



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cristina Almeida Ferreira

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Oralidade - o papel do manual escolar e estratégias a utilizar em
aula

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa e sob a coorientação da Mestre Carla Alves

dezembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este período de estágio e elaboração do presente relatório, recebi o apoio de várias pessoas, às quais quero deixar o meu apreço e um profundo agradecimento pelo carinho e ajuda transmitida nesta fase da minha vida.

À Doutora Gabriela Barbosa, orientadora deste relatório, que me apoiou, corrigiu e auxiliou durante todo este processo e pela disponibilidade constante demonstrada.

À Mestre Carla Alves, coorientadora deste relatório, um muito obrigada por tudo o que me transmitiu, pelo apoio e auxílio, pelas sugestões realizadas e por todo o incentivo dado durante a realização deste estudo.

Ao meu par pedagógico, Susana Caetaninho, por todo o trabalho que realizamos juntas, por todos os momentos que vivemos e superamos sempre com o apoio mútuo, pela ajuda para concretizar os meus objetivos e pela amizade que surgiu com esta parceria.

À minha família, em especial aos meus pais e irmãos, pela paciência e pelo apoio incondicional que me deram ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao meu namorado, pelo apoio, ajuda, incentivo e força que me transmitiu ao longo de todo este processo.

Às minhas colegas de turma, em especial à Lília e à Beatriz, um obrigada por toda a ajuda durante a prática pedagógica e a elaboração deste relatório.

A todos vós o meu Muito Obrigada!

RESUMO

Inserido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), o presente estudo pretende responder à necessidade de compreender de que forma podemos tornar o processo de ensino-aprendizagem da Oralidade mais relevante e sistematizado.

Desenvolvido numa turma do 3.ºano do 1.ºCiclo do Ensino Básico, o principal objetivo deste estudo é perceber a relevância que o manual escolar, adotado pelo agrupamento, atribui ao domínio da Oralidade, tendo como referência as Metas Curriculares de Português.

Num primeiro momento, pretendi analisar o manual escolar e perceber se este favorece a implementação de atividades relativas à Compreensão do Oral (CO) e à Expressão Oral (EO), pelo que se procedeu a essa análise, concretizando-se de seguida atividades de apresentações orais que incidiam sobre um tema, previamente planificado em articulação com outras áreas do conhecimento ou com outros domínios do Português.

A metodologia privilegiada foi de cariz qualitativo, recolhendo-se dados através da observação direta, notas de campo, registos audiovisuais e utilizando-se como documentos fundamentais o manual escolar e as grelhas de planificação e avaliação do discurso oral.

Após o estudo, observei que o manual escolar apresenta poucas atividades dirigidas para a Oralidade e que estas não abrangem todos descritores de desempenho presentes no documento das Metas Curriculares de Português (MCP). Por outro lado, verifiquei que é possível implementar atividades motivadoras, exequíveis e articuladas com outras áreas e com outros conteúdos que fomentam um processo de ensino aprendizagem globalizante e produtivo. Ao longo do estudo, os alunos foram aumentando o seu tempo de exposição oral e apresentando evolução nas suas apresentações orais, o que foi observável no discurso produzido, nos elementos paralinguísticos utilizados e dos aspetos não-verbais mobilizados.

Palavras-chave: Oralidade, manual escolar, ensino, aprendizagem

ABSTRACT

Developed during the Teaching Practice Supervised II, this study aims to answer the need to understand how we can make the process of teaching-learning oral language more relevant and systematized.

Realized in a class of the 3rd grade of the primary education, the main objective of this study is to understand the importance that the textbook, adopted by the school attaches to the field of oral language, with reference to the Curriculum Goals of Portuguese.

At first, I analyzed the textbook to see if it helps the implementation of activities related to listening and speaking, which is held to this analysis, putting then activities of oral presentations that focused on a theme, previously planned in conjunction with other areas of knowledge or with other areas of Portuguese.

Qualitative methodology was used to collecting data through direct observation, field notes, audiovisual recordings and using as basic documents the textbook and chart of planning and evaluation of oral discourse.

After the study, I noted that the textbook has few activities directed to oral language and that these do not cover all performance descriptors in the document of Curricular Goals Portuguese. On the other hand, I showed that possible to implement motivational activities, achievable and articulated with other areas and other content that foster an educational process globalizing and productive learning. Throughout the study, students were increasing their time of oral and presenting developments in oral presentation, which was observable in the discourse produced in paralinguistic elements used and the non-verbal aspects mobilized.

Keywords: oral language, textbook, teaching, learning

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT.....	iii
LISTA DE TABELAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE ANEXOS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PES II	2
Caracterização do meio	2
Caracterização da escola	3
Sala de aula.....	4
Caracterização da turma.....	4
Áreas de intervenção e as conexões efetuadas	6
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	10
Orientação para o problema.....	10
Questões/Objetivos de investigação	13
Enquadramento Teórico	14
Manuais escolares	14
Considerações gerais.....	14
Os manuais escolares e a prática pedagógica	15
Oralidade.....	18
Definição de conceitos	18
A oralidade na escola	19
Documentos orientadores	25

Metodologia	28
Opções metodológicas	28
Participantes.....	30
Instrumentos de recolha de dados	31
Percurso de investigação.....	33
Procedimento de análise de dados	36
Plano de ação do estudo	40
Análise e interpretação dos dados	41
Análise do manual	41
Análise e interpretação das atividades realizadas com os alunos	48
Fase de planificação do discurso	48
Fase da produção do discurso	50
Elementos paralinguísticos	51
Discurso	52
Aspetos não-verbais	52
Fase da avaliação do discurso	53
Conclusões	55
Conclusões do estudo	55
Limitações do estudo e propostas para futuras investigações	57
CAPÍTULO III - Reflexão global sobre o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PESI e PESII).....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de ação do estudo.....	40
Tabela 2 - Número de atividades e questões por domínios	41
Tabela 3 - Questões de Oralidade	43
Tabela 4 - Número de atividades do 1º objetivo.....	44
Tabela 5 - Número de atividades do 2º objetivo	45
Tabela 6 - Número de atividades do 3º objetivo.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala.....	4
Figura 2 - Ensaio 1ª atividade	48
Figura 3 - Planificação 2ª atividade	49
Figura 4 - Planificação 3ª atividade	50
Figura 5 - Preparação 3ª atividade	50
Figura 6 - Apresentação 1ª atividade	50
Figura 7 - Apresentação 2ª atividade	50
Figura 8 - Apresentação 3ª atividade	51

LISTA DE ANEXOS

Anexo I- Autorização dos Encarregados de Educação.....	70
Anexo II - Grelas de Planificação do Discurso.....	71
Anexo III - Grelha de Avaliação do Discurso	74
Anexo IV - Tabela: Número de atividades por domínio	75
Anexo V - Tabela: Correspondência entre as Metas Curriculares de Português e as atividades do manual	76
Anexo VI - Planificação	77
Anexo VII - Gráficos relativos à análise de dados.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular
CEL - Conhecimento Explícito da Língua
CO - Compreensão do Oral
EO - Expressão Oral
GIP - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico
INE - Instituto Nacional de Estatísticas
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e da Ciência
MCP – Metas Curriculares de Português
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PEI - Programa Educativo Individual
PES I - Prática de Ensino Supervisionada I
PES II - Prática de Ensino Supervisionada II
PTT - Plano de Trabalho de Turma
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UC - Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), enquadrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este descreve o trabalho realizado ao longo da UC, dando especial realce ao estudo de investigação realizado.

O projeto de investigação aqui apresentado é um estudo que se insere na disciplina de Português, mais concretamente no domínio da Oralidade. Visa essencialmente perceber a importância que o manual escolar atribui à Oralidade e implementar atividades criativas e produtivas no âmbito da Expressão Oral, de forma articulada com as restantes áreas do saber.

O relatório está organizado em três capítulos e cada um apresenta diferentes secções. No capítulo I é apresentado o enquadramento da PES II, a caracterização do meio e do espaço educativo onde se realizou o estudo e a caracterização dos participantes. Este capítulo comporta ainda as áreas de intervenção e as conexões efetuadas ao longo do estágio.

O capítulo II refere-se ao trabalho de investigação, apresentando o projeto investigativo e encontrando-se dividido em cinco secções. A primeira secção apresenta uma orientação do problema, sustenta a pertinência do estudo, indicando as questões de investigação e os objetivos definidos. Na segunda, procede-se a um enquadramento teórico que sustenta todas as conceções do estudo e as opções efetuadas relativamente à Oralidade e ao papel do manual escolar. Na terceira secção é desenhado o percurso metodológico do estudo, caracterizando-se os participantes, os instrumentos de recolha de dados, o percurso de investigação e o plano do estudo. A quarta secção destina-se à análise dos dados recolhidos na apresentação dos dados referentes ao manual e nos dados relacionados com as atividades intervenção pedagógica. Na quinta secção são apresentadas as conclusões retiradas do estudo.

O capítulo III, intitulado "Reflexão global sobre o percurso realizado na PES I e na PES II", reflete tudo o que foi realizado nos dois semestres, referindo-se os aspetos negativos e positivos e aqueles que são relevantes para a prática profissional.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PES II

O presente capítulo tem como objetivo proceder à caracterização do contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Num primeiro momento, apresenta-se uma descrição do meio, do espaço físico da escola e da sala de aula, fazendo-se uma breve descrição dos recursos existentes. Num segundo momento, caracteriza-se a turma participante nesta investigação. De seguida, são abordados as áreas de intervenção e as conexões efetuadas.

Caracterização do meio

A instituição escolar onde decorreu a prática pedagógica em contexto de 1º Ciclo era uma escola situada na cidade de Viana do Castelo, localizada a norte de Portugal que conta, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 2011, com aproximadamente 37.663 habitantes, numa área de cerca de 319 km².

É uma cidade rica em pontos de cultura, possuindo um teatro municipal (Teatro Municipal Sá de Miranda), museu de arte e arqueologia, museu do traje, núcleos museológicos, biblioteca municipal (idealizada pelo arquiteto Álvaro Siza Vieira), arquivo municipal, galerias, auditórios, citânia de Santa Luzia, navio-hospital Gil Eanes, o Centro Cultural de Viana do Castelo, projetado pelo arquiteto Eduardo Souto de Moura, entre outros. A escola tinha protocolos com estas instituições para que os alunos possam usufruir desta cultura, através da realização de diversas atividades, como por exemplo, visitas de estudo aos respetivos locais.

Viana do Castelo tem um amplo património histórico e cultural, estando enriquecida com igrejas e conventos de várias épocas, palácios, palacetes e casas senhoriais e edifícios públicos de respeitável antiguidade. Tem também uma enorme diversidade de trajes, uma variedade gastronómica e um artesanato original, destacando-se as peças de ourivesaria em filigrana e as louças e bordados regionais. É caracterizada como a capital do folclore português e é a cidade onde se realiza a romaria da Senhora d'Agonia.

No que respeita às atividades económicas, Viana do Castelo apresenta uma dinâmica diversificada, desenvolvendo setores como a pesca, a agricultura, o comércio, a indústria (naval, eólica, de transformação e madeiras, cerâmica, produtos alimentares e pirotecnia), a construção civil e o turismo.

Caracterização da escola

A escola foi construída há cerca de oitenta anos, apresentando o edifício principal, onde se localizam as salas de aula, e um outro pavilhão onde se situa a cantina (no piso inferior), o ginásio e a biblioteca (no piso superior). O ginásio era dotado de dois balneários (o dos rapazes e o das raparigas) e em ambos os pisos havia instalações sanitárias para os alunos.

O edifício principal estava estruturado em dois pisos. No inferior os elementos da comunidade escolar beneficiavam do *hall* de entrada, da sala das assistentes operacionais, de uma sala de apoio, de três salas de aula, da sala dos professores e de instalações sanitárias para os professores, os funcionários e para os alunos.

O andar superior era dotado de uma sala de computadores, quatro salas de aulas, instalações sanitárias para os alunos e uma sala de arrumos, onde se guardavam os materiais de expressão plástica, os instrumentos musicais e material didático e informático.

No exterior da escola, os alunos usufruíram de um espaço amplo, adequado para ocuparem os seus tempos livres e para a realização de prática desportiva.

A escola estava satisfatoriamente equipada com materiais didáticos que visam trabalhar os diferentes conteúdos programáticos, das diversas áreas. Além disso, possuía equipamentos tecnológicos, como por exemplo, televisão, leitores de CD, vários computadores, quadros interativos, impressoras, entre outros.

Ao nível dos recursos humanos, nesta escola havia seis professores titulares de turma, uma professora de apoio e uma de ensino especial, a coordenadora do estabelecimento, seis assistentes operacionais e quatro professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que desenvolvem a Atividade Física e Desportiva, Inglês e Expressão Plástica.

Sala de aula

A sala onde decorreu a PES II situava-se no piso inferior e, apesar de pequena para o elevado número de alunos (30), era uma sala confortável e com boas condições. As mesas estavam dispostas em três filas; duas delas com seis mesas e outra fila com quatro mesas. Esta sala tinha um quadro de giz, um quadro interativo e um computador portátil. Além disso, a docente dispunha de dois armários, onde se organizava os materiais didáticos e onde se colocava os trabalhos dos alunos. Duas das paredes da sala tinham placards de corticite, onde eram expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos.

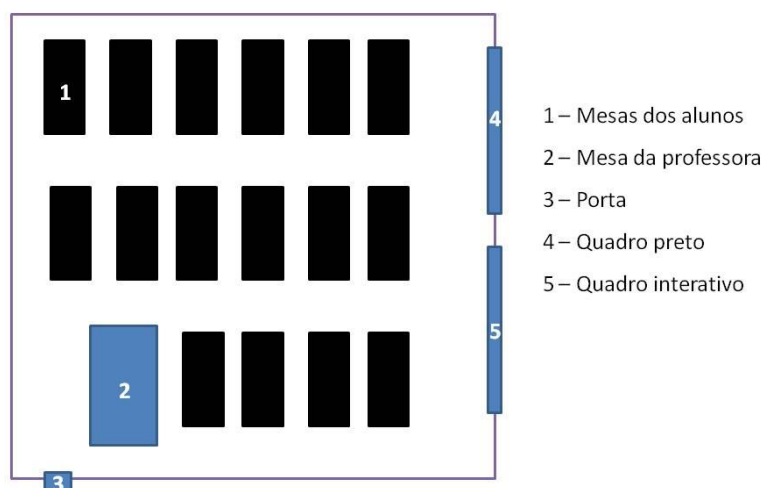


Figura 1. Planta da sala de aula

Caracterização da turma

A turma com a qual desenvolvi a investigação era constituída por 30 alunos, 17 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Este grupo de alunos frequentava o 3º ano de escolaridade e a maioria residia relativamente perto da escola, o que permitia que alguns alunos se deslocassem a pé, outros iam para a escola de carro. Todos almoçavam na cantina.

Nesta turma estavam inseridos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que possuíam Programa Educativo Individual (PEI). Um deles era portador de

Síndrome de Asperger e o outro apresentava limitações cognitivas. Três alunos tinham hiperatividade, estando medicados. Seis alunos beneficiavam de diferenciação pedagógica, pois apresentavam várias dificuldades, principalmente em Português.

No ano letivo anterior, segundo as informações constantes no Projeto de Trabalho de Turma (PTT), este grupo de alunos pertencia a duas turmas diferentes que já evidenciavam problemas do ponto de vista comportamental, estando alguns alunos referenciados como perturbadores e conflituosos. De uma forma global, a turma era heterogénea, apresentando ritmos de trabalho muito diferenciados, no entanto, cerca de metade da turma foi avaliada com a menção qualitativa de satisfaz bastante nas disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio. Apenas dois alunos se encontravam em nível negativo. O Estudo do Meio era a área para a qual a maioria dos alunos demonstrava mais gosto e facilidade.

Em relação aos interesses demonstrados pelos alunos, posso salientar o gosto pelos jogos de computador, leitura e audição de histórias, execução de trabalhos manuais (sobretudo os de desenho) e pintura. Revelavam uma forte adesão e entusiasmo por atividades que impliquem participar em jogos, cantar e praticar desporto. Os alunos eram ativos e interessados em aprender, gostavam de fazer experiências, de realizar trabalhos de grupo e de desenvolver pesquisas, independentemente do tema ou áreas abordadas.

Procedendo a uma breve caracterização sócio-cultural dos alunos e de acordo com as informações constantes no PTT, observei que as habilitações literárias dos pais variava entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura, sendo que 24,3% dos pais tinha o 9º ano, 26,4% o 12º ano e 24,3% a licenciatura. As categorias profissionais dos pais eram diversificadas, verificando-se o predomínio do setor comercial, sendo que alguns encarregados de educação eram funcionários e outros empresários. Apesar da maioria dos pais estar empregada, havia cinco encarregados de educação desempregados e um reformado. Deste modo, posso referir que esta turma se situava num contexto social médio, embora onze alunos beneficiassem de apoio da ação social escolar.

Áreas de intervenção e as conexões efetuadas

O estágio decorreu entre outubro de 2013 e janeiro de 2014; três semanas foram dedicadas à observação de aulas lecionadas pela professora cooperante e outras doze à implementação das aulas/atividades planificadas por mim e pelo meu par pedagógico.

Ao longo da PES II foi-me possível atuar em todas as áreas curriculares, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Português e Matemática, áreas às quais são atribuídas mais horas letivas pela legislação em vigor, foram as disciplinas que permitiram que a minha intervenção didática fosse mais significativa, tendo abordado diversos conteúdos.

Seguindo o que se encontra definido no documento das Metas Curriculares de Português, foram explorados os quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Na Oralidade, foram trabalhados conteúdos como a articulação, a entoação, a pausa, a planificação do discurso, o reconto, a descrição e a narrativa oral. Os alunos tinham que realizar exposições orais e foram orientados para procederem de forma metódica e reflexiva, começando por fazer uma recolha de informação sobre um tema, para posterior organização da mesma na grelha de planificação do discurso. Depois de planificar e de simular a exposição oral, faziam a sua apresentação à turma. No domínio da Leitura foram trabalhados o texto narrativo, descritivo, instrucional, a poesia e as componentes da narrativa (personagens, espaço, tempo e ação). Os alunos realizavam uma leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta. Após a leitura, procedia-se à interpretação do texto, sendo colocadas diferentes questões com grau de complexidade crescente, promovendo-se a reflexão individual sobre o texto. Quanto à escrita foram abordados a planificação e redação de textos (narrativo e descritivo) e a revisão de textos. Era entregue aos alunos uma grelha para os auxiliar na planificação da produção escrita e após o preenchimento da mesma, transformavam as suas ideias no texto. No final, faziam a revisão do seu texto, ou dos colegas, com o objetivo não só de corrigir os erros ortográficos, mas também de proceder a melhorias ao nível da estrutura da frase, da clareza das ideias, do recurso adequado a pontuação, etc. No domínio da Iniciação à Educação Literária foram lidas e analisadas duas obras de entre aquelas que se encontram referenciadas no documento das Metas

Curriculares de Português como obras de leitura obrigatória dentro da sala de aula, nomeadamente, "Os Poemas da Mentira e da Verdade", de Luísa Ducla Soares, e "As Fadas Verdes" de Matilde Rosa Araújo. A abordagem efetuada a cada uma das obras partiu da análise dos elementos paratextuais do livro, promovendo-se estratégias de antecipação do conteúdo da obra e evocando-se os conhecimentos dos alunos. Foi também destacado o ilustrador e a ilustração enquanto elementos que colaboram para a atribuição de sentidos, procurando-se desenvolver nos alunos a sensibilidade estética. Procedeu-se à leitura e análise de cada um dos poemas, suscitando-se a reflexão e o crescimento pessoal dos alunos. No domínio da Gramática foram lecionados diversos conteúdos, como a translineação, as classes de palavras (nomes, adjetivos, verbos e advérbios) tipos de frase, sinais de pontuação, família de palavras, sinónimos, valor semântico da frase (afirmativa, negativa) e a relação entre palavras- homonímia. O domínio da Gramática foi essencialmente concretizado através de rotinas diárias, onde era apresentada uma frase através da qual eram explorados os conteúdos solicitados pela professora. Esta rotina pretendia ser uma forma de relembrar e consolidar alguns conteúdos gramaticais.

Na área da Matemática, dividida nos domínios Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, foram também lecionados diversos conteúdos através de exercícios diversificados e da concretização de atividades em pares e em grupo. No domínio dos Números e Operações, foram trabalhadas as relações numéricas, os múltiplos e as operações com números naturais: adição, subtração e multiplicação. Em Geometria e Medida, foram lecionados os conteúdos relacionados com as figuras no plano, nomeadamente, as retas paralelas e perpendiculares e o círculo e a circunferência. Foi também abordado o comprimento e o tempo. Em Organização e Tratamento de Dados, foi enfatizada a leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos, a moda, o gráfico de barras e o diagrama de caule-e-folha. Sempre que possível, com o objetivo de motivar os alunos para a Matemática e de prender a sua atenção recorri a material didático apelativo, como por exemplo, o material multibase e o jogo SuperTmatik.

Os alunos estavam constantemente ansiosos pela aula de Estudo do Meio, pois esta disciplina captava o interesse da maioria da turma. Nesta área, foram trabalhados três blocos: "À descoberta de si mesmo", "À descoberta dos outros e das instituições" e "À descoberta dos materiais e objetos". Relativamente ao bloco "À descoberta de si mesmo", os conteúdos que foram lecionados incidiram sobre a sua naturalidade e nacionalidade, o seu corpo, onde foram lecionados os diferentes sistemas do corpo humano (respiratório, urinário, etc.) e a saúde do seu corpo, designadamente, a importância do ar puro e do sol para a saúde e os perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas. No bloco "À descoberta dos outros e das instituições", foi abordado o passado do meio local e os costumes tradições e o património histórico de Viana do Castelo. Por outro lado, no bloco "À descoberta dos materiais e objetos", foram realizadas experiências com ímanes. Além destes conteúdos, também foram trabalhadas as fases do linho que, apesar de não constituírem um conteúdo explicitamente apresentado no programa, foi possível de se inserir e articular no bloco "À descoberta do ambiente natural". As fases do linho foram exploradas no âmbito da feira de outono realizada na escola, já que o tema da turma era o Linho. Para a abordagem desta área utilizei sempre a metodologia da descoberta, pois pretendia perceber o que os alunos sabiam e as conceções que tinham sobre cada um dos assuntos.

A disciplina de Expressões, estruturada em quatro áreas - Expressão Motora, a Musical, a Plástica e a Dramática – foi desenvolvida semanalmente de forma organizada, embora a Expressão Dramática não tenha sido implementada por mim na sala de aula devido ao facto de não estar contemplada para este momento letivo na planificação. Em Expressão Motora, abordei sempre o bloco "jogos com bola", desenvolvendo as competências que lhe são inerentes. Em Expressão Plástica, os alunos realizaram desenhos de expressão livre, pinturas, recortes, colagens, dobragens, cartazes, postais, enfeites de Natal, artigos de decoração para a escola e ilustrações de textos. Em Expressão Musical, fizeram a interpretação de diversas músicas, nomeadamente, "Este linho é mourisco", "Natal de inverno ou de verão" e "As janeiras". Além disso, também foram realizadas atividades de percussão corporal, batimentos, palmas e acompanhamento de canções com gestos e percussão corporal.

Durante as semanas de intervenção, eu e o meu par pedagógico tentamos, sempre que possível, estabelecer a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, procurando promover uma visão coesa e articulada entre diversos saberes que os alunos têm que adquirir, pois o ensino articulado proporciona um diálogo entre disciplinas, relacionando-as entre si de modo a obter uma melhor compreensão da realidade (Santos, 2012).

Nem sempre foi exequível estabelecer interdisciplinaridade com todas as áreas, pois em alguns momentos foi um pouco difícil proceder a conexões, principalmente em Matemática. Ainda assim, em praticamente todas as planificações semanais foram realizadas articulações entre a área do Português, do Estudo do Meio, das Expressão Plástica e das Expressão Musical. Para o meu estudo foi condição fundamental promover uma visão holística e integrada do saber, pelo que optei por fazer articulações entre o Português (a Oralidade) e as outras áreas do saber, nomeadamente o Estudo do Meio, a Educação para a Cidadania, as TIC e a Educação Literária.

Em anexo (anexo VI), e exemplificando o que referi anteriormente, encontra-se uma planificação, cujo tema era o linho, já que se iria realizar uma feira na escola, naquela semana, em que o tema da turma era este. Nesta planificação, é possível observar o modo como se estabeleceram as articulações entre a área de Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica e um pouco com Matemática. Em Português, os alunos realizaram um exercício de aperfeiçoamento ortográfico sobre um texto relativo ao linho, que tinha sido previamente lido e interpretado com a orientação da professora cooperante em aulas anteriores e leram e analisaram quadras alusivas ao tempo. Foi realizado o campo semântico da palavra linho e foram utilizados alguns desses vocábulos para que os alunos aplicassem as regras de translineação que tinham aprendido. Em Estudo do Meio, foram lecionadas as fases do linho, explorando-se a constituição das plantas e os processos a que são submetidas algumas matérias-primas até se tornarem num produto útil ao ser humano, analisando-se, neste caso, a produção dos tecidos. Em Expressão Plástica, os alunos criaram um cartaz e conceberam postais para a feira. Em Matemática, optou-se por utilizar este tema nos enunciados para a resolução de problemas.

CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como principal objetivo descrever o trabalho de investigação realizado ao longo do estudo. Este está dividido em cinco secções, nomeadamente, orientação para o problema, enquadramento teórico, metodologia, análise e interpretação de dados, conclusões e anexos.

Orientação para o problema

A proficiência linguística permite desenvolver o raciocínio e o pensamento do indivíduo e é fundamental em termos sociais, pois a linguagem verbal é uma forma de comunicar com a restante sociedade, sendo notória a importância da sua aprendizagem para a formação do indivíduo. Segundo Aldeia (2005, p.27) "a linguagem oral surge ... da necessidade de verbalizarmos os nossos pensamentos e de interagirmos com os outros e com o meio."

Na escola, a língua é o veículo essencial para a transmissão do conhecimento nas diversas disciplinas e para garantir que os alunos realizem a aprendizagem com sucesso em todas as disciplinas, o professor do 1º Ciclo deve dotá-los de competências comunicativas orais e escritas que são essenciais para o sucesso escolar, porque tal como podemos ler no Programa de Português do Ensino Básico, "a nossa língua é um instrumento fundamental de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados" (Ministério da Educação, 2009). Além disso, um bom desempenho linguístico permite um pensamento mais elaborado e contribui para o desenvolvimento do raciocínio, o que conduzirá a melhores resultados em todas as outras disciplinas, já que as competências linguísticas são fundamentais para o acesso ao conhecimento e para um bom desempenho nos momentos de avaliação.

Seguindo a perspetiva de que a língua é uma área central e indispensável na formação do aluno e que esta é transversal a todas as áreas do saber, direcionei o presente estudo para a disciplina de Português. Focalizei a minha atenção no domínio Oralidade, pois considero-o crucial para toda a escolaridade e tendo a competência oral

desenvolvida "as crianças são capazes de compreender as mensagens orais que lhes são transmitidas, bem como expressar-se oralmente, ou seja, produzir enunciados linguísticos coerentes uma vez que a compreensão precede sempre a produção" (Rodrigues, 2013).

Outro motivo subjacente à escolha da Oralidade foi, seguindo a perspectiva de Ferraz (2007, p. 29) o facto de que "o oral tem sido o parente pobre do ensino da língua", sendo o trabalho à volta do oral pouco sistematizado e estruturado, pelo que importa refletir sobre a forma como se ensina e se aprende a Oralidade nas nossas escolas, contribuindo para a implementação de estratégias adequadas à concretização dos objetivos e descritores relativos à Oralidade.

Tal como afirmam Pereira e Viana (2013), a escola é fundamental a nível da preparação da *oracia*, isto é, os alunos devem desenvolver a capacidade de comunicar oralmente de forma competente. Segundo as mesmas autoras, é reconhecida a "importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da *oracia* como capacidade linguística a desenvolver", no entanto, este reconhecimento "não garante a sua efetiva e eficiente realização em contexto escolar". Há uma necessidade de desenvolver as competências comunicativas na criança, essencialmente a linguagem oral.

O Programa de Português do Ensino Básico (2009) contempla duas competências específicas relativas à Oralidade: a Compreensão do Oral e a Expressão Oral. A Compreensão do Oral é entendida como "a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português." A Expressão Oral é caracterizada como "a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua" (Ministério da Educação, 2009, p. 69).

Consciente do papel fundamental da Oralidade, orientei a minha análise para este domínio e para a definição do estudo parti de um problema detetado nas sessões de observação da prática pedagógica, porque numa das atividades a que assisti, apercebi-me que alguns alunos evidenciavam dificuldade significativas na produção de discursos orais.

A questão que se coloca é perceber, a relevância que o manual escolar adotado atribui ao domínio da Oralidade, isto é, se a Oralidade possui o mesmo estatuto que os restantes domínios, nomeadamente, a Leitura e a Escrita, a Gramática e a Educação

Literária, tal como está definido no documento das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012).

Importa também compreender se o manual escolar favorece a implementação de atividades relativas à Compreensão do Oral e à Expressão Oral, porque sabemos que grande parte das atividades que decorrem na sala de aula está claramente relacionadas com as propostas apresentadas pelos manuais escolares. Esta perspetiva é defendida por diversos autores que caracterizam o manual como o recurso didático mais utilizado pela maioria dos professores. Desta forma, pretendi perceber que importância é que o manual escolar de Português concede à Oralidade e que tipologia de atividades preconiza, já que "No processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador." Neste entendimento, importa referir que a perspetiva que aqui defendo é que "o manual necessita de se constituir num aliado do professor, permitindo-lhe recorrer a práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências por parte do aluno" (Martins e Sá, 2010, p. 217).

Num segundo momento, e após a análise do manual escolar, pretendi colmatar algum vazio que esta ferramenta denota na apresentação de atividades concretas de Expressão do Oral, fomentando atividades que vão ao encontro do descritor 4, que define que os alunos devem "fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre o tema, com recurso eventual a tecnologias de informação" (MEC, 2012). Este descritor encontra-se no terceiro objetivo da Oralidade para o 3º ano de escolaridade, nomeadamente, "Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor", presente no documento das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, publicadas através do Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto de 2012.

Neste estudo, procedi a uma análise do manual escolar segundo determinadas categorias e, posteriormente, à implementação de estratégias concretas e específicas que permitam desenvolver as capacidades e conhecimentos subjacentes ao descritor selecionado, através da realização de atividades que culminem na apresentação oral sobre um tema, previamente, planificado e, preferencialmente, estabelecendo-se

conexões com outras áreas do conhecimento (Estudo do Meio, Educação para a Cidadania) ou com outros domínios do Português (por exemplo, Educação Literária). Estas apresentações orais foram avaliadas através de uma grelha de registo.

Questões/Objetivos de investigação

O estudo foi desenvolvido em dois momentos. Num primeiro momento, pretendi perceber o que o manual adotado pelo agrupamento apresenta naquilo que são as propostas para o ensino no domínio da Oralidade. Este plano de análise traduziu-se na seguinte questão de investigação: Qual a relevância que o manual escolar atribui ao domínio da Oralidade, tendo como referência as Metas Curriculares de Português.

Esta questão tinha implícita uma dimensão de natureza diagnóstica. Com efeito, pretendo analisar o manual, elencar e categorizar as propostas para o domínio do oral e aferir se as atividades sugeridas convocam todos os objetivos e descritores enunciados no documento das Metas Curriculares de Português para este domínio e ano de aprendizagem.

Esta fase dita o rumo que este estudo prossegue. Na sequência desta primeira análise (de teor diagnóstico), e tendo-se identificado lacunas em vários descritores do domínio da Oralidade, pretendi concretizar um percurso pedagógico para suprir as lacunas do manual relativamente às propostas contempladas para a Oralidade.

Desenhei atividades que se apresentassem motivadoras e estimulantes, que fomentassem a criatividade, desenvolvessem a autonomia e a iniciativa nos alunos e que surgissem de modo articulado com outras áreas, por forma a permitir a rentabilização do tempo, não me cingindo especificamente ao oral, mas desenvolvendo em simultâneo outros saberes, capacidades e competências.

Enquadramento Teórico

Esta secção destina-se à apresentação do enquadramento teórico no qual se encontra ancorado o estudo. Inicialmente é realizada uma revisão de literatura relativamente aos manuais escolares, que está subdividida em considerações gerais e os manuais escolares e a prática pedagógica. De seguida, optei pela apresentação de um quadro conceptual sobre o domínio da Oralidade onde exponho uma definição de conceitos, refiro a importância do desenvolvimento da Oralidade na escola e abordo as orientações presentes nos documentos orientadores sobre este domínio.

Manuais escolares

Considerações gerais

O manual escolar é o recurso didático mais utilizado pela maioria dos professores, sendo que, no sistema de ensino português, vários documentos oficiais legitimam a sua importância, podendo-se constatar que a Lei de Bases do Sistema Educativo, no art.º 41º - 2, atribui ao manual a designação de "recurso educativo privilegiado" e a circular nº14/97 do Departamento de Educação Básica corrobora esta afirmação, referindo que "o manual escolar constitui um auxiliar de relevo". Segundo a Lei nº 47/2006, no art.º 3º, o manual escolar é

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor. (Lei nº 47/2006, art.º 3º)

Ainda na Lei nº 47/2006, no art.º 16º, podemos ler que "A adopção dos manuais escolares é o resultado do processo pelo qual a escola ou o agrupamento de escolas avalia a adequação dos manuais certificados." Esta adopção é da "competência do

respetivo órgão de coordenação e orientação educativa, devendo ser devidamente fundamentada e registada em grelhas de avaliação elaboradas para o efeito pelo Ministério da Educação." O artigo 17º permite concluir que a escola pode preferir não adotar manuais escolares, no entanto terá de comunicar os fundamentos desta decisão ao Ministério da Educação e da Ciência.

O manual escolar revela também uma forte supremacia na área comercial, pelo que Santo (2006, p. 104), através do seu estudo, verifica que os manuais escolares absorvem cerca de 85% das despesas mundiais com materiais pedagógicos e constituem um negócio que, em cada país, envolve verbas avultadas.

Segundo Veloso (2006, p. 3) o manual escolar poderá ser um fator negativo no processo de ensino-aprendizagem, referindo que há falta de qualidade no mercado do manual escolar, permitida pelo Ministério da Educação, e exemplificando que no ano letivo de 2006, "as editoras apresentaram 140 manuais para Língua Portuguesa, o que é caricato, se tivermos em conta a população escolar alvo."

Os manuais escolares e a prática pedagógica

Os manuais escolares podem ser analisados segundo vários princípios e linhas orientadoras, porém, e apesar da importância que a legislação lhes confere, estes não podem ser entendidos como elementos prescritivos, nem como recursos que substituem os textos pedagógicos oficiais em vigor, no caso concreto, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e as Metas Curriculares de Português (2012). Os manuais apresentam uma apropriação e uma reconstrução dos textos programáticos de cumprimento obrigatório. No entanto, provavelmente, alguns professores, quando preparam as suas aulas, não recorrem de forma sistemática aos programas e às metas curriculares da disciplina, socorrendo-se exclusivamente dos manuais que condicionam de forma clara na estruturação das aulas.

No momento de planificação/preparação da aula, o professor deve ter como primeira referência os documentos legalmente concebidos e o manual não deve determinar a prática letiva, porque ele comporta sempre uma interpretação dos documentos orientadores realizada pelos autores do projeto, assumindo as suas escolhas,

as suas opções metodológicas, privilegiando conteúdos e uma perspectiva ou entendimento pedagógico. Castro (1999, p. 189) afirma que "os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam." Há uma enorme variedade de informação e conhecimento disponível e ao conceber os manuais é necessário fazer uma escolha e conciliar os conteúdos a trabalhar, o que implica inclusões e exclusões de determinada informação (Castro, 1999, p. 189).

Para alguns autores, a pluralidade de manuais poderá significar diversidade nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens (Pinto, 2003, p. 182), mas por outro lado, outros investigadores defendem que o manual permite dar a mesma oportunidade a todos os alunos e pôr um termo às desigualdades sociais, favorecendo a ligação da família com a escola e possibilitando que os pais acompanhem e verifiquem as aprendizagens dos filhos (Santo, 2006, p. 103). Afigura-se contudo como perspectiva consensual que o manual ocupa um lugar crucial nas aulas e, em alguns casos, desempenha as funções do "programa da disciplina", condicionando as práticas letivas ao definir conteúdos e formas de apropriação dos mesmos. Pinto (2003, pp. 174 e 176) sublinha que o manual escolar é um "dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização", e que este se reveste do "estatuto de suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando, entre outros aspectos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão." Martins e Sá (2010, p. 215) referem que "no processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador."

Um manual escolar pode desempenhar diferentes funções, que variam com o utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado (Gérard & Roegiers, 1998, p. 74).

Tradicionalmente, o manual servia sobretudo para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais.

Hoje, estas funções continuam actuais, mas os manuais escolares devem igualmente dar resposta a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor

métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. (Gérard & Roegiers 1998, p. 15)

Os manuais podem ser analisados tendo como referência o projeto a desenvolver pelo aluno, as competências e saberes que se pretende que este adquira, e o trabalho pedagógico a realizar pelo professor. Na perspectiva do aluno, o manual fornece "elementos de leitura e de descodificação do real, [esclarece] objetivos de aprendizagem e [transmite] valores" (Martins e Sá, 2008, p.6). É esperado que contribua para a transmissão de conhecimento, pois este recurso constitui uma garantia estruturada dos saberes que, de uma forma organizada, permite ao aluno o acesso aos conteúdos supostamente estipulado para a disciplina. A nível atitudinal, o manual pode também promover a autonomia, o desenvolvimento de hábitos e métodos de trabalho e o espírito crítico dos alunos. Reconhecendo o papel importante que o manual comporta para o aluno, assumimos o posicionamento de Martins e Sá (2010, p. 217) que defendem que a "centralidade excessiva dada ao manual escolar no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa [pode] prejudicar o desenvolvimento de competências a ele associadas por parte dos alunos."

Na ótica do professor, é indispensável que o manual proporcione propostas de trabalho produtivas, exequíveis e motivadoras, atividades criativas e diversificadas e pistas para uma atualização e/ou renovação da sua prática pedagógica (Santo, 2006, p.107). Esta ferramenta pedagógica deve apresentar-se como um apoio ao processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Gérard e Roegiers (1998, p. 87) existem sete funções essenciais do manual escolar, sendo elas: a transmissão de conhecimentos; o desenvolvimento de capacidades e de competências; a consolidação das aquisições; a avaliação das aquisições; a ajuda na integração das aquisições; referência; e a educação social e cultural. As primeiras três funções são "funções relativas às aprendizagens" dos alunos e as restantes são "funções de *interface* com a vida quotidiana e profissional".

Alicerçando-me naquelas que são as orientações elencadas no Programa de Português do Ensino Básico (2009), entendo que, para enriquecer as aulas e proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas, os professores devem utilizar outros

recursos, como por exemplo, gramáticas, prontuários, obras literárias integrais e textos de tipologia diversa em diferentes suportes, não permitindo que o manual escolar seja o único recurso didático-pedagógico.

Relativamente ao trabalho pedagógico a desenvolver sobre o domínio da Oralidade, os professores devem procurar, preferencialmente, textos orais gravados, utilizando os recursos disponíveis na biblioteca escolar, espaço que deve potenciar a aplicação pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Seguindo a perspetiva teórica apresentada, depreendo que o manual regula a prática pedagógica em geral e determina, no caso da disciplina de Português, a forma como se processa o ensino e a aprendizagem da língua materna. Orientando-me para o objeto do presente estudo, acredito que aquilo que o manual incorpora em relação à Oralidade influencia a forma como se leciona a Compreensão do Oral e a Expressão Oral na aula de Português e tal como afirma Fernandes (2010, p.18), "os manuais dedicavam pouca importância à oralidade e existia, até há pouco tempo, escasso material pedagógico relacionado com este domínio", pelo que o professor terá que, paralelamente e de forma consciente e sistematizada, fomentar atividades que possibilitem o desenvolvimento deste domínio.

Oralidade

Definição de conceitos

A língua é fundamental em termos sociais, permitindo comunicar com a restante sociedade e desenvolver o raciocínio e o pensamento, pelo que para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 7) "são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social". As competências comunicativas são essenciais não só para o sucesso escolar, mas também para o sucesso social e profissional do indivíduo, visto que com a competência comunicativa desenvolvida as crianças compreendem as mensagens orais que lhes são transmitidas e produzem enunciados linguísticos coerentes (Rodrigues, 2013).

A linguagem oral é, segundo Pereira e Viana (2013, p. 2), "uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento." A oralidade é "o modo primário, natural e universal da realização da língua e no modo oral, o aparelho fonador produz os enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo(s) recetor(es)" (Dicionário Terminológico).

A oralidade é também crucial para os alunos pensarem e aprenderem em todas as áreas de ensino, pois tal como afirma o Ministério da Educação (2008, p. 1) de Ontário (Canadá), "Oral language is fundamental to thinking and learning in all areas of the curriculum." O domínio da linguagem oral permite aos alunos comunicar, expressar-se, relacionar-se com os outros e, sobretudo, aprender, pois tal como afirmam Bainbridge e Malicky (2004, citado pelo Ministério da Educação de Ontário, 2008, p. 22), "Talk is an essential part of communicating, thinking, and learning. It allows students to express themselves, to negotiate relationships, to give definition to their thoughts, and to learn about language, themselves, and their world."

Comunicar oralmente é mais do que simplesmente falar e Monteiro *et al* (2013, p.112) evidenciam que "o ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo, que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral." Neste entendimento, pode-se convocar o conceito de *oracia*, entendida como "a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente", isto é, a competência que cada indivíduo tem para "compreender, usar e (...) reflectir sobre os textos orais, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. (Pereira e Viana, 2013, p. 1)

A oralidade na escola

É notória a importância que a oralidade ocupa na vida das pessoas, no entanto, esta, em contexto pedagógico, ainda não adquiriu o mesmo estatuto que a escrita ou a leitura, pois durante muitos anos, não se atribuiu a devida importância à oralidade. Segundo Ferraz (2007, p.29), "o oral tem sido o parente pobre do ensino da Língua.

Reagindo a essa situação, os programas de Língua Materna de vários países chamam para a necessidade de serem realizadas actividades que tornem os alunos melhores ouvintes e melhores falantes”.

A mobilização de enunciados orais é transversal a todas as disciplinas e acaba por interferir nas diferentes áreas e inclusivamente sabemos que "o desenvolvimento da linguagem oral é facilitador de um melhor acesso à leitura" (Viana, 2002, p. 22), porém continua-se a observar que há um número significativo de alunos com problemas de linguagem oral e, conseqüentemente, com dificuldades nas outras áreas curriculares. Estes mostram uma "articulação deficiente, incapacidade de construção morfo-sintáctica correcta e completa, vocabulário pobre, nível de linguagem inadequado, expressão pouco fluente, incapacidade de prestar atenção, ... " (Pereira e Viana, 2013, p. 6).

A escola deve também assumir a função de desenvolver a oralidade com os seus alunos, implementando estratégias e técnicas específicas, essencialmente no que se refere a discursos orais com características particulares e com algum grau de formalidade. Tal como afirmam Melo e Cavalcante,

Quando se fala em ensino do oral, certamente não se trata de ensinar as crianças a falar, pois isso elas aprendem fora da escola. Por outro lado, não é verdadeira a idéia de que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. O desenvolvimento adequado em certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola (...). (2006, p.77)

De facto, a escola é o espaço privilegiado para trabalhar a oralidade e o desenvolvimento linguístico da criança; esta "herda muitas responsabilidades ao nível da preparação da *oracia* dos seus alunos" (Pereira & Viana, 2013, p. 3), pois a linguagem oral funciona como um mediador da actividade social de cada indivíduo.

Los niños no aprenden la lengua por casualidad, sino que la aprenden cuando la usan para participar en la vida de la comunidad. El marco del aula se convierte, de esta manera, en un espacio especialmente privilegiado ya que, mediante el diálogo con el adulto o con los compañeros, los alumnos disponen de la posibilidad de contrastar y reinterpretar sus representaciones del mundo. Todo esto nos lleva a una primera consideración: el lenguaje

oral se ha de ensinar porque funciona como mediador de la actividade social. (Bosch *et al*, 2005, p.35)

A relevância e pertinência de se proceder a um ensino organizado no domínio do Oral surge já no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 67) onde se pode ler que "é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (...)." O mesmo autor (1997, p.68) afirma que a criança ao comunicar com os colegas e com os adultos está "a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas."

Pereira e Viana (2013, p. 6) asseguram que "a escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem da vertente escrita da linguagem: é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral." Contudo, e segundo as mesmas autoras, "o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da *oracia* como capacidade linguística a desenvolver não garantem (...) a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar".

Apesar do Programa de Português do Ensino Básico (2009) conceber a Compreensão do Oral e a Expressão Oral como competências autónomas a trabalhar em sala de aula e as metas definirem a Oralidade como um domínio de referência, a verdade é que o oral não tem sido explorado como as outras competências e domínios e o seu ensino tem ocupado um lugar limitado na escola (Melo e Cavalcante, 2006, p. 76).

Segundo Pereira e Viana (2013, p. 6) alguns professores demonstram dificuldade em concretizar o processo de ensino e aprendizagem relativo à oralidade. "Alguns confessam não saber o que fazer para melhorar as situações que descrevem; muitos, porém, desconhecem mesmo a obrigação de o fazerem – não conhecem as orientações oficiais ou qualquer estudo feito nesta área." Isto evidencia a falta de preparação dos professores para promover a oralidade nas suas salas de aula e no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (GIP) podemos clarificar

algumas das generalizações inexatas relativas ao trabalho da dimensão oral nas aulas de língua materna, nomeadamente, o facto de erradamente se acreditar que as realizações orais correspondem sempre a um registo informal, não necessitando de ser registadas como as escritas, de não serem objeto de atenção, treino ou avaliação e de serem sempre improvisadas. (Ministério da Educação, 2011, p. 9)

Melo e Cavalcante (2006, p. 75) referem que "existem poucos instrumentos que ajudem o professor a pensar o que é o oral em toda a sua amplitude, como ele pode ser ensinado e avaliado." Além disso, todos os docentes têm que ter presente na sua prática pedagógica que a distinção entre oral e escrito é muito mais do que o suporte em que é a mensagem é transmitida, porque como se pode perceber no GIP, "Certos textos concebidos para serem apreendidos pelo recetor por via da escrita, se forem lidos em voz alta por um falante, não se convertem necessariamente em texto oral" (Ministério da Educação, 2011, p. 15). Esta distinção não está relacionada com a formalidade ou a correção, mas sim como a adaptação das características do discurso às circunstâncias da sua transmissão. "É na génese, e não na transmissão, do texto que reside a diferença entre estes dois tipos de produto linguístico" (Ministério da Educação, 2011, p. 15).

Seguindo estas perspetivas teóricas, é importante assinalar que no caso da Expressão Oral formal é fundamental que haja uma estrutura definida como planificar, executar e avaliar, pelo que as atividades de Oralidade devem comportar sempre um momento de planificação, pois como consta no GIP (ME, 2011, p. 10), "o uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito."

Uma apresentação oral não é uma tarefa que possa ser executada sem preparação e de modo improvisado; é necessário planificá-la, tendo em conta o conhecimento que o sujeito tem sobre o tema e o público a que se destina a apresentação, pensando nos recursos a utilizar para manter a atenção deste, já que como confirmam Bosch *et al*,

Preparar una exposición oral no es una actividad sencilla. No basta con tener algo que decir, sino que hay que hacerlo teniendo en cuenta las expectativas del público y los conocimientos que suponemos que éste tiene sobre el tema de que se trata. Es importante ordenar el discurso, exponerlo de manera comprensible y desplegar los recursos necesarios para mantener el interés y la atención. (Bosch *et al*, 2005, p.46)

Bosch et al (2005, p. 46) enumeram cinco fases para a preparação/planificação do discurso, nomeadamente, "1. Invención de las ideas", é o momento de pesquisar informação sobre o tema; "2. Disposición de las ideas", é a fase em que se seleciona, ordena e organiza a informação obtida; "3. Exposición o elocución", é a etapa em que se decide quais os recursos a utilizar para captar a atenção do público; "4. Memoria", antes da exposição oral é necessário memorizar o discurso; "5. Actuación", é necessário ter em conta as estratégias que se vão utilizar para manter a atenção do público, por exemplo, o olhar, a voz e a linguagem corporal.

Segundo os mesmos autores (2005, p.50), é fundamental a utilização de um guião para a planificação do discurso, pois este permite organizar a estrutura que se pretende seguir na apresentação e a preparação de um texto oral segue passos e usa métodos comparáveis aos utilizados na preparação de um texto escrito. A perspetiva destes autores remete para o entendimento de que o oral, mais do que o registo coloquial e espontâneo, pode apresentar-se como um texto com determinado grau de formalidade e "Podendo os textos orais obedecer a um registo formal e cuidado, esta característica torna o seu planeamento e estruturação muito necessários." (Ministério da Educação, 2011, p. 15) e o aluno deverá usufruir de tempo considerável para planear, estruturar, rever, corrigir e reformular a sua mensagem, tal como sucede na preparação de um texto a transmitir por escrito" (Ministério da Educação, 2011, p. 17).

O momento de produção de discurso equivale à elocução, para o qual é mobilizado todo o conhecimento evocado na fase de preparação e traduz-se na corporização da planificação em texto oral. Importa respeitar o contexto e obedecer às circunstâncias e variáveis específicas, convocando para o efeito diversas competências, como as articulatórias, prosódicas e pragmático-discursivas.

Durante a transmissão da mensagem, isto é, a apresentação, a mensagem deve ser preferencialmente dita e não lida, pois ao ler o orador não consegue captar tanto a atenção do público nem consegue ter um contacto visual com o mesmo. Para Bosch et al, La exposición há de ser dicha, no leída, lo cual no excluye que haya escrito previamente o que se realice con la ayuda de un guión. (...) a diferencia de quien dice un texto escrito, el orador no sólo usa de manera más espontánea el gesto, sino que mira el público y puede

intuir si le entienden o le siguen com interés y, en consecuencia, modificar las estrategias previstas (aclarar conceptos, ralentizar el ritmo, saltarse alguna parte no esencial del discurso...). (2005, p.46)

À semelhança dos restantes domínios de Português, a avaliação é uma etapa fundamental para se compreender a forma como se está a processar a aquisição das aprendizagens, sendo uma fase sobre a qual, no âmbito da Oralidade, os professores revelam alguma preocupação, e até mesmo dificuldade, essencialmente devido à ausência de critérios e instrumentos legalmente definidos (Monteiro et al , 2013, p. 117).

Bosch et al (2005, p.52) referem que "el proceso que se debe seguir para la evaluación se inicia com la elaboración compartida de criterios sobre la tarea que se há llevado a cabo, continúa con la realización y acaba con la consideración crítica de esta realización". Isto é, o processo de avaliação deve ter como base a definição de critérios de avaliação com os alunos e, após a apresentação oral, deverá haver uma reflexão crítica sobre a mesma.

Vários autores, segundo Monteiro et al (2013, p. 121) afirmam que "no que concerne aos instrumentos de avaliação, as grelhas de observação e avaliação devem ser usadas como estratégias de tratamento pedagógico-didático da expressão oral, pois baseiam-se em fundamentos teóricos consistentes, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto."

Numa apresentação formal de Expressão Oral poderão ser avaliadas três componentes, nomeadamente, os elementos paralinguísticos, os aspetos não-verbais e o discurso verbal. Nos elementos paralinguísticos, podemos assumir aspetos como a articulação, a entoação, o ritmo e o volume da voz, cuja importância é crucial já que "contribuem para facilitar ou dificultar a percepção compreensiva do texto oral, por outro lado, dão a conhecer sentimentos, atitudes e traços pessoais do falante" (Sousa, 2006, p.52) Estes, juntamente com os aspetos não-verbais (a gesticulação, o olhar e postura do corpo) complementam a linguagem verbal e segundo a perspectiva defendida por Sousa (2006, p. 54), "há um natural sincronismo das duas componentes que serve de facilitação cognitiva, melhorando a codificação verbal em ordem a uma expressão mais eficaz."

Os elementos discursivos são aqueles que oferecem mais preocupação para o locutor. O discurso deve ser transmitido de forma clara, precisa e coerente, adequando-se eficazmente ao auditório e o locutor deve ter em conta os aspetos discursivos e os aspetos inerentes à sua implicação física e psicológica na comunicação. (Sousa, 2006) No discurso devem ser contemplados aspetos como o vocabulário utilizado, a estrutura discursiva, a correção linguística, a coerência do discurso e a adequação ao destinatário e às situações.

Documentos orientadores

O Programa de Português do Ensino Básico (2009), documento obrigatório e fundamental para o professor de Português, no que concerne à organização programática do 1º Ciclo, apresenta uma caracterização deste ciclo, os resultados esperados (subdividindo os resultados esperados para o 1º e 2º ano de escolaridade e para o 3º e 4º ano de escolaridade) e os descritores de desempenho que são apresentados como "um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer." Os descritores de desempenho, assim como os conteúdos encontram-se inscritos em quadros que estão organizados de acordo com as competências específicas para a disciplina de Português, a saber: Compreensão do Oral, Expressão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (CEL), estabelecendo um equilíbrio entre todas as competências específicas.

No que respeita à Oralidade, verificamos assim que o Programa de Português do Ensino Básico (2009) prevê que sejam desenvolvidas competências relativas à Compreensão do Oral e Expressão Oral. A Compreensão do Oral é entendida como "a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português." e "envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória" (Ministério da Educação, 2009, p. 69).

"No domínio da compreensão do oral as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos", pelo que é necessário realizar atividades que permitam ao aluno aprender a escutar, a reter e a registar a informação essencial de discursos com diferentes graus de complexidade e

formalidade. A aprendizagem de novo vocabulário é fundamental para compreender os discursos ouvidos, sendo imprescindível promover atividades que potenciem o alargamento vocabular da criança (Ministério da Educação, 2009).

A Expressão Oral é caracterizada como "a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua." e "implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação" (Ministério da Educação, 2009, p. 69).

"No domínio da expressão oral é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais." Inicialmente, o aluno aprenderá a utilizar a palavra para gerir os conflitos e as interações sociais, respeitando as regras de convivência social e as regras da língua. Posteriormente, aprenderá a gerir situações de comunicação oral formal, aprendendo a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público (Ministério da Educação, 2009).

Ainda neste documento programático, pode-se constatar que o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) apresenta um plano relativo à gramática do oral, nomeadamente o "Plano Discursivo e Textual" que deve ser lecionado de forma articulada com a Compreensão do Oral e a Expressão Oral. Um dos descritores de desempenho consiste em "Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão do oral e escrita", enquanto que outros descritores pretendem que os alunos identifiquem marcas de registo formal e informal, do discurso direto no modo oral e escrito, e que distingam discurso direto e indireto e texto oral de texto escrito. Ainda no âmbito do CEL estão elencados vários conteúdos relacionados com a Oralidade, como Sons e Fonemas, Princípios de Cortesia, Formas de Tratamento, Diálogo, Registo Formal e Informal, entre outros.

As Metas Curriculares de Português (MEC, 2012) prescrevem os objetivos a atingir na sala de aula, norteando a prática pedagógica dos professores do 1º Ciclo. Segundo os autores, a definição das metas "organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se

concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino" e "constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa" (Ministério da Educação e da Ciência, 2012, p.4).

As Metas Curriculares de Português (MEC, 2012) estão definidas por ano de escolaridade e, no caso do 1ºCiclo, estruturadas em quatro domínios de referência, nomeadamente, Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, considerando-se que "a junção no domínio Oralidade reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão." Para cada domínio são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho, estando subjacente à definição dos mesmos o princípio de progressão que se baseia na conceção da aprendizagem como um "movimento" apoiado em aprendizagens anteriores e entendendo-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza" (Ministério da Educação, 2009, pp.9-10). Determinados conteúdos programáticos são retomados em anos seguintes, com um nível de dificuldade crescente e em sintonia com a necessidade de se manter a articulação entre ciclos (Ministério da Educação, 2009).

Na Oralidade estão inscritos os vários objetivos, organizados em objetivos que se podem associar à Compreensão do Oral, objetivos que se percebem direcionados para a Expressão Oral e outros relativos à interação verbal. Nas Metas Curriculares de Português (2012, p.20), para o 3º ano de escolaridade são apresentados três objetivos, nomeadamente, "Escutar para aprender e construir conhecimentos" (Compreensão Oral), "Produzir um discurso oral com correção" (Expressão Oral) e "Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor" (Expressão Oral).

Metodologia

A presente secção destina-se à apresentação e a descrição do percurso metodológico adotado para a realização deste estudo. Esta fundamenta a seleção do método de investigação mais adaptado ao problema em análise, assim como os procedimentos escolhidos na realização do mesmo. São ainda referidos os participantes, os instrumentos de recolha de dados, o percurso de investigação, os procedimentos de análise de dados e o plano de ação do estudo.

Opções metodológicas

O presente estudo realizou-se em contexto pedagógico, no âmbito da PES II, pretendendo-se melhorar o conhecimento sobre alguns aspetos particulares da forma como se ensina e se aprende a língua materna no 1º Ciclo do Ensino Básico, essencialmente no que se relaciona com a Oralidade, visto ser esta competência específica o objeto de investigação, por se considerar um domínio pouco explorado e implementado de forma pouco organizada e estruturada.

Pretendi, numa primeira fase, perceber a relevância que o manual escolar atribui ao ensino do oral, tendo como material de análise o manual adotado pelo agrupamento em que a turma estava inserida. Numa segunda fase, procedi a uma intervenção didática, concebendo atividades que colmassem as lacunas diagnosticadas.

Sabendo que em educação são diversas as opções metodológicas ao dispor para realizar uma investigação e que a escolha de uma delas se prende com o problema a estudar, optei por uma investigação qualitativa, tendo em atenção a questão fundamental de investigação, os objetivos definidos e o tempo disponível. Esta metodologia permitiu-me a focagem nos processos, aos quais dei particular relevo neste estudo, não me cingindo apenas aos produtos. Além disso, de acordo com Fernandes (1991, p.4), "a investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter", pois, deste modo, identificam-se

variáveis relevantes para a investigação que não são facilmente detetadas através da utilização dos métodos de investigação quantitativa.

Este estudo foi concretizado em meio natural, isto é, em contexto pedagógico com uma turma do 3.º ano do Ensino Básico, onde eu estava inserida como professora estagiária da PES II e como investigadora, pelo que, e optando por uma metodologia de cariz qualitativo tentei analisar e interpretar fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem, pois segundo Mertens (2009), a investigação qualitativa é "uma atividade contextualizada que coloca o observador no mundo" e compreende uma abordagem naturalística e interpretativa do meio envolvente.

Neste sentido, foi fundamental integrar-me na turma para que pudesse conhecer bem os alunos com quais estava a desenvolver o meu projeto. Ao longo do estudo, fui prestando especial atenção ao que era referido e realizado pelos alunos de forma a perceber as suas reações e manifestações, tentando analisar e avaliar todas essas informações, a fim de atingir o que pretendia. Deste modo, a observação direta, os registos audiovisuais e a tomada de notas foram instrumentos essenciais para essa minha análise.

No presente estudo, pretendi desenvolver uma melhor compreensão dos problemas sem proceder a uma medição ou quantificação dos fenómenos, tendo definido como principais objetivos perceber a relevância que o manual escolar de Português concede à Oralidade e implementar atividades criativas e produtivas no âmbito da Expressão do Oral, não se divulgando resultados quantitativos. O objetivo fundamental deste tipo de investigação é o conhecimento mais aprofundado de um problema, pois segundo Fernandes (1991, p.3), "o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está "por trás" de certos comportamentos, atitudes ou convicções" e está direcionada para apurar os significados e o entendimento de um determinado fenómeno sem se preocupar com a sua medição.

A investigação qualitativa pressupõe a recolha de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos problemáticos e significados nas vidas individuais e o investigador é o meio de recolha de dados por excelência neste tipo de investigação, dependendo a qualidade dos dados muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do

seu conhecimento (Fernandes, 1991). O investigador começa com observações específicas o que permite que, à medida que o estudo avança, as categorias de análise emirjam dos dados (Mertens, 2009). Seguindo esta orientação metodológica, ao longo do estudo, utilizei a observação direta como principal método de recolha de dados, comecei com uma observação atenta e, no decurso do estudo, defini categorias de análise para o manual escolar, desenhei as atividades implementadas na sala de aula e o quadro analítico das mesmas.

Participantes

Este estudo contou com a participação de uma turma do 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola de Viana do Castelo, composta por trinta alunos. Participaram vinte e nove, treze raparigas e dezasseis rapazes, com idades compreendidas entre os oito e nove anos. Dois alunos possuíam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e outros seis necessitavam de diferenciação pedagógica. Desses vinte e nove alunos todos participaram nas atividades propostas, isto é, todos realizaram a recolha de informação e a planificação do discurso. No entanto, para cada uma das atividades, escolhi um representante do grupo para a apresentação oral, devido ao curto espaço de tempo disponível.

Ao longo das observações realizadas, foi notório que este grupo era muito heterogéneo, apresentava ritmos de trabalho e de aprendizagem muito diferenciados. Os alunos eram muito interventivos e participativos, pelo que foram sempre recetivos às atividades propostas, manifestando interesse e curiosidade.

Os participantes não estavam muito familiarizados com atividades formais de Expressão Oral, já que até ao momento tinham realizado essencialmente atividades informais, sem recurso à planificação do discurso oral e sem registo da avaliação sobre resultados obtidos.

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados são ferramentas que permitem ao investigador registar as observações realizadas e auxiliar na sua análise, constituído, como afirma Sousa (2009, p.264), "um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos".

Para a recolha de dados selecionei quatro instrumentos, nomeadamente, observação direta/participante, notas de campo, registos audiovisuais e documentos utilizados. Todos estes instrumentos se complementaram e proporcionaram-me uma análise mais cuidada.

A observação participante, tal como o nome indica, é um método de recolha de dados totalmente relacionado com a investigação qualitativa, pois é caracterizada pela proximidade do investigador que observa presencialmente o que está a acontecer e o próprio investigador é "o instrumento principal de observação" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 155). Neste estudo, procedi a uma observação participante, assumindo simultaneamente o papel de investigadora e de professora-estagiária da turma em que a investigação foi desenvolvida.

Optei por uma observação participante e ativa, envolvendo-me nas atividades realizadas e procurando perceber o que os alunos experienciavam nas mesmas, porque este tipo de observação permite ao observador registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante. Assim sendo, e tal como afirma Lessard-Hébert *et al.* (2005, p. 155), "*o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa*", vivenciando e partilhando as experiências pedagógicas com os alunos.

A observação participante realizada permitiu-me recolher dois tipos de dados: "os dados registados nas «notas de trabalho de campo» são do tipo da *descrição* narrativa e aqueles que o investigador anota no seu «diário de bordo» pertencem ao tipo da *compreensão*, pois que fazem apelo à sua própria subjectividade" (Lessard-Hébert *et al.*, 2005, p. 158). Utilizei preferencialmente as notas de trabalho de campo, quer durante as planificações das atividades de Oralidade, quer na execução e avaliação das mesmas,

quer nos comentários realizados pelos alunos aos colegas no fim das apresentações. Este tipo de dados, complementares à observação, permitiu registar as intervenções e conceções dos alunos, os acontecimentos relevantes para o estudo e os dados relativamente às atitudes e interações.

Decidi registar o modo como os alunos percecionavam o seu próprio desempenho, a motivação que demonstravam, a sua autoavaliação e a avaliação que faziam dos seus colegas. Estas notas de campo contribuíram de forma clara e evidente para o não esquecimento de informação e a reflexão sobre as mesmas em momentos posteriores.

Ao longo da investigação, senti também necessidade de registar certas situações em suporte fotográfico e vídeo, apresentando este tipo de registo a grande vantagem de permitir rever e relembrar momentos importantes da recolha de dados. Este recurso foi fundamental para a análise dos dados relativamente à realização das planificações dos discursos orais e nas apresentações orais dos alunos, já que os vídeos possibilitam que se obtenha uma repetição da realidade e que se detetem acontecimentos ou pormenores que, porventura possam ter escapado durante a observação direta. Os registos em vídeo foram um registo muito útil e largamente utilizado para estabelecer comparações entre as atividades realizadas.

A utilização destes recursos e de todo o material tecnológico durante as apresentações criou alguma agitação e alteração do comportamento dos sujeitos observados. Em alguns momentos foi possível perceber que os alunos que estavam a fazer a apresentação oral ficavam intimidados perante a câmara e o seu discurso não era tão fluido como nos ensaios. Para atenuar este efeito da observação, optei por colocar a câmara de filmar em cima de uma mesa, de modo a que esta não se encontrasse em destaque e o olhar e o pensamento dos alunos não ficasse preso ao momento de observação e registo.

Para complementar a recolha de dados foram utilizados três tipos de documentos. O manual escolar "Grande Aventura" de Português para o 3.º ano de escolaridade, de Paula Melo e Marisa Costa (editora Texto, 2013), foi um deles, sendo que a sua análise assumiu uma vertente diagnóstica e foi o ponto de partida para realização deste estudo.

Para recolher dados sobre as apresentações orais dos alunos foram analisadas as grelhas de planificação do discurso preenchidas pelos mesmos e a grelha de avaliação preenchida por mim durante os momentos de apresentação oral. A análise destes documentos foi realizada de forma sistematizada e rigorosa, já que para além de fornecerem informação fundamental para este estudo, possibilitava também que fosse realizada uma intervenção pedagógica e didática de acordo com as reais dificuldades e/ou capacidades dos alunos.

Percurso de investigação

A definição do trabalho de investigação foi um momento que exigiu rigor e organização pedagógica, pois pretendi contemplar o que é defendido na fundamentação teórica deste estudo e o tempo estipulado para a implementação da intervenção educativa.

Estruturado em dois momentos essenciais, procedi inicialmente à análise do manual adotado, procurando-se elencar e categorizar todas as atividades inscritas no domínio do oral para, em fase subsequente, concretizar um percurso pedagógico, em sala de aula, centrado em atividades criativas e produtivas no âmbito da Expressão do Oral, seguindo o descritor selecionado para o presente estudo.

A análise do manual constituiu um passo crucial, pois este exerce uma forte influência na forma como se processa o ensino e a aprendizagem nas nossas escolas, condicionando fortemente as atividades que são realizadas dentro da sala de aula, as opções do professor e a forma como este ensina. O manual escolar é um recurso que constitui, para o professor, uma garantia estruturada de conhecimentos e práticas, que lhe permite, de uma forma organizada, o acesso ao conhecimento (Santo, 2006, p. 103) e, por vezes, é o único recurso didático-pedagógico utilizado nas aulas. Castro (1999, p. 191) afirma que o «"livro de Português" é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.»

Após a análise do manual escolar, e para colmatar as suas lacunas nas propostas contempladas para a Oralidade, considerou-se fundamental implementar atividades no âmbito da Expressão Oral direcionadas para o descritor inicialmente escolhido.

Procedi à concretização de atividades de Expressão Oral com o objetivo dos alunos realizarem uma apresentação oral sobre um tema previamente definido, sendo que os alunos tiveram de investigar e planificar o discurso antes da sua apresentação, utilizando uma grelha de preparação do discurso. Após a apresentação, foi aplicada uma grelha/guião de registo para se proceder à avaliação dos alunos.

As atividades foram realizadas em três semanas diferentes, incidindo sobre domínios e conteúdos distintos, seguindo os temas sugeridos pela professora cooperante, tendo-se também definido a respetiva calendarização com a docente responsável. Na primeira atividade estabeleceu-se articulação com a Educação para a Cidadania e com o Estudo do Meio (tema Natal); numa segunda atividade foi desenvolvido um projeto que englobava Educação Literária ("*As Fadas Verdes*" de Matilde Rosa Araújo e ilustrado por Manuela Bacelar) e na terceira atividade o projeto assumiu a produção de um livro relativamente à história local e ao património histórico de Viana do Castelo, inserido em Estudo do Meio.

O tema da primeira atividade foi escolhido devido à proximidade da época festiva, o Natal. Os alunos teriam de simular que eram apresentadores de televisão e transmitir uma mensagem de Natal aos telespectadores, recorrendo-se a adereços, a um monitor de televisão e um microfone.

A segunda atividade foi realizada no início de janeiro. O tema foi "*As Fadas Verdes*", porque é uma das obras de leitura obrigatória em Educação Literária no 3º ano de escolaridade, que a professora cooperante determinou que iria trabalhar nesse período letivo. A cada grupo foi atribuído um poema e disponibilizados alguns exemplares do livro, já que para a apresentação oral os alunos teriam de apresentar a obra aos colegas de turma, falando da autora e da ilustradora e dando a conhecer um dos poemas, assim como a interpretação da ilustração.

Ao longo do mês de janeiro, os alunos elaboraram um livro sobre a cidade de Viana do Castelo e após a sua conclusão fizeram a sua apresentação oral, identificando os

principais aspetos do património da cidade. Nesta terceira atividade, os alunos realizaram uma pesquisa sobre a cidade e procederam à leitura de vários documentos relativos à história e património da mesma. Assim, foram também desenvolvidas técnicas de pesquisa e de investigação e trabalhados objetivos e descritores de desempenho, presentes nas Metas Curriculares de Português relativamente à leitura, tais como "Ler textos diversos.", "Apropriar-se de novos vocábulos." e "Organizar os conhecimentos do texto." Para a realização desta atividade, os alunos recorreram também às tecnologias de informação e comunicação, pois, tal como enunciava o descritor de desempenho de desempenho em que me baseei para o estudo, a apresentação oral poderia ter um recurso eventual a tecnologias de informação. Deste modo, os alunos construíram um PowerPoint na fase da planificação do discurso, de forma a terem um apoio no decorrer da apresentação oral. A articulação com as TIC foi claramente relevante para os alunos, uma vez que estes não sabiam utilizar o programa PowerPoint e esta constituiu por si só uma aprendizagem significativa onde foram mobilizados diversos conhecimentos e capacidades. Além disso, à medida que iam construindo o PowerPoint da apresentação estavam simultaneamente a fazer uma planificação do seu discurso, selecionando e organizando a informação.

A turma foi dividida em grupos heterogéneos, assumindo-se alunos com diferentes capacidades e conhecimentos de modo que cada grupo tivesse alunos avaliados com menções diferentes. Os grupos procediam a momentos de investigação, planificando o discurso oral com recurso a grelhas/ guiões de planificação. Como a turma era constituída por trinta alunos e não era viável que todos os alunos pudessem fazer a sua apresentação oral, ao serem formados os grupos era escolhido um porta-voz para cada um deles, definindo-se que esse aluno realizaria a apresentação oral.

No decorrer das apresentações orais dos alunos, procedi a uma avaliação das mesmas, tendo em conta os elementos paralinguísticos, o discurso e aspetos não-verbais, tal como pode ser observado na tabela em anexo. (anexo III)

Procedimento de análise de dados

A análise de dados estruturou-se em dois momentos fundamentais, tendo iniciado pela análise do manual escolar "Grande Aventura" de Português para o 3.º ano de escolaridade, de Paula Melo e Marisa Costa (editora Texto, 2013), possuindo este momento de análise um cariz diagnóstico e sendo este o ponto de partida para realização deste estudo e para a definição das atividades de intervenção pedagógica.

A análise documental do manual foi realizada segundo determinadas categorias e, face aos objetivos do estudo, a primeira categoria pretendia elencar as atividades e questões propostas relativamente a cada domínio das Metas Curriculares do Português (MEC, 2012), visando-se compreender que estatuto o manual escolar concede à Oralidade comparativamente aos restantes domínios, e de que modo configuram os seus autores o papel da Oralidade na sala de aula. Para tal, foi elaborada uma tabela onde se inscrevem os domínios, tendo-se optado por subdividir o da Leitura e Escrita em dois, visto que o manual apresenta claramente atividades para ambos separadamente, embora sequentes e articuladas.

Concluída esta fase de análise, pretendi compreender que atividades da Oralidade estavam orientadas para a competência específica da Compreensão do Oral e quais as que remetiam para a Expressão Oral. A análise das instruções utilizadas nas atividades de Compreensão do Oral permitiu-me verificar que a opção linguística recai essencialmente no verbo "ouve", sendo de seguida solicitada a resolução de tarefas introduzidas com verbos como "assinala", "liga", "completa", "ordena" e "registra". Nas atividades de Expressão Oral, as expressões selecionadas são fundamentalmente "apresenta", "conversa com a turma", "reconta", "faz uma apresentação oral", "descreve" e "recita". Em dez atividades, seis são iniciadas pelo verbo "apresenta".

De seguida, e com o propósito de obter uma análise mais produtiva e aprofundada estabeleci uma correspondência entre as atividades relativas à Oralidade presentes no manual e os objetivos e descritores enunciados no documento das Metas Curriculares de Português (anexo V).

Para finalizar a abordagem ao manual, analisei mais pormenorizadamente as atividades de Expressão Oral, apoiando-me na metodologia proposta por diversos

autores, como Bosch *et al* (2005) e Ministério da Educação (2011), que defendem que nos discursos formais deverão contemplar momentos de planificação, produção e avaliação. Esta análise tinha como intuito perceber se as atividades propostas comportavam um percurso pedagógico sustentado, assumindo as três fases apresentadas.

Num segundo momento, analisei as atividades realizadas com os alunos, dispondo essencialmente de dois tipos de documentos - uma grelha/guião de planificação do discurso para cada um dos temas de oralidade (anexo II) e uma grelha de avaliação das apresentações (anexo III), comum a todas as apresentações.

Na planificação, fase crucial para o desenvolvimento do discurso oral formal, procedi à preparação da atividade de apresentação oral recorrendo a uma grelha de planificação do discurso (anexo II), com o objetivo de ajudar os alunos a organizar o raciocínio e a selecionar a informação pertinente sobre o tema. As grelhas foram construídas pelas professoras-estagiárias e, antes do seu preenchimento, analisadas em grande grupo com a turma, a fim de se perceber se os alunos compreendiam o que era pretendido e se consideravam fundamental acrescentar mais algum tópico ou retirar. Seguidamente, os alunos preencheram os espaços das grelhas de acordo com o que lhes era solicitado, revelando-se este tipo de trabalho extremamente produtivo para a preparação da exposição oral dos alunos, pois constituiu uma base para a apresentação oral.

A grelha de avaliação da oralidade (anexo III) foi um instrumento criado para me auxiliar na avaliação das apresentações, orientando a minha atenção para três categorias de análise: os elementos paralinguísticos, o discurso e os aspetos não-verbais, pois, de acordo com Sousa (2006), estas contribuem para a perceção compreensiva do texto oral e permitem perceber sentimentos, atitudes e traços pessoais do aluno.

Em relação aos elementos paralinguísticos optei por avaliar a projeção de voz, a entoação e expressividade, o ritmo e a articulação. Considerei que, para este ano de escolaridade, ao nível da projeção de voz, também designado como volume de voz, o aluno tem que perceber a importância de ajustar o seu tom de voz ao contexto de realização, porque um volume demasiado elevado incita os ouvintes a provocarem algum

rumor entre si e, por outro lado, um volume demasiado baixo também poderá provocar a uma desatenção por parte dos recetores por exigir imensa atenção.

A entoação e a expressividade são elementos paralinguísticos decisivos na comunicação e nas relações humanas. Estes são essenciais para se perceber a motivação com que se fala e a segurança que se tem no que se diz. Além disso, influenciam a motivação dos ouvintes e, conseqüentemente, a maior ou menor adesão ao discurso (Sousa, 2006).

O ritmo discursivo não deve ser muito acelerado, nem demasiado moroso, porque tal como afirma Sousa (2006, p.53) se o ritmo for excessivamente rápido "pode criar uma exigência excessiva nos receptores e influir negativamente na apreensão da mensagem". Contudo, se for muito monótono "pode conduzir os ouvintes ao enfado e ao alheamento do processo comunicativo". Deverá haver contrastes no ritmo, intensificando-o e pausando-o, de um modo equilibrado, a fim de tornar o discurso mais claro e dar mais sentido à palavra (Sousa, 2006).

A articulação é um elemento que também influencia a forma como é rececionada a mensagem, pelo que, a produção do discurso deve procurar revelar naturalidade e clareza das palavras, de modo a que seja efetiva a captação do conteúdo discursivo por parte dos ouvintes. Portanto, clareza e transparência na dicção são exigências imprescindíveis para que haja qualidade na produção oral (Sousa, 2006).

A avaliação da categoria relativa ao discurso produzido pelo aluno foi efetuada tendo como referência aspetos como o vocabulário, a estrutura discursiva, a coerência, a correção linguística e a adequação ao destinatário e à situação. Todos estes aspetos foram desenvolvidos durante a planificação do discurso com o suporte de uma grelha de planificação, pelo que este espaço de reflexão, de preparação do discurso e os momentos de ensaio foram por mim articulados de forma a obter melhores resultados durante a apresentação.

No domínio do vocabulário, centrei a minha atenção na riqueza vocabular apresentada pelo aluno, analisando a variedade de palavras utilizadas e a mobilização de sinónimos. Procurei também perceber se o aluno utilizava termos especificamente

relacionados com o tema, se o vocabulário apresentava o grau de formalidade exigido e realizavam substituição de nomes, verbos e adjetivos.

Quanto à estrutura discursiva, procurei analisar se o discurso dos alunos apresentava uma organização lógica, isto é, se o texto oral estava bem estruturado e articulado, se os alunos utilizavam conectores e se mobilizavam estruturas frásicas mais variadas. Para este aspeto os alunos tinham o apoio da sequência adotada na grelha de planificação do discurso.

A coerência é fundamental para a construção do sentido do texto, pelo que com este parâmetro avalei se os alunos, ao longo do discurso, utilizavam informação pertinente e articulada, hierarquizando-a de acordo com o objetivo.

Outro aspeto avaliado foi a correção linguística, figurando neste parâmetro, as estruturas sintáticas variadas e complexas e conexão intrafrásica, isto é, se as frases estavam em concordância entre si e se a flexão verbal era respeitada durante o discurso.

Os aspetos não-verbais são uma vertente complementar à linguagem verbal e não devem ser entendidos separadamente dos aspetos paralinguísticos, pois ambos devem convergir para a criação de um contexto interativo favorável à comunicação (Sousa, 2006). Neste parâmetro optei por avaliar a postura e expressão corporal, a expressão facial e o contacto ocular.

Em relação à postura adotada pelo orador, é necessário que esta não se pautem pela passividade, nem pela exagerada movimentação. Uma boa postura é caracterizada por qualidades da linguagem corporal, nomeadamente, a sobriedade, a elegância e a moderação (Sousa, 2006).

A expressão facial e outros gestos executados durante a apresentação oral permitem demonstrar a motivação com a qual esta está a ser realizada. Os alunos devem apresentar uma expressão facial agradável, de forma a demonstrar que estão a realizar a atividade com vontade.

O contacto ocular é fundamental numa apresentação oral, já que este "pode mobilizar a atenção e pode criar e sustentar a comunicação" (Sousa, 2006), isto é, o facto do orador manter o contacto ocular com o público permite-lhe captar a atenção do auditório e perceber a reação do mesmo ao seu discurso.

Plano de ação do estudo

A tabela que se segue apresenta a sequência do plano do trabalho que permitiu organizar e estruturar o estudo, comportando as atividades de intervenção educativa e as datas em que foram concretizadas.

Tabela 1. *Plano de ação do estudo*

Atividades	Data da intervenção
Análise do manual	novembro e dezembro de 2013
<u>1º tema: Natal</u> - Articulação com Educação para a Cidadania - Articulação com o Estudo do Meio	dezembro de 2013 ✓ Semana de 2 a 4: Os alunos investigam e planificam a sua apresentação oral. ✓ Semana de 9 a 11: Realização da primeira apresentação oral.
<u>2º tema: "As Fadas Verdes" de Matilde Rosa Araújo e Manuela Bacelar</u> - Articulação com Educação Literária	janeiro de 2014 ✓ Semana de 6 a 8: Os alunos investigam e planificam a sua apresentação oral. ✓ Semana de 13 a 15: Realização da segunda apresentação oral.
<u>3º tema: Património histórico de Viana do Castelo</u> - Articulação com o Estudo do Meio - Articulação com as TIC	janeiro de 2014 ✓ Semana de 20 a 22: Os alunos investigam e planificam a sua apresentação oral. ✓ Semana de 27 a 29: Realização da última apresentação oral.

Análise e interpretação dos dados

A análise de dados, que pretende estudar um conjunto de dados com o intuito de os compreender e transforma-los em conclusões, foi estruturada em dois momentos, tendo-se iniciado pela análise do manual e procedendo-se de seguida à análise das atividades realizadas com os alunos.

Análise do manual

Como já foi referido, o manual adotado pelo Agrupamento foi "A Grande Aventura" de Paula Melo e Marisa Costa, da Texto Editora, publicado em 2013, após a entrada em vigor do novo Programa de Português do Ensino Básico (2009) e das Metas Curriculares de Português (2012).

Num primeiro momento, foi realizada uma observação de modo a perceber qual a área do Português (Educação Literária, Leitura e Escrita, Oralidade e Gramática) à qual o manual atribuía mais relevância. A tabela 2 apresenta o número de atividades e de questões que surgem relativamente a cada um dos domínios do Português. Em anexo (anexo IV) encontra-se uma tabela detalhada, onde estão inscritos o número de atividades e de questões orientadas para cada domínio do Português, nos dez capítulos do manual, que são denominados pelas autoras de "aventuras".

Tabela 2 - Número de atividades e questões por domínios

	Atividades	Questões
Educação Literária	8	55
Leitura	37	225
Escrita	19	53
Gramática	39	113
Oralidade	10	37

Auxiliando-me desta tabela observei que as áreas com um maior número de propostas de atividades são a Gramática com trinta e nove, logo seguida pela Leitura, para a qual encontramos trinta e sete atividades, e pela Escrita com dezanove.

Os domínios com um menor número de propostas de atividades apresentadas pelo manual são a Educação Literária, com oito e a Oralidade com dez, o que corresponde a uma por cada uma das "aventuras". Facilmente se depreende que o domínio da Educação Literária está associado à leitura integral de obras literárias, pelo que a apresentação de um menor número de propostas pelo manual se pode interpretar como valorização da obra literária de leitura integral obrigatória, pois os objetivos e descritores apresentados pelas Metas Curriculares de Português (MEC, 2012), no que se refere a este domínio, estão intrinsecamente relacionados com a leitura da obra e o contacto com o livro.

Tal como se constata na tabela, a Oralidade é o domínio com o menor número de sugestões de atividades e com um menor número de questões; no manual apenas surgem trinta e sete questões relativas ao oral, sendo que para a Leitura, por exemplo, existem duzentas e vinte e cinco questões. Esta interpretação encontra-se também sustentada em diversos estudos como o de Ferraz (2007) que afirma que a Oralidade é o domínio menos explorado nas aulas de Língua Materna.

Após esta constatação, e sendo que o meu primeiro momento de análise incidia sobre a Oralidade, englobando esta a Compreensão do Oral e Expressão Oral, surgiu a necessidade de se analisar quantas dessas questões se enquadram no âmbito da Compreensão do Oral e da Expressão Oral, tendo procedido ao levantamento de dados que se organizam na seguinte tabela.

Tabela 3- Questões de Oralidade

	Compreensão do Oral	Expressão Oral
Aventura 0	2	2
Aventura 1	2	1
Aventura 2	2	1
Aventura 3	2	3
Aventura 4	3	2
Aventura 5	2	1
Aventura 6	3	1
Aventura 7	2	1
Aventura 8	2	2
Aventura 9	2	1
Total	22	15

Deste modo, concluí que apenas quinze questões dizem respeito à Expressão Oral; as restantes vinte e duas surgem associadas à Compreensão do Oral. Observei que para além de a Oralidade ser uma área pouco explorada neste manual, as maiores lacunas se situam principalmente ao nível de propostas de exercícios concebidos para o âmbito da Expressão do Oral.

A análise das instruções utilizadas nas atividades de Compreensão do Oral permite-me verificar que a opção linguística recai essencialmente no verbo “ouve”, sendo de seguida solicitada a resolução de tarefas introduzidas com verbos como “assinala”, “liga”, “completa”, “ordena” e “registra”.

Nas atividades de Expressão Oral, as expressões selecionadas são fundamentalmente “apresenta”, “conversa com a turma”, “reconta”, “faz uma apresentação oral”, “descreve” e “recita”. Em dez atividades, seis são iniciadas pelo verbo “apresenta”.

Nas instruções transmitidas aos alunos pelo manual escolar podemos observar uma forte preferência pelos atos diretivos diretos, através do recurso ao modo imperativo, estando a sua utilização associada a expressões de ordem proferidas por quem tem autoridade, indiciando alguma coercividade e imposição. Tal como afirmam Moreira e Pimenta (2012, p.266), o ato de fala direto "é o ato que está marcado de forma explícita no enunciado. Corresponde ao tipo de frase que foi enunciada, quer pelo uso de verbos performativos ou realizativos ..., quer pelo uso de certos modos verbais (imperativo, por exemplo)."

Num terceiro momento de análise, para uma melhor entendimento da tipologia de atividades propostas e para uma compreensão mais produtiva, realizei uma correspondência entre as atividades presentes no manual e o objetivo e descritor enunciados no documento das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Estes dados encontram-se expostos nas seguintes tabelas.

Tabela 4- Número de atividades do 1º objetivo

1. Escutar para aprender e construir conhecimento.	
Descritor	Número de atividades
1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.	0
2. Identificar informação essencial.	21
3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.	0

Através da análise desta tabela, pode-se observar que as atividades de Compreensão do Oral relativas ao 1º objetivo apenas incidem sobre um dos descritores, nomeadamente, "identificar informação essencial", pelo que o professor terá de um modo crítico e reflexivo perceber a necessidade de conceber atividades específicas que permita que o aluno desenvolva os conhecimentos e aptidões subjacentes ao descritor 1 e 3.

Tabela 5- Número de atividades do 2º objetivo

2. Produzir um discurso oral com correção.	
Descritor	Número de atividades
1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	3
2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.	0

Para o segundo objetivo, o manual apresenta três atividades que se inscrevem e no descritor "usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.". Compreende-se, uma vez mais, que o descritor nº 2 é deixado num vazio pedagógico. A sua importância e centralidade para o desenvolvimento da linguagem oral é indiscutível, tal como afirmam Sim-Sim *et al* (2008, p.18) "as palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal ... O *desenvolvimento lexical* começa muito cedo, ... mas prolonga-se por toda a vida." Assim, cabe ao professor implementar estratégias concretas que conduzam à aprendizagem dos aspetos inerentes ao descritor 2.

Tabela 6- Número de atividades do 3º objetivo

3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor	
Descritor	Número de atividades
1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.	0
2. Recontar, contar e descrever.	3
3. Informar, explicar.	2
4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.	2
5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha).	2
6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.	2

A tabela 6 mostra que, para o terceiro objetivo, as atividades estão distribuídas de uma forma mais equilibrada, no entanto, há um descritor ("Adaptar o discurso às situações de comunicação") para o qual não é proposta nenhuma atividade/tarefa concreta. Este descritor mobiliza também saberes e competências, essencialmente pragmáticos e sociais, que não podem ser descurados pelo professor em contexto de sala de aula. Sousa (2006) afirma que o orador deve adequar eficazmente o discurso ao auditório, recorrendo às estratégias que considere mais oportunas para garantir a eficácia comunicativa.

Em suma, através da análise das tabelas é possível observar que este manual não abrange todos os descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares de Português (MEC, 2012), o que obriga a que o professor implemente, de forma autónoma e reflexiva, atividades que possibilitem o desenvolvimento de todos os objetivos e descritores, pois este documento assinala as aprendizagens fundamentais e obrigatórias. As Metas Curriculares de Português são um documento de referência para o ensino e a aprendizagem e fornecem "uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pertence alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino" (MEC, 2012, p.4).

Para finalizar o estudo do manual, analisei mais pormenorizadamente as atividades da Expressão Oral com o intuito de perceber se estas são orientadas segundo as três fases que identificamos, nomeadamente, a planificação, a produção do discurso e a avaliação.

Relativamente ao momento de planificação, apenas na instrução de duas atividades surge o verbo "planear" ("planeia o teu discurso") e uma outra propõe que os alunos façam o guião de uma entrevista. As restantes sete não apontam para qualquer planificação ou reflexão prévia à produção discursiva, nem é concedido tempo de preparação para os alunos. Na atividade do guião da entrevista, os alunos têm de escolher o tema, definir quem será o entrevistador e o entrevistado e escrever as perguntas. O entrevistado não prepara uma planificação do seu discurso, muito menos com recurso a um suporte organizado e sistematizado. As outras duas atividades apresentam uma planificação muito pobre. Numa delas os alunos têm que dizer o nome da personagem, onde vive e descrever as suas características físicas e o seu vestuário. Na outra atividade, a instrução relativa à planificação apenas remete para dois tópicos de desenvolvimento.

No que diz respeito à fase da avaliação do discurso, apenas uma atividade, a mesma que solicitava aos alunos a elaboração do guião de entrevista, faz referência a uma avaliação, mais concretamente, a uma autoavaliação. A proposta de autoavaliação não parece muito produtiva nem profícua, já que se limita a convidar os alunos a refletirem sobre o cumprimento do que estava estipulado no guião, se usaram bem a voz e se foram claros na apresentação.

Análise e interpretação das atividades realizadas com os alunos

As atividades implementadas em contexto escolar foram desenhadas de forma a dar resposta aos objetivos do estudo. No processo inicial de observação das aulas, foi possível perceber qual o tipo de metodologia a utilizar com a turma para a proposta destas tarefas.

Seguindo as perspetivas teóricas defendidas neste estudo e as opções metodológicas adotadas, apresento agora a análise dos dados relativamente a cada fase subjacente a uma exposição oral. Todas as atividades realizadas passaram pela fase de planificação e de preparação do discurso, o momento de produção oral, onde os alunos faziam a apresentação, e, por fim, o pós-oral, ou seja, o momento de avaliação.

Como os alunos participantes foram variando de atividade para atividade, procedi a uma análise global dos dados.

De modo a obter a autorização dos encarregados de educação para a participação dos alunos no presente estudo, foi entregue a cada pai um documento (anexo I) a fim de obter o seu consentimento.

Fase de planificação do discurso

A fase de preparação do discurso apresentou-se como um momento importante para os alunos, pois eles conseguiram perceber que as apresentações orais formais necessitam de uma reflexão prévia, de uma planificação e preparação. Os alunos tinham também oportunidade de realizar um ensaio da sua apresentação oral, e no final os colegas e as professoras referiram quais os aspetos a melhorar no momento da apresentação.

Algumas afirmações dos alunos testemunham o seu envolvimento e a valorização desta etapa como crucial para o sucesso da tarefa proposta: "As grelhas ajudam-nos a estudar o que vamos dizer na apresentação." / "Na apresentação se nos lembrarmos do que escrevemos nas grelhas já não nos perdemos".



Figura 2. Ensaio 1ª atividade

Foi possível observar que o próprio preenchimento do guião de planificação do discurso sofreu fortes evoluções, pois inicialmente os alunos respondiam às questões de orientação colocadas na grelha, contudo, na última atividade já colocavam apenas as ideias principais em cada um dos espaços, ou seja, percebiam a sua função e distinguiam o código escrito do código oral. Este instrumento permitiu que os alunos percebessem e distinguissem a especificidade do oral e do escrito, embora não fosse diretamente transmitida a diferença entre o "texto oral" e o "texto escrito" e apesar de não se elencar de forma académica as características de cada código, os alunos assimilaram algumas especificidades do oral e mostraram compreender que o "processamento das mensagens orais (...) obedece a restrições importantes a nível da memória de curto prazo, (...) que fazem com que o processamento de frases longas, ambiguidades estruturais, (...), etc., se torne, a partir de determinado grau de extensão e complexidade dos enunciados, difícil ou mesmo impossível" (M.E., 2011). Neste entendimento, e seguindo intuitivamente esta perspetiva, os alunos, na terceira atividade, construíram uma apresentação em PowerPoint, e, por fim, transformavam as suas ideias num texto oral.

À medida que foram implementadas as atividades definidas, os alunos refletiram sobre o que é Oralidade e mostraram perceber os seus elementos distintivos e a sua importância, não só para aquela situação, mas também para ocasiões futuras. Inicialmente, afirmavam que a Oralidade era saber falar e achavam que como sabiam falar teriam um bom desempenho e uma avaliação bastante satisfatória no domínio da Oralidade. Contudo, com o decorrer das atividades revelaram perceber que a Oralidade não é só falar e que uma boa apresentação oral formal tem subjacente uma preparação séria e organizada. No fim da segunda apresentação, um dos alunos referiu que "o X a meio da apresentação não sabia o que dizer e começou a repetir as coisas, se pensasse na grelha conseguiria lembrar-se da ordem do que deveria falar", o que evidencia que o aluno percebeu que o colega não tinha uma boa estrutura discursiva, mas que tinham trabalhado isso na preparação e que o colega dispunha de um recurso que o poderia ajudar.



Figura 3. Planificação 2ª atividade



Figura 4. Planificação 3ª atividade



Figura 5. Preparação 3ª atividade

Fase da produção do discurso

Nesta fase, os alunos fizeram as suas apresentações orais formais. Na primeira atividade, os alunos estavam sentados e simulavam que eram apresentadores de televisão ou jornalistas; na segunda, também estavam sentados e apresentaram a obra aos colegas, recorrendo ao próprio livro; na terceira e última atividade, os alunos apresentaram aos colegas um livro concebido por eles, falando também dos conteúdos deste, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint.



Figura 6. Apresentação 1.ª atividade



Figura 7. Apresentação 2.ª atividade

Ao longo das apresentações orais, os alunos revelaram progressos significativos no recurso a elementos paralinguísticos e na qualidade do discurso produzido. Além disso, denotaram mais iniciativa, mais autonomia e o tempo de apresentação aproximou-se paulatinamente ao definido no descritor selecionado, sendo possível observar que da primeira para a terceira atividade o tempo de

exposição foi aumentando, começando em cerca de um minuto, na primeira atividade, e chegando aos três minutos na última atividade. Tal como foi referido, na terceira atividade foi possível trabalhar o descritor na sua plenitude, pois já se recorreu às tecnologias de informação (PowerPoint).



Figura 8. Apresentação 3ª atividade

Elementos paralinguísticos

Os elementos paralinguísticos/paraverbais mobilizados pelos alunos foram avaliados segundo quatro indicadores: articulação, ritmo, entoação e projeção/volume da voz. Esta análise foi extremamente importante e produtiva, já que como refere Sousa (2006, p.53),

"a análise dos elementos referenciados leva-nos a concluir que o modo como um emissor exprime uma cadeia fónica está ... condicionado pelas suas características fisiológicas, psicológicas e culturais, mas também responde, sobretudo em contextos formais, a estratégias discursivas intencionais, colocadas ao serviço da clarividência semântica e enunciativa do discurso."

Através da análise das grelhas de avaliação (anexo VII) constatei que a maior parte dos alunos se encontra no nível Bom (58%). Os parâmetros em que os alunos demonstraram mais segurança foram a projeção de voz, o ritmo e a articulação. Apenas um aluno mostrou dificuldade na projeção da voz, falando muito baixo e mal se ouvindo o que dizia.

Por outro lado, o parâmetro em que observei menos à vontade foi a entoação e a expressão. Durante a apresentação oral, alguns alunos apresentavam um discurso monótono, com pouca

expressividade e sem as curvas entoacionais expectáveis, sendo esta uma dificuldade que já tinha sido observada em atividades de leitura de textos.

Discurso

No parâmetro relativo ao discurso foram avaliados cinco elementos, nomeadamente, o vocabulário, a estrutura discursiva, a correção linguística, a coerência e a adequação ao destinatário e às situações.

Através da análise das grelhas (anexo VII) conclui-se que a maioria dos alunos se encontra no nível Bom (74%) e que neste parâmetro não há alunos avaliados com menção "muita dificuldade" ou "dificuldade", o que seguindo a perspetiva teórica anteriormente apresentada, nos leva a adiantar a hipótese de que a planificação do discurso, através do preenchimento da respetiva grelha, com as orientações recebidas e com todo o trabalho realizado em grupo de forma colaborativa, permitiu a reflexão e o questionamento, orientando os alunos para uma boa correção linguística, para a produção de um discurso coerente e para uma boa adequação ao destinatário e à situação.

Alguns alunos obtiveram unicamente uma classificação satisfatória no ponto da estrutura discursiva, principalmente na primeira atividade, porque seguiram a grelha como base do discurso, mas não respeitaram a ordem apresentada, sendo que a grelha foi criada com uma sequencialidade e, sem essa lógica, o discurso não adquiria a estrutura adequada.

Os melhores resultados foram registados na correção linguística e na coerência, o que poderá também estar associado ao facto de os alunos terem usufruído de tempo para pensarem e ao prepararem o discurso tinham em consideração a linguagem a utilizar. A partir da segunda atividade foi possível observar-se evolução na coerência discursiva, o que pode estar associado ao facto de os alunos já perceberem a função da grelha de planificação e de a utilizarem de forma mais eficaz.

Aspetos não-verbais

Nesta categoria de análise foram avaliados os seguintes indicadores: a postura e expressão corporal, a expressão facial e o contacto ocular. A análise dos aspetos não-verbais e dos elementos paralinguísticos foi fundamental pela informação que aportam a este estudo, porque eles melhoram

"a codificação verbal em ordem a uma expressão mais eficaz", isto é, em conjunto contribuem para a criação de um contexto interativo favorável à comunicação (Sousa, 2006).

Através da análise das grelhas de avaliação (anexo VII), constatei que 15 alunos se encontram no nível Bom e 14 no nível Muito Bom, sendo este parâmetro o que assumiu melhores classificações.

O contacto ocular e a postura e expressão corporal foram os aspetos em que os alunos revelaram mais evolução e apresentaram melhores resultados. Os alunos adotaram uma postura correta durante as apresentações e os colegas iam dando conselhos a fim de melhorar este aspeto. O contacto visual foi um dos aspetos mais abordado pelos alunos no momento de avaliação dos seus colegas, evidenciando que percebiam o quão fundamental este recurso é para cativarem o público. Os alunos mostraram menos facilidade na expressão facial, apresentando um ar sério durante toda a apresentação e a sua expressão não alterava, o que poderá estar relacionado com a seriedade com que assumiam a apresentação oral e com a importância que davam a este momento.

Fase da avaliação do discurso

Os alunos, no final da sua apresentação, ouviam as apreciações dos seus colegas e, seguidamente, das professoras. Antes da primeira apresentação oral foi apresentada a grelha de avaliação da Oralidade, elaborada para este estudo (anexo III), e houve um diálogo em torno desta, de modo a que os alunos percebessem em que consistia cada um dos parâmetros. No final dos ensaios era apresentada novamente a grelha para que todos os alunos relembassem os parâmetros a ser avaliados, permitindo a consciencialização para os aspetos que era necessário ter em conta durante a apresentação oral e a aquisição da metalinguagem associada ao discurso oral.

A observação direta realizada e as notas de campo registadas permitiram-me verificar progressos substanciais na qualidade das reflexões efetuadas e no tipo de comentários/conselhos transmitidos, pois na primeira atividade a turma apenas referia que o colega falava alto ou baixo e falavam da postura adotada, demonstrando que para eles os colegas que estavam a apresentar tinham que estar parados, sem poderem fazer certos movimentos, como balançar as pernas ou mexer com as mãos em algum objeto. Contudo, ao longo das apresentações foram percebendo que coadjuvando o discurso, há uma série de aspetos não verbais, tais como a expressão facial, corporal e cinética e que poderia inclusivamente ser muito positivo recorrer a determinados gestos e movimentos durante a apresentação.

Enquanto na primeira atividade, a turma mencionava apenas que o colega falava alto ou baixo referia a postura adotada, na última atividade já foi possível observar e constatar que os alunos conseguiam referir outros aspetos na apreciação dos colegas, principalmente a correção linguística, a entoação e expressividade e o contacto ocular. Um dos alunos, na apreciação dos colegas relativa à terceira atividade, afirmou que "o aluno X falou depressa de mais, não se percebia algumas palavras, mas falou alto, teve uma boa postura e manteve sempre o olhar com os colegas.", o que revela uma reflexão bem mais profunda e uma maior consciência sobre os aspetos a analisar no decorrer de uma apresentação oral.

Conclusões

Neste subcapítulo são apresentadas as conclusões do estudo e posteriormente são patenteadas algumas limitações do mesmo, assim como recomendações para futuras investigações.

Conclusões do estudo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da Oralidade, já que este é um dos domínios definidos pelos textos legais em vigor mas parece, por vezes, explorado de forma pouco rigorosa na sala de aula, o que me levou a entender ser oportuno abordar esta temática no estudo relativo à PES II. Além disso, e considerando-se que o manual é um recurso didático essencial na prática pedagógica de muitos professores e que alguns deles orientam as suas aulas por este instrumento, considerei fundamental perceber a ênfase que este atribui ao ensino do Oral.

Nesta secção pretende-se dar resposta à questão de investigação apresentada inicialmente, mostrando as conclusões obtidas. Todo o estudo foi planeado e organizado de forma sequencial, a fim de se obter conclusões válidas e fiáveis. Iniciou-se por uma análise do manual em relação à Oralidade e de seguida, procedeu-se à implementação de atividades de forma a colmatar as lacunas existentes neste recurso.

Respondendo à questão de investigação "**Qual a relevância que o manual escolar atribui ao domínio da Oralidade?**", a análise permitiu verificar que o número de propostas de atividades para a Oralidade é significativamente menor do que o apresentado para os restantes domínios, indiciando uma clara desvalorização da Oralidade, pelo que concluí que é imprescindível que o professor estruture atividades potenciadoras do desenvolvimento de todos os descritores definidos nas Metas Curriculares de Português para o 3º ano de escolaridade.

Através da análise das propostas de atividade direcionadas para a Oralidade, verifiquei que o manual evidencia um maior número de atividades para a CO do que para a EO. Além disso, este manual não apresenta atividades estruturadas e direcionadas para todos os descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares de Português, observando-se que quatro deles não têm qualquer tipo de atividade associada. As propostas são muito semelhantes entre si e não

orientam o aluno para as três fases cruciais de uma exposição oral com algum grau de formalidade (planificação, produção e avaliação do discurso), que, tal como se sustentou na fundamentação teórica e se comprovou através da análise de dados, são cruciais para os alunos desenvolverem as suas competências discursivas. Foi possível observar que das dez atividades sugeridas pelo manual apenas uma se aproxima da metodologia defendida neste estudo.

O manual estudado não apresenta nenhum instrumento de avaliação da Oralidade, pelo que na intervenção didática senti necessidade de construir uma grelha de avaliação (anexo III), o que se apresentou uma ferramenta facilitadora dos registos do professor, permitindo uma leitura e reflexão sobre os aspetos onde é indispensável uma maior intervenção do docente com vista a um melhor desempenho dos alunos, possibilitando assim uma avaliação formativa e um processo de ensino e aprendizagem reflexivo.

Neste estudo, foram implementadas atividades criativas e produtivas no âmbito da Expressão do Oral, estabelecendo-se sempre conexões com as restantes áreas do saber e/ou com outros domínios do Português, fomentando-se a articulação com o Estudo do Meio, as TIC, a Educação Literária e com a Educação para a Cidadania.

Foram propostas atividades adequadas à faixa etária e ao desenvolvimento global da turma, criando-se situações lúdicas e motivadoras. Os alunos trabalharam sempre em grupo, desenvolvendo-se a colaboração, o espírito de cooperação e entreajuda, mas também a autonomia e a responsabilidade.

Corroborando a investigação de Sousa (2006), verificou-se que para uma apresentação oral consistente e adequada ao objetivo definido é fundamental a fase de planificação da Oralidade, posto que o trabalho criterioso e sequencial desenvolvido na fase de planificação da exposição oral apresenta reflexos a nível qualitativo da execução do discurso oral final. Os alunos revelam maior consciência metadiscursiva, evidenciando comportamentos expressivos conformes às situações de comunicação programadas. Além disso, perceberam o quão fundamental é usufruir de momento de preparação do discurso e de uma grelha de planificação para que a apresentação oral decorra de forma sustentada.

Em síntese, é possível implementar, no domínio da Oralidade, atividades criativas, motivadoras, exequíveis e articuladas com outras áreas e com outros conteúdos que fomentem um

processo de ensino e de aprendizagem globalizante e produtivo, sendo fundamental que o professor organize a sua prática pedagógica de forma reflexiva e autónoma.

Limitações do estudo e propostas para futuras investigações

No decorrer desta investigação, encontrei algumas limitações que, de certa forma, demarcam o desenvolvimento do estudo.

Uma das limitações prende-se com a amostra pouco representativa que foi utilizada, já que este estudo foi realizado no âmbito da PES II, apenas foi desenvolvido com uma turma e um único manual, pelo que dificilmente poderemos proceder a uma generalização dos resultados.

Outra limitação, que se relaciona também com o facto de esta investigação ser realizada durante a prática pedagógica, é o tempo estipulado para a sua concretização, já que o tempo de intervenção e exploração das atividades propostas não foi satisfatório para perceber e verificar se os alunos consolidaram efetivamente as competências estabelecidas.

O facto de ser simultaneamente professora e investigadora, apesar de possuir várias vantagens já anteriormente enumeradas, pode surgir como uma limitação, devido ao tempo dedicado à abordagem de outros conteúdos e ao envolvimento pedagógico que exigia que eu sempre tivesse como objetivo o sucesso escolar dos alunos e a aquisição de conhecimentos e capacidades.

Estas limitações não constituíram impedimento para validar os resultados deste estudo, no entanto há algumas considerações que podem ser tidas em conta futuramente para se proceder a um estudo mais alargado. Poder-se-á realizar o estudo num maior período de tempo e com um maior número de participantes, analisando-se outros manuais escolares, quer para este ano de ensino, quer para outros. Poder-se-á, também, efetuar questionários e entrevistas aos professores de forma a perceber as conceções dos professores sobre a Oralidade e que tipo de atividades realizam com os alunos, pois a forma como os professores percebem a sua prática pedagógica e as suas crenças influenciam a ênfase que atribuem aos diferentes domínios nas suas aulas.

Finalizando, devo dizer que foi com muito gosto que participei e me envolvi neste estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Oralidade, que me permitiu perceber qual a melhor estratégia pedagógica para implementar este tipo de atividades (seguindo as fases fundamentais

para a sua realização) de forma a torná-las interessantes, estabelecendo articulações pertinentes com outros saberes e sendo motivadoras para os alunos.

Com este estudo espero não só ter desenvolvido a competência oral nos alunos, mas também ter dado um pequeno contributo para a sensibilização de que efetivamente a Oralidade é fundamental para a formação de cidadãos e que é necessário conceder a este domínio a mesma importância que se atribui aos restantes.

CAPÍTULO III - Reflexão global sobre o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PESI e PESII)

A Educação Básica é, e foi desde sempre, a área profissional em que pretendo exercer uma atividade profissional. No Ensino Secundário já havia optado pelo Curso Tecnológico de Ação Social e estagiando, no 12º ano, num Centro de Atividades de Ocupação de Tempos Livres e num Jardim de Infância. Em seguida, frequentei a Licenciatura em Educação Básica, onde tive a oportunidade de estagiar com crianças em diferentes níveis e ciclos de aprendizagem. Posteriormente, enveredei pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A formação integrada neste mestrado permitiu-me experienciar a prática profissional de modo a complementar o que foi aprendido ao longo de toda a formação académica. Desta forma, possibilitou uma passagem por dois percursos diferentes, o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, que foram repletos de vivências positivas e memoráveis, potencializadoras de grandes aprendizagens e reflexões que se mostraram essenciais à minha prática profissional.

O primeiro percurso foi no Pré-Escolar e a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada num centro escolar do concelho de Viana do Castelo entre março e junho de 2013. A prática pedagógica decorreu numa sala com 12 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, pelo que as crianças apresentavam um nível de desenvolvimento global distinto. O facto de ser um grupo heterogéneo, com ritmos de trabalho diversificados permitiu-me ter uma noção mais clara do tipo de atividades e propostas que se adequam às diferentes idades, o que tornou esta experiência ainda mais significativas.

O centro escolar onde estagiei estava repleto de materiais didáticos diversificados para todas as áreas, no entanto a área de Matemática dispunha de mais variedade de material didático atual e adequados às metodologias preconizadas nos documentos oficiais. O espaço físico estava dotado de excelentes condições, com um ginásio, um recreio enorme e duas salas bem apetrechadas. Estes aspetos foram aproveitados por mim e pelo meu par pedagógico de forma a desenvolver um bom processo de ensino-aprendizagem, potenciando as competências e capacidades de cada um e facilitando que apostássemos em materiais e estratégias criativas e inovadoras.

As crianças mostraram-se muito recetivas e motivadas com a presença de estagiárias e recebemos, de forma clara e permanente, o apoio da educadora cooperante e da auxiliar da sala. A

relação estabelecida com a educadora foi muito positiva e crucial para que a experiência pedagógica decorresse com sucesso, visto que esta se disponibilizou sempre para nos ajudar, orientando todo o processo de modo a que as planificações se tornassem mais ricas e para que as nossas implementações atingissem os objetivos delineados.

O estágio foi dividido em duas fases. A primeira, com a duração de três semanas, centrou-se na observação direta sobre o grupo de crianças nas sessões orientadas pela educadora cooperante. A segunda corresponde à intervenção pedagógica, onde eu e a minha colega de estágio planificávamos as atividades e colocávamo-las em prática com as crianças, dividindo equitativamente o número de sessões.

Durante a fase de observação, constatei que basicamente todos os dias as crianças se deslocavam para as áreas para brincar e a educadora cooperante considerava este momento muito rico para as crianças. Assim, sempre que era possível, tentei acompanhar as crianças nas áreas, intervindo e participando em algumas brincadeiras, pois, apesar de esta ser uma atividade livre, é potenciadora de uma forte interação, de desenvolvimento linguístico e de grande aprendizagem para eles. Percebi que é importante explorar certas temáticas enquanto as crianças brincam nas áreas e sobretudo assumirmos que somos um modelo para eles, porque segundo as Orientações Curriculares (1997, p.53), "a relação que o educador estabelece com cada criança (...) constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si". Por exemplo, na casinha havia um boneco de cor preta e as crianças nunca o escolhiam para as suas brincadeiras. Quando fui brincar com elas peguei nesse boneco e disse que era o meu filho, o que foi suficiente para observar alterações de comportamento nas crianças, porque durante a brincadeira elas já queriam ser as tias ou a médica da criança.

Com este exemplo pretendo também demonstrar que consegui desenvolver uma boa relação afetiva com as crianças e criar um ambiente propício ao desenrolar das atividades, pois sempre estive consciente de que "O bem estar e segurança depende (...) do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada (...). Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas (Ministério da Educação, 1997, p. 21).

Durante as observações e as intervenções fomos nos apercebendo das dificuldades das crianças e das áreas em que precisávamos intervir, construindo um trabalho alicerçado na avaliação

diagnóstica e na vontade de ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, definindo prioridades de ação na sala de aula.

Ao logo das minhas intervenções, fui sentido também alguns constrangimentos e pequenos problemas, sendo um deles o facto de ter um grupo que, apesar de ter um número reduzido de crianças, era muito irrequieto e quando estavam em grande grupo sentia dificuldade em captar de imediato a sua atenção, tendo que me esforçar para as acalmar e disciplinar.

Este grupo também não respeitava as regras de sala de aula, pelo que um dos grandes objetivos das intervenções era mudar esse comportamento. Tive que refletir conjuntamente com o meu par pedagógico e adotar uma nova estratégia, que consistia na introdução uma rotina de segunda-feira - o chefe do dia tinha que se dirigir ao cartaz das regras e relembrá-las aos colegas através das imagens. Ao longo das sessões, observamos uma evolução no comportamento das crianças e eles próprios faziam comentários em relação às atitudes dos colegas, tendo por base as regras. A mudança de comportamento que as crianças foram fazendo foi crucial para o desenvolvimento das suas aprendizagens, pois tal como consta nas Orientações Curriculares (1997, p.90), umas das condições favoráveis para o sucesso das crianças são "as que dizem respeito ao comportamento das crianças no grupo", para isso, a criança terá de "ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social (...); saber escutar e esperar pela sua vez para falar (...)".

Todas as semanas, realizamos a planificação refletindo sobre todas as áreas e domínios do pré-escolar e procurando estabelecer articulação entre todos eles, porque segundo as Orientações Curriculares (1997), o planeamento deverá ter em conta "as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação (...)". Contudo, em algumas semanas, como tivemos menos horas de estágio, não foi possível abordar todas as áreas. Nas minhas intervenções só não tive oportunidade de realizar atividades de ciências experimentais, pois não foi possível articular com a temática que a educadora me atribuía. Os conteúdos mais explorados foram os valores subjacentes ao contexto relacional, as regras de sala de aula e a motricidade fina e global, pois eram os aspetos onde as crianças apresentavam maior fragilidade.

Na execução das atividades de grupo, procurei organizar grupos heterogéneos para que as crianças mais velhas pudessem ajudar as mais novas na execução das atividades. Nas Orientações Curriculares (1997, p.35), podemos ler que "a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" e

que "As vantagens dos contactos e do trabalho em comum de crianças em momentos diferentes do desenvolvimento, com saberes e com competências diversos, implicam que o educador organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo." (Ministério da Educação, 1997, p.87). Além disso, quando realizava atividades em grande grupo, ia colocando perguntas e solicitando a intervenção de todas as crianças de modo a desenvolver os seus raciocínios e a sua capacidade de comunicar. "A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar" (Ministério da Educação, 1997, p. 66-67).

Quando as atividades eram mais complexas ou evidenciavam maior dificuldade para determinadas crianças, concebi uma estratégia para os ajudar na execução da tarefa. Por exemplo, enquanto planificava a atividade de Matemática em que as crianças tinham de encontrar o caminho mais curto e o mais longo, coloquei a hipótese de que algumas crianças poderiam não o conseguir identificar só com o olhar. Optei por levar para a sessão um novelo de fio para que as crianças que tivessem dificuldades em identificar o caminho medissem com o fio, tal como aprendemos em Didática de Matemática, o que se revelou muito produtivo para algumas crianças mais novas e para uma outra com dificuldades.

Com o decorrer das sessões, fui sentido uma maior confiança nas minhas implementações e em situações inesperadas desenvolvi alguma capacidade para improvisar uma atividade ou para encontrar outra estratégia com mais facilidade. Quando surgiam situações espontâneas por parte das crianças, tentei aproveitá-las para desenvolver outras competências, isto é, não me preocupava exclusivamente em seguir a planificação, já que esta era uma orientação e percebi que se as crianças mostrassem interesse em saber mais sobre algum tema, a exploração do mesmo deveria ser uma prioridade.

De uma forma global, optei por realizar propostas estimulantes, recorrendo a materiais que despertassem a curiosidade e o envolvimento das crianças.

Consegui ultrapassar as dificuldades e senti progressos comparativamente ao início. Nas últimas semanas de estágio, sentia-me completamente à vontade com o grupo e esta passagem pelo pré-escolar foi essencial e uma experiência bastante enriquecedora, pois permitiu-me adquirir novos

conhecimentos e experiências para a minha bagagem profissional. Com este estágio aprendi imenso; aprendi a ouvir, a observar, a planificar, a improvisar, a brincar, a viajar, a sonhar, entre inúmeras outras coisas. Foi sem dúvida uma mais-valia para a minha formação.

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi igualmente realizada numa escola no concelho de Viana do Castelo e decorreu entre outubro de 2013 e janeiro de 2014, numa sala de 3º ano de escolaridade, com uma turma de trinta alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Nesta turma estavam inseridos dois alunos com NEE, seis alunos que beneficiam de diferenciação pedagógica e três alunos com hiperatividade.

Fiquei um pouco apreensiva quando percebi que iria ter uma turma com trinta alunos, pois no pré-escolar o grupo era constituído por apenas doze crianças, que eram bastante irrequietas e no início senti dificuldades em controlar o seu comportamento. Deste modo, o número de alunos assustou-me um pouco, no entanto, assim que conheci a turma o receio diminuiu.

O 1º Ciclo é muito distinto do pré-escolar, porque apresenta um modelo de ensino completamente diferente, o que é visível desde logo na organização do espaço, neste caso, sala de aula, que era bem mais simples e formal, estando as mesas e cadeiras dispostas em três filas. A gestão do tempo é outro dos aspetos distintos, visto que no pré-escolar não havia pressão para cumprir o programa e para lecionar os conteúdos como neste ciclo de ensino. Enquanto que no pré-escolar as crianças tinham um determinado período por dia para partilhar as suas experiências e vivências, no 1º Ciclo é quase impossível esta prática. Este facto é agravado pelo elevado número de alunos, embora eles evidenciassem sistematicamente vontade de partilhar acontecimentos vividos, principalmente em determinados conteúdos de Estudo do Meio.

Tal como aconteceu no estágio no pré-escolar, também o do 1º Ciclo foi dividido em duas fases; a primeira, com a duração de três semanas, foi de observação direta sobre a turma e as aulas foram lecionadas pela professora cooperante. Nas restantes semanas, decorreu a fase de implementação.

Durante a fase de observação pude conhecer a professora cooperante que me iria acompanhar e os seus métodos de ensino, a turma com a qual iria trabalhar e realizar o meu projeto de investigação, assim como as rotinas e regras instituídas na sala de aula.

Um dos meus focos de observação foi a postura e a prática profissional da professora cooperante, visto que nas semanas seguintes a iríamos substituir durante três dias por semana e sendo que ela era um exemplo para nós.

Constatei que os alunos eram muito conversadores e estavam constantemente distraídos, obrigando a contínuas reformulações de planta de sala. Além disso, foi possível observar que a turma possuía diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, o que foi um aspeto a ter em consideração nas planificações e nas intervenções pedagógicas.

Os alunos eram ativos, participativos, interessados em aprender e demonstravam interesse por jogos, leitura/audição de histórias e trabalhos manuais. Revelavam adesão e entusiasmo por propostas pedagógicas que implicassem cantar e na prática de atividades físico-motoras. Sempre que para a aula era levado algum material didático ou era utilizada uma nova tecnologia, os alunos ficavam de imediato motivados. Em todas as planificações tive isso em consideração, de forma a cativar os alunos e a proporcionar melhores aprendizagens.

Após a observação e diagnóstico das dificuldades dos alunos, foquei-me na deteção de uma situação-problema para a definição e construção do meu projeto de investigação, tendo previamente limitado a disciplina de Português para objeto de estudo. Durante uma atividade realizada pela professora cooperante, constatei que os alunos se sentiam inseguros e sem saber o que dizer quando lhes era solicitada uma apresentação oral e assim optei por este domínio para a realização do estudo.

Ao longo das implementações, fui detetando outras dificuldades dos alunos e planificando atividades para as colmatar nas semanas seguintes, pois sempre tive o cuidado de planear a minha intervenção, tendo em conta os interesses e dificuldades dos alunos, mas que fossem ao encontro do que está definido nos programas e nas metas. Relativamente aos diferentes ritmos de trabalho da turma, eu e a minha colega preparámos outras atividades para os alunos que acabassem primeiro, tendo em conta a zona de desenvolvimento de cada um e procurando potenciar as capacidades de todos.

Procurei acompanhar as tarefas implementadas com material manipulável, principalmente, na área da Matemática, pois é uma forma dos alunos captarem mais facilmente a informação transmitida. Do mesmo modo, eu e a minha colega, aproveitamos o facto de os alunos gostarem de competições e realizamos atividades mais lúdicas para rever e consolidar os conteúdos. Fazíamos

jogos com três equipas (cada fila representava uma equipa) e os alunos aderiam com entusiasmo a este tipo de proposta.

Nestas duas realidades diferentes que constituíram o Pré-escolar e o 1º Ciclo, a principal dificuldade que senti foi no controlo disciplinar de toda a turma, isto é, em fazer com que todos se mantivessem atentos durante as atividades. Com o tempo e a prática que estas experiências me proporcionaram, consegui melhorar esta situação, de modo a que o bom funcionamento das atividades não ficasse prejudicado pela falta de concentração dos alunos.

Ao longo de todo o estágio, a relação com o par pedagógico foi fundamental para que a prática tenha decorrido da melhor forma. Criamos uma relação de entreajuda em todos os momentos, tanto nas planificações e implementações, bem como nos momentos de reflexão.

O estágio, em ambos os contextos, e de forma global, foi um percurso bastante trabalhoso, durante o qual tentei dar sempre o meu melhor para que decorresse de forma agradável e repleto de aprendizagens, para mim e para os alunos. Com estas experiências, adquiri saberes e competências necessárias para exercer a profissão de professora/educadora. Além disso, também senti que as reflexões com as professoras cooperantes, os professores supervisores e o meu par de estágio contribuíram para o meu crescimento profissional.

Assim termina este percurso, mas permanece o sentimento de que este contribuiu para a minha formação pessoal e profissional e o desejo de continuar a trabalhar para o sucesso e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldeia, H. C. B. (2005). *A Promoção de Competências do Domínio do Oral no Terceiro Ciclo do Ensino Básico (Uma análise de manuais escolares)*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bosch, C., Palou, J., Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., Giralt, J., Jové, M., Olivé, C., Ripoll, R., Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Castro, R. V. (1999). *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares: Já agora não se pode exterminá-los?* (p. 189-196). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. *Noesis* (18). 64-66.
- Fernandes, R. (2010). *Produção de materiais didácticos para o desenvolvimento da compreensão oral*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*, Lisboa, Caminho.
- Gérard, F. M.; Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=65>
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M., Sá, C. (2008). *As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º Ciclo*. recuperado em 14 de abril de 2014 de http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf
- Martins, M., Sá, C. (2010). *O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia*. Recuperado em 14 de abril de 2014 de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>.

- Melo, C., Cavalcante, M. (2006). *Superando os obstáculos de avaliar a oralidade*. In Marcuschi, B. & Suassuna, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica* (pp. 75-93). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mertens, D. (2009). *Research and Evaluation in education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage Publications, Inc; 3rd edition, Los Angeles, US.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Ministério da Educação e da Ciência (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Ministry of Education (2008). *A Guide to Effective Literacy Instruction: Grades 4 to 6*. (Vol. 4.). Ontario.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*. Revista Portuguesa de Educação 26(2), pp. 111-138. Universidade do Minho.
- Moreira, V. & Pimenta, H. (2012). *Gramática de Português: 3º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. S., & Viana, L. F. (2013). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pinto, M. O. (2003). *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa*. Recuperado em 14 de abril de 2014 de <http://www.ipv.pt/millennium/millennium28/14.pdf>.
- Rodrigues, C. J. S. (2013). *Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Santo, E. M. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 103-105.

- Santos, E. M. B. M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de português - programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: ASA.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Veloso, R. (2006). *A Leitura Literária*. Recuperado em 14 de abril de 2014 de http://195.23.38.178/casdaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_leit_litera_a_C.pdf
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)* (2ª ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

ANEXOS

Anexo I - Autorização Encarregados de Educação



Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular do Português.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 4 de novembro de 2013

A mestranda

(Cristina Almeida Ferreira)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a)
_____, declaro que autorizo a participação do
meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Obs.

Anexo II - Grelha de planificação do discurso

Planificação do discurso

O Natal



Introdução	Quando se celebra o Natal?	
	O que é o Natal?	
	O que é para ti o Natal?	
Desenvolvimento	Natal em família	
	Natal e paz	
	Natal e solidariedade	
	O que gostarias que mudasse no mundo este Natal?	
Conclusão	Mensagem de Natal para os mais desfavorecidos.	
		Bom Natal.

Planificação do discurso: *As Fadas Verdes*

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Título da obra; • Nome das autoras; • Editora. 	
Desenvolvimento	<p>Escritora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome; • Data de nascimento; • Outras obras; • Onde viveu; • Um facto significativo da sua vida. 	
	<p>Ilustradora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome; • Data de Nascimento; • Outras obras; • Onde viveu; • Um facto significativo da sua vida. 	
	<p>Ilustração</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que vês na imagem; • Cores; • O que sugere a imagem; • ... 	
	<p>Mensagem do poema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema; • O que sugere o poema. 	
	<p>Ilustração e poema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligação entre a imagem e o texto. Justifica. 	
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a tua opinião sobre esta obra? • O que dirias a um colega sobre a obra? 	

Planificação do discurso

Livro sobre Viana do Castelo

Introdução	<ul style="list-style-type: none">• Título da obra;• Nome dos autores;• Editora;• Porquê que construíram este livro.	
Desenvolvimento	Conteúdo do livro <ul style="list-style-type: none">• Factos importantes sobre Viana do castelo.• Quais são os principais assuntos que retrata o livro. (exemplos)	
	Figura Ilustre <ul style="list-style-type: none">• Nome;• Data de nascimento;• O que fez de importante para Viana do Castelo;• Um facto significativo da sua vida.	
	Escolhe um monumento ou tradição de Viana do Castelo. <ul style="list-style-type: none">• Porquê que o consideras importante?• ...	
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">• Qual a utilidade deste livro;• O que dirias a um amigo sobre este livro.	

Anexo III - Grelhas de avaliação

		Com muita dificuldade	Com dificuldade	Satisfatório	Bom	Muito Bom
Elementos paralinguísticos	Projeção da voz					
	Entoação e expressividade					
	Ritmo					
	Articulação					
Discurso	Vocabulário					
	Estrutura discursiva					
	Correção linguística					
	Adequação ao destinatário e às situações					
	Coerência					
Aspetos não-verbais	Postura e expressão corporal					
	Expressão facial					
	Contacto ocular					

Anexo IV: Tabela - Número de atividades por domínio

	Educação literária		Leitura e Escrita				Oralidade		Gramática	
	Atividades	Questões	Atividades	Questões	Atividades	Questões	Atividades	Questões	Atividades	Questões
Aventura 0	-	-	3	20	2	5	1	4	3	7
Aventura 1	2	12	3	17	2	6	1	3	6	17
Aventura 2	1	8	4	20	2	6	1	3	4	9
Aventura 3	-	-	5	32	4	8	1	5	3	10
Aventura 4	1	8	4	24	2	7	1	5	5	15
Aventura 5	1	6	5	30	1	5	1	3	4	12
Aventura 6	2	14	3	21	1	1	1	4	3	6
Aventura 7	-	-	3	13	2	8	1	3	4	10
Aventura 8	1	7	3	22	3	7	1	4	5	20
Aventura 9	-	-	4	26	-	-	1	3	2	7
Total	8	55	37	225	19	53	10	37	39	113

Anexo V: Tabela: Correspondência entre as MCP e as atividades do manual

	Descritor	Atividades	Frequência	Total
1. Escutar para aprender e construir conhecimentos	1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.		0	35
	2. Identificar informação essencial.	Aventura 0 (pág. 7, exercício 4); Aventura 1 (pág. 17, exercício 2 e 3); Aventura 2 (pág. 35, exercício 2 e 3); Aventura 3 (pág. 49, exercício 2 e 3); Aventura 4 (pág. 65, exercício 2, 3 e 4); Aventura 5 (pág. 83, exercício 2 e 3); Aventura 6 (pág. 101, exercício 2, 3 e 4); Aventura 7 (pág. 115, exercício 2 e 3); Aventura 8 (pág. 129, exercício 2 e 3); Aventura 9 (pág. 149, exercício 2 e 3).	21	
	3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.		0	
2. Produzir um discurso oral com correção	1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Aventura 2 (pág. 35, exercício 4 e 5); Aventura 7 (pág. 115, exercício 4).	3	
	2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.		0	
3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor	1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.		0	
	2. Recontar, contar e descrever.	Aventura 0 (pág. 7, exercício 6); Aventura 5 (pág. 83, exercício 4); Aventura 9 (pág. 149, exercício 4).	3	
	3. Informar, explicar.	Aventura 1 (pág. 17, exercício 4); Aventura 9 (pág. 149, exercício 4).	2	
	4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.	Aventura 0 (pág. 7, exercício 6); Aventura 6 (pág. 101, exercício 5).	2	
	5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha).	Aventura 4 (pág. 65, exercício 6); Aventura 8 (pág. 129, exercício 4).	2	
	6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.	Aventura 3 (pág. 49, exercício 4 e 5).	2	

Anexo VI: Planificação

Mestrando: Cristina Ferreira e Susana Caetaninho			Período: 1º período		
Temas /Conteúdos /Blocos/ Domínios	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/re cursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Números e operações	Números naturais: - Conhecer os	<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>Matemática (9h - 10.30h)</p> <p>Sumário: Material multibase: unidades de milhar.</p> <p>Nove mil. Contagens progressivas com saltos fixos.</p> <p>A aula inicia-se com a rotina da matemática (anexo I). Inicialmente os alunos escrevem a data no caderno. De seguida escrevem o número do dia em ordinal, por extenso e calculam o quádruplo. Calculando-o terão de escrever uma expressão que englobe a multiplicação e a</p>		15 min	Conhece os numerais ordinais.

	<p>numerais ordinais.</p> <p>- Adicionar, subtrair e multiplicar dois números naturais.</p>	<p>soma/subtração.</p> <p>A estagiária pede a um dos alunos, a quem é aplicada a diferenciação pedagógica, para realizar as rotinas no quadro.</p>			<p>Adicionam, subtraem e multiplicam dois números naturais.</p>
<p>Descodificar o sistema de numeração decimal.</p>		<p>A fim de introduzir o 9 mil e continuar a abordar as unidades de milhar, a estagiária irá utilizar o material multibase (MAB). Inicialmente mostra aos alunos o MAB e pede para identificarem qual é a unidade, a dezena, a centena e o milhar. Em seguida, a estagiária irá representar vários números com o MAB e os alunos terão de os identificar.</p>	<p>Material multibase</p>	<p>15 min</p>	<p>Descodifica corretamente o sistema de numeração decimal.</p>
<p>Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem um número natural. Efetuar a leitura por classes e ordens.</p>		<p>Seguidamente escreve no quadro números (por exemplo: 2483; 6347) e os alunos terão de transformar o MAB nesse número. Como não há material para todos os alunos, a estagiária irá distribuir, por cada par, imagens do MAB (anexo II). Há medida que vão manipulando os números vão escrevendo-os no caderno por extenso. A correção será feita oralmente.</p>	<p>Imagens MAB</p>	<p>20 min</p>	<p>Identifica o valor posicional dos algarismos que compõem um número natural.</p>
					<p>Efetua</p>

	<p>Efetuar contagens progressivas, com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de construção dos numerais cardinais.</p> <p>Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem um número natural.</p> <p>Efetuar a leitura por classes e ordens.</p>	<p>Posteriormente, os alunos terão de escrever no caderno os números de 8850 a 9000, saltando de 5 em 5. Posteriormente terão de encontrar as regularidades existentes na contagem (os algarismos das unidades são sempre o 0 e o 5; o algarismo das dezenas muda de dois em dois), assinalando-as com diferentes cores. Para finalizar, fazem a leitura por ordens e classes do primeiro e o último número (8850 e 9000). No final alguns alunos registam no quadro.</p> <p>A estagiária escreve no quadro exercícios de ordenar números por ordem crescente e decrescente; e de leitura de classes e ordens (anexo III).</p>		<p>25 min</p> <p>15 min</p>	<p>corretamente a leitura por classes e ordens.</p> <p>Efetua corretamente contagens progressivas com saltos fixos.</p> <p>Encontra as regularidades.</p> <p>Identifica o valor posicional dos algarismos que compõem um número natural.</p> <p>Efetua</p>
--	---	--	--	-----------------------------	--

Gramática	<p>27 – Conhecer propriedades das palavras:</p> <p>1.- Identificar nomes próprios e comuns.</p> <p>- Identificar verbos.</p> <p>- Identificar adjetivos qualificativos e numerais.</p> <p>28 - Analisar e</p>	<p>Português (11h às 12.30h)</p> <p>Sumário: Exercício de Aperfeiçoamento ortográfico.</p> <p>A sessão inicia-se com a rotina de Português (anexo IV). Esta consiste em escrever no caderno a data, o nome, o abecedário (numa semana maiúsculo, na seguinte minúsculo), até à letra correspondente ao número do dia (dia 11 até à 11ª letra do abecedário) e uma frase. A frase poderá ser escrita pela estagiária no quadro ou por uma das crianças. Nesta frase os alunos têm que identificar a(s) palavra(s) que pertence(m) à classe dos nomes, à classe dos verbos e à classe dos adjetivos. Quanto aos adjetivos têm de os classificar como qualificativos ou numerais. Terão também de classificar a frase quanto ao tipo de frase (interrogativa, exclamativa ou declarativa). No que respeita à classe dos nomes devem classificar o nome quanto ao género (feminino/masculino) e quanto ao número (singular/plural). Para finalizar têm de escrever dois nomes comuns, dois nomes próprios e dois verbos. As rotinas serão feitas por um dos alunos, a quem é aplicada a diferenciação pedagógica, no quadro.</p>		15 min	<p>corretamente a leitura por classes e ordens.</p> <p>Identifica corretamente nomes próprios e comuns.</p> <p>Identifica corretamente verbos.</p> <p>Identifica corretamente adjetivos qualificativos e numerais.</p> <p>Identifica os diferentes</p>
-----------	---	---	--	--------	--

	<p>estruturar unidades sintáticas:</p> <p>1.- Identificar tipos de frase.</p>				tipos de frases.
Leitura e escrita	<p>5 - Ler em voz alta palavras e textos:</p> <p>4. - Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p>	<p>Posteriormente, a estagiária pede a alguns alunos para lerem, em voz alta os dois primeiros parágrafos do texto "O linho" (anexo V). Importa referir que este texto já foi trabalhado pela professora cooperante, na sexta-feira, e pelos alunos no fim de semana.</p>	Texto "O linho"	20 min	Lê o texto com articulação e entoação corretas.
Gramática	<p>2. - Descodificar palavras com fluência crescente.</p> <p>Dividir silabicamente as</p>	<p>Em seguida, a estagiária escreve no quadro algumas palavras do texto, os alunos terão de as copiar, para o caderno, e fazer a divisão silábica (anexo VI). A correção será feita no quadro</p>		15 min	Lê em voz alta com articulação e entoação corretas. Divide silabicamente as palavras, de

<p>Leitura e escrita</p>	<p>palavras.</p> <p>12- Desenvolver o conhecimento da ortografia:</p> <p>3.- escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros.</p> <p>15- Redigir corretamente:</p> <p>1.- Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>20- Rever textos escritos:</p>	<p>pelos alunos nomeados. A estagiária pede a alguns dos alunos para ler as palavras sem dizer determinadas sílabas.</p> <p>De seguida os alunos realizam o ditado no caderno, sendo que a estagiária será quem vai ditar o texto.</p> <p>No final, a estagiária nomeia duas crianças para lerem o ditado, a fim de toda a turma poder corrigir algum erro que possam ter. Posteriormente, os alunos, com apoio do texto que está no caderno, corrigem o seu ditado, sublinhando as palavras que escreveram mal. Escrevem as palavras, que erraram, corretamente e inventam uma frase para cada uma delas.</p>		<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>forma correta.</p> <p>Escreve sem erros ortográficos.</p> <p>Utiliza uma caligrafia legível.</p>
--------------------------	--	--	--	-----------------------------	---

<p>À descoberta do ambiente natural</p>	<p>3.- identificar e corrigir os erros da ortografia que o texto contenha.</p> <p>Compreender o ciclo do linho.</p> <p>Identificar as fases do ciclo do linho.</p>	<p>Estudo do Meio / Expressão Plástica (14h – 16h)</p> <p>Sumário: As fases do linho</p> <p>Elaboração do cartaz para a feira do outono</p> <p>Na sexta-feira, dia 15 de novembro, realiza-se na escola a feira do S. Martinho, com exposições temáticas ligadas à terra. O 3ºD desenvolverá trabalhos relacionados com o linho. Assim sendo, a estagiária explica aos alunos o ciclo do linho, recorrendo a um PowerPoint (anexo VII).</p> <p>De seguida, os alunos, em pares, vão copiar o texto para o computador. Esse texto será afixado no cartaz. No final, selecionam as imagens que ilustram a fase que estiveram a descrever.</p> <p>Enquanto seis pares estão a passar os textos no computador, os restantes estão a passar as</p>	<p>PowerPoint</p>	<p>30 min</p> <p>1h20min</p>	<p>Compreender as fases do linho.</p> <p>Identificam as fases do ciclo do linho.</p>
---	--	---	-------------------	------------------------------	--

		<p>fases do linho para o caderno e a analisar as imagens de cada uma das fases.</p> <p>Para finalizar procede-se à marcação trabalhos de casa no quadro. (Anexo XIV).</p> <p><u>Terça - feira</u></p> <p>Português (9h – 10.30h)</p> <p>Sumário: A translineação</p>		10min	
Gramática	<p>27 – Conhecer propriedades das palavras:</p> <p>1.- Identificar nomes próprios e comuns.</p> <p>- Identificar verbos.</p> <p>- Identificar</p>	<p>A sessão inicia-se com a rotina de Português (anexo IV). Esta consiste em escrever no caderno a data, o nome, o abecedário (numa semana maiúsculo, na seguinte minúsculo), até à letra correspondente ao número do dia (dia 11 até à 11ª letra do abecedário) e uma frase. A frase poderá ser escrita pela estagiária no quadro ou por uma das crianças. Nesta frase os alunos têm que identificar a(s) palavra(s) que pertence(m) à classe dos nomes, à classe dos verbos e à classe dos adjetivos. Quanto aos adjetivos têm de os classificar como qualificativos ou numerais. Terão também de classificar a frase quanto ao tipo de frase (interrogativa, exclamativa ou declarativa). No que respeita à classe dos nomes devem classificar o nome quanto ao género (feminino/masculino) e quanto ao número (singular/plural). Para finalizar têm de escrever dois nomes comuns, dois nomes próprios e</p>		15 min	<p>Identifica corretamente nomes próprios e comuns.</p> <p>Identifica corretamente verbos.</p> <p>Identifica corretamente adjetivos</p>

<p>Leitura e Escrita</p>	<p>adjetivos qualificativos e numerais.</p> <p>28 - Analisar e estruturar unidades sintáticas:</p> <p>1.- Identificar tipos de frase</p> <p>13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</p> <p>4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em</p>	<p>dois verbos. As rotinas serão feitas por um dos alunos, a quem é aplicada a diferenciação pedagógica, no quadro.</p> <p>Após a rotina, a estagiária, explica aos alunos, com apoio de um PowerPoint (anexo VIII), as regras da translineação.</p> <p>Observação: é apresentado aos alunos um conjunto de palavras do campo semântico de linha. Estas palavras estarão divididas, contudo não estarão divididas silabicamente. Os alunos terão de as observar e chegar a essa conclusão.</p> <p>A <u>translineação</u> é o processo que nos permite "partir" uma palavra no final da linha e de a continuar na linha seguinte.</p> <p>Regras:</p> <p>1) As letras que compõem os dígrafos rr e ss são separadas na translineação.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Exercícios</p>	<p>30min</p>	<p>qualificativos e numerais..</p> <p>Identifica os diferentes tipos de frases.</p> <p>Faz a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos</p>
--------------------------	--	---	-------------------------------------	--------------	---

	<p>vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos <i>rr</i> e <i>ss</i>.</p>	<p>Exemplo: gros -so car-ruagem</p> <p>2) Separam-se vogais que pertençam a sílabas diferentes. Exemplo: Ra - ul sa-ir</p> <p>3) Não se separam as vogais que formam ditongos. Exemplo: bom - bei - ro</p> <p>4) Não se separam as vogais ou ditongos que aparecem depois de q ou g. Exemplo: qua - tro lé - gua</p> <p>5) Deve evitar-se deixar uma só vogal na partição das palavras.</p> <p>Aplicação: resolução de exercícios (anexo IX). Realização da atividade "Translinear é o que esta a dar" do CD da aula digital.</p> <p>Matemática (11h – 12h30min) e (14h – 15h) Sumário: Resolução de problemas</p> <p>A aula inicia-se com a rotina da matemática (anexo I). Inicialmente os alunos escrevem a data no caderno. De seguida escrevem o número do dia em ordinal, por extenso e calculam o quádruplo. Calculando-o terão de escrever uma expressão que englobe a multiplicação e a</p>	<p>CD - aula digital</p>	<p>45 min</p> <p>15 min</p>	<p>dígrafos <i>rr</i> e <i>ss</i>.</p> <p>Conhece os numerais</p>
<p>Números e operações</p>	<p>Números naturais: - Conhecer os numerais</p>				

	<p>ordinais.</p> <p>- Adicionar, subtrair e multiplicar dois números naturais.</p> <p>Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e completar.</p> <p>Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas ou</p>	<p>soma/subtração.</p> <p>A estagiária pede a um dos alunos, a quem é aplicada a diferenciação pedagógica, para realizar as rotinas no quadro.</p> <p>Finalizadas as rotinas, os alunos resolverão um conjunto de exercícios (anexo X). A estagiária dita um exercício, os alunos resolvem, depois corrige-se. Só depois de corrigido é que dita outro exercício.</p> <p>Realização da ficha nº 12 do caderno de atividades (anexo XI).</p> <p>Correção da ficha no quadro.</p>	<p>Exercícios</p> <p>Ficha nº 12</p>	<p>55 min</p> <p>60 min</p> <p>20 min</p>	<p>ordinais.</p> <p>Adicionam, subtraem e multiplicam dois números naturais.</p> <p>Resolvem problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e completar.</p> <p>Resolvem problemas envolvendo a</p>
--	---	---	--------------------------------------	---	--

<p>Organização e tratamento de dados</p>	<p>gráficos e a determinação de frequências absolutas.</p> <p>Rever os conteúdos nas últimas semanas.</p>	<p>Hora de apoio (15h – 16h)</p> <p>Os alunos terão a oportunidade de acabar a atividade que começaram a realizar no dia anterior relacionada com o ciclo do linho (elaboração do cartaz), caso não a tenham acabado.</p> <p>Oralmente, a estagiária coloca questões aos alunos relativas ao sistema digestivo, ao sistema circulatório, ao sistema respiratório, sistema excretor (nome e funções dos órgãos, descrever os sistemas). Em seguida, pergunta a tabuada do 3, 4 e 6. Para finalizar, os alunos terão de dar exemplos de nomes comuns, nomes próprios, adjetivos, verbos e onomatopeias.</p> <p>Para finalizar procede-se à marcação trabalhos de casa no quadro. (Anexo XIV).</p>		<p>análise de dados representados em tabelas ou gráficos e a determinação de frequências absolutas.</p>
--	---	--	--	---

Gramática	<p>27 – Conhecer propriedades das palavras:</p> <p>1.- Identificar nomes próprios e comuns.</p> <p>2.- Identificar as três conjugações verbais.</p> <p>- Identificar adjetivos</p>	<p><u>Quarta-feira</u></p> <p>Português (9h – 10.30h)</p> <p>Sumário: Leitura e interpretação de quadras relativas ao linho</p> <p>A sessão inicia-se com a rotina de Português (anexo IV). Esta consiste em escrever no caderno a data, o nome, o abecedário (numa semana maiúsculo, na seguinte minúsculo), até à letra correspondente ao número do dia (dia 11 até à 11ª letra do abecedário) e uma frase. A frase poderá ser escrita pela estagiária no quadro ou por uma das crianças. Nesta frase os alunos têm que identificar a(s) palavra(s) que pertence(m) à classe dos nomes, à classe dos verbos e à classe dos adjetivos. Quanto aos adjetivos têm de os classificar como qualificativos ou numerais. Terão também de classificar a frase quanto ao tipo de frase (interrogativa, exclamativa ou declarativa). No que respeita à classe dos nomes devem classificar o nome quanto ao género (feminino/masculino) e quanto ao número (singular/plural). Para finalizar têm de escrever dois nomes comuns, dois nomes próprios e dois verbos. As rotinas serão feitas por um dos alunos, a quem é aplicada a diferenciação</p>		15 min	<p>Identifica corretamente nomes próprios e comuns.</p> <p>Identifica corretamente verbos.</p> <p>Identifica corretamente adjetivos qualificativos</p>
-----------	--	--	--	--------	--

<p>Leitura e escrita</p>	<p>qualificativos e numerais.</p> <p>28 - Analisar e estruturar unidades sintáticas:</p> <p>1.- Identificar tipos de frase.</p> <p>27 – Conhecer propriedades das palavras.</p> <p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>2.- Descodificar palavras com fluência crescente.</p> <p>7. Apropriar-se de</p>	<p>pedagógica, no quadro.</p> <p>Em seguida, a estagiária pede aos alunos para fazerem o campo semântico da palavra linho. A atividade será feita em grande grupo no quadro e só depois é que os alunos passam para o caderno. A realização do campo semântico irá permitir aos alunos perceberem melhor as quadras que serão trabalhadas na atividade seguinte.</p> <p>Posteriormente, a estagiária entrega, a cada aluno, uma quadra (anexo XII). Os alunos terão de preparar a leitura, analisar o vocabulário e passá-la para o caderno. Em seguida, terão de a ler em voz alta. Esta será projetada no quadro para todos os alunos acompanharem a leitura. Caso os alunos não percebam alguma expressão das quadras a estagiária explica.</p> <p>Estas quadras serão utilizadas à tarde, numa atividade de preparação da feira de S.</p>	<p>Quadras</p>	<p>20 min</p> <p>50 min</p>	<p>e numerais.</p> <p>Identifica os diferentes tipos de frases.</p> <p>Descodifica palavras com fluência crescente.</p> <p>Reconhece o significado de novas palavras.</p>
--------------------------	---	---	----------------	-----------------------------	---

<p>Números e operações</p>	<p>novos vocábulos</p> <p>1.- Reconhecer o significado de novas palavras.</p> <p>Números naturais:</p> <p>- Conhecer os numerais ordinais.</p> <p>- Adicionar, subtrair e multiplicar dois</p>	<p>Martinho.</p> <p>Matemática (11h-12h30min)</p> <p>Sumário: Tabuada do 7. Regularidades.</p> <p>A aula inicia-se com a rotina da matemática (anexo I). Inicialmente os alunos escrevem a data no caderno. De seguida escrevem o número do dia em ordinal, por extenso e calculam o quádruplo. Calculando-o terão de escrever uma expressão que englobe a multiplicação e a soma/subtração.</p> <p>A estagiária pede a um dos alunos, a quem é aplicada a diferenciação pedagógica, para realizar as rotinas no quadro.</p>		<p>15 min</p>	<p>Conhece os numerais ordinais.</p> <p>Adicionam, subtraem e multiplicam dois números naturais.</p>
----------------------------	--	---	--	---------------	--

	<p>números naturais.</p> <p>Saber de memória a tabuada do 7.</p> <p>Encontrar regularidades.</p>	<p>Em seguida, a estagiária entrega uma folha com a tabela dos 100 a cada um dos alunos (anexo XIII). Os alunos terão de pintar os números de 7 em 7. Ao lado da tabela, terão de escrever a tabuada do 7. No fim de pintarem, terão de encontrar as regularidades, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pintaram um quadrado e deixaram 6 em branco e assim sucessivamente. - os quadrados pintados formam linhas diagonais da esquerda para a direita. - na primeira linha pintaram 1 quadrado; na segunda linha pintaram 1 quadrado; na terceira linha pintaram 2 quadrados; na quarta pintaram 1 quadrado; na quinta voltaram a pintar 2; na sexta pintaram 1 quadrado; na sétima dois; na oitava e na nona um quadrado em cada; e, por fim, na décima pintaram 2 quadrados. (1;1;2;1;2;1;2;1;1;2) - os quadrados pintados correspondem à tabuada do 7. - pintaram alternadamente um número par e um número ímpar. <p>Estudo do Meio / Expressão Plástica (14h-15h)</p> <p>Sumário: Ilustração das quadras relativas ao linho.</p> <p>Realização de postais para a feira do outono.</p> <p>A estagiária entrega a cada um dos alunos uma quadra relativas ao linho (XI), estudadas anteriormente, e um retângulo de cartolina. Os alunos terão de ler a quadra e realizar uma</p>	<p>Tabela do 100</p> <p>Cartolinas</p> <p>Quadras</p>	<p>60 min</p> <p>50 min</p>	<p>Sabe de memória a tabuada do 7.</p> <p>Encontra regularidades.</p> <p>Ilustra de forma pessoal o que significa</p>
--	--	---	---	-----------------------------	---

Jogos coletivos com bola	<ul style="list-style-type: none"> - Predispor o organismo para as atividades a desenvolver. - Passar a bola a um companheiro livre. - Criar linhas de passe, para 	<p>ilustração para a mesma, numa das faces da cartolina. No outro lado, passam, a caneta, a quadra que lhes foi atribuída.</p> <p>Para finalizar procede-se à marcação trabalhos de casa no quadro. (Anexo XIV).</p> <p>Expressão e Educação físico-motora (15h-16h)</p> <p>Sumário: Jogos coletivos com bola.</p> <p>Os alunos dirigem-se para o recreio ou para o ginásio (se estiver a chover).</p> <p>Para iniciar a aula os alunos jogam ao mata o piolho. A estagiária escolhe três alunos que serão os mata-piolhos, os restantes são os piolhos que têm de fugir. Os mata-piolhos têm, cada um, uma bola. Quando um piolho é atingido pela bola é morto. Para poder voltar ao jogo devem afastar as pernas e esperar que um dos seus colegas piolhos os salve, passando por baixo. A estagiária vai mudando os mata-piolhos.</p> <p>Posteriormente a estagiária faz 6 equipas de 5 elementos, para jogarem ao meiinho. As equipas fazem um círculo e um dos alunos vai para o meio. Os alunos terão de passar a bola,</p>	Ginásio ou recreio	10 min	a quadra.
		5 min			
		10 min		Corrida: os braços movem-se em oposição às pernas e com os braços fletidos. Passa a bola a um	
		3 bolas		10 min	

	<p>receber a bola.</p> <p>- Receber a bola com as duas mãos.</p> <p>Retornar à calma.</p>	<p>uns para os outros, sem que o colega do meio a consiga apanhar. Quando o aluno do meio apanhar a bola vai para o círculo. O aluno que atirou a bola antes de ser interceptada, pelo que estava no meio, vai para o meio do círculo. E assim sucessivamente.</p> <p>Posteriormente jogam à bola ao capitão. Neste jogo continuam a existir seis equipas. Duas equipas com uma bola, num espaço limitado, onde nos extremos existem dois arcos (um em cada extremo). Cada equipa tem de nomear um capitão, que fica dentro do arco do campo do adversário. A equipa tem de fazer chegar a bola ao seu capitão e evitar que a outra o faça. Ganha um ponto quando o capitão recebe a bola, sem deixar cair. O jogo inicia-se com a bola atirada ao ar, no centro do campo, disputada por dois jogadores, um de cada equipa. O jogador que tem a bola só pode dar dois passos com ela na mão. Ao sinal da estagiária, as equipas trocam de campo, de modo a jogarem todas umas contra as outras.</p> <p>Para finalizar, a estagiária pede aos alunos para se agruparem em pares e entrega uma bola a cada par. Nesta atividade, um dos alunos estará deitado no chão e receberá uma massagem, com a bola, feita pelo seu par. Ao sinal da estagiária, os alunos trocam de posição, o que estava deitado passa a fazer a massagem e vice-versa.</p> <p>Retorno à sala de aula.</p>	<p>6 bolas</p> <p>15 bolas</p>	<p>20 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p>	<p>companheiro livre.</p> <p>Cria linhas de passe para receber a bola.</p> <p>Recebe a bola com as duas mãos.</p>
--	---	--	--------------------------------	--	---

Anexo VII - Gráficos relativos à análise de dados das atividades realizadas com os alunos

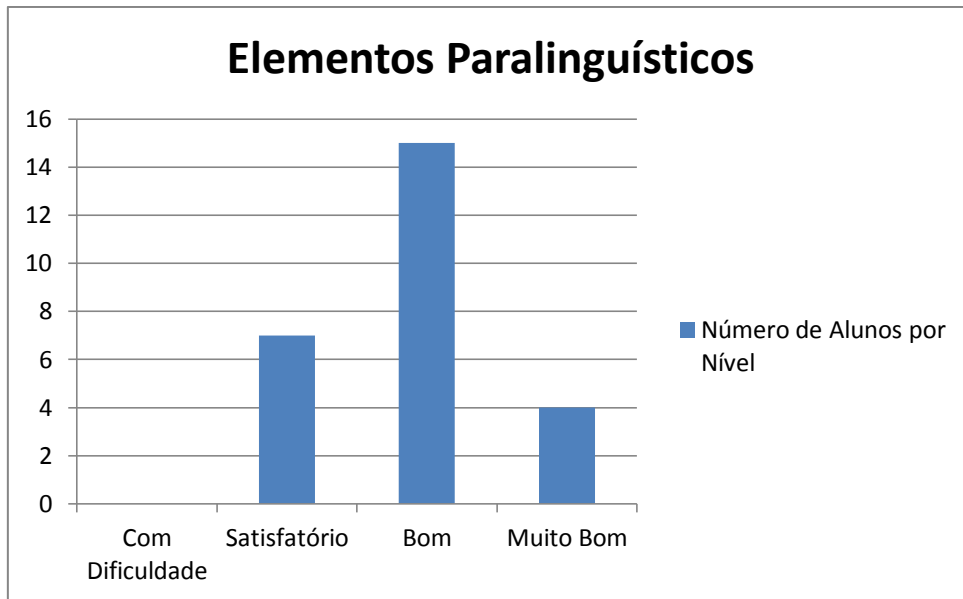


Gráfico 1: Número de alunos por nível (Elementos paralinguísticos)

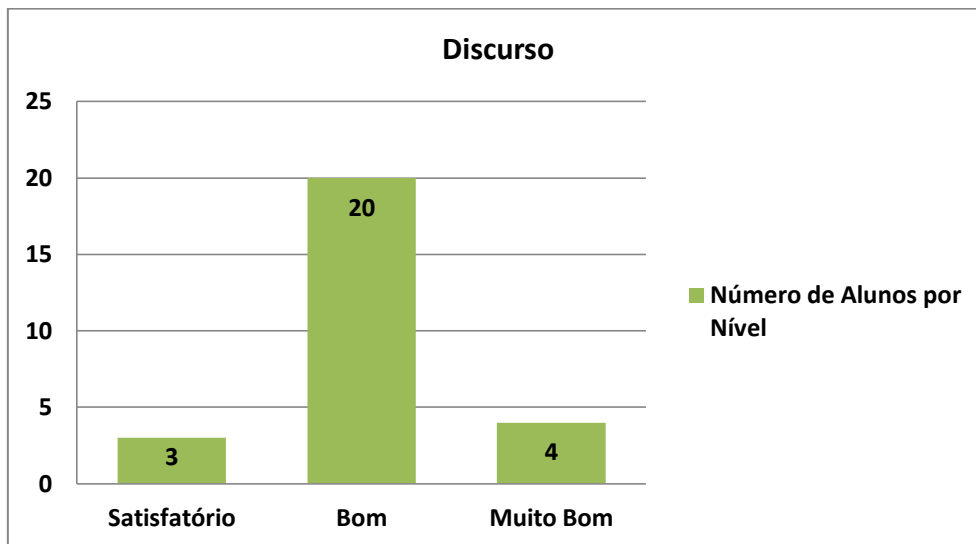


Gráfico 2: Número de alunos por nível (Discurso)

Aspetos não-verbais

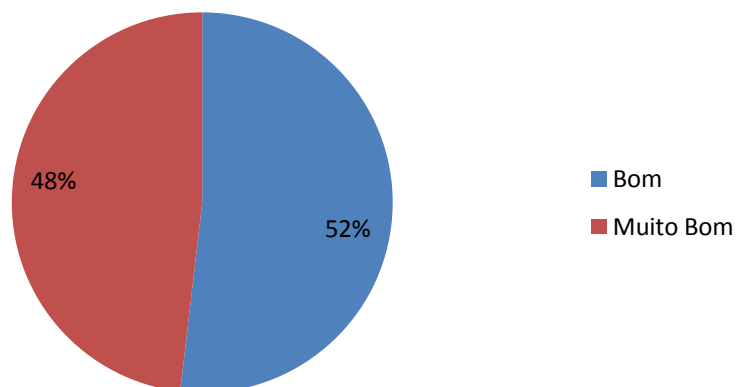


Gráfico 3: Número de alunos por nível (Aspetos não-verbais)

