momentos de silêncio (*dimensão não-verbal*) e repetições (*dimensão verbal*); para além disso, o aluno demonstra dificuldades em introduzir subtemas, não recorrendo a estratégias eficazes para introduzir novos tópicos (exceções: “como alguns de vocês sabem”, “porque”, “mas” e “por isso”), o que compromete o encadeamento de ideias e a coesão do discurso.

Relativamente à *dimensão não-verbal*, o aluno profere um discurso audível e com uma adequada articulação das palavras; ainda assim, pelo facto de existirem momentos de silêncio e algumas hesitações, a adequação do ritmo, da expressividade e da entoação da produção oral fica parcialmente comprometida. O recurso de apoio utilizado pelo aluno ao longo da sua *exposição oral* é uma apresentação em *PowerPoint* ajustada ao contexto, pois nela são apresentadas informações pertinentes, concisas e claras, complementadas com imagens pertinentes.

Aluno B: Transcrição e análise da produção final

I. Transcrição da produção final (31/05/2022)

O jaguar

O jaguar é conhecido pela sua beleza e uma marca, também famosa, de carros.

Eles colocaram o nome na marca de carros porque queriam homenageá-lo pela sua velocidade que pode chegar até cento e vinte quilómetros por hora.

O jaguar pode medir entre um metro a dois metros.

Ele pode pesar até cento e vinte quilos.

O jaguar vive na América do Sul, na Argentina e pode também se encontrar no Peru.

O jaguar alimenta-se de aves, mamíferos, reptéis e etc. Aqui está uma imagem dele a comer.

Existe também oitenta espécies de jaguar.

Curiosidades.

O jaguar costuma caçar durante a noite por isso é um animal noturno.

Uma triste realidade é que o jaguar está em vias de extinção.

³⁷ Segundo Faraco (2021), o Brasil, ainda que não reconhecido oficialmente, é um país multilíngue o que, apesar de não interferir significativamente na comunicação *oral informal* entre falantes de regiões distintas, fragiliza esse mesmo processo em registos de maior formalidade. O autor declara que, no centro dessas fragilidades, está a inexistência de uma norma-padrão que uniformize as variedades linguísticas existentes em todo o território e auxilie o sistema educativo no desenvolvimento de práticas que assegurem, efetivamente, a aprendizagem não só das práticas do *oral formal* como também, da leitura e da escrita. É provável que o Aluno B, anteriormente, tenha frequentado um contexto educativo no qual o domínio da oralidade tenha sido trabalhado frágil e ocasionalmente, o que pode condicionar o seu desempenho em situações que envolvam a construção de um discurso formal e que exija um conhecimento da norma (Costa, 2021).

A variante do português do Brasil, utilizada pelo aluno, não foi alvo de penalização na avaliação nem de observação nos comentários realizados sobre a prestação do aluno.

II. Análise da produção final

		Cumpriu	Cumpriu parcialmente	Não cumpriu
Dimensão temático-estrutural (etapas/fases do texto)	Fase de abertura			X
	Introdução ao tema			X
	Apresentação de um plano			X
	Desenvolvimento	X		
	Conclusão			X
	Fecho (agradecimentos)			X

		Observações /Exemplos	
Dimensão verbal (linguística)	Vocabulário	Formal/informal	Formal: “homenageá-lo” Marca de Português do Brasil: “pode também se encontrar”; Incorreção linguística: “ Existe também oitenta espécies de Jaguar”
		Variado/repetitivo	Excessiva repetição do nome “jaguar”
		Técnico (específico do tema abordado)	“jaguar”, “répteis”, “mamíferos”
	Conectores	Que marcam o início de partes do texto	
		Introduzem tópicos (articulam os subtemas)	
		Introduzem exemplos	
		Introduzem especificações	
		Introduzem justificações e / ou conclusões	“porque”, “por isso”

		Adequado	Parcialmente adequado	Desadequado
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Postura corporal	X		
	Voz	Audibilidade	X	
		Articulação	X	
		Ritmo	X	
		Entoação	X	
	Expressividade		X	
	Recursos de apoio - PowerPoint		X	
	Duração (Aproximadamente)		4 minutos	

Ao contrário do expectável, no que concerne à *dimensão temático-estrutural*, a *produção final* é marcada por um “retrocesso” relativamente à produção intermédia, pois, como introdução, o aluno apenas menciona a temática que vai abordar e, logo de seguida, inicia a exposição do tema.

Quanto à *dimensão verbal*, o discurso caracteriza-se pela informalidade (com desvios à norma do PB em termos sintáticos – “Existe também oitenta espécies de jaguar”); para além disso, o aluno, repetitivamente, inicia as suas frases com o sintagma nominal “O jaguar” (não optando por substituições ou pronominalizações), dando origem a alguma falta de coesão do texto.

No concernente à *dimensão não-verbal*, o aluno, comparativamente à produção intermédia, apresenta uma significativa evolução, na medida em que não só adota uma postura corporal adequada, como também utiliza um tom de voz audível, com uma boa entoação e articulação. Também à semelhança do que havia acontecido anteriormente, para sustentar e apoiar o seu trabalho, recorre a uma apresentação em *PowerPoint* bastante cuidada, com informações claras e de fácil leitura, acompanhadas de imagens representativas e pertinentes em relação à temática apresentada.

Aluno C: Transcrição e análise da produção intermédia

I. Transcrição da produção intermédia (29/03/2022)

O abuso animal.

Os animais como os gatos, cães, papagaios e etc tornam-se pessoas da nossa família.

É muito importante saber cuidar dos nossos amigos de estimação, tratar os bem e não abandonar.

Se um animal for matado pela pessoa ela vai para a prisão até um cento e vinte dias a um ano.

O abandono coloca os animais em perigo de alimentação e cuidados.

Em vez de abandonar os animais há outras formas como dar a outra pessoa ou dar ao centro de adoção de animais assim, desta forma, os animais não vão estar em perigo.

Os cães têm deveres para sair de casa e são: colocar a coleira e se for um cão agressivo, usar máscara de proteção para não conseguir morder a ninguém.

Eles têm de ser alimentados com ração e água, mas também podem comer algumas coisas que os humanos comem.

Eu escolhi este tema porque gosto de animais e quero que eles sejam bem tratados e para as pessoas começarem a entender o mal que fazem.

II. Análise da produção intermédia

		Cumpriu	Cumpriu parcialmente	Não cumpriu
Dimensão temático-estrutural (etapas/fases do texto)	Fase de abertura			X
	Introdução ao tema			X
	Apresentação de um plano			X
	Desenvolvimento	X		
	Conclusão		X	
	Fecho (agradecimentos)			X

Observações /Exemplos			
Dimensão verbal (linguística)	Vocabulário	Formal/informal	Incorreções linguísticas: “tratar os bem e não abandonar”, “até um cento e vinte dias”, “se um animal for matado”
		Variado/repetitivo	Repetição do nome “animal” Inclusão de vocábulos com valor de sinonímia: “animais”- “amigos de estimação”
		Técnico (específico do tema abordado)	“animal”, “centro de adoção” e “ração”
	Conectores	Que marcam o início de partes do texto	
		Introduzem tópicos (articulam os subtemas)	
		Introduzem exemplos	“como”
		Introduzem reformulações e / ou especificações	
		Introduzem justificações e / ou conclusões	“assim”, “desta forma”
		Outros	“mas”, “também”, “ou”

		Adequado	Parcialmente adequado	Desadequado
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Postura corporal		X	
	Voz	Audibilidade		X
		Articulação	X	
		Ritmo		X
		Entoação	X	
	Expressividade		X	
	Recursos de apoio – Documento de Word		X	
	Duração (Aproximadamente)		3 minutos	

No que respeita à *dimensão temático-estrutural*, na *produção intermédia*, o Aluno C não inclui na sua exposição a fase de abertura, a introdução ao tema, a apresentação do plano e o fecho; no entanto, apresenta um desenvolvimento com um leque de informações pertinentes (ainda que não muito aprofundado), bem como uma conclusão na qual apresenta os motivos que a levaram a abordar a temática selecionada.

Quanto à *dimensão verbal*, recorde-se que Aluno C possui o português como língua não materna, o que se reflete em incorreções linguísticas de tipo morfológico (“matado”) e sintático (“tratar os bem e não abandonar” e “até um cento e vinte dias”) e em vocabulário simples e pouco variado (cf. repetição do nome “animal”); ainda assim, ao longo do seu discurso, o aluno recorre a expressões com valor sinonímico (como “amigos de estimação”) e à pronominalização (por exemplo: “eles”).

Relativamente à *dimensão não-verbal*, o Aluno C apresenta uma postura corporal parcialmente adequada, já que, por vezes, se coloca de costas para o público com o intuito de olhar para o seu recurso de apoio, que, por ser constituído por parágrafos demasiado longos (e não por tópicos), dificulta a leitura e resulta em momentos de silêncio que, por sua vez, comprometem o ritmo da apresentação. O discurso é pouco audível, com fraca articulação, entoação e expressividade.

Aluno C: Transcrição e análise da produção final

I. Transcrição da produção final (31/05/2022)

O Diabo da Tasmânia.

Este animal é um dos que estão em vias de extinção.

Pode ser encontrado vivendo em áreas urbanas porém o seu local preferido são as florestas e bosques. Indica-se que este mamífero viveu há três mil anos atrás na costa ocidental da Austrália porém foi extinto neste local.

O que provoca ele ser em vias de extinção.

Os fatores de ele estar em vias de extinção que causaram a sua diminuição são a caça ilegal, atropelamento, destruição do seu habitat e doenças.

Características do Diabo da Tasmânia.

O Diabo da Tasmânia pode ser considerado um animal que se assemelha fisicamente ao urso porém além da cauda o seu tamanho é próximo ao de um cachorro de porte médio.

A alimentação dele.

O Diabo da Tasmânia é um animal carnívoro que se alimenta de diferentes espécies como: coelhos, cobras, insetos, ovos de pássaros e ainda animais que estão mortos.

Os dentes são afiados e a sua mandíbula possui grande amplitude que pode atingir até cento e vinte graus e auxiliar a devorar a sua presa.

Além disso possui muita força na mandíbula e nos dentes molares que são capazes de esmagar os ossos de sua presa.

Pronto.

II. Análise da produção final

		Cumpriu	Cumpriu parcialmente	Não cumpriu
Dimensão temático-estrutural (etapas/fases do texto)	Fase de abertura			X
	Introdução ao tema			X
	Apresentação de um plano			X
	Desenvolvimento	X		
	Conclusão			X
	Fecho (agradecimentos)			X

		Observações /Exemplos	
Dimensão verbal (linguística)	Vocabulário	Formal/informal	Incorreções linguísticas: “é um dos que estão”, “o seu local preferido são”, “pode ser encontrado vivendo ”, “O que provoca ele ser em vias de extinção”, “Os fatores de ele estar em vias de extinção que causaram a sua diminuição são”, “fisicamente”
		Variado/repetitivo	Recurso a vocábulos e expressões com valor de sinonímia: “animal” – “mamífero” “extinção” – “diminuição”
		Técnico (específico do tema abordado)	“Áreas urbanas”, “habitat”, “porte médio”, “carnívoro”, “espécie”, “amplitude”, “presa”, “mandíbula”
	Conectores	Que marcam o início de partes do texto	
		Introduzem tópicos (articulam os subtemas)	
		Introduzem exemplos	“como”
		Introduzem especificações	
		Introduzem justificações e / ou conclusões	
		Outros	“porém”, “e ainda”, “além disso”

		Adequado	Parcialmente adequado	Desadequado
Dimensão não-verbal (extralinguística)	Postura corporal	X		
	Voz	Audibilidade	X	
		Articulação	X	
		Ritmo	X	
		Entoação	X	
	Expressividade		X	
	Recursos de apoio - PowerPoint		X	
Duração (Aproximadamente)		3 minutos		

Quanto à *dimensão temático-estrutural*, na *produção final*, o Aluno C enuncia a temática que vai abordar, prosseguindo a apresentação com a exposição dos conteúdos (não integrando a fase de abertura, a introdução ao tema e a apresentação do plano da sua *exposição*); contrariamente à *produção intermédia*, verifica-se também a inexistência de uma conclusão e um fecho (o aluno finaliza o seu discurso com o vocábulo “Pronto”, ou seja, de uma forma bastante informal e inadequada à situação e ao contexto em que se encontra). No entanto, verificam-se melhorias em termos do encadeamento das ideias e da progressão temática do discurso.

Em termos da *dimensão verbal*, e à semelhança da *produção intermédia*, a *produção final* é marcada por um conjunto de incorreções linguísticas. Ainda assim, é visível uma melhoria quanto à utilização de vocabulário técnico (como “habitat”, “espécie”, “mandíbula”) e, para além disso, o aluno diversifica o vocabulário e recorre à sinonímia (utiliza “Diabo da Tasmânia”, “animal”; “mamífero”), evitando repetições.

Relativamente à *produção intermédia*, o aluno demonstra também melhorias no âmbito da *dimensão não-verbal*, evidenciando menos nervosismo (visível na postura, no tom, no ritmo e na expressividade da voz).

Eficácia e limites da Sequência Didática (SD) implementada

A partir da análise dos dados apresentados, é possível concluir que, nos três casos apresentados, a SD implementada foi eficaz (ainda que em diferentes graus), em termos de desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioafetivas. Sintetizam-se, na tabela seguinte, as melhorias evidenciadas (da *produção intermédia* para a *produção final*):

Tabela 12: Síntese das melhorias evidenciadas pelos Alunos A, B e C

	Aluno A	Aluno B	Aluno C
	PLM (PE)	PLM (PB)	PLNM
Dimensão temático-estrutural	Sequencialidade da apresentação oral: - introdução ao tema; - apresentação de um plano; - desenvolvimento; - conclusão (integração parcial). Discurso marcado por: - encadeamento lógico de ideias.		Discurso marcado por: - encadeamento lógico de ideias.
Dimensão verbal	Discurso marcado por: - utilização de expressões e vocábulos com valor de sinonímia; - utilização de vocabulário técnico e formal.		Discurso marcado por: - utilização de expressões e vocábulos com valor de sinonímia; - utilização de vocabulário técnico.
Dimensão não-verbal	Apresentação marcada pela adequação de: - postura corporal ; - entoação. Utilização de material de apoio à apresentação com informação clara, precisa e útil.	Apresentação marcada por: - audibilidade, entoação e articulação. Utilização de material de apoio à apresentação com informação clara, precisa e útil.	Apresentação marcada por: - postura corporal; - audibilidade, articulação, entoação / expressividade, ritmo, articulação.

Com a análise das *produções intermédias e finais*, e fazendo uma comparação entre as mesmas, é possível compreender que a eficácia da *SD* implementada não surtiu os mesmos resultados nos três alunos selecionados para o estudo de caso.

Assim, no caso do Aluno A, que possui o português como língua materna, considero que a *SD* foi eficaz, no sentido em que é visível uma significativa evolução no âmbito da *dimensão temático-estrutural*, já que passou a estruturar o texto em três secções, apresentando o tema, desenvolvendo-o e concluindo-o, de forma lógica, com progressão temática evidente. Quanto à *dimensão verbal*, o aluno não só aperfeiçoou o registo formal, como também passou a utilizar mecanismos de coesão mais diversificados, evitando repetições, que lhe permitiram produzir um discurso mais coeso e convincente, com maior cientificidade e rigor. Quanto à *dimensão não-verbal*, a evolução verificou-se a todos os níveis, à exceção do ritmo e da expressividade.

Comparando as produções do Aluno B, cujo português é de variedade brasileira, concluo que a *SD* foi menos eficaz do que para o Aluno A, já que não se verificou evolução em termos *macroestruturais* (estruturação do texto em secção introdutória,

desenvolvimento, secção final), ainda que, em relação a aspetos *temáticos*, o aluno tenha apresentado mais informação, e de forma mais hierarquizada, do que na *produção intermédia*. Não se verificou, também, evolução em termos verbais (por exemplo, registo formal e mecanismos de coesão textual – pronominalização, conectores). O que toca à *dimensão não-verbal*, foram evidentes algumas melhorias, em termos de postura corporal, da entoação e da expressividade.

Relativamente aos resultados que a *SD* surtiu no Aluno C, para quem o português é língua segunda, considero que esta foi parcialmente eficaz, na *Dimensão temático-estrutural* (já que o aluno produziu um texto mais longo e hierarquizado em tópicos, ainda que não tenha segmentado a apresentação em secção introdutória, desenvolvimento e secção conclusiva); em termos de linguagem verbal, eventualmente por ser mais longo, o texto foi marcado por um maior número de incorreções linguísticas – no entanto, o discurso foi marcado por maior quantidade de vocabulário técnico (o que conferiu rigor e cientificidade ao discurso) e de mecanismos de coesão (recurso a expressões com sentido equivalente para evitar repetições e a conectores para articular ideias). Também a *dimensão não-verbal* foi alvo de evolução, na medida em que o aluno não só assumiu uma postura corporal adequada, como também soube articular e ajustar a entoação da voz, a audibilidade e o ritmo.

Em termos globais, o planeamento e a implementação da presente *SD* (e a reflexão sobre a sua pertinência e eficácia) permitiu-me compreender que esta é um dispositivo didático que tem como potencialidades / vantagens:

- ser orientado para o ensino-aprendizagem da produção de géneros textuais, de forma explícita, sistemática e sistematizada;
- ser concebido numa lógica de continuidade e sequencialidade, que sustenta e assegura uma progressão gradual das aprendizagens dos alunos;
- ser flexível, permitindo o planeamento e replaneamento dos vários módulos, com o objetivo de mitigar as dificuldades dos alunos e de potenciar o desenvolvimento das suas capacidades.

No entanto, a *Sequência Didática* foi marcada também por algumas fragilidades, nomeadamente o ter sido concebida e implementada:

- como dispositivo predominantemente orientado para um grupo – isto é, considerando as necessidades da turma e não as necessidades individuais de cada aluno, de forma relativamente “personalizada”;
- sem ter em conta os diferentes graus de domínio da língua, ou seja, sem prever os diversos graus de proficiência do português e sem valorizar os saberes linguísticos individuais (por exemplo, integrando/articulando e valorizando as línguas maternas e variedades da língua portuguesa).

Ressalve-se, no entanto, que a apropriação dos géneros orais formais (ou mesmo do género *apresentação oral*) não deve ser encarada como um processo concluído, no final de uma *Sequência Didática* implementada no 5.º ano de escolaridade. De facto, ao longo da escolaridade obrigatória (bem como do ensino superior), o *oral formal* será retomado numa lógica de progressão, o que levará os alunos a não só desenvolverem, gradualmente, capacidades ainda emergentes, como também a adquirirem novas capacidades, nas três dimensões focadas (*temático-estrutural, verbal e não-verbal*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo esta a secção final do relatório, pretende-se retomar e sistematizar as aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), aprendizagens essas que me permitiram evoluir académica, social e pessoalmente.

A primeira parte deste relatório, denominada *Dimensão Reflexiva*, assumiu um pendor reflexivo: nela, procedi a um relato de experiências pedagógico-didáticas “marcantes”, realizadas ao longo das várias Práticas Pedagógicas (PP); a reflexão feita permitiu-me não só analisar criticamente e avaliar a eficácia das opções que tomei, como também refletir, de forma global, sobre o meu desempenho ao longo do processo educativo. Tal reflexão permitiu-me perceber o quão fundamental são os processos de planificação e organização de uma aula, de conceção de recursos, de seleção de estratégias e metodologias; sensibilizou-me, igualmente, para a importância da necessidade de adaptação do professor ao contexto no qual está inserido, às necessidades do momento e, acima de tudo, às necessidades individuais dos alunos que o rodeiam e que veem em si um ideal e um adulto que os apoia e respeita.

Na segunda parte do relatório, correspondente à *Dimensão Investigativa*, apresentei um percurso investigativo, numa lógica de *investigação sobre a própria prática* (Ponte, 2008). Nela procurei adotar uma postura de professora-investigadora, com o objetivo de encontrar uma resposta teoricamente consistente a um problema detetado: a dificuldade dos alunos em fazerem *apresentações orais* estruturadas / organizadas, com *linguagem verbal* e *não-verbal* adequadas. Concebi e implementei, assim, uma investigação que tinha como principal finalidade compreender quais as potencialidades e os limites da *Sequência Didática* (SD) enquanto dispositivo didático orientado para a apropriação do género *apresentação oral* numa turma do 5.º ano de escolaridade.

A “eficácia” da SD foi já alvo de análise, no final do Capítulo 6, mas pode ser o “ponto de partida” para algumas considerações finais – e, consequentemente, para uma

reflexão sobre os “limites” quer do dispositivo didático privilegiado, quer da Didática da Oralidade, na atualidade, sobretudo em contexto de ensino português.

Segundo Dolz et al. (2023) os alunos, ao entrarem na escola, possuem um determinado domínio do *oral informal* que pode ser desenvolvido, contínua e autonomamente, durante toda a vida e, assim, aperfeiçoarem a sua comunicação oral. Cabe à escola levá-los a desenvolver e aperfeiçoar o *oral formal*, de forma explícita e sistematizada (Marques, 2023).

Assumindo-se, por um lado, que o *oral* é mais fugaz e difícil de descrever do que a *escrita*, e, por outro lado, que o ensino do *oral formal* deve ser feito de forma gradual, ao longo de toda a escolaridade, é crucial que o professor tenha a capacidade de refletir e delimitar os conteúdos ensináveis em cada ciclo de ensino, orientando a sua didatização do *oral* em sala de aula por forma a resultar em aprendizagens, significativas, assentes no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Os dispositivos didáticos orientados para o ensino (e a aprendizagem) dos géneros *orais formais* – em que se inclui a *SD* – podem ser uma ferramenta de trabalho essencial nesse sentido.

Por outro lado, como mostraram os resultados (final do Capítulo 6), há um longo caminho a percorrer quer para os alunos que, tendo o português como língua materna, estudam em Portugal, mas não dominam o Português Europeu (PE) – mas outras variedades da língua portuguesa, como é o caso do Português do Brasil (PB) –, quer para os alunos para quem o português tem o estatuto de língua não materna (PLNM).

O estatuto do PB nas escolas portuguesas (e especificamente na disciplina de Português) é ainda “dúbio”. De facto, o sistema educativo português não é esclarecedor quanto à aceitação do português do Brasil nem quanto à imposição do português de Portugal no sistema educativo português (Pinto, 2021). No entanto, no PASEO (Martins, coord., 2017), preconiza-se um trabalho didático centrado no sentido de consciência, sensibilidade e aceitação pela diversidade humana e cultural – o que implica, como refere Pinto (2021), que, em sala de aula, o professor deverá ser sensível às variações da língua portuguesa, valorizando-as na sua especificidade. Na mesma linha, Costa (2021) defende que os conhecimentos linguísticos, prévios, que os alunos levam para a sala de aula são resultado das suas vivências familiares, geográficas e sociais e, como tal, devem ser respeitados, pois fazem parte da sua identidade; desta forma o professor deverá assumir uma atitude intercultural, coerente e curricularmente inclusiva que não penalize a avaliação dos alunos com variedades linguísticas distintas.

Nesse sentido, a forma como, na sala de aula, se ensina a oralidade a alunos que, estando integrados em turmas “normais”, não têm o português como língua materna, deve ser também objeto de reflexão, sobretudo quando o que está em causa é o trabalho didático com a dimensão compositiva ou textual.

Com efeito, a produção de textos orais – em que se inclui a *apresentação oral* – implica dificuldades crescidas aos alunos para quem o Português é língua segunda (em comparação aos alunos que têm PLM). Nesse sentido, é importante criar condições (de tempo, espaço e empatia) para um ensino eficaz da expressão oral. É aliás, nesse sentido, que Bacelar (2021) defende que é crucial que seja dado o espaço e o tempo necessário ao aluno de PLNM para se expressar e que não se interfira na espontaneidade que lhe é, naturalmente, característica e lhe dá a possibilidade de interagir com maior confiança. Para além disso, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* considera-se que, para um aprendente de PLNM ser capaz de produzir, explicitamente, um texto oral, necessita também de desenvolver outras capacidades (planeamento, a autonomia, a organização discursiva e o desenvolvimento vocabular), que estão intrínsecas à produção oral e que devem ser consideradas pelo professor ao longo de todos os processos pedagógicos e didáticos (Chear & Guimarães, 2012; Conselho da Europa, 2001).

Desta forma, é necessário que, em contexto educativo, sejam implementadas metodologias que estimulem a produção de textos orais que se adequem aos interesses e necessidades dos diferentes tipos de alunos. A SD pode assumir-se como uma dessas metodologias – já que se trata de um dispositivo que promove o contacto com as diversas situações comunicativas e dimensões do oral e a apropriação gradual dos géneros *orais formais* (Dolz et al., 2023; Marques, 2023). No entanto, para que a sua eficácia não se restrinja a um grupo de alunos, considero ser fundamental que, sobretudo na presença de alunos de PLNM, este dispositivo seja “personalizado”, criando-se *módulos* específicos para estes alunos.

Quer seja por meio da SD, quer seja com recurso a outras metodologias, o importante será criar condições, em sala de aula, para que os alunos aperfeiçoem as suas competências comunicativas e adquiram novos conhecimentos – conhecimentos esses que são cruciais para o desenvolvimento e conhecimento da língua não materna (Lopes, 2014; Botelho & Camacho, 2011, citado por Nhatuve, 2022) – e para o desenvolvimento pessoal e social.

De facto, o trabalho didático centrado no desenvolvimento da expressão oral – sobretudo no caso dos alunos que não têm o português como língua materna – é imprescindível para o domínio da língua e para a integração na sociedade em que se vive. O domínio dos géneros *orais formais* (e não apenas dos géneros do quotidiano, mais informais) é essencial nesse processo, já que permite a passagem da variedade oral familiar para a variedade comunicativa e discursiva mais “formal” (Dolz et al., 2023), possibilitando o exercício de uma cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2002). *Plan de texte. Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. Cortez Editora.
- Aguilar, M. (2016). *A expressão oral no ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol (LE): uma análise comparativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6380>
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Bacelar, L. (2021). *Yes! É aula de PLNM* [Registo vídeo]. Porto Editora.
- Barbieri, V. (2010). Psicodiagnóstico Tradicional e Interventivo: Confronto de Paradigmas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 505-513.
- Bezerra, M. (1998). Padrões da oralidade presentes na explicação de textos em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, 1(2), 27-38. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15481/9662>
- Biklen, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Boavista, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brocado, O. & Costa-Hubes, T. (2014). Elaboração do Modelo Didático de Género e da Sequências Didática: Uma Perspetiva de trabalho com o Género Textual Reportagem Impressa em Sala de Aula. *Horizontes*, 32(2), 7-20. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/86/41>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours - Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação*. Editorial Presença.
- Cañas, J. (1997). *Hablamos juntos: Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. CORE.
- Chaer, M. & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação/Gaeri. Edições ASA.

- Correia, M. (2022). A antecipação lexical na pré-leitura como estratégia didática para melhorar a compreensão textual. *Palavras – Revista da Associação de Professores de Português*, 58-59, 95-104.
- Costa, A. (2021). Ensinar português como língua pluricêntrica – Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *Palavras – revista em linha*, 4, 23-34.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- De Pietro, J., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Um modèle didactique du “débat”: de l’ objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39-40, 100-129.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2015). O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *Gêneros Oraís no Ensino*, 23-56. Mercado de Letras. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76725>
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). *Exprimir-se em francês Sequências Didáticas para o Oral e Escrita*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequências%20Didáticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresentação%20de%20um%20procedimento.pdf
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). *Géneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)*. https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/dolz_schneuwly.pdf
- Dolz, J., Storto, L., Graça, L. & Silva, K. (2023). Didática da Oralidade: uma Entrevista com o Professor Joaquim Dolz. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26(1), 161-172. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/48303/49245>
- Faraco, C. (2021). Norma-padrão e ensino de português no Brasil. *Palavras – revista em linha*, 4, 45-56.
- Ferreira, M. (2021). *Estimular a expressão oral formal em contexto de sala de aula* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137354/2/512192.pdf>
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Freitas, M. Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Haas, C. (2007). Interdisciplinaridade: Uma nova atitude docente. *Olhar de professor* 10(1), 179-193. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1481/1126>

- Hanke, M. (1992). Narrativas orais: formas e funções. *Contracampo*, 117-125.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. *Atas do 13.º ENAPP*, (59-70).
- Leal, T. (2022). Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares livros didáticos e na prática docente. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 27-51.
- Lopes, C. (2014). *Aprendizagem de Português Língua não Materna e Comunicação Oral – Estudo de Caso* [Dissertação em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova Lisboa]. Repositório Universidade Nova.
- Lopes, Q. (2010). *O Ensino do Gênero Exposição Oral: um estudo de caso no 5.º ano do ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB.
- Lopes, R. (2009). *A relação professor aluno e o processo de ensino aprendizagem*. Governo do Estado do Paraná.
- Lüdke, M. & André, M. (1896). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Marcuschi, L. (1997). Oralidade e Escrita. *Signótica*, 9, 119-145. <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/WmqrvVSb5th5Us8FssGZJXnXvDFCEj6y3vSnWszjDXQNmPtzj4StUks4KGTZ/marcuschi-luiz-antonio-oralidade-e-escrita.pdf>
- Marcuschi, L. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.
- Marcuschi, L. (2010). *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. Cortez Editora.
- Marcuschi, L. (2020). Oralidade e Ensino da Língua: Uma Questão Pouco Falada. In Dionísio, A. & Bezerra, M. (Org.), *Livro Didático de Português – Múltiplos Olhares*. EDUEFCG.
- Marques, C. (2020). O texto oral de opinião: Um ponto da situação. *Discurso Acadêmico: Uma área disciplinar em construção*, 92-107.
- Marques, C. (2022). Português: Avaliação na aprendizagem – Expressão Oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras – Revista da Associação de Professores de Português*, 58-59, 43-50.
- Marques, C. (2023). Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26(1), 11-22. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47541/49127>
- Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*.
- Mendes, L. (2012). *A Linguagem Oral na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do ensino Básico*. Universidade dos Açores Departamento de Ciências da Educação Campus de Angra do Heroísmo. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2630/1/DissertMestradoLeticiaMariaValadaoMendes2012.pdf>

- Monteiro, C. (2011). *Competência Comunicativa Oral e Competência Social no Ensino Básico: Contributos da investigação para a inovação educacional* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2729/1/Carla_Monteiro.pdf
- Monteiro, C. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 95-115.
- Monteiro, C. & Viana, F. (2022). Promoção da competência comunicativa oral no Ensino Básico – Desafios e propostas. *Palavras – Revista da Associação de Professores de Português*, 58-59, 63-75.
- Nhatuve, D. (2022). *Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira*. Universidade do Zimbabwe/Universidade Eduardo Mondlane.
- Oliveira, E. & Matos, I. (2015). *O Ensino em Contexto de Diversidade Linguística Que Percursos Metodológicos?*.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (33-66). Universidade de Aveiro.
- Pereira, M. (2000). *Escrever em Português - Didáticas e práticas*. Edições Asa.
- Pinto, P. (2021). Pluricentrismo em Portugal. *Palavras – revista em linha*, 4, 69-73.
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación em Didáctica de la Matemática*.
- Ramalho, S. (2012). *Ensino da exposição oral: uma experiência no 4.º ano do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Ria Repositório Institucional. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9905/1/dissertação.pdf>
- Reis, I. (2018). *A Sequência Didática no Ensino do Género Exposição Oral: Uma Experiência no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25520/1/Isabel%20Reis_Projeto%20ver%20final.pdf
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção Geral da Educação.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). In Rojo, J. & Rodrigues, R. (Trads), *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31458>

- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa do português do ensino básico: oral*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, L. & Zaindan, S. (2021). A compreensão da multiplicação como adição de parcelas iguais por meio de jogo em sala de aula. *REMAT: Revista eletrônica de Matemática*, 7(1), 2-18.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Direcção-Geral de Educação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura*. Faculdade de Ciências e Tecnologia / LIDEL.
- Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Revista Indexada no Periódica*, 11(12), 110-114.
- Teixeira, A., Blasque, R. & Santos, C. (2017). *A Exposição Oral em Sala de Aula*. Universidade Estadual de Londrina. <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/AnaPTTeixeiraRobertaGBlasque.pdf>
- Uber, T (2008). *Artigo de opinião: estudos sobre um gênero discursivo*. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf
- Xavier, M. & Mateus, M. (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Edições Cosmos.

Legislação

- Bívar A., Grosso C., Oliveira F., Loura L. & Timóteo M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*.
- Despacho 5908/2017 do Ministério da Educação e Ciência (2017). *Diário da República: II série, n.º 128*.
- DGE (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português - 4.º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- DGE (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português - 5.º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

- DGE (s.d). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Ministério da Educação e Ciência.
- IPL-ESECS (2021). Unidade curricular: Prática Pedagógica em Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico I - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. IPL-ESECS.
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, I., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. República Portuguesa.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (s.d.). *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (s.d.). *Organização Curricular e Programas de Expressões Artísticas do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Monteiro, R. (coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.

Documentos de planeamento institucional de escola

- Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus (2018). *Projecto Educativo*. Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.
- Agrupamento de Escolas Henrique Sommer (2010). *Projecto Educativo*. Agrupamento de Escolas Henrique Sommer.
- Agrupamento de Escolas de Marrazes (2018). *Projeto Educativo 2018-2022*. Agrupamento de Escolas de Marrazes.

Arquivo pessoal

- Carreira, I. (2020a). *Reflexão semanal do 1.º CEB (1.º ano) – 12 de outubro de 2020 (3.ª semana)*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Carreira, I. (2021b). *Reflexão semanal do 1.º CEB (3.º ano) – 26 de abril de 2021 (4.ª semana)*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Carreira, I. (2021c). *Reflexão semanal do 1.º CEB (3.º ano) – 3 de maio de 2021 (5.ª semana)*. Instituto Politécnico de Leiria.

Marques, A. & Carreira, I. (2021). *Os Círculos de Leitura como potenciadores dos níveis de compreensão leitora no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Leiria

ANEXOS³⁸

Anexo 1 – Excerto da grelha de planificação diária (1.º Ano)

Instituição	EB da Maceira
Ano/Turma	1.º X
Docente	Isabel Francisco
Discentes	Ana Marques e Inês Carreira
Data	14 de dezembro de 2020 (segunda-feira)

Recursos: 1º Tempo da manhã – Recursos Humanos: Estagiária interveniente (Inês Carreira), Professora Cooperante e alunos.
 Recursos Materiais: PowerPoint (anexo 1), Ficha de trabalho (anexo 2).
 Recursos Físicos: Sala de aula.
 [...]

Componentes do Currículo/Domínios/Conteúdos/Aprendizagens Essenciais	Metas	Descrição das atividades	P.A. à saída da escolaridade obrigatória
Português <u>Aprendizagens Essenciais:</u> Oralidade Compreensão: - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). Expressão: - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos Matemática <u>Aprendizagens Essenciais:</u> - Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo. - Efetuar contagens progressivas e regressivas (...) - Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.	Domínio: Oralidade (O1) Conteúdos: (1.1., 1.2.), (4.1., 4.2.), (2.1, 3.1, 3.2) Domínio: NO1; Conteúdo: Números Naturais, Sistema de Numeração Decimal, Adição e Subtração	(O momento 1, 2 e 3 irão decorrer no primeiro tempo da manhã que tem início às 9:00H e termina às 10:30H) 1º Momento: Momento de boas vindas (duração de 15 minutos) - É neste momento que a estagiária dá as boas vindas aos alunos para a nova semana de trabalho e, de seguida questiona/convida os mesmos a partilhar o momento do fim de semana que mais gostaram. 2º Momento: Resolução de problemas (duração de 20 minutos) - Através de uma apresentação de PowerPoint serão projetados alguns problemas matemáticos. - Os vários problemas serão resolvidos em grande grupo e posteriormente registados os processos e os resultados nos cadernos diários. (Anexo 1) 3º Momento: Resolução de uma ficha (duração de 40 minutos) - Este momento será de trabalho autónomo, onde cada aluno irá resolver a ficha. - A estagiária irá circular pela sala de modo a esclarecer dúvidas e auxiliar na resolução da mesma. - Terminada a sua resolução, será feita a correção em conjunto, onde os alunos irão conferir/corrigir o seu trabalho.	- Informação e Comunicação; - Raciocínio e Resolução de problemas;

³⁸ Todos os anexos são reproduzidos na sua forma original (sem adaptações ou depuração da expressão linguística).

Anexo 2 - Excerto da grelha de planificação diária (3.º ano)

Instituição	Escola Básica da Coucinheira
Ano/Turma	3.º Ano (Turma X)
Docente	Olivia Mendes
Discentes	Ana Marques e Inês Carreira
Data	8 de junho de 2021 (terça-feira)

Contextualização			
A presente planificação destina-se à turma do 3.º Ano da Escola Básica da Coucinheira [...]			
No domínio de Matemática, serão consolidados conhecimentos ao nível da multiplicação e da divisão, aplicando estratégias de resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos, [...] (DGE, 2018).			
No âmbito do domínio de Português pretende-se, que os alunos desenvolvam competências específicas, ao compor um texto (carta), onde organizam um discurso adequado, utilizam vocabulário específico, cumprem as normas ortográficas e adequam os sinais específicos de representação escrita da língua (DGE, 2018).			

Componentes do Currículo/Domínios/ Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Metas de Aprendizagem	Descrição das atividades	P.A. à saída da escolaridade obrigatória
<u>Matemática</u> <u>Aprendizagens Essenciais:</u> Números e Operações: - Reconhecer e memorizar factos básicos da multiplicação e da divisão; - Calcular com números racionais não negativos (...) recorrendo a cálculo mental e a algoritmos.	Domínio: NO3 Conteúdo: - Multiplicação de Números Naturais; - Divisão Inteira.	(O 1º momento irá decorrer no primeiro tempo da manhã: 9h-10h30) 1º Momento: Resolução de exercícios - A professora estagiária distribuirá uma ficha de exercícios pelos vários alunos. - Os alunos individualmente resolverão a ficha de exercícios. - Num momento final, e em grande grupo a correção será feita no quadro. (Anexo 1)	Raciocínio e Resolução de Problemas
<u>Português</u> <u>Aprendizagens Essenciais:</u> Escrita: - Identificar as diferentes possibilidades de representar graficamente os fonemas para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes; (...) utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). - Avaliar (...) textos com conseqüente aperfeiçoamento.	Domínio: LE3 Conteúdo: Produção de textos Ortografia e pontuação	(O 2º momento irá decorrer no segundo tempo da manhã: 11h-12h) 2º Momento: Produção Escrita - A professora estagiária irá relembrar com os alunos a estrutura a que se deve obedecer ao escrever uma carta. - A professora irá passar a informação de qual será o remetente da carta, que, neste caso, será o planeta Terra. - Os alunos, tendo por base uma folha de registo distribuída deverão então proceder à produção de texto. (Anexo 2)	Linguagens e Textos Informação e Comunicação

Anexo 3 - Grelha de planificação diária de aula - Português (5.º ano)

Instituição	Escola Básica 2/3 Dr. Correia Mateus	Professora Cooperante	Cristina Faustino
Ano/Turma	5.º X	Professora Estagiária	Inês Carreira
Disciplina	Português	Semana	3 de março de 2022 – 10 de março de 2022

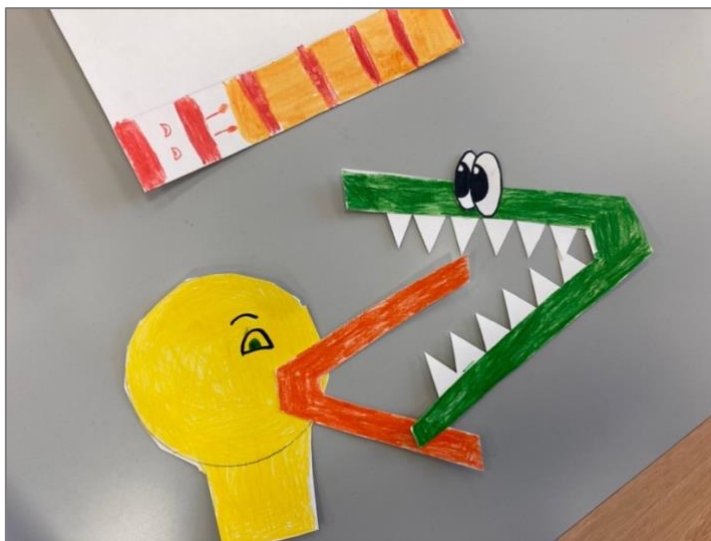
Aula n.º 81 (50 minutos)		08/03/2022	
Aprendizagens Essenciais / Perfil dos Alunos (adapt.)		Estratégias de Aprendizagem	
Aprendizagens Essenciais	<u>Oralidade - Compreensão:</u> - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la. <u>Oralidade - Expressão:</u> - Intervir em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra; - Produzir um discurso com elementos de coesão adequados. <u>Leitura:</u> - Explicar o sentido global de um texto; - Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	Sumário: Ditado da música <i>O céu tocar</i>, de Mark Andrews & Brenda Chapman. Visualização, análise e discussão de um excerto do filme <i>Brave – Indomável</i>, de Mark Andrews & Brenda Chapman. 1º momento: Ditado <i>O céu tocar</i> <i>A professora começará por distribuir uma fotocópia com a letra da música “O céu tocar” (anexo 6) [...]</i> <i>De seguida, os alunos terão um breve momento para ler a letra que, de momento, se encontra incompleta.</i> <i>Após esta breve leitura, a professora reproduzirá o áudio da música [...]</i> <i>Num momento final, em grande grupo e com o registo no quadro, realizar-se-á a correção.</i> 2º momento: Análise e discussão da letra <i>A professora começará por referir o conteúdo das sensações trabalhadas nas aulas anteriores e pedir que os alunos as complementem com os sentimentos que a letra lhes transmitiu que por sua vez serão registados no quadro.</i> <i>De seguida, em grande grupo e considerando os resultados obtidos anteriormente, a professora perguntará aos alunos se sabem o que se comemora no dia 8 de março (Dia Internacional da Mulher).</i> 3º momento: Dia Internacional da Mulher [...] 4º momento: Visualização de análise e discussão de um vídeo <i>De modo a auxiliar e a complementar a discussão do momento anterior, a professora projetará um excerto do filme <i>Brave – Indomável</i> que, ao ser analisado, trará também respostas relativamente à discussão anterior.</i>	
	Comunicador/ conhecedor/ sabedor/ culto/ informado/ sistematizador/ organizador/ respeitador da diferença do outro/ questionador/ participativo/ colaborador. - A, B, C, D, E, F, G, H, I, J.	Recursos Cadernos diários, material de escrita, quadro, letra da música (anexo 6), cola, computador, áudio da música, colunas, projetor.	Avaliação Avaliação formativa - Ditado

Anexo 4 - Grelha de planificação diária de aula - História e Geografia de Portugal (5.º ano)

Instituição	Escola Básica 2/3 de Dr. Correia Mateus
Ano/Turma	5ºX
Disciplina	História e Geografia de Portugal
Docente	Maria João Russo
Discente	Inês Carreira
Dias	18 de outubro de 2021 – 29 de outubro de 2021

Aula n.º 11 e 12 (100 minutos)		19/10/2021	
Aprendizagens Essenciais / Perfil dos Alunos (adapt.)		Estratégias de Aprendizagem	
Aprendizagens Essenciais	<u>A Península Ibérica: Dos primeiros povos à formação de Portugal:</u> - Primeiros povos na Península: - Distinguir o modo de vida das comunidades recoletoras das comunidades agropastoris. - Compreender que o processo de sedentarização implicou uma cooperação interpessoal, criando bases de vida em sociedade; - Identificar/aplicar os conceitos: utensílios, recolção, nómada e sedentário.	Sumário: - As primeiras comunidades humanas na Península Ibérica – Comunidades Recoletoras. 1º momento: Contextualização/Introdução ao tema “As primeiras comunidades humanas na Península Ibérica” [...] 2º momento: Comunidades Recoletoras - Através de uma apresentação em PowerPoint a professora, desenvolverá um diálogo com os alunos que lhes permita conhecer as primeiras comunidades humanas e os seus modos de vida. Tópicos a desenvolver: [...] 3º momento: Visualização de um vídeo e preenchimento de um esquema síntese - De modo a sintetizar os conteúdos abordados até ao momento a professora, primeiramente, projetará um vídeo. - De seguida distribuirá uma ficha esquemática que, com base nos seus conhecimentos, os alunos deverão preencher individualmente. - Terminada a sua realização será feita a correção da mesma em grande grupo. - Após a correção os alunos deverão colar o esquema no seu caderno diário. 4º momento: Questionário online - Em grande grupo, e com o auxílio da professora, os alunos irão responder a um questionário interativo online.	
	Critico/Analítico - (A, B, C, D, G)	Recursos - Tela de projeção, projetor, PowerPoint (anexo 1), ficha esquemática (anexo 2), caderno diário, cola, materiais de escrita. [...]	Avaliação Avaliação formativa -Preenchimento e correção do esquema síntese.

Anexo 5 – Construção / Personalização dos sinais <, > e =



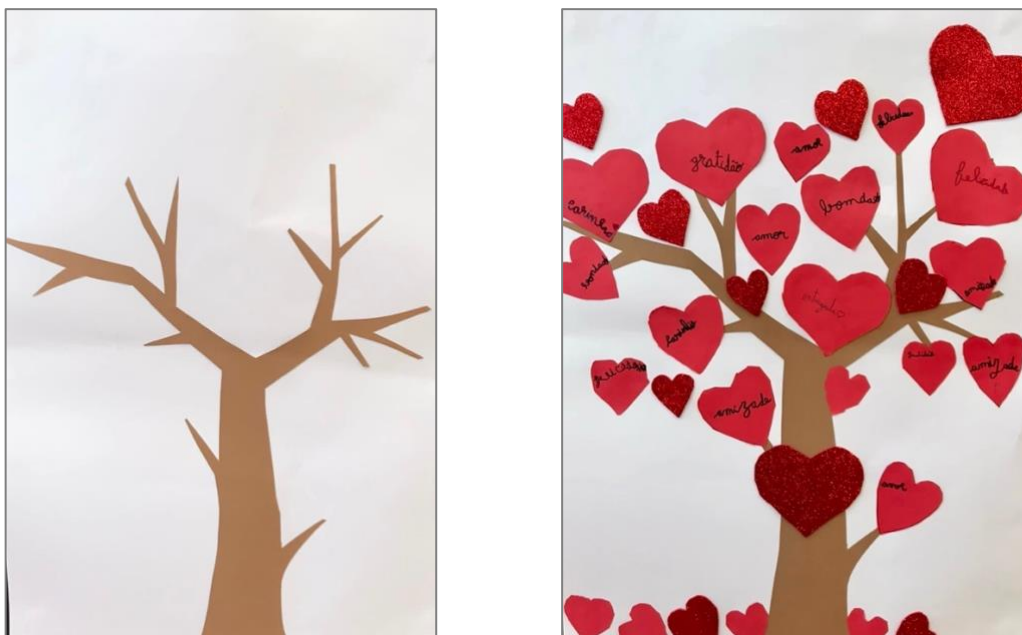
Anexo 6 – Figuras geométricas nas ilustrações do conto *Tudo o que preciso para o Natal*, de Yoyo Studios



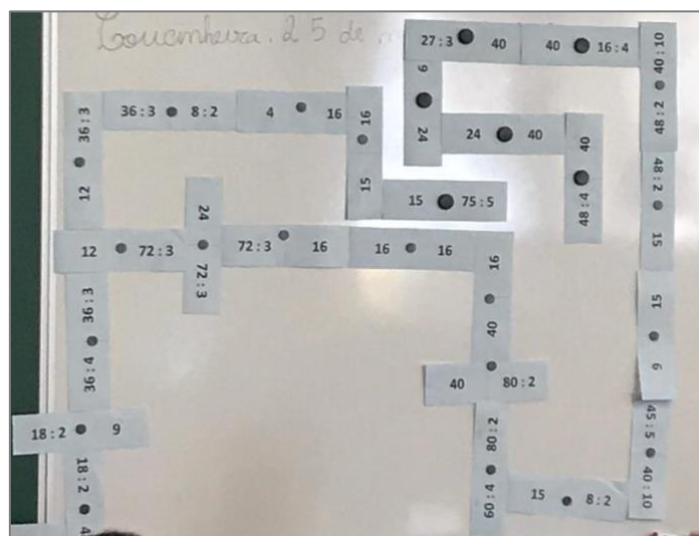
Anexo 7– “Vamos fazer neve”



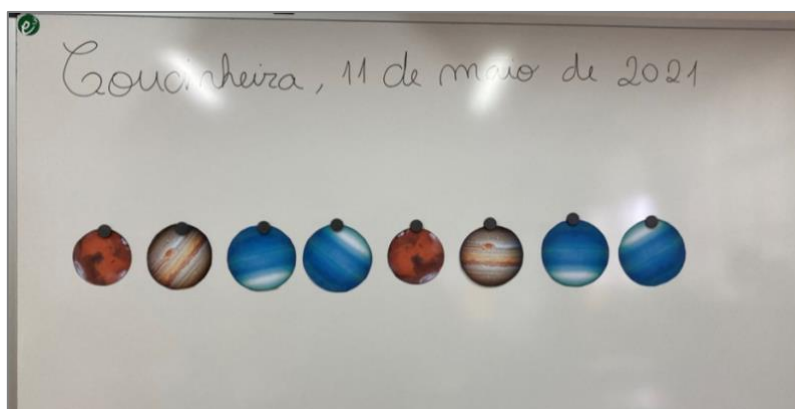
Anexo 8 – “Árvore dos valores”



Anexo 9 – “Dominó da divisão”



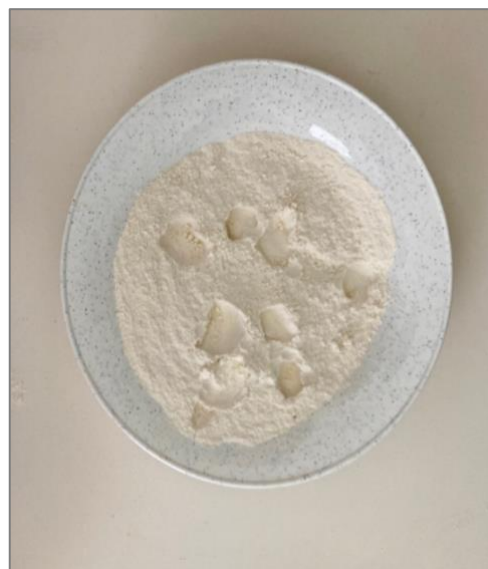
Anexo 10 – Construção de sequências



Anexo 11 – Permeabilidade dos solos (atividade experimental)



Anexo 12 – Simulação de crateras lunares (atividade experimental)



Anexo 13 – Postal (Dia da mãe)



Anexo 14 – Guião da peça teatral *O Sistema Solar*

“O Sistema Solar”

Personagens:

1 – Sol	7 - Júpiter
2- Lua	8 - Saturno
3 – Mercúrio	9 - Úrano
4 – Vénus	10 - Neptuno
5 – Terra	11 – Asteroides (2)
6 – Marte	12 – Astronautas (2)

Cenário:

Com pouca luz: pano preto que representa o universo com algumas estrelas de vários tamanhos e os diversos planetas.

Peça:

Terra (com um tom de aflição e dor): Ai, Ui, Ai, Ui!

Sol: O que foi Terra?

Terra: Ai Sol, alguma coisa está a acontecer comigo. Estou a sentir alguns movimentos estranhos.

Marte: Movimentos estranhos? Há milhares de anos que tu fazes esses movimentos estranhos. Na verdade, é difícil compreender que piada tem ficares à roda, à roda e à roda em torno de ti mesma.

Terra: Marte, meu amigo, esses movimentos são extremamente necessários. Quando giro em torno de mim mesma acontece a rotação, uma volta completa dura 24 horas, proporcionando ao ser humano o dia e a noite. O meu movimento em torno do sol leva 365 dias, ou seja, um ano inteiro e dá-se nome de translação.

Sol: Do que é que vocês estão a falar? Todos giram ao meu redor. Sou o Astro Rei.

Terra: Sim! Mas durante muito tempo alguns sábios afirmavam que eu era o centro do Universo e todos vocês giravam em torno de mim.

Mercúrio: Galileu Galilei, Astrónomo e Matemático acabou com essa farsa. Hoje sabemos muito bem que tu não passas de um simples planeta, tal como nós.

Terra: Sim Mercúrio! Mas não se esqueçam que sou a única que pode abrigar seres humanos dando-lhes água, oxigénio e luz.

Saturno: Sim, mas eu sou considerado o mais belo de todos os planetas.

Júpiter: Eu sou o maior dos planetas! Não entendo porque é que o ser humano te escolheu para viver. Tenho espaço de sobra para todos. Um dia, quando me descobrirem querida Terra, bye, bye!

Plutão: Companheiros para que essa discussão? Eu não estou nem um pouco preocupado com o ser humano. Na verdade, até agradeço por não se interessarem por mim.

Úrano: Plutão que rebeldia!

Plutão: Rebeldia Úrano? Será que vocês repararam como nossa amiga Terra está acabadinha? O ser humano aos poucos está destruí-la.

Terra (com um tom de aflição e dor): Ui, Ui, Ai, Ai!

Plutão: Viram? Com certeza o responsável por todo esse sofrimento da Terra é o ser humano.

Neptuno: O que foi agora Terra? Não me digas que a humanidade está novamente em guerra.

Terra: Não Neptuno, não é guerra! É algo estranho, não consigo perceber.

Vénus: Vejam, estão a destruir mais uma floresta.

Terra: Fica quieta Vénus, não tires conclusões precipitadas até me arrepio só de pensar que o meu oxigénio está em perigo.

Plutão: Viram bem! É por esta razão que não quero a humanidade a viver em mim!

Saturno: Plutão não diga isso! Olha para a Terra, parece doente!

Marte: Que exagero Plutão, chego a ficar vermelho de vergonha.

Plutão: Não estou a exagerar Marte, vou continuar assim, cada vez mais afastado de vocês, principalmente da Terra.

Mercúrio: Que cobardia! Eu que sou o mais próximo da Terra não tenho medo!

Terra (com um tom de aflição e dor): Ai, Ai, Ui, Ui!

Úrano: Ai! Começou novamente! Astro rei, o que achas de tudo isto?

Sol (com um tom de preocupação): Eu? Tudo isto me preocupa. Os meus raios solares estão a afetar a Terra devido à destruição da camada de ozono da nossa companheira, tenho medo que se magoe ainda mais.

Terra: Não te preocupes Sol, sou forte e sei defender-me, o que me preocupa é o bem estar da humanidade.

Neptuno: Lua, por que está tão calada? O que achas de tudo isto?

Lua (com um tom de preocupação): Também estou preocupada, mas tenho um papel importante para o ser humano.

Terra: Eles adoram a Lua. Dizem que até para programarem as suas plantações seguem o seu ciclo e, a senhora, é também uma grande inspiração para os poetas.

Plutão: Grande coisa! E assim despertas a curiosidade deles. Isso é preocupante!

Terra (com um tom de aflição e dor): Ui, Ui, Ai, Ai!

Úrano: O que será que eles estão a preparar agora?

Plutão: Não é obvio? Poluição, queimadas, agressão aos solos, matança de animais...

Úrano: Terra diz-nos o que realmente estas a sentir. É dor?

Terra: Não! Desta vez não é dor!

Surge o foguetão e o som que o representa.

Sol (com um tom de indignação e curiosidade): Ouçam, que barulho é este?

Terra (com um tom de aflição e dor): Ai, Ai, Ui, Ui!

Surge, novamente, o foguetão e o som que o representa.

Terra (com um tom de indignação): Parece que o ser humano está... Humm não consigo descobrir, é algo que nunca aconteceu. Ai, Ui, Ai, Ui!

Terra começa a chorar.

Marte: Não chores Terra, diz-nos o que se passa!

Terra: Os humanos estão a caminho.

Marte: Todos eles?

Terra: Não, apenas astronautas, embarcaram num foguetão.

Todos (em coro e surpreendidos): Oh!

Sol: E para onde vão?

Terra: Não sei!

Plutão: Tenho de sair daqui, o problema está à solta. Foi um prazer amigos, mas o Sistema Solar já não é lugar para mim.

Plutão sai de cena.

Terra (com um tom de entusiasmo): Descobri, descobri para onde estão a ir.

Marte: Com certeza estão à minha procura. Sou o planeta mais próximo da Terra.

Terra: Não Marte, estás enganado, estão a ir noutra direção.

Neptuno: Vieram à minha procura. O ser humano adora minha cor azul esverdeado.

Terra: Não. O ser humano não está à procura de outros planetas.

Todos (em coro e surpreendidos): Não?

Úrano: Se não estão à procura de outros planetas e sabem que o calor do Sol é insuportável, então só resta...

Todos (em coro): A Lua.

Lua (com tom de surpresa): Eu? O que querem eles de mim?

Terra: Não sei, mas estão a ir na tua direção.

Surge, novamente, o foguetão e o som que o representa.

Lua (com um tom de aflição e dor): Ai, Ui, Ai, Ui!

Terra: Eles chegaram.

Sol: Lua como estás?

Lua (com tom de felicidade e entusiasmo): Sinto-me preenchida e feliz.

Surge, novamente, o foguetão e o som que o representa.

Lua: Ai, Ui, Ei, esperem, não, não se vão embora.

Sol: Estão a ir embora?

Lua: Sim, que pena, acho que não gostaram de mim.

Lua começa a chorar.

Terra (dirige-se ao público): Uma coisa é certa, a humanidade tem o grande sonho de conquistar o espaço, não sabemos quando será, mas estão a tentar e nós, continuaremos aqui à espera deles.

Anexo 15 – Letra da música *Os astros*

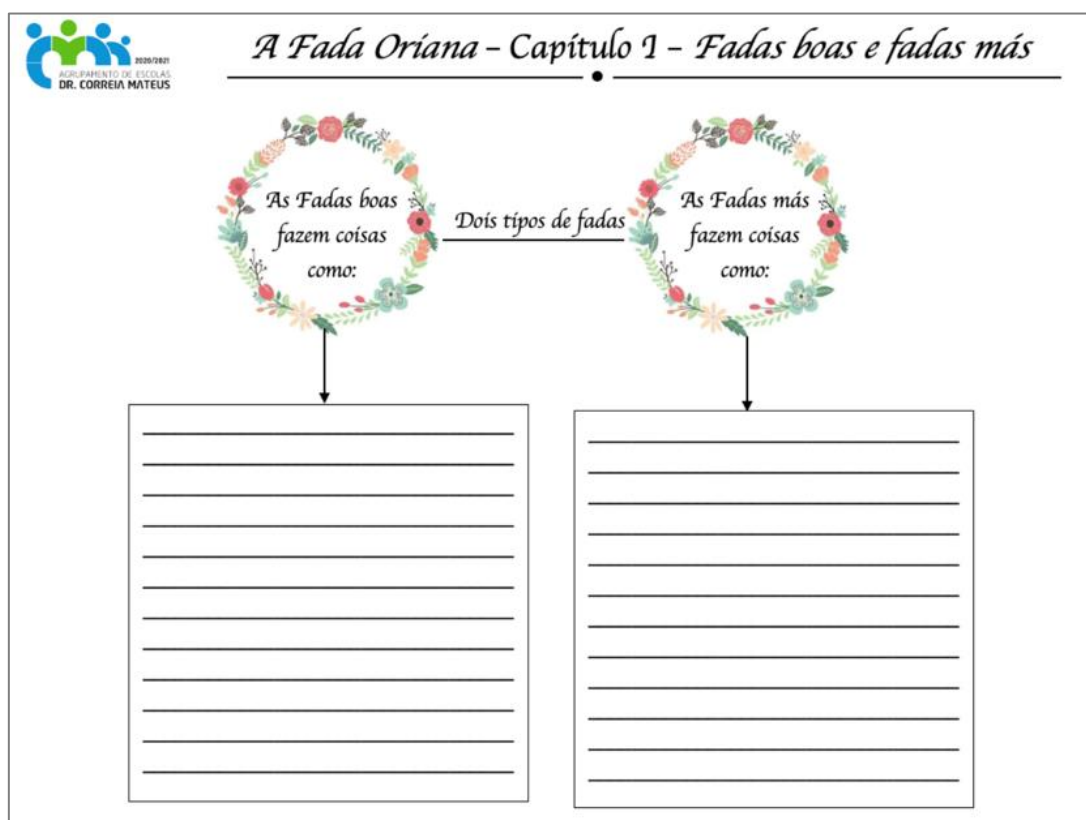
Os astros

Nós somos astros brilhantes, moramos no céu alem
Nós somos astros brilhantes, moramos no céu alem.
Não somos seres humanos, mas temos vida também
Não somos seres humanos, mas temos vida também.

Cá de longe a Terra vemos, poluída a valer
Cá de longe a Terra vemos, poluída a valer.
E todos nós sofremos por ela estar a morrer
E todos nós sofremos por ela estar a morrer.

Vamos lá, trabalhem juntos, para o Planeta viver
Vamos lá, trabalhem juntos, para o Planeta viver.
Para a camada do ozono, nós conseguirmos manter
Para a camada do ozono, nós conseguirmos manter.

Anexo 16 – A Fada Oriana, de Sophia de Mello Breyner Andresen (esquemas-síntese)



As tarefas de Oriana:

 Com os animais		<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
 Com a Velha		<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
 Com o lenhador		<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
 Com o moleiro		<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				

Oriana e as andorinhas:

 Oriana desejava		<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
 A sua decisão foi		<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				

Anexo 17 – Ditado musical *O céu tocar*, de Mark Andrews & Brenda Chapman

O céu tocar

de

Mark Andrews & Brenda Chapman

Quando o vento é um _____

Neste _____ me vou perder

São as brumas das _____

Que a luz me _____ ver

Vou _____

Vou _____

Com o _____ o céu tocar

Vou voar

Com o vento o céu _____

_____ de segredos

Montanhas _____ por domar

E nas águas há _____ de um tempo que acabou

Vou ouvir _____ história

Um _____ em que acredito

Como o mar vou ter _____

Da _____ vem o meu grito

Vou _____

Vou voar

Com o vento o céu _____

Vou voar

Com o vento o céu tocar.



Anexo 18 – Classificação de palavras quanto ao número de sílabas (jogo de correspondência, plataforma Learningapps)

Monossílabo	Dissílabo	Polissílabo	Trissílabo
mal	culpa	testemunha	zangada
foi	tempo	madrugada	varinha
já	vento	murmurava	chorava
fim	sempre	radiante	escuro

Anexo 19 – “Primeiros povos na Península Ibérica” (esquemas-síntese)

Primeiros povos Peninsulares

Comunidades Recoletoras (Paleolítico)

Modo de Vida → _____

Subsistência → _____

Vestuário → _____

Fogo → _____

Habituação → _____

Arte Rupestre → _____

Fabrico de Instrumentos →
 Materiais: _____
 Técnicas: _____
 Instrumentos: _____

Primeiros povos Peninsulares

Comunidades Agropastoris (Neolítico)

Modo de Vida → _____

Subsistência → _____

Vestuário → _____

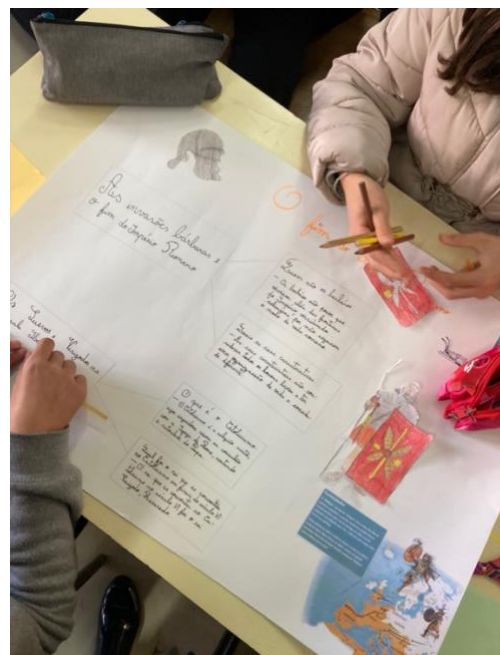
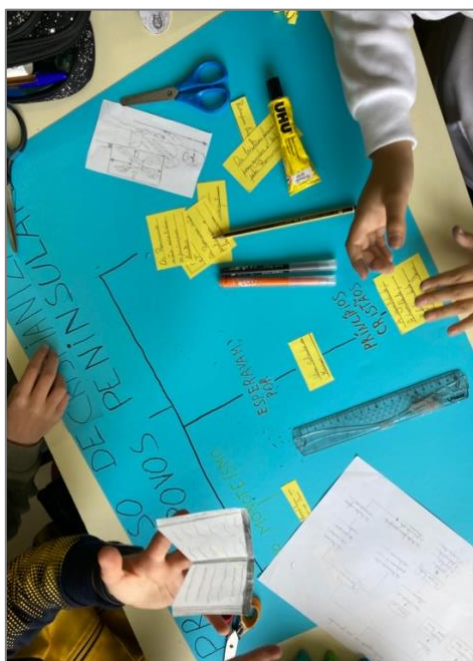
A roda → _____

Habituação → _____

Manifestações artísticas e crenças → _____

Fabrico de Instrumentos →
 Materiais: _____
 Técnicas: _____
 Instrumentos: _____

Anexo 20 – Apresentação de resultados de pesquisas temáticas



Anexo 21 – “A fundação de Roma e a Expansão do Império” (Guião de apresentação / Ficha de registo HGP)

	História e Geografia de Portugal 5º F
Elementos do grupo: _____	
<u>A fundação de Roma e a Expansão do Império</u>	
O que temos de falar:	
1- A fundação de Roma e a Expansão do Império 2- Resistência dos lusitanos 3- Modos de vida dos lusitanos 4- Modos de vida dos romanos	
Questões que ajudam a compreender o mais importante	
1- Que lenda é associada à fundação do império romano?	
_____ _____ _____	
2 - Qual era o interesse dos romanos em expandir o seu império?	
_____ _____ _____	
3 – Quem eram os lusitanos?	
_____ _____ _____	
4 – Quando os romanos chegaram à Península Ibérica os lusitanos ofereceram resistência?	
_____ _____ _____	
5 – Descreve equipamento militar dos romanos e dos lusitanos.	
_____ _____ _____	
6 – Quem era Viriato?	
_____ _____ _____	

7 – Como eram os modos de vida dos romanos?

8 – Como eram os modos de vida dos lusitanos?

9 – Outras informações importantes.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

Anexo 22 – Descrição de um *objeto-mistério* (guião de descrição oral)

Nome: _____	Data: ____/____/____
<u>Guião da descrição oral</u>	
Objeto mistério: _____	
Categoria a que pertence o objeto: _____	
Características do objeto:	
1- _____	
2- _____	
3- _____	
4- _____	
5- _____	
Expressão de conclusão:	

Anexo 23 – Grelha de Autoavaliação



Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Identifica o tema da tua apresentação.

2 – Assinala com um X a opção que consideras corresponder ao teu desempenho ao longo do trabalho de expressão oral.

	Poucos	Alguns	Bons
Demonstrei conhecimentos acerca do tema.			

	Algumas falhas	Alguma clareza e assertividade	Muita clareza e assertividade
O meu discurso apresentou:			

	Não foi criativa	Criativa, mas podia ser melhor	Muito criativa
A minha apresentação foi:			

3 – O que consideras ter sido melhor na tua apresentação oral?

4 – No que tiveste mais dificuldade na tua apresentação oral?

5 – O que achas que deves melhorar em apresentações orais futuras?



Anexo 24 – Grelha de Heteroavaliação



Nome: _____

Data: ____/____/____

[illegible]