



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O uso da Sequência Didática no Ensino da Oralidade no
1.º ciclo: o caso do texto de opinião no 4.º ano de escolaridade.

Maria Gabriela da Silva Rio



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Gabriela da Silva Rio

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O uso da Sequência Didática no Ensino da Oralidade no 1.º ciclo:
o caso do Texto de Opinião no 4.º ano de escolaridade.

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Luciana Graça

Novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha vida e do meu percurso académico, tive o prazer de me cruzar com várias pessoas que me ajudaram a chegar até este preciso momento.

Em primeiro lugar, tenho de agradecer aos meus pais, os meus heróis, o meu porto seguro. Os esforços e os sacrifícios que fizeram para me ajudar a chegar até aqui são a verdadeira prova de amor e o verdadeiro sentido da palavra *família*. Sem eles, nunca seria a pessoa que sou agora.

O segundo agradecimento é para a minha irmã, a minha melhor amiga. Ela é, e sempre foi, o meu maior exemplo. Sempre me ajudou a encontrar a força que há em mim e que, por vezes, eu me esquecia que tinha. Não há amor igual como o amor de irmãos.

A seguir, um obrigada à luz dos meus olhos – o meu sobrinho Lucas. A minha maior dor de cabeça, mas, também, a minha maior alegria. Também um obrigada distante à estrelinha Cléo, que brilha longe, mas sempre no coração.

Ao meu namorado, Diogo, por me ter ouvido muitas vezes e me ter abraçado nos momentos difíceis. Por me mostrar, em todos os momentos de fraqueza, que só é preciso respirar fundo. Por me fazer companhia em muitas noites longas de trabalho. E por me encorajar, sempre, a seguir o meu sonho.

À minha avó, Emília, pois, mesmo sem ter muita escolaridade, sempre valorizou e apoiou a minha educação e fez-me ver a vida com mais doçura.

À minha orientadora, a Professora Doutora Luciana Graça, por me incentivar sempre a fazer o melhor trabalho possível e por ter uma palavra de encorajamento para os momentos mais difíceis.

À professora Fátima Fernandes, coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, e a todos os professores da Escola Superior de Educação com quem me cruzei, por ajudarem na minha formação, enquanto futura educadora e professora.

À professora Adalgisa Pontes, por me ter feito procurar o brilho que tinha perdido.

À professora Elsa, professora cooperante do 1.º CEB, por todas as aprendizagens que me transmitiu, por todo o apoio e por todos os conselhos. Por ter sempre uma palavra reconfortante nos momentos difíceis e umas palavras carinhosas e incentivadoras nos melhores momentos.

À minha turma do 1.º CEB, por todo o amor e todo o carinho que me deu durante esta fase.

À educadora cooperante, por me ter aberto as portas e por ter partilhado comigo os seus conhecimentos.

Um obrigada, também, ao grupo da educação pré-escolar, por me ter recebido tão calorosamente.

Agradeço, igualmente, às minhas colegas e amigas, Ana, Clara, Ana Alice, Cláudia, Elsa e Eliana, pois, estando também nesta fase académica, foram um grande apoio. Agradeço, também, por todos os momentos de lazer a jogar às cartas.

Também expresso o meu agradecimento à minha patroa, Patrícia, e às minhas colegas de trabalho, Vera e Vanessa, por todo o apoio que me deram neste último ano. Deixo, ainda, um obrigada mais especial à Vera por ter sido a minha confidente e o meu auxílio em muitos momentos.

À Carolina, que, durante este último ano, me apoiou à distância e me ajudou com as minhas incertezas.

Um obrigada ainda à Anabela, ao Domingos e à Margarida, por me ouvirem e me incentivarem nos momentos mais difíceis.

E também aqui expresso o meu agradecimento a todos aqueles que, mesmo não estando aqui referidos, me ajudaram a chegar até este momento.

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, analisa os efeitos da implementação de uma sequência didática no desempenho dos alunos na produção do texto de opinião oral, a partir da comparação entre produção inicial e produção final.

Adotando uma metodologia de investigação-ação, com recurso a análise quantitativa descritiva e qualitativa das produções orais, a intervenção foi implementada numa amostra de 14 alunos, pertencentes a uma turma do 4.º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas de Viana do Castelo.

O desenho do estudo baseou-se na comparação do desempenho dos alunos em dois momentos distintos — produção inicial e produção final — anteriores e posteriores à implementação da sequência didática.

Os dados foram recolhidos através de gravações áudio das produções orais, posteriormente transcritas e analisadas com recurso a uma grelha organizada em quatro dimensões: plano do texto, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos e dimensão paraverbal e não verbal.

Os resultados evidenciam progressos globais nas diferentes dimensões analisadas, sugerindo que a sequência didática pode constituir um dispositivo pedagógico relevante para o desenvolvimento da competência argumentativa oral no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados evidenciam um progresso generalizado nas diferentes competências analisadas, sugerindo que a sequência didática pode constituir um dispositivo pedagógico relevante para o desenvolvimento da competência argumentativa oral no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: produção oral; sequência didática; texto de opinião.

ABSTRACT

This study, carried out as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, analyzes the effects of implementing a teaching sequence on students' performance in producing oral opinion texts, based on a comparison between initial and final production.

Adopting an action research methodology, using descriptive quantitative and qualitative analysis of oral productions, the intervention was implemented in a sample of 14 students belonging to a 4th-grade class in a school group in Viana do Castelo.

The study design was based on comparing student performance at two different moments—initial production and final production—before and after the implementation of the teaching sequence.

The data were collected through audio recordings of oral productions, which were subsequently transcribed and analyzed using a grid organized into four dimensions: text level, textualization mechanisms, enunciative mechanisms, and paraverbal and nonverbal dimension.

The results show overall progress in the different dimensions analyzed, suggesting that the teaching sequence can be a relevant pedagogical tool for the development of oral argumentative competence in the 1st Cycle of Basic Education.

The results show overall progress in the different skills analyzed, suggesting that the teaching sequence may be a relevant pedagogical tool for the development of oral argumentative competence in the 1st cycle of basic education.

Keywords: oral production; didactic sequence; opinion text.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	7
ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABELAS.....	14
LISTA DE ABREVIATURAS.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	21
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	21
1.1. <i>Caracterização do meio e do Agrupamento de Escolas</i>	21
1.2. <i>Organização do estabelecimento</i>	22
1.3. <i>Caracterização da sala e das rotinas</i>	23
1.4. <i>Caracterização do grupo</i>	26
1.5. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	28
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	41
2.1. <i>Caracterização do Agrupamento de Escolas e do meio onde se insere</i>	41
2.2. <i>Caracterização do estabelecimento</i>	41
2.3. <i>Caracterização da sala e das rotinas</i>	43
2.4. <i>Caracterização da turma</i>	45
2.5. <i>Percurso da Intervenção Educativa</i>	45
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	59
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	61
1.1. <i>A oralidade e o texto de opinião no 1.º CEB</i>	61
1.1.1. A oralidade como competência fundadora e objeto de ensino.....	61
1.1.2. O lugar da oralidade no currículo e desafios da prática docente.....	62
1.1.3. O ensino do texto de opinião	64
1.2. <i>A sequência didática no desenvolvimento da oralidade</i>	66
1.2.1. O género de texto na construção da sequência didática	66
1.2.2. A estrutura da sequência didática	68
1.2.3. Sequência didática e ensino da oralidade – alguns estudos empíricos	70
2. METODOLOGIA.....	75
2.1. <i>Pergunta de investigação e objetivos</i>	75
2.2. <i>Metodologia de investigação</i>	75
2.2.1 Enquadramento metodológico.....	76
2.2.2 Desenho do estudo	77
2.2.3 Abordagem metodológica	77
2.2.2 Participantes.....	78
2.3. <i>Sequência didática aplicada</i>	80
2.3.1. Apresentação da situação de comunicação.....	82
2.3.2. Produção textual inicial	82
2.3.3. Módulos	82
2.3.4. Produção textual final.....	85
2.4. <i>Procedimentos de recolha de dados</i>	85
2.5. <i>Procedimentos de tratamento e de análise de dados</i>	86
3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	93
3.1. <i>Extensão dos textos</i>	93
3.2. <i>Plano do texto</i>	95

3.2.1.	Abertura	96
3.2.2.	Parte inicial	99
3.2.3.	Desenvolvimento	103
3.2.4.	Conclusão	105
3.2.5.	Fecho	108
3.3.	<i>Mecanismos de textualização</i>	109
3.3.1.	Organizadores textuais na introdução	110
3.3.2.	Organizadores textuais no desenvolvimento	112
3.3.3.	Conectores argumentativos no desenvolvimento	113
3.3.4.	Organizadores textuais na conclusão	115
3.4.	<i>Mecanismos enunciativos</i>	116
3.4.1.	Gestão das vozes	117
3.4.2.	Modalizações	118
3.5.	<i>Dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral</i>	120
3.5.1.	Qualidade vocal e dicção	120
3.5.2.	Entoação e expressividade	124
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
4.1.	<i>Conclusões</i>	129
4.2.	<i>Limitações</i>	130
	PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	135
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
	ANEXOS	145
	Anexo 1	145
	Anexo 2	146
	Anexo 3	148
	Anexo 4	150
	Anexo 5	151
	Anexo 6	152
	Anexo 7	155
	Anexo 8	156
	Anexo	158
	Anexo 10	159
	Anexo 11	160

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - PLANTA DA ESCOLA DO 1.º CEB.....	41
FIGURA 2 - PLANTA DA SALA DO 1.º CEB.....	44
FIGURA 3 - HORÁRIO DA TURMA DO 1.º CEB.....	44
FIGURA 4 - ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	68
FIGURA 5 - ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	80
FIGURA 6 - SAUDAÇÃO.....	97
FIGURA 7 - DESENCADEAMENTO DO INTERESSE.....	98
FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO POLÉMICA	100
FIGURA 9 - APRESENTAÇÃO DA OPINIÃO.....	101
FIGURA 10 - APRESENTAÇÃO DE ARGUMENTOS	103
FIGURA 11 - RETOMA DO ASSUNTO	105
FIGURA 12 - RETOMA DA OPINIÃO.....	106
FIGURA 13 – FECHO/DESPEDIDA	108
FIGURA 14 - ORGANIZADORES TEXTUAIS DA INTRODUÇÃO.....	110
FIGURA 15 - ORGANIZADORES TEXTUAIS DO DESENVOLVIMENTO	112
FIGURA 16 - CONECTORES ARGUMENTATIVOS DO DESENVOLVIMENTO	114
FIGURA 17 - ORGANIZADORES TEXTUAIS DA CONCLUSÃO.....	115
FIGURA 18 - COERÊNCIA DA 1.ª E/OU 3.ª PESSOA E DA GESTÃO DAS VOZES.....	117
FIGURA 19 – INTENSIFICADORES OU ATENUADORES DE OPINIÃO.....	119
FIGURA 20 - AUDIBILIDADE DA FALA	121
FIGURA 21 - CLAREZA ARTICULATÓRIA	122
FIGURA 22 - RITMO DISCURSIVO AJUSTADO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA	123
FIGURA 23 - VARIAÇÃO DE ENTOAÇÃO ADEQUADA AO CONTEÚDO	124
FIGURA 24 - CONTACTO VISUAL COM O PÚBLICO	126
FIGURA 25 - POSTURA COMUNICATIVA.....	127

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	79
TABELA 2 – CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES	91
TABELA 3 – NÚMERO DE PALAVRAS DITAS POR CADA ALUNO	94
TABELA 4 – PLANO DO TEXTO	95
TABELA 5 – MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO.....	110
TABELA 6 – MECANISMOS ENUNCIATIVOS	116
TABELA 7 – DIMENSÃO PARAVERBAL E NÃO VERBAL	120

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações curriculares para a Educação de Infância

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

PF – Produções finais

PI – Produções iniciais

SD – Sequência Didática

TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Ao longo deste documento serão referidos os percursos realizados nos dois contextos de estágio – pré-escolar e 1.º CEB, bem como o trabalho investigativo realizado no 1.º CEB.

Este relatório divide-se em três partes – Parte I – Enquadramento da PES; Parte II – Projeto de investigação; e Parte III – Reflexão global da PES.

Na primeira parte é feita a caracterização de ambos os contextos, mais concretamente a caracterização do meio e do Agrupamento de Escolas, a organização do estabelecimento, a caracterização da sala e das rotinas, a caracterização do grupo ou da turma e o percurso da intervenção educativa, onde é feita a descrição de toda a intervenção pedagógica.

Na segunda parte, é caracterizado o projeto de investigação, fazendo-se uma fundamentação teórica que está dividida em dois grandes tópicos – a oralidade e o texto de opinião no 1.º CEB e a sequência didática como instrumento de desenvolvimento da oralidade; a metodologia, mais especificamente a pergunta de investigação, os objetivos e o enquadramento do estudo. Ainda na metodologia, são caracterizados os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de tratamento e de análise de dados. De seguida, é realizada a apresentação dos resultados.

Por fim, na terceira parte, é feita uma reflexão global acerca da experiência da PES.

PARTE I.

ENQUADRAMENTO DA
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização do contexto educativo na Educação Pré-Escolar

Este capítulo apresenta a caracterização do contexto educativo em que teve lugar a PES.

1.1. Caracterização do meio e do Agrupamento de Escolas

O contexto onde foi realizada a PES está inserido no distrito de Viana do Castelo, mais concretamente no município de Viana do Castelo. Pertencente à região do Alto Minho, o concelho de Viana do Castelo tem uma área com cerca de 319 km², que se divide pelas suas 27 freguesias.

De acordo com os dados recolhidos do INE em 2022, residem, neste concelho, 86 099 habitantes, dos quais 10 229 correspondem à população com idade inferior a quinze anos. Relativamente à taxa de escolarização no ano letivo 2022/2023, na Educação Pré-escolar, este município apresenta um valor de 109,7%. No que concerne à taxa referente à escolarização no Ensino Básico, no mesmo ano letivo, o município apresenta um valor de 116,1%. Ambos os valores apresentados são superiores à média nacional (Instituto Nacional de Estatística, 2023).

O município de Viana do Castelo é limitado, a Norte, pelo município de Caminha, a Este, pelo município de Ponte de Lima, a Sul, pelo município de Barcelos e pelo município de Esposende e a Oeste pelo Oceano Atlântico, que influencia o modo de vida da população vianense (Câmara Municipal de Viana do Castelo., n.d.)

Uma das qualidades da cidade mais apreciada pelos seus moradores é a notória presença do mar, do rio e do monte, que conferem à cidade uma paisagem natural diversificada. A etnografia vianesa é fortemente demarcada pelo artesanato, nomeadamente pela louça e pelos bordados (Câmara Municipal de Viana do Castelo, n.d.).

A freguesia onde se localiza a escola onde foi realizada a PES é considerada um meio suburbano, com cerca de 8002 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2021). A escola insere-se num meio socioeconómico privilegiado, rodeada por várias vivendas e prédios

onde habitam muitos dos seus alunos. Para além disto, existe, na zona circundante, uma comunidade cigana e, por isso, as crianças desta etnia frequentam esta escola.

Este agrupamento tem uma área de abrangência de dez freguesias e é composto por treze unidades orgânicas, das quais fazem parte as seguintes valências: nove jardins de infância, onze escolas do 1.º CEB, duas escolas do 2.º e 3.º CEB e uma escola que inclui o ensino secundário (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, 2022).

1.2. Organização do estabelecimento

Quando entramos pelo portão que dá acesso às instalações da escola onde foi realizada a PES, percebemos um espaço de recreio em excelentes condições; efetivamente, esta escola tem um espaço exterior repleto de elementos naturais, desde a variedade de tipos de árvores aos cogumelos que brotam do chão, podemos contar com uma zona cimentada e uma zona em terra, onde encontramos um jardimado, um pinhal e uma horta pedagógica. Há um grande espaço de areia e, espalhados pelo chão, encontramos imensos materiais sem fins definidos, como troncos ou pneus, que fomentam a criatividade de cada criança. A construção do edifício data 1993 e é composto por dois pisos que se dividem em seis salas: quatro do 1.º CEB e duas do pré-escolar. No rés-do-chão há um *hall* de apoio às salas de atividade, três salas (uma do 1.º CEB e duas do pré-escolar), três quartos de banho, uma cantina, uma dispensa, uma sala de informática/biblioteca, um gabinete dos professores, uma cozinha com duas dispensas, um ginásio com um balneário, uma arrecadação e dois quartos de banho. No primeiro andar estão as restantes salas do 1.º CEB – três salas -, um *hall* de apoio às salas de aula e dois quartos de banho. A ligação entre os dois pisos é feita por escadas.

O horário de funcionamento desta escola ocorre entre as 7h45min e as 18h30min. Esta escola é frequentada por 85 alunos do 1.º CEB e 45 crianças do pré-escolar. Há um total de oito funcionárias a dar apoio às atividades, sendo, duas delas, funcionárias da cozinha. Para além deste grupo, há ainda funcionárias a trabalhar só meio tempo. O corpo docente é composto por seis professores do 1.º CEB e duas educadoras do pré-escolar, excetuando-se professores e educadores de apoio. O período letivo de ambas as valências inicia-se às 9h e termina às 15h30min, havendo uma pausa de 1h30min para almoçar. Após as

15h30min há crianças que frequentam o prolongamento – Atividades Extra Curriculares no 1.º CEB e Atividades de Animação e Apoio à Família, doravante AEC e AAAF, respetivamente, no pré-escolar.

1.3. Caracterização da sala e das rotinas

A sala é constituída por várias janelas, que possibilitam a entrada de luz natural. Há, também, uma porta de acesso direto ao espaço de recreio.

Esta sala encontra-se dividida em oito áreas: área do acolhimento, área da biblioteca, área da expressão dramática, área dos jogos de mesa, área da casinha, área das construções, área do quadro de giz e área da expressão plástica. A área do acolhimento é caracterizada pela disposição de nove mesas em forma de “U”. As mesas estão viradas para a zona do quadro de giz. As crianças sentam-se em redor delas, ficando lado a lado umas das outras. De frente para o grupo, está uma cadeira onde se senta a educadora. É neste espaço que se inicia o dia, com as rotinas e onde são direcionadas atividades mais específicas, como, por exemplo, a leitura de um livro. As restantes áreas estão identificadas com uma folha de papel plastificada e, cada área, tem um número máximo de crianças que a podem estar a utilizar nesse momento.

Para além das áreas mencionadas, existem, ainda, duas, que se localizam no *hall* de apoio às atividades da sala – a área da pintura e a área das ciências. Estas áreas são utilizadas para a realização de trabalhos orientados.

A área da biblioteca é composta por uma estante com várias tipologias de livros, como, por exemplo, livros brinquedo e livros informativos; além disto, tem uma mesa e três *puffs*; a área da expressão dramática é constituída por um biombo, fantoches de mão, disfarces e um espelho; a área dos jogos de mesa é composta por um armário onde podemos encontrar os mais variados jogos, desde puzzles a ábacos. Existe, fora da sala, um armário com jogos de mesa para que seja possível realizar rotatividade dos mesmos. A área da casinha é composta por uma cama, uma cómoda, um guarda-fatos, uma mesa com quatro cadeiras e uma bancada de cozinha com forno e lava-loiças. Para além disto, há outros materiais característicos de uma casa, nomeadamente, alimentos (frutas, legumes, proteínas, entre outros) e loiça de cozinha. A área das construções é composta por um

armário com nove gavetas – cada gaveta serve para guardar um determinado material, a título exemplificativo: legos, blocos de construção em madeira, animais, entre outros; a área do quadro de giz é composta por um quadro de giz, uma caixa com giz e um armário de plástico com três gavetas, onde encontramos letras e números magnéticos; a área da expressão plástica é constituída por um armário onde as crianças têm disponíveis lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão, cola, tesoura, folhas de papel, caixas com pedaços de diferentes papéis – goma eva, cartolina, entre outros – e caixas de plástico com plasticina, formas de corte e outros objetos utilizados para manusear este material; a área da pintura é composta por várias tintas com diferentes cores, pincéis com cerdas e pincéis de espuma, paletas e folhas de papel; por fim, a área das ciências é composta por diversos materiais que permitem trabalhar os mais variados conceitos, como, por exemplo, a luz.

Para além de tudo o que foi mencionado, na sala podemos encontrar três quadros de cortiça, um onde as crianças afixam os trabalhos que realizam ao longo da semana, outro onde são colocados os trabalhos realizados em atividades orientadas e outro, onde estão afixados os seguintes materiais: regras da sala em forma escrita e em forma de desenho; números de 0 a 10 em forma de número e em forma de desenho (peixes na respetiva quantidade); um quadro de informações onde são afixadas informações de comunicação com os encarregados de educação; uma tabela de dupla entrada para o peso das crianças e outra para a altura; uma tabela com o número, fotografia e nome de cada criança, organizada por ordem alfabética. Este quadro tem uma mola que é movida todos os dias, seguindo a lista, para indicar quem é o chefe do dia; há um quadro de presenças semanal, em forma de tabela de dupla entrada, com a fotografia e o nome de cada criança para que o chefe do dia possa fazer a chamada – o chefe chama a respetiva criança, seguindo a ordem da lista, e ela marca a sua presença; por fim, há um quadro do tempo semanal que deve ser preenchido pelo chefe do dia com imagens do tempo – sol, nuvens com chuva, sol encoberto, nuvens e nuvens com trovoadas – de acordo com o estado do tempo desse dia. No armário onde estão os jogos de mesa estão também capas para arquivar os trabalhos realizados pelas crianças. Em cima do armário das construções está uma caixa com as garrafas de água das crianças. Num canto da sala existe um armário com gavetas onde são

armazenados alguns materiais, tais como: folhas de cartolina, folhas de feltro, folhas de goma eva, entre outros.

Neste contexto, as rotinas iniciam-se com a marcação de presenças; desta forma, o chefe do dia faz a chamada, dizendo o nome de cada criança, um de cada vez. Quando a criança chega junto do chefe, é-lhe entregue a caneta de cor verde para que possa marcar um “P” de presente. Assim que todas as presenças estiverem marcadas, o chefe do dia verifica o estado do tempo e cola a respetiva imagem, anteriormente mencionada, numa tabela com os dias da semana. Seguidamente, a educadora estagiária conversa com as crianças, questionando-as sobre o dia da semana em que se encontram, o dia anterior e o dia seguinte. Logo de imediato é discutido o dia do mês; para isto, é utilizada uma faixa com os números de 1 a 31 e uma mola que é pendurada no presente dia. De seguida é escrita a data no quadro de giz: dia, mês e ano. Há ainda outros recursos na sala que são utilizados para tratar estas questões temporais: há uma faixa com os números de 1 a 12, onde são afixadas imagens de tartarugas – uma por cada mês do ano – sempre que se inicia um mês. Cada tartaruga tem um elemento característico daquele mês, por exemplo, a tartaruga de dezembro tem um gorro de Pai Natal. Para além disto, estão, por cima do quadro, quatro casas feitas em cartão com as estações do ano.

Por fim, é cantada a música dos “Bons dias” em grande grupo e é dado um “Bom dia” individual a todas as pessoas presentes na sala.

As rotinas começam, portanto, às 9h e terminam por volta das 9h30min. Por volta das 10h20min são distribuídos o leite e a fruta pelas crianças, para que, quando tocar a campainha às 10h30min as crianças possam ir para o recreio. Depois do intervalo, as crianças regressam às 11h. Perto das 11h40min são iniciadas as idas à casa de banho e a higienização das mãos. Às 12h as crianças estão sentadas a almoçar. O intervalo do almoço tem a duração de 1h30min e, portanto, o grupo regressa às atividades letivas por volta das 13h30min. A sessão da tarde não tem intervalo e acaba às 15h30min, terminado assim, o tempo letivo. Após isto, algumas crianças vão embora e outras ficam para o AAAF.

1.4. Caracterização do grupo

O grupo era heterogêneo, sendo composto por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos – nove crianças são do sexo feminino e doze são do sexo masculino. Assim, havia quatro crianças com três anos, oito com quatro anos, oito com cinco anos e uma com seis anos. Duas das crianças presentes neste grupo tinham Necessidades Educativas Especiais, doravante NEE: uma com um diagnóstico de multideficiência e outra com Perturbações do Espectro do Autismo.

No que concerne aos anos de matrícula neste contexto de JI, estavam a frequentar, pela primeira vez, onze crianças; pela segunda vez, seis crianças; pela terceira vez três crianças e pela quarta vez uma criança. Do grupo de crianças que está a frequentar este contexto pela primeira vez, sete vêm de outra instituição e quatro vêm do meio familiar. Doze crianças frequentam a AAAP com regularidade.

Este grupo era caracterizado pela sua diversidade cultural: uma criança era oriunda do Brasil e quatro crianças eram de etnia cigana. Na realidade, após a análise dos dados de cada criança, pode-se constatar que as famílias eram de um nível socioeconómico médio-alto. A nível familiar sabe-se que dezoito crianças têm um irmão e catorze delas eram o irmão mais novo; apenas três crianças não tinham irmãos.

Tendo em conta a diversidade deste grupo ao nível do conhecimento e do desenvolvimento, havia uma maior necessidade de apoio individualizado, essencialmente no grupo dos três anos e das crianças com NEE.

Ao longo das semanas de PES foi possível denotar que o grupo tinha preferência pela Área da Casinha, das Construções e dos Jogos de Mesa. Na realidade, as crianças do sexo feminino brincavam com mais frequência na Casinha e as do sexo masculino nas Construções.

De acordo com (Lopes Da Silva et al., 2016),

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se caracteriza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em

que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (p. 8).

Com efeito, ao longo das semanas de PES foram desenvolvidas atividades que se interligavam entre si, no sentido de promover uma aprendizagem continuada. Com efeito, ao longo das sessões foi possível perceber as necessidades do grupo e, portanto, tentamos desenvolver atividades nesse sentido.

À exceção das crianças mais novas, que apresentavam algumas dificuldades nos momentos mais expositivos, o grupo mostrava satisfação nas atividades relacionadas com a literatura, nomeadamente, no conto de histórias; de facto, as crianças conseguiam, facilmente, fazer o reconto de uma história que tinham acabado de ouvir. Ao nível do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo era capaz de, de um modo geral, escrever o seu nome e identificar as letras nele presentes; conseguia relacionar os sons das letras do seu nome com outras palavras, fazendo, por vezes, a relação fonema-grafema. Em atividades espontâneas também vimos que as crianças conseguiam formular frases e, inclusive, numa outra atividade, formular uma história com coerência.

No Domínio Matemática o grupo mostrava uma grande facilidade em realizar contagens até vinte, bem como interpretar e analisar gráficos de barras. Na escrita da data eram capazes de identificar, sem dificuldade, o dia do mês e indicar os algarismos que compunham o número do dia, do mês e do ano. Faziam pequenas somas e, em alguns casos, subtrações.

No Domínio da Educação Física, o grupo mostrava-se sempre apto para as tarefas propostas. Eram bastante participativos e apenas os mais novos mostravam, por vezes, receio de algumas propostas, nomeadamente, subir o espaldar. A maior dificuldade identificada ao nível do grupo era o rolar e a compreensão de pequenas regras em jogos. Estas sessões revelaram-se particularmente motivadoras para o grupo.

O Domínio da Educação Artística é bastante transversal. O grupo demonstrava gosto pelo desenho e pela pintura, sendo uma das atividades que realizavam nos tempos de brincadeira livre. Ao nível da expressão plástica a maior dificuldade que pude identificar era no recorte. As atividades de música mostravam ser prazerosas por parte das crianças, que participavam sempre com muito entusiasmo.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, o grupo mostrava-se sempre muito curioso, tendo já as suas concepções prévias. Na realidade, as crianças mais velhas, mostravam conhecimento sobre as ideias que estavam a ser discutidas, bem como vocabulário adequado às situações.

Na Área da Formação Pessoal e Social conseguíamos encontrar diferentes noções. Havia crianças que davam sugestões de atividades que gostavam de fazer, que tinham um grande sentido de cuidado e de responsabilidade para com os colegas e que cumpriam e tentavam fazer cumprir as regras. Por outro lado, tínhamos algumas crianças que ainda demonstravam dificuldades em cumprir as regras da sala e em partilhar, reagindo, muitas das vezes, com violência.

De um modo geral o grupo era participativo e empenhado. Mostravam sempre entusiasmo na realização das propostas. As crianças eram carinhosas e afetuosas, procurando receber sempre beijos e abraços.

1.5. Percurso de intervenção educativa

As semanas de PES realizadas no pré-escolar iniciaram-se em outubro, no ano letivo 2024/2025 e dividiram-se em duas partes: quatro semanas de observação e doze semanas de implementação, totalizando dezasseis semanas neste contexto. O estágio decorria durante três dias por semana, mais precisamente de segunda a quarta-feira, excetuando duas semanas intensiva, em que a implementação ocorreu de segunda a sexta-feira. Ao longo desta secção serão descritas as semanas de implementação, atribuindo um maior detalhe àquelas que foram dinamizadas pela autora deste relatório.

As semanas de observação foram fundamentais para que pudéssemos conhecer o grupo, as suas rotinas e a forma de organização do trabalho. Na realidade, não só observamos, como começamos a interagir com o grupo, auxiliando a educadora cooperante naquilo que ela necessitava, nomeadamente no acompanhamento das duas crianças com NEE. Foi-nos possível apreender muitas das metodologias da educadora cooperante na organização do grupo, na gestão de conflitos, na preparação de materiais e na forma como fazia uso do diálogo em grupo para resolver problemas e questões que se iam colocando.

A primeira semana de implementação – 28 a 30 de outubro – teve como temática o Halloween. Neste sentido, realizamos a decoração da sala de acordo com o tema e com o livro que iríamos abordar: “Mimi e Rogério e a casa assombrada”. Depois da leitura da obra, o grupo fez o reconto da mesma, utilizando acessórios relacionados com a história – um chapéu de bruxa e umas orelhas de gato. Para além disto, foi trabalhada, com o grupo, a origem desta celebração, sendo-lhes explicado que o Halloween foi uma aculturação que fizemos dos Estados Unidos; também lhes foi mostrado um mapa-mundo para posicionar os Estados Unidos e Portugal. Como a bruxa Mimi tinha o gato Rogério, o grupo fez o seu próprio gato com rolos de papel higiénico. Nesta semana realizamos, ainda, uma poção da felicidade que havia sido enviada pela Bruxa Mimi. Depois da leitura do pergaminho com a receita, cada criança ficou responsável por realizar o desenho de um dos ingredientes que, posteriormente, foram colocados dentro de um. Com estas atividades trabalhamos o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Subdomínio das Artes Visuais.

Para trabalhar o Conhecimento do Mundo, optamos por fazer a ligação com o Subdomínio das Artes Visuais e realizamos uma coroa de Halloween decorada com tinta que brilha no escuro, trabalhando, desta forma a noção de que o escuro é só a ausência de luz. Para esta atividade o grupo das vinte e uma crianças foi dividido em dois – um grupo com dez crianças e um grupo com onze crianças. Assim, enquanto um grupo realizava as coroas, o outro recortava figuras de Halloween em cartolina preta para fazerem sombras. Estas sombras seriam exploradas com a luz do projetor, dando liberdade às crianças para as manusear. Efetivamente, esta organização do grupo dificultou a forma de trabalho, pois estavam a decorrer duas atividades diferentes ao mesmo tempo e, por isso, não consegui dar o acompanhamento devido a cada criança, nomeadamente na exploração das sombras.

A organização da sessão de Educação Física foi dinamizada tendo em conta a dinâmica da semana. Para o aquecimento foi dinamizado um jogo em que uma criança era um zombie e as outras tinham de fugir dela. Quando eram apanhadas também se transformariam em zombies. O grupo era constituído por muitas crianças novas que ainda não compreendiam as dinâmicas e regras de um jogo e, por isso, apesar de terem cumprido o principal objetivo do aquecimento – aumento da temperatura corporal –, as crianças tinham dificuldade em compreender as suas regras.

O desenvolvimento foi organizado em forma de circuito e cada posto estava relacionado com a temática: saltar a pés juntos por cima de figuras de Halloween, contornar os caldeirões, rastejar por baixo das teias de aranha e equilibrar-se por cima do banco sueco, atirando um olho – bola – para dentro de um caldeirão. De facto, o grupo conseguia organizar-se bem neste formato.

Por fim, no aquecimento, foi lançado um feitiço às crianças para se sentarem em roda no chão. Depois disto, foi-lhes passada uma bola de cristal (bola de andebol) pelas mãos, mas as crianças tinham de ter muito cuidado para não a deixar cair, se não partia. Quando tinham a bola na mão, diziam uma palavra relacionada com o Halloween.

A nível do Domínio da Matemática, realizamos uma receita de bolachas de abóbora, pois é habitual nesta escola cada turma preparar algo para um lanche partilhado na festa de Halloween. A receita das bolachas foi escrita no quadro de giz, com letra de imprensa manuscrita, tendo o cuidado de utilizar chávenas e colheres em vez de gramas. A educadora cooperante sugeriu que fosse feita a representação por símbolos das quantidades presentes para que as crianças conseguissem perceber as quantidades que iam ser utilizadas. Todas as crianças contribuíram, colocando os ingredientes dentro do recipiente, amassando e fazendo os cortes com os cortadores das bolachas com formas de abóbora.

Nesta primeira semana foi possível perceber que uma das competências mais importantes numa educadora é saber lidar com situações imprevistas. Ao longo desta semana houve uma necessidade de adaptação constante às necessidades e imprevistos que iam surgindo.

O tema da segunda semana – 4 a 6 de novembro – foi o São Martinho. Nesta semana foi trabalhada a Lenda do S. Martinho, as sequências utilizando castanhas e folhas, os provérbios desta quadra comemorativa, uma música do S. Martinho e foram realizadas atividades de expressão plástica.

A terceira semana – 11 a 13 de novembro – foi dedicada aos sentimentos e emoções. Como o dia 11 era o dia de S. Martinho, a temática da semana foi relacionada com S. Martinho, questionando as crianças sobre a atitude que ele teve quando dividiu a sua capa. Depois disto, foram elaborados os cartuxos para a celebração da escola na parte da tarde,

onde seriam assadas castanhas – cada criança recortou e desenhou as feições da sua Sra. ou Sr. Castanha. Neste dia foi, também, trabalhada a música “Eu gosto de castanhas” de Tucantar, para ser apresentada na sessão da tarde.

Nos outros dois dias foi explorado o livro “O monstro das cores”. Assim, foi feita a leitura do livro, fazendo uso de peluches dos monstros das cores, que iam sendo introduzidos à medida que iam aparecendo na história. No fim da leitura foi realizado um diálogo com as crianças sobre as emoções que sentiam, quando as sentiam e a forma como as geriam. Ao nível do Domínio da Matemática, foram trabalhadas diversas competências, nomeadamente, a análise de um gráfico de barras com as emoções sentidas pelas crianças naquele momento e uma tabela de dupla entrada onde colocariam, diariamente, a cor respetiva à sua emoção. Para além disto, foi feita a contagem e organização de pompons com as cores das emoções – havia um frasco grande com pompons misturados e seis frascos menores com os monstros onde seriam colocados os pompons pelas respetivas cores. Deste modo, cada criança tinha de tirar doze pompons do frasco grande e organizá-los nos frascos menores.

A sessão de Educação Física desta semana também foi organizada em circuito, uma vez que o grupo se adaptava bem a este modelo. Na atividade de aquecimento foi contada uma história onde eram abordadas as várias emoções; a personagem da história era um duende e as crianças tinham de fazer de conta que eram esse duende, realizando aquilo que era contado – correr, saltar com os pés juntos, rebolar, saltar ao pé-coxinho, entre outros. Nos postos de cada circuito havia uma emoção que as crianças deviam alcançar: subir ao espaldar e tocar no monstro da alegria, saltar por cima de barras com os pés afastados e tocar no monstro da tristeza, chutar uma bola para a baliza e tocar no monstro da raiva, rebolar e tocar no monstro do medo, saltar com os pés juntos dentro de arcos e tocar no monstro da calma.

Por fim, no relaxamento, as crianças formaram uma roda e sentaram-se no chão. Por elas passou o monstro do amor para que lhe dessem um abraço e uma flor para que a cheirassem, trabalhando a respiração.

Relativamente ao Domínio da Educação Artística, foi conjugado o Subdomínio das Artes Visuais e da Música; nesta atividade as crianças tinham de ouvir uma música e pintar os monstros das cores de acordo com o que a música as fazia sentir nesse momento. Ao nível do Subdomínio do Jogo Dramático, foi realizada uma dinâmica em que as crianças, à vez, tinham de realizar uma expressão facial de uma das emoções trabalhadas e o grupo tinha de adivinhar qual era.

Num momento de partilha as crianças tiravam, aleatoriamente, um monstro de uma caixa e partilhavam, se assim o entendessem, um momento em que sentiram aquela emoção.

Ao longo das semanas de PES que se seguiram, os peluches dos monstros das cores foram utilizados diversas vezes como forma de ajudar algumas crianças do grupo a exprimir o que estavam a sentir quando demonstravam essa dificuldade.

Esta semana teve um balanço positivo; contudo, houve a necessidade de utilizar estratégias para conseguir manter o foco do grupo nos momentos de diálogo entre todas as crianças, pois todas queriam partilhar as suas experiências.

Na semana quatro – 18 a 20 de novembro – foi trabalhado o Dia do Pijama, com a leitura do livro “O galo Galaró”, fornecido pela associação Mundos de Vida. Deste modo, ao longo da semana foram desenvolvidas atividades relacionadas com esta questão.

A semana número cinco – 25 a 27 de novembro – introduziu a temática do Natal. Deste modo, a semana foi iniciada com a leitura do livro “O Natal dos lápis”. Este livro tinha diversos recursos que possibilitaram trabalhar os diversos domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolas, doravante OCEPE, como o Domínio da Matemática, com jogos de tabuleiro que implicavam noções matemáticas, o Domínio da Educação Artística com a elaboração de postais e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a elaboração de uma carta e da leitura da obra. Ao longo do livro os vários lápis enviavam diversas cartas e postais de Natal; por isso, após a leitura do livro foi escrita a carta ao Pai Natal, em grande grupo, pois estava planeada uma visita pela vila onde se localiza a escola e, nesse sentido, as crianças teriam a oportunidade de passar num posto de correios para deixar a carta.

Aproveitando os recursos fornecidos no livro, foi realizado um jogo matemático: o jogo do dreidel (um pião judaico). Este jogo permitiu trabalhar pequenas operações como: mais dois, menos um e metade. Assim, as crianças começaram o jogo com seis bolas e iam adquirindo ou perdendo bolas consoante o que saía no pião. Este jogo foi realizado em pequenos grupos. As crianças mais velhas divertiram-se e perceberam o objetivo do jogo, mas as crianças mais novas tiveram alguma dificuldade.

Para além disto, nesta semana iniciamos a exploração e a criação do Calendário do Advento para a sala. Fizemos, então, a contagem dos dias que faltavam até ao Natal, utilizando um calendário. Desta forma, em pequenos grupos, cada criança fez a sua meia de Natal. Depois, teriam de trazer de casa, com a colaboração dos Encarregados de Educação, uma surpresa para colocar dentro da meia – uma história, um poema, uma adivinha, entre outras, que seriam desvendadas todos os dias a partir do dia 1 de dezembro.

Nesta semana houve uma saída de escola, em que as crianças foram conhecer as instituições presentes na vila onde se situa a instituição. Nessa manhã foi possível observar toda a logística e cuidados a ter numa saída. Foi possível observar a verdadeira importância de estabelecer regras e percebemos que é fundamental estarmos atentos a tudo o que rodeia as crianças, pois a mais pequena distração pode representar um perigo.

Durante a tarde foi realizada a sessão de Educação Física. Assim, foi realizado o jogo da estátua, que as crianças já conheciam. No desenvolvimento foi dinamizado um circuito em que deveriam de levar cartas até à caixa de correio na Lapónia. Deste modo, trepavam o espaldar para pegar numa carta que estava dentro de um saco pendurado no alto, equilibravam-se num banco sueco que era a ponte sobre um rio da Lapónia, saltavam a pés juntos sobre os cubos de gelo (desenhados com giz), rodopiavam por cima de um doce de açúcar de Natal (desenhado com giz), rastejavam por dentro do túnel que ficava por baixo do posto dos correios, saltavam ao pé coxinho por cima das bolas de Natal (desenhadas com giz), saltavam à sapo – com as mãos a tocar no chão – em cima das estrelas de Natal (desenhadas com giz), faziam o jogo do macaquinho do chinês em que os retângulos eram embrulhos de prendas (desenhado com giz), rebojavam até à caixa de correio, por um

espaço delimitado por fitas de Natal e, por fim, colocavam a carta dentro da caixa do correio.

Para o retorno à calma, as crianças ficavam de pé e imóveis e, sempre que ouviam o som de um guizo, tinham de dar um passo.

Uma das dificuldades sentidas nesta semana foi a elaboração das meias do Calendário do Advento, pois é um trabalho que necessita de bastante tempo e deve ser realizado em pequeno grupo, de modo a conseguir auxiliar todas as crianças.

A semana seis – 2 a 6 de dezembro – foi a primeira semana intensiva e teve como temática a família. Neste sentido, foi abordado o “Livro da família”. Ao longo da semana foram dinamizadas diversas atividades relacionadas com esta temática, trabalhando todas as áreas de conteúdo das OCEPE. Efetivamente, esta semana contou com a visita da avó de uma das crianças do grupo, que realizou um momento de partilha com o grupo, lendo um livro.

Na semana sete – 9 a 11 de dezembro – retomamos a temática do Natal. Assim, a semana iniciou-se com a leitura da obra “Como é que o Pai Natal desce pela chaminé?”; antes da leitura da obra foi realizada uma atividade de pré-leitura, dinamizando um diálogo com as crianças, discutindo a forma como elas achavam que o Pai Natal entrava pela chaminé. Na verdade, este diálogo foi bastante interessante, pois havia algumas crianças que viviam em apartamentos e acabamos por discutir várias ideias de como é que o Pai Natal poderia entrar na casa delas. Depois da leitura, aproveitamos para trabalhar as noções de proporção e de medida. Deste modo, foi apresentada uma chaminé 3D às crianças e elas tiveram de desenhar um Pai Natal que coubesse dentro dela. Depois de terem desenhado e recortado o Pai Natal procedemos à medição do mesmo, utilizando peças de legos. Os pais natais foram afixados ao quadro, para se poder fazer a comparação dos vários tamanhos.

A sessão de música desta semana foi inspirada na metodologia de Dalcroze, trabalhando, assim, os diferentes andamentos. A educadora estagiária reproduzia batidas num tambor e as crianças tinham de andar consoante o andamento: se fosse lento andavam devagar, se fosse médio andavam num passo normal e se fosse rápido tinham de correr.

Depois disto, foram distribuídas folhas de três cores diferentes – amarela, azul e vermelha – e nelas estavam desenhadas pegadas (na pulsação com andamento rápido estavam desenhadas 8 pegadas; na pulsação com andamento médio estavam desenhadas 4 pegadas; na pulsação com andamento lento estavam desenhadas 2 pegadas). Cada criança ficava com uma folha pendurada ao pescoço com um fio. Se o andamento que a educadora estagiária estivesse a tocar não fosse o seu, tinham de ficar imóveis, se fosse o que correspondia à sua folha tinham de fazer esse movimento.

Ao nível da Área do Conhecimento do Mundo, construímos uma mesa sensorial com neve artificial, feita com espuma de barbear e bicarbonato de sódio; para além disto, nesta mesa foram colocados materiais naturais relacionados com a quadra natalícia como o musgo e as pinhas; em formato artificial, devido às questões de segurança, foram colocados azevinho e pinheiros de pequena dimensão.

Esta semana foi também dedicada à realização da prenda de Natal para oferecer às famílias e, neste ano, optou-se por se construir um livro de receitas com receitas fornecidas pelas várias famílias. Assim, cada criança trouxe da sua casa uma receita e, dessa receita foram realizadas vinte cópias. Para além disto, cada uma realizou a decoração da capa do seu livro, fazendo a impressão a sua mão com tinta branca e decorando os dedos como se fossem bonecos de neve.

A sessão de Educação Física foi realizada por estações. A primeira estação teve como objetivo trabalhar o lançamento com precisão – atiravam sacos de areia coloridos e tinham de acertar com esses sacos dentro dos arcos com as cores correspondentes. A segunda estação servia para trabalhar o salto com pés juntos e pés afastados. Na terceira estação tiveram de saltar com os dois pés ou com um só pé. Na quarta estação tiveram de rebolar. Ao longo das semanas de PES insistimos neste deslocamento pois o grupo demonstrava uma grande dificuldade em fazê-lo.

Esta semana mostrou a importância de ter cuidado com as crenças das crianças, nomeadamente no que concerne ao Pai Natal; efetivamente, houve uma criança deste grupo que afirmou que o Pai Natal não existia e, por isso, foi necessário controlar a situação de modo que as outras crianças não perdessem esta visão mágica.

A semana oito – 6 a 8 de janeiro – teve como temática os Reis Magos. Neste sentido, ao longo da semana foram trabalhadas as tradições desta época, nomeadamente o cantar das janeiras e a gastronomia típica, não só portuguesa como, também a francesa, com a confeção de uma Galette dos Reis. No Domínio da Matemática, juntamente com o Subdomínio das Artes Visuais, foram trabalhadas as formas geométricas e os padrões para a decoração das coroas dos reis.

A semana nove – 13 a 17 de janeiro – foi a segunda semana intensiva. Esta semana teve como tema o inverno. Iniciamos com a apresentação de dois esquilos – o Henrique e o Heitor -, personagens da obra “Não gosto mesmo nada do inverno”. Com a ajuda destes dois convidados trabalhamos o vestuário adequado a esta estação do ano. De facto, para trabalhar esta questão, foi dinamizada uma pequena discussão com o grupo, para que as crianças partilhassem as suas conceções sobre o inverno e a forma de vestir mais adequada – os esquilos tinham uma mala com várias roupas alusivas a diferentes estações do ano e, em grande grupo, tivemos de seleccionar aquelas que eram apropriadas. Para além disto, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, trabalhamos a palavra “inverno”, nomeadamente os sons das letras e a identificação dos sons semelhantes com o nome de cada criança, este trabalho foi feito em pequeno grupo e, depois de ser feita esta associação entre sons e letras, cada criança teve de contornar a palavra “inverno”, utilizando tinta e um cotonete. No Domínio da Expressão Artística foram abordados o Subdomínio das Artes Visuais, com a elaboração de roupa de inverno, utilizando tinta-da-china; também foram feitas gotas de chuva com um propósito mais criativo, dando oportunidade às crianças para decorarem a gota da forma que queriam. Depois disto, as gotas foram penduradas num guarda-chuva coberto com algodão, imitando, assim, uma nuvem. No Subdomínio da Música trabalhamos o som da chuva, utilizando paus de chuva e a música “Inverno”, de Vivaldi. No Domínio da Educação Física foi utilizado o formato de circuito para trabalhar Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulações, pois o grupo conseguia trabalhar de forma autónoma. Nesta sessão foram trabalhados os seguintes aspetos: salto a pés juntos, cambalhota, salto sobre objetos, salto com os pés afastados, contornar objetos e encestar a bola. No Domínio da Matemática foram trabalhadas as formas geométricas. Para isso, em grande grupo, foram discutidas as figuras geométricas e as suas características –

quadrado, retângulo, círculo e triângulo. Em pequeno grupo foram dadas folhas plastificadas às crianças com o desenho de um gorro ou luvas e, dentro destas, havia as diferentes formas geométricas. Com plasticina as crianças tinham de preencher as formas geométricas. Para além disto, foram trabalhadas as simetrias, utilizando a técnica de impressão com tinta – foi entregue ao grupo uma folha com meio floco de neve, com um eixo de reflexão para as crianças pintarem. Depois dobravam a folha a meio e do lado que não tinha nada viram a reflexão do floco de neve.

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, trabalhamos o estado do tempo típico no inverno e os estados da água, através de uma atividade experimental com gelo (água no estado sólido), água no estado líquido e uma chaleira com água a ferver (água no estado gasoso). Tendo isto em conta, como o momento se mostrou oportuno, foi ainda, abordado o Ciclo da Água.

Nesta semana houve uma maior facilidade de gestão do grupo e de conflitos. Para além disto, surgiram muitas oportunidades de aprendizagem inesperadas que devem ser aproveitadas, mesmo que haja um desvio daquilo que havia sido planificado.

A semana dez – 20 a 22 de janeiro – foi dedicada aos animais. Neste sentido, foi trabalhada a obra “Abrigo”. Foi, também, realizada uma “caça ao tesouro” em que as crianças se deveriam guiar pelas indicações orais – vira à esquerda, vira à direita, anda em frente, anda para trás, entre outras. Ao longo da semana foram trabalhados os habitats dos animais e a sua alimentação.

Na semana onze – 27 a 29 de janeiro – foi dada continuação à temática dos animais. Desta forma, foi abordada a importância e a utilidade dos animais na vida do Homem, nomeadamente na sua alimentação – foram discutidos os alimentos de origem animal consumidos pelo ser humano. Para isto, foi realizada uma atividade com cartões de alimentos e de animais e as crianças tiveram de fazer corresponder os alimentos à sua origem animal. Estes cartões eram colados no quadro de giz. Para encerrar esta temática da alimentação, as crianças tiveram de fazer recortes em folhetos de supermercado de alimentos de origem vegetal e animal que seriam colados numa folha, fazendo essa separação.

Numa outra perspetiva, trabalhamos o animal enquanto animal de estimação e os cuidados que devemos de ter com ele. Foi apresentada a tartaruga de estimação da educadora estagiária ao grupo, mostrando o seu habitat – aquário –, os seus hábitos de vida e os cuidados a ter com ela. As crianças mostraram-se muito curiosas e animadas com esta visita, dificultando a gestão do grupo. Mesmo com este desafio, o grupo adquiriu as informações apresentadas. Depois disto, foi dinamizada uma atividade faz de conta que apelasse ao sentido de responsabilidade das crianças e, por isso, tiveram a oportunidade de adotar um animal de estimação (de plástico e de pequena dimensão). As crianças ficaram responsáveis por alimentá-lo e tomar conta dele, respeitando as rotinas do animal. Estavam disponíveis três animais diferentes – coelho, pássaro e tartaruga –, um por cada habitat e cada criança escolheu o seu. Para formalizar esta adoção, cada criança teve de preencher uma ficha de adoção onde constava: nome do dono, nome do animal, espécie, alimentação, habitat e revestimento do animal. À exceção dos nomes, toda a informação era de preenchimento por cruz.

A sessão de Educação Física foi organizada em estações – cada estação correspondia a um dos animais que foram trabalhados na alimentação. Na primeira estação tiveram de se equilibrar num banco sueco, rastejar e saltar com um só pé. Na segunda estação tiveram de rebolar, saltar a pés juntos e fazer corrida lateral. Na terceira estação tiveram de saltar com os pés juntos e afastados, contornar objetos e saltar por cima de objetos. Por fim, na quarta estação, tiveram de saltar com os pés juntos, andar como uma aranha (de costas para o chão com os pés e as mãos pousadas) e saltar à canguru.

Para terminar a semana, foi inventada, em grande grupo, uma história com animais; assim, cada criança dizia uma frase e, no fim, tinham inventado uma história. Esta atividade foi fundamental para trabalhar não só as questões da semântica, da coesão e da coerência textual, como, também, a escuta ativa, pois, para participar, as crianças tinham de ouvir aquilo que as outras diziam. À medida que as crianças diziam a sua frase, a história era escrita no quadro de giz. Depois da história estar concluída, cada criança ficou responsável por fazer a ilustração da frase que tinha dito. No fim, a educadora estagiária juntou os desenhos, escreveu a parte do texto que lhe correspondia e montou o livro. Em conjunto, foi inventado o título para a história.

As crianças adquiriram as competências esperadas e, ao contrário do que havia sido previsto, todas participaram autonomamente na invenção da história.

A semana doze – 3 a 5 de fevereiro – foi a última semana de PES neste contexto. A temática abordada foi o corpo humano, através da leitura do livro “O corpo humano”. Foram trabalhadas as partes do corpo e os principais órgãos do corpo humano. No Subdomínio da Música foram explorados os sons corporais.

As dezasseis semanas passadas em contexto foram repletas de aprendizagens; o maior desafio não foram os conteúdos, mas sim a gestão e organização do grupo. Mesmo assim, com o passar das semanas havia uma maior facilidade neste campo. Ao nível dos conhecimentos temos de estar sempre preparados para as questões mais improváveis que as crianças nos possam colocar. Também é muito importante uma educadora transmitir certeza e segurança ao grupo, pois, se houver confiança, o trabalho que a ser desenvolvido será mais fácil.

2. Caracterização do contexto educativo no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas e do meio onde se insere

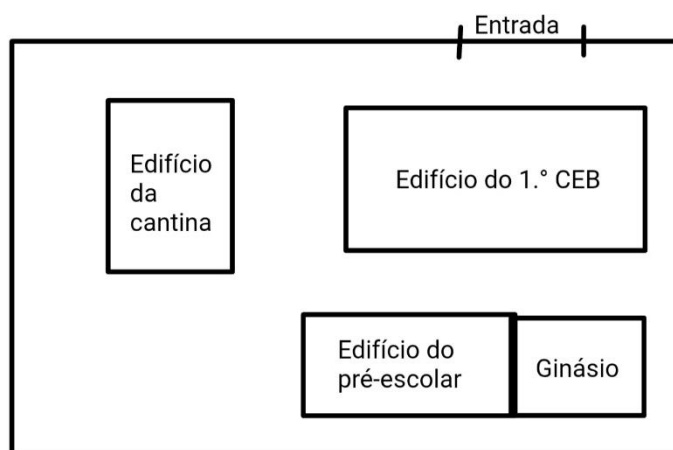
A escola onde foi realizada a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico, doravante CEB, está inserida no mesmo agrupamento de escolas e na mesma freguesia onde foi realizada a PES do pré-escolar, caracterizado nas páginas anteriores.

2.2. Caracterização do estabelecimento

Esta escola estava inserida no programa Territórios educativos de Intervenção Prioritária, doravante TEIP. O recinto da escola estava dividido em três edifícios, identificados na Figura 1. Um para o 1.º CEB com dois pisos, outro para o pré-escolar e outro para a cantina.

Figura 1

Planta da escola do 1.º CEB



Quando entrávamos pelos portões da escola víamos um chão cimentado que rodeava o edifício do 1.º CEB. Junto do gradeamento existiam pequenos canteiros com relva e algumas flores. Do lado esquerdo deste edifício existia um campo de futebol. Do lado direito podíamos encontrar um espaço verde, com chão em terra e algumas árvores. Ainda

no espaço exterior, existia um pequeno parque direcionado às crianças do pré-escolar – o 1.º CEB não tinha acesso a esse parque.

De manhã, a entrada no edifício do 1.º CEB era feita pela porta principal. Logo à direita existia uma biblioteca equipada com livros e alguns computadores. Os alunos eram recebidos na biblioteca até às 8h45min. De frente para a biblioteca existia uma sala de aula, que era utilizada por uma turma de 3.º ano. Quando avançávamos por este corredor encontrávamos, à direita, a sala dos professores. Nela havia uma casa de banho mista para uso do pessoal docente. Para além disto, havia uma copa com uma pequena bancada, uma máquina de café e um frigorífico. Na sala dos professores que existia uma impressora para uso da escola. Também era nesta sala que estavam guardados todos os recursos, materiais didáticos e materiais de educação física.

De frente para a sala dos professores estava o gabinete das assistentes operacionais, com uma casa de banho adaptada e que também era utilizado como posto de primeiros socorros. Entre estes dois espaços existia uma porta que dava acesso ao exterior. No corredor que se encontrava do lado esquerdo existiam duas casas de banho – uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino – que eram para uso dos alunos.

No fundo do corredor existia um pequeno hall onde, habitualmente, os alunos esperavam pelos professores para irem para as salas. Neste local estava uma das três salas de Centro de Apoio à Aprendizagem, doravante CAA e uma pequena arrecadação. As outras duas salas estavam num outro hall que ficava do lado esquerdo deste. Para além disto, existia um lanço de escadas que dava acesso ao 1.º piso. No cimo das escadas encontravam-se três salas, uma das quais utilizada pela turma onde foi realizada a PES – duas eram utilizadas pelas turmas de 4.º ano e uma era utilizada por uma turma de 3.º ano. Quando avançávamos pelo corredor do 1.º piso encontrávamos um armário onde eram armazenados instrumentos. Mais à frente estavam as três últimas salas da escola, mas só duas eram utilizadas – uma por uma turma mista de 1.º e 2.º ano e outra por uma turma de 1.º ano.

O edifício da cantina era uma construção recente. Era composto pela cozinha, por duas casas de banho, por um espaço de lavatórios e pelo espaço onde os alunos faziam as

suas refeições. As mesas estavam organizadas verticalmente, sendo que cada grupo de mesas correspondia a uma turma. As mesas do pré-escolar eram mais baixas. O pré-escolar fazia as suas refeições mais cedo. Encostadas a uma parede estavam as mesas ocupadas pelos alunos que frequentavam as salas especializadas do CAA, que também costumavam almoçar mais cedo. Há, ainda, uma mesa onde eram colocadas as sobremesas e onde existia um micro-ondas.

O edifício do pré-escolar era composto por quatro salas, mas, no presente ano letivo, só três é que estavam ocupadas. Havia, também, duas casas de banho, uma sala para uso das educadoras, uma sala utilizada como lavandaria e posto de primeiros socorros, uma sala de pintura e um ginásio. Apesar do ginásio se encontrar no edifício do pré-escolar, também se destinava ao uso do 1.º CEB.

2.3. Caracterização da sala e das rotinas

A sala onde decorreu a PES do 1.º CEB acolhia os alunos do 4.º ano de escolaridade. Tinha quatro janelas com persianas. Na parede de frente para a porta havia um quadro branco onde se escrevia com as canetas específicas; este quadro também servia como tela de projeção. Na parede oposta existiam dois quadros de giz que eram utilizados para afixar materiais e trabalhos dos alunos. A parede perpendicular a esta estava preenchida com quadros de cortiça, forrados com pano preto, onde eram afixadas as produções realizadas pela turma. Encostadas a esta parede havia várias mesas onde os alunos guardavam os manuais escolares e os cadernos.

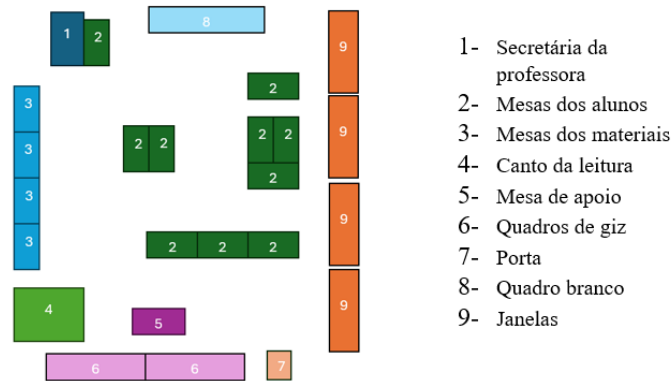
Num dos cantos da sala existia um canto da leitura, onde estava disposta uma manta, algumas almofadas e um pequeno armário com livros.

Junto do quadro branco encontrava-se a secretária da professora e, nela, costumava estar pousado um computador portátil para uso da sala.

As mesas dos alunos estavam organizadas em três grandes grupos e duas mesas estavam separadas. Ao fundo da sala havia uma mesa individual que servia como mesa de apoio ao trabalho da professora (Figura 2).

Figura 2

Planta da sala do 1.º CEB



As aulas iniciavam às 9h e terminavam às 15h30min; na parte da manhã havia um intervalo das 10h30min às 11h. Às 12h30min havia uma pausa para o almoço, que durava 1h30min, retomando as aulas às 14h. A partir das 16h, os alunos que estavam inscritos tinham AEC. A turma tinha um horário semanal previamente definido, que podia sofrer alterações consoante as atividades da escola. Uma vez por semana os alunos tinham 1h de Educação Musical e duas vezes por semana tinham 1h de inglês (Figura 3).

Figura 3

Horário da turma do 1.º CEB

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português 9h às 10h30min	Matemática 9h às 10h30min	Educação-física 9h às 10h	Português 9h às 10h30min	Inglês 9h às 10h
		Educação-artística 10h às 10h30min		Apoio ao Estudo 10h às 10h30min
Intervalo				
Matemática 11h às 12h30min	Educação Musical 11h às 12h	Português 11h às 12h30min	Matemática 11h às 12h30min	Português 11h às 12h30min
	Educação Artística 12h às 12h30min			
Estudo do meio 14h às 15h30min	Matemática 14h às 15h30min	Inglês 14h às 15h	Estudo do meio 14h às 15h30min	Educação artística 14h às 15h30min
		Oferta Complementar 15h às 15h30min		

2.4. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano onde foi realizada a PES estava inserida numa escola TEIP. Era heterogénea, sendo constituída por dezanove elementos: doze rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Destes dezanove, eram aplicadas Medidas Universais a três alunos, Medidas Seletivas a dois alunos e Medidas Adicionais a três alunos. Dos alunos com Medidas Adicionais, dois estavam a frequentar regularmente a sala de CAA, sendo integrados em algumas atividades mais específicas da turma, como nas aulas de Educação Musical, Educação Física, visitas de estudo e outros momentos de aprendizagem que pudessem surgir. Ambos tinham um diagnóstico de Espectro do Autismo. O outro aluno também tinha um diagnóstico de Espectro do Autismo, mas frequentava a sala de aula de uma forma mais regular, e, por isso, tinha planificações adaptadas para a sua aprendizagem, tendo momentos em que estava inserido na turma e momentos mais individualizados na sala de CAA.

De um modo geral, a turma era colaborativa e tinha iniciativa para a realização das tarefas. Os alunos mostravam-se sempre entusiasmados quando lhes eram apresentadas atividades mais diversificadas e interativas. A nível comportamental, a turma mantinha uma boa postura dentro da sala, respeitando as regras e as normas estabelecidas, havendo raras exceções de comportamentos mais desafiadores. Manifestavam, no entanto, algumas dificuldades ao nível do domínio dos conteúdos, havendo, por isso, uma necessidade de realizar explicações e exemplificações mais individualizadas. Acima de tudo, a turma era muito carinhosa e afetuosa, procurando sempre dar e receber abraços calorosos.

2.5. Percurso da Intervenção Educativa

A PES no 1.º CEB iniciou-se no dia 24 de fevereiro e terminou no dia 18 de junho. À semelhança do estágio do pré-escolar, os dias em contexto eram segunda, terça e quarta-feira, à exceção das duas semanas intensivas, em que os dias em contexto eram de segunda a sexta-feira. As primeiras três semanas foram destinadas à observação, que foram essenciais para conhecer a turma, a sua forma de trabalho e as suas fragilidades. Para além

disto, também permitiram observar a forma de trabalho da professora cooperante e aprender com ela. Para além das aulas planificadas pela professora estagiária, os alunos tinham, semanalmente, uma aula de inglês e uma de música durante os dias de intervenção.

Como a PES foi realizada individualmente, as semanas de intervenção da professora estagiária eram alternadas com as semanas da professora cooperante. Uma das aulas que tinha de ser preparada era Oferta Complementar; esta aula, tinha a duração de 30min e o seu principal objetivo era trabalhar as tradições de Viana, nomeadamente, as danças, os costumes e as profissões.

Neste sentido, a primeira implementação foi realizada na semana de 24 a 26 de março. Nesta semana, foi feita uma visita à Associação para a Cooperação Entre os Povos (ACEP), para que os alunos pudessem conhecer o espaço e assistir a um teatro. Ao nível da Matemática, nesta semana foram trabalhadas as relações numéricas e algébricas, através da realização de exercícios do manual e da realização de uma atividade prática que permitiu visualizar a formação de uma sequência e, consequentemente, a expressão numérica que lhe correspondia. Para além disto, foram trabalhadas as divisões com dois algarismos, através de uma ficha manipulável. A Estudo do Meio foi abordado o Sistema Solar, partindo da exploração de planetas que foram pendurados no teto da sala, dinamizando-se uma discussão com os alunos. Para além disto, como se estava a aproximar a época das avaliações, foram feitas revisões; para isso, foi utilizada uma roleta com quatro categorias de perguntas, promovendo-se, assim, a aprendizagem através de um jogo. Como o tema do Sistema Solar era atrativo para os alunos, o tempo dedicado às Artes Visuais foi aproveitado para dinamizar atividades que incluíssem este tema. Na aula de Educação Física foram realizados vários jogos: “Jogo do cordão humano”, para aquecimento; “Futebol humano”, de modo a desenvolver as capacidades colaborativas e estratégicas e “Jogo do meio com bola”, para trabalhar a receção e o passe da bola. A Português foi introduzido o pretérito imperfeito do indicativo; para isto, foi utilizada uma apresentação digital mais interativa e dinâmica. Como forma de consolidação, foi feita uma atividade semelhante ao “Jogo do Stop”, no qual a professora estagiária dizia o verbo no infinitivo, bem como a pessoa e o número e os alunos tinham de o conjugar, o mais rapidamente possível, nos tempos verbais

do modo indicativo que já tinham aprendido: pretérito perfeito, pretérito imperfeito, presente e futuro. Por fim, na disciplina de Oferta Complementar, foi trabalhada a profissão vianense ligada à construção naval. Para tal, os alunos viram um vídeo para conhecer os Estaleiros de Viana do Castelo e fizeram um barco em origami.

Na semana de 22 a 24 de abril, a Português foram trabalhados os pronomes pessoais átonos; para isto, foi discutido com os alunos qual é a função de um pronome e, a partir disso, foram-lhes dadas várias frases exemplificativas para que eles pudessem identificar o pronome. Para sintetizar os pronomes tónicos e átonos existentes, em conjunto com os alunos, foram penduradas bandeiras pela sala onde estavam escritos os diversos pronomes. Para além disso, foram realizados exercícios do manual. Uma das outras aulas de Português foi dedicada à banda desenhada, iniciando-se a aula com a leitura, em grande grupo, de um exemplo deste género textual. De seguida, foram trabalhadas as características e a estrutura da banda desenhada. Estas noções foram reforçadas através da realização de uma ficha manipulativa, na qual os alunos também tinham de escrever uma pequena banda desenhada. A nível gramatical, foi trabalhada a diferença entre o verbo “vimos” e “viemos”.

A Matemática, nesta semana, os alunos aprenderam os números até ao 600 000. Para isso, foram utilizadas casas plastificadas – a casa da classe das unidades e a casa da classe dos milhares. Dentro dessas casas havia janelas para as três ordens; nelas, a professora estagiária escrevia os algarismos e os alunos tinham de fazer diferentes leituras dos números. Durante esta semana, também foram trabalhadas as simetrias de reflexão. Inicialmente, foi feita uma breve revisão do que é a simetria de reflexão, pois os alunos já tinham aprendido este conteúdo no ano anterior. De seguida, foi feita uma atividade em que, através do nome de cada um, era feito um monstro simétrico – os alunos dobravam a folha a meio, escreviam o nome com letra grande e manuscrita e faziam o seu contorno. Recortavam o contorno e, quando abriam, podiam ver uma forma estranha. Através da imaginação, cada aluno tinha de decorar essa forma como se fosse um monstro, tendo em conta que ele tinha de ser simétrico.

A Estudo do Meio foram trabalhadas as camadas da estrutura interna do planeta Terra; com efeito, os alunos organizaram-se em pares e construíram, com plasticina, o seu

próprio “Planeta Terra” – plasticina vermelha para o núcleo, plasticina amarela para o manto, plasticina castanha para a crosta e plasticina azul e verde para aquilo que se encontra em cima da crosta (água e seres vivos). No fim, a esfera que criaram com as plasticinas foi dividida a meio, ficando visíveis as camadas do planeta. Cada metade foi atribuída a cada aluno para legendarem cada camada. De seguida, através de um diálogo, foram trabalhadas as origens dos sismos e dos vulcões. Os conteúdos foram consolidados com a realização de exercícios do manual. No dia anterior ao feriado do 25 de abril, foi dinamizada uma aula sobre este feriado. A aula iniciou-se com a exploração da obra “Com três novelas (o mundo dá muitas voltas)”, onde são abordadas as questões da falta de liberdade. A partir desta obra iniciou-se um diálogo com os alunos onde eles podiam expor as suas ideias acerca dos tempos da ditadura. Seguidamente, foi realizada uma ficha manipulativa onde a ditadura é comparada a um ditado e a democracia a um texto narrativo – os alunos fizeram um pequeno ditado e escreveram, em grande grupo, um texto narrativo.

A aula de Educação Física foi dedicada à modalidade do atletismo. Assim, a turma foi dividida em quatro grupos. Na primeira atividade, os alunos tinham de se organizar em fila, num dos quatro cantos do campo e, um a um, tinham de ir ao centro do campo e levar um sinalizador para a sua equipa. O objetivo era que os alunos conseguissem levar o maior número de sinalizadores possível para a sua equipa. Depois disto, foi feita uma corrida de obstáculos, onde os alunos tinham de saltar por cima de uns sinalizadores, transpor uma barreira e, por fim, fazer passar um arco pelo corpo. À medida que se notava que o nível de desafio para os alunos era menor, eram introduzidas novas variantes à dinâmica. A última atividade consistiu na corrida de estafetas com o testemunho; nesta atividade, os alunos tiveram de perceber como deveriam de se posicionar para passar e receber o testemunho.

Para terminar, na aula de Oferta Complementar foi trabalhado o traje à vianesa, com a visualização de um vídeo e a pintura dos trajes.

A semana de 5 a 9 de maio foi intensiva, isto é, a intervenção decorreu de segunda a sexta-feira. Assim, a Português foi introduzido o texto narrativo com diálogo, a partir da análise de um texto do manual. A partir deste texto os alunos tiveram de identificar os sinais de pontuação utilizados para introduzir o diálogo, bem como os verbos introdutórios do

discurso. De modo a consolidar esta aprendizagem, foi escrito, em grande grupo, um texto narrativo com diálogo, a partir das ideias dos alunos. Na segunda aula de Português desta semana, foram realizados exercícios de análise e de interpretação de textos. Na última aula de Português foram introduzidos o discurso direto e o discurso indireto. Para iniciar, foi explorada uma apresentação interativa, onde eram mencionadas as características de cada tipo de discurso. De seguida, para reforçar estas aprendizagens, foi feita uma pequena atividade no exterior: cada aluno recebeu um papel com uma frase no discurso direto ou no discurso indireto; o objetivo era que cada aluno encontrasse o seu par, que teria uma frase com o mesmo sentido que a sua, só que a do colega estava num discurso diferente. Depois de todos os alunos terem encontrado o seu par, tinham de identificar o tipo de discurso de cada frase. Por fim, a turma regressou à sala e, através de uma ficha manipulativa para colar no caderno, foi feito o registo desta aprendizagem.

Nas aulas de Matemática também foram trabalhados diversos conteúdos. Na primeira aula da semana, foram abordados os números até ao 800 000; para isso, foi apresentado um *quiz* no Genially e foram fornecidos, a cada aluno, três cartões de opção de resposta – A, B e C – que deviam de ser levantados consoante a opção que eles consideravam ser a correta. Por fim, foram realizados exercícios do manual e do caderno de fichas. Na segunda aula de Matemática desta semana, foram realizados exercícios de consolidação do manual e do caderno de fichas relativos à adição com números decimais. Dando continuidade a este conteúdo, na aula seguinte foi fornecida, aos alunos, uma ficha de trabalho com uma tabela para completar com cem números decimais. Nesta tabela, os alunos tinham de descobrir as regularidades e as relações existentes entre os números. Por fim, foram trabalhadas as probabilidades. Como os alunos já tinham aprendido este conteúdo no ano transato, apenas foi feita uma revisão dos conceitos de possível, impossível, provável, improvável e certo. Para isto, foram utilizados sacos com bolas de diferentes cores e foram colocadas diversas questões aos alunos de modo a perceber se era certo, possível, impossível, provável ou improvável sair uma bola com uma determinada cor daquele saco.

A Estudo do Meio foram trabalhadas as rochas predominantes em Portugal e as suas características; deste modo, foram formados grupos de trabalho para classificar a areia, a

argila, o basalto, o calcário, o granito, o mármore e o xisto quanto à sua estrutura, textura, cor, cheiro e dureza. Para além disto, numa outra aula foram discutidos os usos do solo em Portugal, através de uma apresentação PowerPoint. Para que os alunos conseguissem compreender os diferentes níveis de permeabilidade do solo, foi realizada uma atividade prática, em pequeno grupo. Foram distribuídos três tipos de solo – areia, argila e solo da horta – pelos vários grupos de trabalho. Foi utilizado um funil, feito pelos alunos com garrafas de plástico, vedado com gaze. Nesse funil, tiveram de deitar água em cima do solo e ver se ele passava ou não por ele. Se passava também tinham de perceber se era com muita ou com pouca facilidade. A partir dos resultados que os grupos obtiveram, foi feita uma discussão com toda a turma para compreender o que é a permeabilidade, quais são os solos permeáveis e quais são aqueles que devem ser utilizados para a agricultura.

Na aula de Educação Física foram feitos dois jogos; para o jogo da “Bola ao capitão” foram formadas duas equipas. Cada equipa tinha um arco e, dentro de cada arco, estava um membro da equipa contrária. O objetivo era que os alunos passassem a bola para o membro que estava dentro do arco. Sempre que isso acontecia era marcado um ponto. O segundo jogo foi uma iniciação ao voleibol. Com as equipas anteriormente formadas, os alunos tiveram de formar dois círculos e realizar, entre eles, passes de bola sem a deixar cair.

Nas aulas de Educação Artística foram elaborados pequenos tapetes de sal, com uma base em cartão, fazendo interdisciplinaridade com Oferta Complementar. Neste sentido, a partir dos exemplos dados dos tapetes de sal construídos em Viana do Castelo, os alunos tiveram de reproduzir os seus próprios tapetes. Para além disto, numa outra aula de Educação Artística, foram abordadas a vida e as obras de Vicent Van Gogh, nomeadamente a obra “Girassóis”. Neste sentido, a obra foi dividida em peças de puzzle e cada aluno recebeu uma. Para além disso, receberam o formato da mesma peça em branco e nela tiveram de reproduzir a original. No fim, foi montado o puzzle com as peças da turma.

Na semana do 19 a 21 de maio decorreram as provas de aferição de português. Para além disto, a Português foi escrito um texto narrativo em grande grupo para a participação no Concurso Contos do Auchan. Dos dois temas apresentados a turma optou por fazer o

texto sobre a alimentação saudável. Os primeiros três lugares eram premiados com valores monetários para a aquisição de material para a escola. Os primeiros quinze lugares teriam o seu texto publicado no livro de Natal desta loja; o texto da turma onde foi realizada a PES ficou em sexto lugar, o que significa que o texto será publicado no livro de Natal do ano 2025. Nessa semana foi, também, iniciado o trabalho investigativo da professora estagiária; deste modo, a aula iniciou com a leitura e a exploração da obra “O protesto” onde são trabalhadas questões da degradação ambiental. Para além disto, foi mostrado um vídeo aos alunos onde se podia constatar que as ações humanas têm impacto na Natureza e na vida dos animais. Seguidamente, foi dinamizada uma discussão onde os alunos podiam expor as suas ideias e conceções acerca deste tema. Também foi apresentado o projeto de investigação aos alunos, explicando-lhes o trabalho que ia ser desenvolvido. Para terminar, foram realizadas as gravações iniciais, nas quais os alunos tinham de apresentar um texto de opinião oral relativo à questão polémica “A degradação ambiental é culpa do ser humano: sim ou não.”.

Na aula de Educação Artística foi trabalhada a frase “Isto não é um cachimbo”; para isso, foi distribuído a cada aluno uma folha impressa com um cachimbo. O objetivo desta atividade era que os alunos utilizassem a sua criatividade e imaginação e, a partir daquele cachimbo, desenhassem algo que não fosse, efetivamente, um cachimbo.

A Matemática foi trabalhada simetria de rotação, através da construção e da exploração de um cata-ventos. A partir destes cata-ventos, os alunos conseguiram compreender que, quando eram dados quartos de volta, o cata-vento mantinha o seu aspeto. Para consolidar, foram resolvidos exercícios do manual e do caderno de fichas da disciplina. Na aula seguinte, de modo a promover a interdisciplinaridade, os alunos tinham de pintar uma mandala, tendo em conta a simetria de rotação, ou seja, sempre que giravam a mandala a 90º, o aspeto tinha de se manter. Para introduzir o milhão, foi organizada uma festa de boas-vindas a este número. Quando os alunos chegaram à sala, a mesma estava decorada com balões com forma de algarismo que formavam o número 1 000 000. Em cada lugar na mesa estava o convite para a festa, com a data, a hora e o local. Por trás do convite havia um crucigrama com números. De seguida, à semelhança do que havia sido feito numa outra aula, foi dinamizado um *quiz* no Genially. Cada aluno tinha três cartões de resposta –

A, B e C – que tinham de levantar de acordo com a resposta que consideravam correta. De seguida, foram realizados exercícios de consolidação no manual. Para terminar a festa, cada aluno recebeu um diploma que certificava que tinham estado presentes na festa e que se tinham tornado amigos do milhão.

A aula de Educação Física desta semana foi organizada em estações. Para iniciar, como aquecimento foi realizado o jogo do quebra-gelo. De seguida, a turma foi dividida em quatro grupos – um para cada estação, fazendo-se rotatividade. Na primeira estação, os alunos tinham de saltar à corda por um percurso delimitado, saltar ao pé-coxinho, conduzir uma bola com os pés, contornando uns sinalizadores e, por fim, pontapeavam-na para a baliza. Na segunda estação, os alunos tinham de formar duas filas, posicionando-se frente a frente. O primeiro aluno de uma fila tinha de lançar o arco horizontalmente para o primeiro aluno da outra fila que tinha de se posicionar de modo a conseguir entrar no arco. Depois passavam para o fim da fila. Na terceira estação, os alunos tinham de saltar à corda, movimentada pelos companheiros e tinham de conseguir entrar e sair da corda sem que ela parasse de rodar. Na última estação, os alunos tinham de se equilibrar em cima de um pequeno muro. Quando saíam do muro, tinham de fazer corrida de costas até chegar a um arco. Por fim, tinham de pegar no arco e lançá-lo de modo que ele voltasse para trás, através do movimento de rotação do pulso.

Na aula de Oferta Complementar foram trabalhados os Lenços dos Namorados. Para iniciar, foram projetados alguns exemplos e foram apontadas algumas características – as cores, os desenhos e os erros ortográficos, pois, naquela altura, a maioria das pessoas não podia ir à escola e, por isso, escreviam a partir da oralidade. No fim, foi entregue o desenho de um lenço a cada aluno para que o colorissem e colassem no caderno.

A semana de 2 a 4 de junho foi iniciada com a prova de aferição de matemática. Numa das aulas de Português foi dada continuidade ao trabalho investigativo da professora estagiária; assim, foram trabalhados os organizadores textuais e a estrutura do texto de opinião, através da realização de fichas de trabalho. Na outra aula de Português, foi introduzido o infográfico, a partir da análise de um. De seguida, em grande grupo, foi construído um infográfico da turma, com as preferências de frutas dos alunos. Neste

sentido, foram trabalhados os vários passos para a construção desta forma de representação de dados. A primeira coisa a fazer foi, efetivamente, recolher os dados. Assim, foram dadas aos alunos seis opções de frutas para que eles manifestassem as suas preferências, que, logo de seguida, foram contabilizadas. Depois disto procedeu-se à organização das preferências – do menos preferido para o mais preferido. Seguidamente, construiu-se o infográfico numa folha de cartolina grande. Para identificar as frutas foram utilizados autocolantes com o desenho das mesmas. No fim, atribuiu-se o título. Para que os alunos ficassem com o registo no caderno, foram-lhes dados autocolantes das frutas para reproduzirem o infográfico.

Na terça-feira, dia 3 de junho, foi celebrado o Dia da Criança, e, por isso, o dia foi preenchido com atividades exteriores. Durante a manhã foram realizados jogos tradicionais, como, por exemplo, a corrida de sacos, o jogo do lenço, o jogo das cadeiras, entre outros. Durante a tarde houve um lanche partilhado em cada sala.

Durante esta semana a turma teve, também, a visita a um centro de canoagem, onde tiveram oportunidade de experimentar esta modalidade, que, a pedido da professora cooperante, substituiu a aula de Educação Física.

Na aula de Estudo do Meio foi trabalhado vocabulário que os alunos devem possuir para poderem caracterizar um mapa e as formas de relevo. Assim, foi projetado um mapa hipsométrico de Portugal e foi dada a cada aluno uma palavra impressa numa folha de papel que eles deviam levantar sempre que achavam que a palavra era adequada para caracterizar aquela região. Depois, em conjunto, fazia-se um pequeno texto com essas palavras, caracterizando o relevo.

Por fim, em Oferta Complementar foi trabalhada a música tradicional “Alecrim”. Depois da música ter sido cantada, foram discutidos os diferentes usos do Alecrim, nomeadamente no que concerne ao seu uso na gastronomia e na saúde.

A última semana de estágio foi do dia 9 ao 11 de junho. Como no dia 10 foi feriado, só houve dois dias de intervenção.

Como se estava a aproximar o fim do ano, na aula de Educação Artística foi preparado um elemento decorativo para colocar na porta da sala. Desta forma, os alunos tiveram de pintar um pequeno desenho com um finalista (pois eles também eram finalistas) e, nesse desenho, tinham de escrever uma palavra para caracterizar o ano letivo que tinham vivenciado.

Na aula de Português foi finalizado o projeto investigativo da professora estagiária, fazendo-se a gravação da produção final do texto de opinião oral.

A Estudo do Meio foi utilizada uma apresentação digital interativa que fomentava a discussão sobre aquilo que era a evolução tecnológica, os seus benefícios e os seus malefícios. Para além disto, havia um slide com imagens de aparelhos – por exemplo, máquina da roupa, ferro de engomar, máquina fotográfica, entre outros – antes de terem a forma dos dias de hoje, para que os alunos os tentassem identificar. Também foi dinamizada uma discussão acerca do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação e dos cuidados que devem ter com elas. Por fim, de modo a consolidar as aprendizagens, foram realizados exercícios do manual. Na outra aula desta disciplina foram feitas revisões para o teste de avaliação. À semelhança das últimas revisões, foi utilizada a mesma roleta, pois é perceptível que os alunos ficam mais entusiasmados e interessados com este formato. As categorias da roleta eram: amarelo para os sismos e os vulcões, azul para as rochas e para o solo, cor-de-rosa para a tecnologia e verde para o relevo e para a população. Cada aluno pôde girar a roleta duas vezes. Sempre que acertavam na resposta, soava um sininho.

Como os conteúdos de matemática já tinham sido todos trabalhados, esta aula foi direcionada para jogos matemáticos. Os alunos tinham à disposição três jogos diferentes: Bingo da Tabuada – similar ao jogo do bingo, mas, em vez de serem apresentados números, eram apresentadas multiplicações da tabuada do um até à do doze –, Sudoku das Cores – semelhante ao Sudoku tradicional com números, mas, neste caso, eram utilizadas nove cores diferentes – e, por fim, o Jogo do 24 – neste jogo há vários cartões, cada um com quatro números; através da adição, subtração, multiplicação ou divisão, os alunos têm de descobrir a operação ou operações que resultem no número 24. Para terminar, a turma visitou o Auditório Amadeus para ver um espetáculo organizado pelos alunos do curso

básico de teatro do 5.º do agrupamento onde a escola está inserida. Assim, os alunos foram informados que, no ano seguinte, podiam integrar este curso.

As semanas neste contexto foram repletas de momentos de aprendizagem. Sempre que possível, as aulas foram planificadas para que fossem atrativas e apelativas para os alunos, tentando, sempre, promover a aprendizagem de uma forma mais lúdica e diversificada. Na realidade, os alunos gostavam e apreciavam estas aulas, mostrando mais vontade de aprender.

PARTE II.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

A segunda parte deste relatório é dedicada ao projeto de investigação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Esta secção organiza-se em três capítulos: fundamentação teórica, metodologia e apresentação dos resultados.

O primeiro capítulo — fundamentação teórica — estrutura-se em duas secções. Na primeira, aborda-se a oralidade e o texto de opinião no 1.º CEB, analisando-se o lugar da oralidade no currículo, os desafios associados à sua didatização e as especificidades do ensino do texto de opinião. Na segunda secção, discute-se a sequência didática enquanto instrumento de desenvolvimento da oralidade, refletindo-se sobre a importância do género textual na sua construção, a sua estrutura e o seu potencial no ensino da oralidade, sendo ainda apresentados estudos empíricos realizados nesta área.

O segundo capítulo incide sobre a metodologia, explicitando a pergunta de investigação, os objetivos definidos e o enquadramento metodológico adotado.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos no âmbito do projeto de investigação realizado.

1. Fundamentação teórica

1.1. A oralidade e o texto de opinião no 1.º CEB

1.1.1. A oralidade como competência fundadora e objeto de ensino

A oralidade, enquanto forma de linguagem verbal, constitui a primeira forma de expressão linguística verbal da criança. Caracteriza-se por recursos próprios da modalidade falada, como a voz, a entoação, os grupos rítmicos — organizados em articulação com o padrão respiratório — e a musicalidade do enunciado (Dolz, 2023).

Desde cedo, a linguagem oral funciona como instrumento central de interação, permitindo à criança organizar percepções, partilhar experiências e construir significados. A oralidade é, portanto, uma competência fundadora, que está na base da comunicação e apoia a aquisição da leitura, da escrita e de capacidades superiores de pensamento crítico (Magalhães, 2008). Com efeito, do ponto de vista cognitivo, verbalizar oralmente o pensamento constitui não apenas uma forma de comunicar como também um meio de organizar e consolidar o conhecimento (Goulart, 2017). A oralidade desempenha um papel determinante quer no desenvolvimento pessoal e social, quer na prática da cidadania, de forma crítica e consciente (Marques, 2023a).

A competência oral integra diferentes planos de comunicação (Marques, 2023a). O plano verbal refere-se à construção do texto oral, englobando a seleção lexical, a estruturação sintática e a utilização de conectores que asseguram coesão e coerência. O plano paraverbal incide sobre os aspetos prosódicos, como a entoação, o ritmo, as pausas e a intensidade da voz, elementos que conferem clareza, expressividade e intencionalidade ao discurso. O plano não verbal abrange a postura corporal, a expressão facial, o olhar e a gestualidade, componentes indispensáveis da comunicação face a face, que reforçam a mensagem transmitida (Marques, 2023a). A articulação destes três planos constitui condição essencial para a eficácia comunicativa.

Ao ingressar na escola, a criança transporta consigo modos de falar construídos no contexto familiar; efetivamente, a transição dessa oralidade espontânea para uma

oralidade escolar implica novas exigências linguísticas, nomeadamente maior intencionalidade, planificação e adequação a contextos formais de aprendizagem (Dolz, 2023).

Neste sentido, a didática da oralidade formal deve assentar numa planificação rigorosa que articule objetivos, conteúdos e metodologias. A exploração de géneros orais formais — como a exposição, o debate, a entrevista ou o texto de opinião (Dolz e Schneuwly, 2004; Bronckart, 2006) — permite aos alunos participar em práticas comunicativas mais complexas e assumir papéis ativos na vida escolar e social.

Compete, assim, à escola criar espaços e tempos de aprendizagem que favoreçam a prática e a reflexão sobre a oralidade formal. Atividades como dramatizações, debates, mesas-redondas, exposições orais e momentos de escuta ativa promovem a passagem da oralidade espontânea para formas discursivas mais planificadas e estruturadas (Marques, 2010; Balça, 2021). A oralidade formal implica planificação do conteúdo, organização do discurso, seleção lexical e atenção a aspetos gramaticais e discursivos (Marques, 2023a).

Deste modo, a oralidade formal deve afirmar-se como eixo estruturante do currículo, distinguindo-se da oralidade informal. Trata-se de uma competência indispensável ao sucesso escolar, ao desenvolvimento cognitivo e à inserção social. Como sublinha Dolz (2023), o desenvolvimento das capacidades orais constitui condição essencial para formar cidadãos capazes de participar, argumentar e intervir criticamente nos debates sociais

1.1.2. O lugar da oralidade no currículo e desafios da prática docente

Nos últimos anos, os documentos curriculares nacionais têm vindo a reforçar, de forma consistente, a centralidade da oralidade no ensino. Esta mudança é salientada por autores como Carla Marques, que reconhece o avanço na legitimação curricular da oralidade como um objeto de ensino-aprendizagem com estatuto próprio (2023b).

As OCEPE reconhecem a linguagem oral como base da comunicação, da aprendizagem e do pensamento (Silva et al., 2016). No mesmo sentido, as AE de Português para o 1.º CEB,

integram a oralidade como um dos eixos estruturantes do currículo, contemplando tanto a compreensão como a expressão oral (Direção Geral da Educação., 2018; Marques, 2023a). Segundo Marques (2023a), esta formalização assume particular relevância, pois confere à oralidade um estatuto que historicamente lhe foi negado nos programas, tornando obrigatória a sua integração no planeamento pedagógico. Contudo, a autora alerta para o desafio de assegurar coerência e progressão entre a abordagem contextualizada e lúdica da educação pré-escolar e a necessária sistematização no 1.º CEB.

Esta orientação é reforçada pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, doravante PASEO, que considera a competência comunicativa transversal e essencial ao exercício da cidadania (Martins et al., 2017). A análise de Marques realça que as exigências do PASEO implicam que a oralidade seja trabalhada de forma articulada em todos os domínios curriculares, e não apenas na disciplina de Português (2023b).

Considerados no seu conjunto, estes documentos consolidam, assim, a oralidade como dimensão estruturante do currículo desde a educação pré-escolar (Marques, 2023b).

A necessidade de trabalhar a oralidade é ainda, aliás, amplamente sustentada pela própria literatura. A produção e a compreensão oral constituem os meios mais frequentes de interação humana, predominando sobre a escrita em grande parte da vida quotidiana (Lafontaine, 2013). No espaço escolar, as verbalizações do professor e dos alunos funcionam como mediadoras do conhecimento, assumindo a oralidade um papel epistemológico central (Bucheton & Chabanne, 2002; Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2012). Além disso, a compreensão e a produção oral constituem alicerces para a aprendizagem da leitura e da escrita (Lafontaine & Messier, 2009; Martin et al., 2010; Trehearne, 2005). Além da dimensão cognitiva, o domínio da oralidade é também um recurso simbólico com valor social e académico, contribuindo para a inclusão e a igualdade de oportunidades (Tochon, 1997; Graça, 2024).

Apesar deste enquadramento normativo e do sólido respaldo da literatura, a prática docente continua a revelar desafios persistentes. Diversos estudos indicam que a oralidade permanece frequentemente relegada para segundo plano, em benefício da leitura e da escrita, cuja centralidade curricular é percecionada como mais explícita (Graça, 2024;

Marques, 2023b). Uma das razões deste desequilíbrio reside na ideia, ainda enraizada, como já anteriormente referido, de que a oralidade é uma competência natural ou espontânea, exigindo menos ensino explícito e menos planificação (Graça, 2024; Marques, 2023b). Consequentemente, tende a ser trabalhada sobretudo em momentos informais e pouco estruturados, sem intencionalidade pedagógica clara (Pinto & Gil, 2022). Marques (2023a) acrescenta que o desafio também se prende com a não consideração da oralidade enquanto fenómeno multimodal, que integra dimensões verbais, paraverbais e não verbais. Ora, esta visão redutora do objeto curricular compromete o desenvolvimento de uma didática abrangente da comunicação.

Compete, assim, à escola promover a transformação da oralidade espontânea em oralidade formal, garantindo-lhe um estatuto equiparável ao da leitura e ao da escrita. Trata-se de uma mudança necessária para responder às exigências comunicativas da sociedade contemporânea. Contudo, muitos docentes referem sentir-se pouco preparados para ensinar oralidade, identificando lacunas na formação inicial e contínua (Marques, 2022a). Ora, tal constatação reforça a necessidade de investir em práticas formativas que apoiem os professores na construção de uma didática da oralidade consistente, sistemática e alinhada com as exigências curriculares, pois, como sublinha Magalhães (2008), “a apropriação de um embasamento teórico pelo professor é o aspeto principal para um ensino produtivo de língua” (p. 145).

1.1.3. O ensino do texto de opinião

O texto de opinião constitui um género argumentativo de grande relevância no percurso escolar, pois exige que o enunciador assuma uma posição relativamente a uma questão polémica e a sustente perante um destinatário real ou potencial. De acordo com Marques (2022), caracteriza-se por um forte carácter dialogal, uma vez que a conclusão defendida se constrói sempre em relação com uma posição prévia, procurando reforçá-la ou contrariá-la.

Do ponto de vista didático, quando trabalhado em contexto escolar, o texto de opinião configura um espaço didático privilegiado para a aquisição de competências de linguagem relacionadas com a argumentação. A sua apropriação no 1.º CEB aproxima a sala de aula das práticas sociais de linguagem, favorecendo a formação de sujeitos capazes de participar de forma crítica e fundamentada no espaço público (Marques, 2010, 2022).

Um elemento essencial deste género é a existência de uma questão polémica, que suscite diferentes posicionamentos (Boff & Köche, 2009; Castellani & Barros, 2018). A proximidade entre o tema escolhido e o universo dos alunos é determinante para estimular o envolvimento e a motivação. No 1.º CEB, questões do quotidiano escolar, como regras de convivência na turma, ou problemáticas ambientais simples, como a proteção de animais, constituem exemplos adequados de tópicos capazes de gerar posições divergentes e promover a construção de argumentações. Sem esta dimensão polémica, a argumentação perde pertinência, reduzindo o texto de opinião a uma mera exposição de ideias (Adam, 2001).

No plano organizacional, o texto de opinião estrutura-se habitualmente em três momentos fundamentais: a abertura, em que se apresenta e contextualiza o tema e se formula a tese; o corpo do texto, em que se expõem argumentos (e, quando for pertinente, contra-argumentos); e a conclusão, que reforça a posição defendida e sintetiza os principais argumentos (Dolz & Schneuwly, 2004; Marques, 2022). De facto, a argumentação, enquanto atividade discursiva, ocupa o centro deste género: argumentar implica gerir divergências e confrontar perspetivas distintas, promovendo a reflexão e o ajustamento de posições (Marques, 2010; Dolz & Schneuwly, 2004) .

Além da sua organização interna, a relevância pedagógica do ensino do texto de opinião é indiscutível. Trabalhar este género contribui não só para o desenvolvimento da competência comunicativa como também para a formação de capacidades de raciocínio lógico, de pensamento crítico e de participação cívica. No entanto, estudos de Marques (2010, 2022) mostram que os alunos mais novos revelam dificuldades específicas, nomeadamente na formulação clara da tese e na tendência para recorrer a argumentos simples ou a conclusões duplas. A intervenção pedagógica deve, por isso, incluir atividades

de apoio à definição da tese, à escolha de argumentos adequados e à organização lógica do discurso.

Além da sua realização escrita, o texto de opinião deve ser igualmente trabalhado na sua realização oral, nem sempre explorada de forma explícita e sistemática em contexto escolar. É também no confronto oral que os alunos experimentam a espontaneidade do debate, desenvolvem a fluência e treinam a escuta ativa. Estas práticas contribuem para a construção de sujeitos capazes de intervir no espaço público com clareza e fundamentação.

O texto de opinião, ao articular linguagem, pensamento e interação social, assume-se, assim, e precisamente, como ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Num contexto social marcado pela multiplicidade de discursos e pela rápida circulação de informação, a capacidade de analisar, argumentar e posicionar-se torna-se mesmo indispensável (Marques, 2022). Ensinar o género opinião no 1.º CEB significa, portanto, investir na formação de alunos capazes de intervir de forma consciente, responsável e fundamentada, contribuindo para a consolidação de uma escola que prepara para o exercício pleno da cidadania.

1.2. A sequência didática no desenvolvimento da oralidade

1.2.1. O género de texto na construção da sequência didática

O ser humano, enquanto participante ativo de práticas sociais e culturais, produz e interpreta textos que lhe permitem interagir com os outros, partilhar experiências, transmitir informação e influenciar modos de pensar e agir (Bakhtin, 1997). Como esses textos emergem sempre de situações concretas de comunicação, apresentam traços comuns que permitem agrupá-los em géneros (Bakhtin, 1997). Estes géneros são relativamente estáveis, embora dinâmicos e plurifuncionais: adaptam-se às transformações sociais, culturais e tecnológicas, mantendo, contudo, características estruturais e comunicativas que asseguram o seu reconhecimento (Bakhtin, 1997).

Além de constituírem formas relativamente estáveis de enunciação, os géneros desempenham um duplo papel: são, por um lado, formas de ação comunicativa e, por outro, ferramentas psicológicas que promovem o desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas dos sujeitos (Bronckart, 1999). É precisamente esta dimensão formativa que (também) justifica a sua centralidade no ensino.

Em contexto escolar, o contacto sistemático com diferentes géneros permite ao aluno aprender a produzir textos adequados às situações de comunicação, apropriando-se de práticas discursivas que lhe possibilitam participar de forma competente na vida social (Bronckart, 2006; Dolz & Schneuwly, 2004).

Neste enquadramento, assume particular relevância o modelo didático de género, concebido para identificar as dimensões ensináveis de um género textual (Pietro & Schneuwly (2003); Schneuwly & Dolz (1997). Por outras palavras, este modelo procura mapear as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas que constituem cada género, articulando a compreensão das suas funções comunicativas com a análise do seu funcionamento no espaço social.

A operacionalização pedagógica deste modelo torna-se evidente quando o aluno compreende a lógica organizativa do género — a sua macroestrutura, finalidade comunicativa e recursos linguísticos característicos (Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997, 2004). Esse conhecimento permite-lhe não só produzir textos adequados ao género em estudo como também transferir aprendizagens para outros géneros que partilham funções discursivas semelhantes (Adam, 1999). Por exemplo, um aluno que aprenda a estruturar um texto de opinião oral poderá aplicar competências semelhantes na construção de um debate, de uma exposição ou de uma entrevista, revelando que o domínio de um género pode potenciar o desenvolvimento global da competência discursiva.

Assim, quando utilizado como ferramenta pedagógica, o modelo didático de género facilita o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, capacitando-os para interagir através da linguagem em diversas práticas sociais (Zani et al., 2020).

1.2.2. A estrutura da sequência didática

A sequência didática, doravante SD, tem vindo a afirmar-se como uma ferramenta de elevada relevância no campo da didática da língua, ao organizar o ensino em torno de géneros de texto.

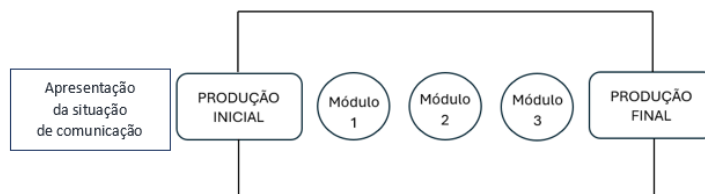
Dolz et al. definem-na como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito" (2004 p. 97). Ancorada no modelo didático de género (Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997, 2004), a SD articula atividades que incidem sobre as dimensões ensináveis do género, garantindo que a aprendizagem parte de práticas sociais de linguagem e evitando exercícios descontextualizados.

No caso específico da oralidade, este dispositivo cria condições para que os alunos experimentem o uso formal da linguagem oral em contextos planificados e com objetivos comunicativos definidos, promovendo tanto a expressão como a compreensão oral (Dolz & Schneuwly, 1996, 1998, 2004).

A SD organiza-se em quatro etapas sequenciais e claramente definidas, a seguir descritas (Figura 4):

Figura 4

Estrutura da sequência didática



Dolz et al. (2004)

Etapa 1: Apresentação da Situação de Comunicação

Esta fase tem como função apresentar aos alunos a situação de comunicação que enquadrará a produção (oral ou escrita), explicitando o gênero textual, o destinatário, a finalidade e as condições de realização da tarefa. É neste momento que a turma constrói uma representação clara da situação comunicativa e dos objetivos a alcançar, preparando o trabalho para a fase da Produção Textual Inicial, doravante PI (Dolz et al., 2004).

Etapa 2: Produção Textual Inicial

A produção inicial assume uma função diagnóstica crucial. Para o professor, fornece dados sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos face ao gênero; para os alunos, permite-lhes tomar consciência das suas forças e fragilidades. Quando devidamente orientada, esta etapa constitui o ponto de referência para a progressão subsequente, orientando a planificação dos módulos de trabalho (Dolz et al., 2004).

Etapa 3: Módulos

Com base nas dificuldades identificadas na produção inicial, o professor organiza os módulos, entendidos como momentos de trabalho específicos destinados a desenvolver as capacidades necessárias à apropriação do gênero e a consolidar aprendizagens. Estes módulos podem incluir três grandes tipos de atividades (Dolz et al., 2004):

- 1- Análise de textos: observação de modelos para identificar regularidades discursivas, estruturas e usos linguísticos característicos do gênero.
- 2- Tarefas de produção simplificadas: atividades centradas na focalização e treino de dimensões específicas do gênero, como, a título exemplificativo, a construção da argumentação ou da introdução.
- 3- Elaboração de uma linguagem comum: processo contínuo de reflexão metalinguística, no qual os alunos aprendem a falar sobre os textos produzidos e a refletir criticamente sobre a sua própria prática (Dolz & Schneuwly, 2004).

Etapa 4: Produção Textual Final

A última fase corresponde à síntese do percurso realizado, desafiando o aluno a aplicar as aprendizagens construídas. A Produção Textual Final, doravante PF, deve revelar progressos observáveis em relação à PI. Desempenha uma função avaliativa dupla (formativa e sumativa), fornecendo indicadores de progressão individual e coletiva. A avaliação deve valorizar não apenas o produto final, mas também todo o processo de aprendizagem e a capacidade de reformulação (Dolz et al., 2001).

1.2.3. Sequência didática e ensino da oralidade – alguns estudos empíricos

Ao longo desta secção, serão apresentados alguns estudos, nacionais e internacionais, sobre a utilização, em sala de aula, de SD concebidas para o ensino de géneros de texto na sua modalidade oral.

Mesquita et al. (2016) realizaram uma investigação com o título *As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o género artigo de opinião*. Neste estudo, analisaram a aplicação de uma sequência didática para o ensino do género artigo de opinião, fundamentada na vertente sociodiscursiva e interacionista de Bakhtin e no modelo da Escola de Genebra. A investigação foi realizada com uma amostra de 60 alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental no Brasil. Os resultados mostraram uma evolução progressiva na competência discursiva dos discentes, com 65% da amostra a atingir plenamente os objetivos relacionados com o domínio da argumentação e do género. Importa, contudo, salientar que este estudo recorre a um desenho metodológico sem grupo de controlo e foca-se numa amostra reduzida, factos que limitam a possibilidade de generalização dos resultados obtidos.

A investigação de Reis (2018), intitulada *A sequência didática no ensino do género exposição oral: uma experiência no 3.º ano do 1.º CEB*, foca-se no ensino do género exposição oral numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, utilizando também uma SD. Trata-se de um estudo que adota a metodologia de investigação-ação, centrando-se na análise

comparativa das PI e PF de uma amostra de cinco alunos. Os resultados demonstraram uma progressão no desempenho dos alunos em dimensões como a planificação, a apresentação (aspetos extralinguísticos como postura e gestão da voz) e a organização textual. Importa, contudo, salientar que este estudo, à semelhança do estudo de Mesquita et. al (2016), recorre a um desenho metodológico com uma amostra reduzida e sem grupo de controlo, o que limita a generalização dos resultados, conforme já referido.

Pereira (2022), em *O uso da sequência didática no ensino da oralidade em aulas de inglês – o caso do podcast no 1.º ano de escolaridade*, incide sobre o ensino da oralidade em língua inglesa no 1.º CEB, focando-se de igual forma na implementação de uma SD para a produção de um *podcast* de receitas culinárias por alunos do 1.º ano. Tratando-se de uma investigação-ação, o estudo utilizou uma amostra reduzida de dez alunos de uma escola no distrito de Aveiro, dos quais apenas oito foram considerados na análise final devido a condicionantes de saúde. Os resultados demonstraram progressos nomeadamente, a nível da estrutura do texto e do domínio de elementos prosódicos. Importa, contudo, salientar que este estudo não teve de igual forma grupo de controlo e contou também com uma amostra restrita, o que limita a generalização dos resultados.

Gagnon et al. (2022) analisaram os efeitos da SD na produção de narrativas orais espontâneas em 32 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Através de uma metodologia mista que comparou a PI e a PF, os resultados demonstraram que, após a intervenção, as histórias produzidas pelos alunos tornaram-se mais longas e apresentaram uma macroestrutura narrativa mais robusta, com um aumento notável na inclusão de estados finais e na resolução de problemas. Contudo, a investigação não registou progressos significativos a nível da microestrutura, nomeadamente na riqueza do vocabulário, na complexidade das estruturas gramaticais ou na correção do sistema temporal utilizado. Este estudo trabalhou também com uma amostra reduzida e não usou grupo de controlo, o que limita a generalização dos resultados.

Carvalho et al. (2022), em *Da entrevista oral à entrevista escrita: uma proposta de sequência didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível*, descreveram a conceção e a aplicação empírica de uma SD focada no género da entrevista. A intervenção

decorreu numa turma do 7.º ano do Ensino Fundamental (equivalente ao 3.º CEB em Portugal), pertencente à rede municipal de Água Branca (Alagoas, Brasil), durante o período pandémico da Covid-19. Este estudo visou, globalmente, o desenvolvimento de competências relativas à articulação entre a oralidade e a escrita. Para tal, os alunos procederam à retextualização de entrevistas orais — relativas ao tema dos impactos da pandemia no mundo do trabalho — para a modalidade escrita. Os resultados mostram que o recurso à SD permitiu operacionalizar de forma contextualizada as diversas práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística), sendo assinalada a viabilidade da sua replicação em outros contextos educativos. Relativamente às limitações, o estudo reporta-se, essencialmente, aos constrangimentos logísticos e contingências inerentes ao ensino remoto e híbrido impostos pela pandemia, não aprofundando debilidades de natureza estritamente metodológica sobre a conceção do estudo em si.

Vitorino et al. (2023), em *A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral*, investigaram o papel da SD como ferramenta de mediação no processo de ensino-aprendizagem do gênero oral debate público regrado, com uma turma do 2.º ano do Ensino Médio no Brasil. Alicerçada numa perspetiva interacionista de linguagem, os resultados evidenciaram progressos na mobilização de recursos linguísticos, paralinguísticos e estratégias de contra-argumentação, corroborando a eficácia da sistematização do ensino de gêneros orais para o desenvolvimento da competência comunicativa e autonomia dos discentes. À semelhança dos estudos apresentados anteriormente, continua a haver uma limitação na generalização dos resultados.

Carreira (2023), em *Refletindo e investigando sobre a eficácia da Sequência Didática orientada para a apropriação do gênero apresentação oral com alunos do 5.º ano do 2.º CEB*, conduziu uma investigação sobre a eficácia de uma SD centrada no gênero textual apresentação oral com uma turma do 5.º ano do 2.º CEB. O estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, assumiu-se como uma "investigação sobre a própria prática", utilizando instrumentos como notas de campo e transcrições de produções orais para avaliar o progresso dos discentes. Os resultados permitiram observar melhorias na sequencialidade do discurso, na utilização de vocabulário técnico e na adequação da postura corporal.

Importa, contudo, salientar que o desenho metodológico deste estudo não recorreu também a um grupo de controlo e trabalhou com uma amostra reduzida de três alunos para análise aprofundada, o que limita a generalização dos resultados.

Em conjunto, estes estudos evidenciam que a SD constitui um dispositivo pedagógico com potencial para o desenvolvimento da oralidade em diferentes géneros e níveis de escolaridade. Independentemente do género trabalhado — por exemplo, textos de opinião ou exposições orais — verifica-se que a organização sistemática do ensino em torno de PI, módulos focalizados e PF favorece a progressão dos alunos, a tomada de consciência sobre o funcionamento do género e o desenvolvimento de competências discursivas. Os resultados apontam, assim, para o potencial da SD enquanto instrumento estruturante de uma didática da oralidade intencional, planificada e sustentada teoricamente.

2. Metodologia

Ao longo desta secção, descreve-se a metodologia adotada neste estudo, incluindo a pergunta de investigação, os objetivos, o enquadramento metodológico, o desenho do estudo, a abordagem de análise dos dados, os participantes, os instrumentos de recolha e os procedimentos de análise das produções orais.

2.1. Pergunta de investigação e objetivos

O estudo procurou responder à seguinte pergunta de investigação:

“Qual é o contributo de uma SD para o desenvolvimento das competências de produção oral do género “texto de opinião” em alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB?”

Para tal, definiram-se os seguintes objetivos, orientados pelo trabalho de (Graça et al., no prelo).

- i) identificar as competências de produção oral do texto de opinião em alunos do 4.º ano de escolaridade;
- ii) analisar o desenvolvimento dessas competências ao longo da aplicação da SD;
- iii) avaliar os efeitos da SD no desempenho oral dos alunos.

2.2. Metodologia de investigação

O presente estudo enquadra-se na metodologia da investigação-ação, assumindo um desenho pré-teste/pós-teste intragrupo na estrutura da intervenção pedagógica e integrando uma abordagem metodológica de natureza mista na análise dos dados.

2.2.1 Enquadramento metodológico

A investigação seguiu a metodologia da investigação-ação, frequentemente utilizada quando se pretende intervir no contexto educativo, produzindo simultaneamente conhecimento e transformação. Como refere Fonseca (2012), trata-se de uma “forma de pesquisa social com base empírica que tem como associação a teoria (pesquisa) e a prática (ação)” (p. 17).

A investigação-ação, ao articular investigação e intervenção, permite que o professor-investigador assuma um papel ativo, problematizando a sua prática, testando estratégias e avaliando os efeitos das mudanças introduzidas (Kemmis & McTaggart, 2007).

O papel do professor-investigador é, assim, central em todas as etapas. Como refere Coutinho (2013), cabe-lhe desempenhar simultaneamente funções de planificação, intervenção e análise. No caso deste estudo, ao aplicar a SD, o professor procurou não apenas ensinar, mas também observar e interpretar as produções orais dos alunos, refletindo de forma sistemática sobre os resultados obtidos. Este movimento reforça a dimensão autorreflexiva da docência, permitindo que a investigação se traduza numa melhoria efetiva da prática pedagógica e, por consequência, das aprendizagens dos alunos (Ponte, 2002).

De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação-ação apresenta características específicas que a distinguem de outros métodos: é participativa e colaborativa; é prática e interventiva; é cíclica e contínua; é crítica e autoavaliativa. Nesta linha, Tripp (2005) sublinha que a investigação-ação constitui um processo dinâmico de transformação contextualizada. Castro & Morgan (2012), acrescentam que o envolvimento efetivo dos participantes em todas as fases é fundamental para garantir a pertinência e sustentabilidade das mudanças introduzidas.

O modelo da “espiral de ciclos” (Fonseca, 2012) ilustra esta lógica processual: cada ciclo inicia-se com a planificação e seguem-se a ação, a observação, a reflexão, a avaliação e a reformulação, desencadeando um novo ciclo (Kemmis & McTaggart, 2007).

Este modelo revelou-se especialmente adequado à presente investigação, uma vez que a aplicação da SD implicou ajustamentos progressivos com base na observação das produções orais e na análise dos progressos discentes. Assim, cada atividade da SD foi não apenas um momento de ensino, mas também de recolha de dados e de reflexão pedagógica.

2.2.2 Desenho do estudo

A investigação centrou-se na implementação de uma SD orientada para o ensino do género texto de opinião oral. O procedimento decorreu em três momentos principais:

- PI – gravação individual de um texto de opinião oral antes da intervenção, com o objetivo de identificar as competências e dificuldades de partida dos alunos relativamente ao género em estudo;
- Módulos – desenvolvimento de módulos progressivos, organizados de acordo com as características do género, integrando atividades de observação, modelização, prática orientada e produção intermédia;
- PF – realizados os módulos da SD, há a gravação de um novo texto de opinião oral, mantendo-se a questão polémica.

Este desenho pré-teste/pós-teste intragrupo permitiu realizar uma análise comparativa das produções orais, possibilitando observar a evolução dos alunos e identificar as competências desenvolvidas, consolidadas ou ainda em processo de aquisição.

2.2.3 Abordagem metodológica

A análise dos dados assentou numa abordagem metodológica mista, articulando dimensões qualitativas e quantitativas de forma complementar e integrada (Johnson et al., 2007). Afastando-se da visão purista que dita uma separação entre paradigmas, esta perspetiva possibilita incorporar elementos de ambas as abordagens num mesmo estudo (Tréz, 2012). Esta opção metodológica justifica-se pela natureza do objeto em estudo — a

evolução das competências de produção do género texto de opinião oral — que exige simultaneamente a interpretação da qualidade discursiva das produções e a observação de padrões de progressão na amostra.

A componente qualitativa permitiu examinar a natureza das transformações discursivas observadas nas produções orais, incidindo sobre a estrutura do género, a organização argumentativa e os recursos linguísticos mobilizados. A análise interpretativa centrou-se na identificação de progressos, reformulações e consolidação de estratégias discursivas, considerando o contexto pedagógico em que as produções foram realizadas.

A componente quantitativa possibilitou a sistematização dos dados através da quantificação de indicadores de desempenho previamente definidos na tabela de análise. A atribuição de níveis às diferentes dimensões analisadas permitiu calcular frequências e percentagens, tornando visível a evolução entre o momento prévio à intervenção e o momento posterior à implementação da SD (Knechtel, 2014).

Importa sublinhar que a presente investigação assume um desenho misto de natureza convergente, na medida em que os dados qualitativos e quantitativos foram recolhidos a partir do mesmo corpus (produções orais iniciais e finais) e analisados de forma articulada. A dimensão quantitativa permitiu identificar padrões de progressão na amostra, enquanto a dimensão qualitativa possibilitou interpretar a natureza dessas mudanças, conferindo densidade explicativa aos resultados (Johnson et al., 2007; Pluye, 2012).

A complementaridade entre os dois paradigmas favoreceu a triangulação da informação e reforçou a robustez interpretativa do estudo (Coutinho e Chaves, 2002), evitando tanto uma leitura exclusivamente descritiva como uma abordagem meramente estatística da evolução observada.

2.2.4 Participantes

Este estudo foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, que integrava uma escola de uma freguesia do concelho de Viana do Castelo, descrita anteriormente.

Embora a turma fosse constituída por dezanove alunos, a amostra final integrou catorze participantes.

Dois alunos com limitações significativas na comunicação oral não participaram na investigação, por frequentarem a sala de CAA. Além disso, em três casos, não foi obtido o consentimento informado dos respetivos encarregados de educação.

A amostra final integrou seis alunos do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. No que diz respeito à nacionalidade, sete alunos eram de nacionalidade portuguesa, seis de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade inglesa.

Na tabela 1, seguidamente apresentada, está presente a caracterização da amostra dos alunos que participaram no estudo.

Tabela 1

Caracterização da amostra

	Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)
Género	Feminino	6	42,86
	Masculino	8	57,14
Idade	9 anos	9	54,29
	10 anos	5	35,71
Nacionalidade da criança	Portuguesa	7	50
	Brasileira	6	42,86
	Inglesa	1	7,14
Condições de saúde	Não tem nenhum diagnóstico	9	64,29
	Diagnóstico a nível motor	1	7,14
	Perturbação do Espectro do Autismo	1	7,14
	PDHA	2	14,29
Língua Materna	Inglês	1	7,14
	Português	13	92,86
Medida de suporte	Não beneficia	11	78,57
	Beneficia	3	21,43

2.3. Sequência didática aplicada

O estudo empírico consistiu na implementação de uma SD originalmente concebida por Sónia Pereira, professora da Escola Básica de Brejo (Agrupamento de Escolas de Loureiro), para o ensino do texto de opinião na modalidade escrita.

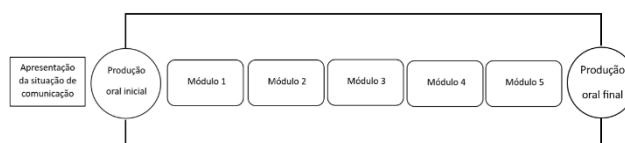
A versão original da autora foi desenvolvida em língua inglesa, no contexto de uma turma bilingue de 3.º ano de escolaridade. Posteriormente, a sequência foi traduzida e adaptada para português, tendo sido já aplicada num estudo empírico que implicou a implementação da referida sequência no contexto de três turmas igualmente do 1.º CEB, integradas em dois estabelecimentos de ensino público e um de ensino privado, em Portugal. Este estudo encontra-se descrito num capítulo em coautoria de L. Graça, S. Pereira, M. B. Gil, F. Rocha e L. A. Pereira (Graça et al., no prelo).

No presente estudo, procedeu-se a uma adaptação contextualizada da SD. Por um lado, os interesses manifestados pela turma e a articulação com conteúdos programáticos em desenvolvimento conduziram à escolha de outra obra de literatura para a infância, o que naturalmente implicou a reformulação dos textos de opinião apresentados na SD trabalhada, ainda que sempre seguindo a lógica da SD original. Por outro lado, incluindo dimensões paraverbais e não verbais da comunicação, já que o trabalho versava sobre o texto de opinião oral.

Conforme a estrutura original característica de uma SD, enquanto, portanto, dispositivo didático concebido por Dolz et al. (2004a), a seguir (Figura 6), a SD aplicada desenrolou-se também nas seguintes etapas:

Figura 5

Estrutura da sequência didática



De uma forma sintética, a SD foi implementada nas seguintes etapas.

Numa primeira fase, procedeu-se à apresentação do projeto e da situação de comunicação, explicitando-se aos alunos o objetivo do trabalho a desenvolver. Para contextualizar o trabalho, foi realizada a leitura da obra *O Protesto* e exibido um vídeo centrado em questões ambientais. Seguiu-se um momento de discussão orientada, com vista à mobilização de conhecimentos prévios e à problematização do tema.

Posteriormente, foi apresentada a questão polémica que orientaria as produções orais, bem como a organização do trabalho a desenvolver nas aulas seguintes. Estas incluíram: a realização da produção inicial, o desenvolvimento dos módulos da sequência didática — concebidos para responder às fragilidades identificadas — e, por fim, a PF.

Na produção inicial, cada aluno produziu um texto de opinião oral, que foi gravado em áudio, em resposta à seguinte questão polémica: *A degradação ambiental é culpa do ser humano: sim ou não?* Esta etapa permitiu aferir as competências orais dos alunos, relativamente ao género em estudo, identificando os seus conhecimentos e fragilidades (Dolz et al., 2004). A análise destas produções possibilitou a estruturação dos módulos da SD.

Nos módulos, a SD incluiu atividades diversificadas que visaram trabalhar competências orientadas para o desenvolvimento das dimensões constitutivas do género texto de opinião oral: formulação explícita da tese, seleção e hierarquização de argumentos, utilização de conectores e modalizadores, adequação ao destinatário e treino de aspetos paraverbais e não verbais da comunicação

Por fim, na PF, cada aluno realizou uma nova apresentação oral individual, igualmente gravada em áudio, respondendo à mesma questão polémica. A manutenção do tema visou facilitar a comparabilidade entre os dois momentos de produção, possibilitando a análise da evolução das competências desenvolvidas ao longo da intervenção

Passamos agora à descrição mais detalhada de cada uma das fases da SD implementada.

2.3.1. Apresentação da situação de comunicação

Foi feita a leitura da obra “O protesto”, de Eduarda Lima; nesta obra, os animais estão em protesto devido às questões da degradação ambiental. De seguida, foi visualizado um vídeo – “Midway – a love story for our time from the heart of the Pacific”, de Chris Jordan. Neste vídeo, é apresentada uma ilha do Oceano Pacífico onde não vivem seres humanos, mas, mesmo assim, pode ver-se que a sua influência tem um forte impacto na biodiversidade. No fim, foi realizada uma discussão em grande grupo, em que os alunos puderam expor as suas ideias acerca destas questões. Para terminar esta fase, foi discutido com os alunos o trabalho que ia ser realizado – a produção de um texto de opinião oral. Também lhes foi apresentada a questão polémica: *A degradação ambiental é culpa do ser humano: sim ou não?*

2.3.2. Produção textual inicial

Nesta fase, procedeu-se à gravação das produções orais iniciais. Foi concedido aos alunos um período de 30 minutos para preparação individual da intervenção. Neste sentido, foi-lhes solicitado que apresentassem a sua opinião relativamente à questão polémica proposta, sem ensino prévio explícito das características estruturais do género em estudo, de modo a assegurar o carácter diagnóstico da tarefa. Os alunos realizaram a atividade de forma autónoma, sem orientação direta da professora estagiária durante a produção. O objetivo desta etapa foi o de compreender as competências já consolidadas pelos alunos, nomeadamente a nível da argumentação, da coesão e coerência do discurso e das capacidades orais em geral.

2.3.3. Módulos

No módulo 1, definiram-se como objetivos identificar a situação de comunicação, a questão polémica, o objetivo, o enunciador, o destinatário e as opiniões apresentadas. Para isso, realizaram-se atividades que promoveram a procura de informação, a compreensão

do conteúdo dos textos e a delimitação das suas diferentes partes. Foram aplicadas duas fichas de trabalho.

Na ficha n.º 1 (cf. Anexo 2), os alunos tinham de selecionar a opção correta, que caracterizava os textos que tinham lido – textos com diferentes opiniões –, levando-os a compreender este género textual; fazer corresponder o número do texto à respetiva frase, que continha o conteúdo de cada um; identificar se as opiniões apresentadas nos textos eram contra ou a favor da questão problemática; e, com diferentes cores, sinalizar as partes do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, indicando a respetiva função. Nesta fase, e nos módulos que se seguiram, a professora estagiária oferecia apoio individualizado a cada aluno, auxiliando-os nas suas dificuldades específicas.

Na ficha n.º 2 (cf. Anexo 3), os alunos tinham de numerar as tiras, colocando-as pela ordem do texto de opinião; depois disso, tinham de recortar, por cima do tracejado, e colar essas tiras noutra folha, colocando-as na parte do texto a que correspondiam – introdução, desenvolvimento ou conclusão.

No módulo 2, estipularam-se como objetivos introduzir e concluir o texto, nomeadamente, apresentar a questão polémica, dar a opinião, conhecer diversos organizadores textuais e reforçar a posição defendida. Neste sentido, foram realizados exercícios para elaborar diferentes possibilidades de apresentar a questão polémica, conhecer expressões para apresentar a opinião, identificar organizadores textuais e elaborar formas de conclusão do texto. Para tal, foram realizadas as fichas 3 e 4.

Na ficha n.º 3 (cf. Anexo 4), os alunos tinham de destacar, com cores, os organizadores textuais da introdução e as expressões que permitem apresentar a opinião pessoal. De seguida, tinham de escrever duas pequenas introduções, utilizando os organizadores textuais e as expressões de opinião.

Na ficha n.º 4 (cf. Anexo 5), tinham de fazer um trabalho semelhante, mas para a conclusão.

No módulo 3, foram delineados os seguintes objetivos: identificar a situação de comunicação; recordar a estrutura do texto; reforçar a compreensão do que é um argumento e conhecer diversos organizadores textuais adequados. Para isso, foram realizadas diversas atividades que consistiram num diálogo, na delimitação de diferentes

partes do texto, na procura e na escrita de argumentos e na identificação de organizadores textuais. Foram aplicadas as fichas n.º 5 e 6.

Na ficha n.º 5 (cf. Anexo 6), a partir da leitura dos textos, os alunos tinham de criar uma lista com argumentos contra e a favor da questão polémica. Além disto, tinham de completar um pequeno texto de opinião, com razões, partindo dos organizadores textuais que estavam indicados. À semelhança disto, tiveram de escrever um pequeno texto com razões contra a questão polémica. Por fim, tiveram de escrever mais argumentos contra e a favor – para isto, os alunos puderam consultar o manual de estudo do meio, pois esta questão polémica enquadrava-se nos conteúdos que eles já tinham trabalhado.

A ficha n.º 6 (cf. Anexo 7) tinha um formato similar, mas nesta eram fornecidos os argumentos e os alunos tinham de completar as partes de um texto com os organizadores textuais.

No módulo 4, reforçaram-se as aprendizagens do módulo anterior; assim, tomaram-se como objetivos desenvolver o texto e conhecer organizadores textuais. Para tal, foram aplicadas atividades de delimitação das diferentes partes do texto, de procura e escrita de argumentos e de identificação de organizadores textuais. Assim, aplicaram-se as fichas n.º 7 e 8.

Na ficha n.º 7 (cf. Anexo 8), os alunos tinham de recortar os excertos de um texto pelo tracejado e colá-los na outra folha, colocando-os pela ordem correta e no local a que correspondiam.

Na ficha n.º 8 (cf. Anexo 9), foram realizados exercícios que possibilitassem aos alunos a escrita de argumentos e de contra-argumentos, bem como os organizadores textuais que poderiam utilizar para contra-argumentar.

O módulo 5, último módulo, teve como objetivo preparar a apresentação do texto de opinião oral, considerando cinco secções: abertura, introdução, desenvolvimento, conclusão e fecho. Desta forma, foram realizadas atividades de ordenação das cinco secções, preenchimento de cada secção com frases exemplificativas e elaboração de um esquema com os tópicos a ser abordados na apresentação (cf. Anexo 10). Para além disto, foram exibidos três vídeos com exemplos de textos de opinião orais, de modo que os alunos pudessem compreender e analisar os aspetos que devem ser tidos em conta para realizar

um texto oral deste género; de seguida, em conjunto com os alunos, foi dinamizado, a partir destes exemplos, um diálogo sobre as características deste formato, nomeadamente, a postura e os aspetos relacionados com a oralidade (volume da voz, dicção, entoação e expressividade). Na realidade, estas competências já tinham sido trabalhadas pela professora cooperante, por isso, apenas houve necessidade de as relembrar e reforçar.

Para além disto, foi fornecida uma folha aos alunos com sugestões de organizadores textuais, para que eles a pudessem consultar no momento de preparar a apresentação do texto de opinião oral (cf. Anexo 11).

2.3.4. Produção textual final

Por fim, foi realizada a produção textual final e a respetiva gravação em áudio. Cada um dos alunos teve de apresentar à turma o seu texto de opinião oral, expondo a sua posição sobre a questão polémica (igual à da PI), enunciando, pelo menos, dois argumentos.

2.4. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados realizou-se em dois momentos distintos da aplicação da SD, a qual decorreu ao longo de oito dias distribuídos pelas últimas quatro semanas da PES.

A questão polémica selecionada articulava-se com aprendizagens que os alunos já tinham trabalhado ao longo do ano letivo, o que contribuiu para aumentar o seu envolvimento.

Os dados foram recolhidos através de gravações áudio das produções inicial (PI) e final (PF). Em ambos os momentos, os alunos realizaram apresentações orais individuais, posteriormente transcritas na íntegra.

O consentimento informado dos encarregados de educação foi previamente obtido (cf. Anexo 1).

2.5. Procedimentos de tratamento e de análise de dados

Para avaliar os efeitos da SD, procedeu-se à análise comparativa das PI e PF, procurando identificar progressos, dificuldades superadas e aspetos ainda em consolidação.

A análise foi sustentada no modelo de análise textual proposto por Bronckart (1996), seguindo os procedimentos que já tinham sido propostos por Graça et al. (no prelo). Fizeram-se alguns ajustes devido aos objetivos particulares deste estudo.

Modelo de análise

O modelo proposto por Bronckart (1996), estrutura a análise em três níveis: i) infraestrutura geral do texto (plano global), ii) mecanismos de textualização, relacionados com a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, e iii) mecanismos enunciativos, que incluem as vozes presentes no discurso e as modalizações. Porém, uma vez que este estudo incide sobre o texto de opinião oral, foi necessário adaptar estas categorias e acrescentar uma dimensão específica relativa às características paraverbais e não verbais da comunicação oral. Assim, a análise das PI e PF foi organizada em quatro categorias: i) plano do texto; ii) mecanismos de textualização; iii) mecanismos enunciativos e iii) dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral. Por sua vez, cada categoria está dividida em várias subcategorias, que serão seguidamente apresentadas. Como já referimos, seguimos os procedimentos de análise adotados e descritos em Graça et al. (no prelo), e que a seguir também apresentaremos.

Extensão

Embora não constitua um indicador necessariamente direto da qualidade das produções, a extensão dos textos orais foi considerada neste estudo como um dado quantitativo complementar, permitindo observar eventuais mudanças na fluidez discursiva entre a PI e a PF. Importa sublinhar que um aumento do número de palavras não implica,

necessariamente, uma evolução qualitativa, tal como uma eventual diminuição nem sempre significa regressão. Na PI, alguns alunos podem apresentar discursos mais extensos devido, por exemplo, à dispersão temática ou à ausência de planificação, enquanto, após a aplicação da SD, podem produzir textos mais curtos, mas mais focados e organizados. Assim, a extensão foi aqui interpretada apenas como um indicador auxiliar que, articulado com as restantes dimensões de análise, contribui para uma compreensão global da evolução dos alunos.

Plano do texto

Esta dimensão inclui cinco partes: abertura, parte inicial, desenvolvimento, conclusão e fecho, cada uma contemplando parâmetros específicos.

Na abertura, foram considerados dois parâmetros: a saudação, ou seja, cumprimentar o público, e o desencadeamento do interesse, isto é, uma estratégia escolhida pelos alunos de modo a captar a atenção do público-alvo. Para estes parâmetros foram definidos quatro níveis: nível 0, quando o aluno não apresenta nenhuma forma de saudação ou de desencadeamento do interesse; nível 1, quando o aluno apresenta, de forma incompleta, uma forma de saudação ou de desencadeamento do interesse; nível 2, quando o aluno faz uma saudação ou utiliza uma estratégia de desencadeamento do interesse de forma completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua; e nível 3, quando o aluno saúda o público alvo e usa uma estratégia para captar a sua atenção de forma linguisticamente bem elaborada.

Na parte inicial, foram determinados dois parâmetros – apresentação da questão polémica e apresentação da conclusão própria/opinião. Foram definidos quatro níveis: nível 0, caso o aluno não apresente a questão polémica ou a sua opinião; nível 1, quando o aluno apresenta a questão polémica ou a opinião, mas fá-lo de forma incompleta; nível 2, quando o aluno apresenta a questão polémica ou a sua opinião de modo completo, mas com deficiências a nível do domínio da língua; e nível 3 quando o aluno apresenta a questão polémica ou a sua opinião e fá-lo linguisticamente bem elaborado.

A nível do desenvolvimento, foi estabelecido um parâmetro – apresentação de argumentos. Para este parâmetro foram definidos quatro níveis: nível 0, quando o aluno não apresenta nenhum argumento e faz um texto narrativo com deambulação; nível 1, quando o aluno apresenta os argumentos e faz a sua enumeração; nível 2, caso o aluno apresente os argumentos com enumeração e os justifique; e nível 3, quando, além da enumeração e da justificação, ainda há contra-argumentação.

Para a conclusão, foram delineados dois parâmetros – retoma do assunto e retoma da opinião. Para estes parâmetros foram estipulados quatro níveis: nível 0, se o aluno não retomar o assunto abordado ou a opinião defendida; nível 1, quando o aluno apresenta o assunto abordado ou a opinião defendida, mas de forma incompleta; nível 2, caso o aluno faça a retoma do assunto ou da opinião defendida, de forma completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua; e nível 3 quando é feita a retoma do assunto ou da opinião completa e linguisticamente bem elaborada.

Por fim, o fecho só apresenta um parâmetro – fecho/despida. E foram avaliadas as produções orais da seguinte forma: com nível 0, quando os alunos não se despediam do público-alvo; com nível 1, quando os alunos se despediam do público-alvo, mas de forma incompleta; com nível 2, os alunos que se despediam de forma completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua; com nível 3, os alunos que se despediam do público-alvo, mas fazendo-o de forma linguisticamente bem elaborada.

Mecanismos de textualização

A subcategoria referente a mecanismos de textualização contemplou os indicadores seguintes: i) os organizadores textuais utilizados na introdução, como, por exemplo: em relação, relativamente a, no que diz respeito a, entre outros; ii) os organizadores textuais utilizados no desenvolvimento, tais como, a título exemplificativo: além disso, por um lado, por outro lado, primeiramente, entre outros; iii) os conectores argumentativos usados no desenvolvimento, como, por exemplo: com efeito, portanto, contudo, ainda que, entre outros; e, por fim, iv) os organizadores textuais presentes na conclusão, como, por exemplo:

em síntese, em resumo, em conclusão, entre outros. Definiram-se três níveis: nível 0, quando o aluno não utiliza nenhum organizado ou conector; nível 1, quando o aluno faz uso parcial e nem são coerentes em termos do conteúdo; e nível 2, quando o aluno faz o uso coerente de conectores ou de organizadores.

Mecanismos enunciativos

Em relação aos mecanismos enunciativos, foram definidas duas subcategorias: gestão das vozes, quando o aluno utiliza a 1.^a ou a 3.^a pessoa do singular, sendo coerente ao longo do discurso; e modalizações, quando há a utilização de intensificadores ou atenuadores de opinião, fazendo recurso, por exemplo, de advérbios de intensidade (muito, pouco, demais, bastante, entre outros) ou expressões modais de certeza ou dúvida (possivelmente, provavelmente, certamente, entre outros). Para tal, foram estipulados dois indicadores de desempenho: nível 0, quando o aluno não é coerente com o uso da 1.^a ou 3.^a pessoa do singular ou quando não utiliza nenhum intensificador ou atenuador de opinião; e nível 1, quando o aluno é coerente com o uso da 1.^a ou 3.^a pessoa do singular ou quando utiliza intensificadores ou atenuadores de opinião.

Dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral

Atendendo à natureza oral do género em estudo, foi ainda considerada uma dimensão relativa aos aspetos paraverbais e não verbais da comunicação oral. Esta dimensão integra dois eixos de análise: i) qualidade vocal e dicção e ii) entoação e expressividade.

Na qualidade vocal e dicção, foram considerados os seguintes parâmetros: a audibilidade da fala, a clareza articulatória e o ritmo discursivo ajustado à situação comunicativa. Na entoação e expressividade, foram analisados os aspetos seguintes: a variação de entoação adequada ao conteúdo, o contacto visual com o público e a postura comunicativa.

A avaliação foi realizada de forma global, considerando o desempenho predominante do aluno no conjunto dos parâmetros definidos para cada eixo. Foram estabelecidos três níveis de desempenho, com base em critérios observáveis: nível 0 – prestação insuficiente: desempenho caracterizado por limitações significativas em vários dos parâmetros analisados, designadamente fala pouco audível ou irregular, dificuldades de articulação que comprometem a compreensão, ritmo desajustado, entoação monótona ou inadequada, escassez de contacto visual e postura pouco segura; nível 1 – prestação suficiente: desempenho globalmente adequado, ainda que com oscilações em alguns parâmetros; a fala é compreensível, o ritmo funcional, a entoação apresenta alguma variação, o contacto visual é pontual e a postura globalmente ajustada; nível 2 – prestação consistente e eficaz: desempenho seguro e ajustado à situação comunicativa, revelando projeção vocal adequada, clareza articulatória, ritmo fluido, entoação variada e coerente com o conteúdo, contacto visual regular e postura comunicativa confiante.

Transcrição das gravações

As gravações áudio foram integralmente transcritas. Considerando que a transcrição implica opções quanto aos fenómenos a registar (Mondada, 2000), privilegiou-se o registo dos elementos relevantes para a análise do discurso produzido, designadamente pausas, hesitações, variações de entoação e outros aspetos paraverbais e não verbais pertinentes. As convenções de transcrição adotadas foram estabelecidas de acordo com as necessidades do presente estudo, tendo em conta práticas consolidadas na transcrição de dados orais e sendo ajustadas progressivamente no decurso do trabalho.

No nosso estudo, a transcrição contemplou apenas os fenómenos relevantes para as dimensões analisadas, designadamente organização textual, argumentação e aspetos paraverbais e não verbais. A tabela seguinte (Tabela 2) apresenta o conjunto de convenções adotado (Mondada, 2000):

Tabela 2

Convenções das transcrições

Macro-classificação	Classificação da sinalética	Sinalética	Descrição
Ausência verbal	Duração	/	pausa curta – micropausa
		//	pausa longa – mesopausa
		0"	silêncio de x segundos (a partir de, inclusive, 3 segundos) (macropausa)
Presença verbal	Intensidade	MAIÚSCULAS	aumento de intensidade sonora (ênfatisação de letra, sílaba, palavra...; acento expressivo)
	Segmentação	tex-to	corte de sílabas (ênfatisação)
	Alongamento	:	alongamento vocálico curto
		::	alongamento vocálico longo
	Intonação	↓	intonação descendente significativa
		↑	intonação ascendente significativa (perguntas, pedidos de confirmação, etc.)
	Diversos	(palavra?)	palavra provável
		(palavra/malavra?)	hesitação entre duas palavras próximas/semelhantes
		palavra(s)	hesitação aquando da escuta da gravação, na determinação do próprio número
		X	incompreensão de sílaba(s), de segmentos discursivos (X = 1 sílaba)
		XXX	segmento incompreensível (em que não se consegue contar as sílabas)
		–	aparece ou a seguir à palavra ou ao que dela existe, indicando que esta não foi completada, dita até ao fim ou aparece antes do que, precisamente, da palavra existe, já que a mesma fora iniciada por outro interlocutor (exemplo: “_cação”, porque o emissor completa a palavra “explicação” começada e/ou já
		“ ”	terminada pelo emissor ou porque o emissor repete a terminação final da palavra) corresponde às aspas do discurso directo (utiliza-se, por exemplo, quando se imita o que uma pessoa disse, podia dizer (por exemplo «um menino disse “eu discordo”»)...)
		- -	indica uma mudança relativamente abrupta ou uma interrupção
		(hhh)	expiração audível
		(.hhh)	inspiração audível
		Hã	formulação de pensamento...
		«x»	palavras estrangeiras
		hm/ hm hm –	Som de aceitação, de afirmação

3. Apresentação de resultados

Nesta secção, expõem-se os resultados obtidos antes e depois da implementação da SD, estabelecendo-se um estudo comparativo entre a PI e a PF.

A estrutura da apresentação dos dados segue as quatro dimensões estabelecidas na tabela de análise: plano do texto, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos e dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral.

Esta organização permite destacar não só os progressos alcançados e as dificuldades ultrapassadas, mas, também, os aspetos que carecem de maior consolidação. A discussão dos resultados é feita de forma integrada, cruzando a análise qualitativa das produções com os indicadores quantitativos, garantindo assim uma visão abrangente da evolução dos alunos.

Para garantir o anonimato dos participantes, cada aluno foi identificado através de um código alfanumérico (de A1 a A14).

3.1. Extensão dos textos

A Tabela 3 apresenta o número de palavras produzidas por cada aluno na PI e na PF, bem como a diferença registada entre os dois momentos.

Tabela 3*Número de palavras ditas por cada aluno*

Aluno	PI	PF	Variação (PI-PF)
A1	54	114	+60
A2	53	110	+57
A3	56	88	+32
A4	63	128	+65
A5	43	132	+89
A6	86	127	+41
A7	112	188	+76
A8	53	119	+66
A9	30	116	+86
A10	34	115	+81
A11	47	172	+125
A12	32	119	+87
A13	19	112	+93
A14	31	150	+119
Média	50,93	127,86	+76,93

Na PI, a turma apresentava uma média de 50,93 palavras, o que remete para discursos breves, pouco desenvolvidos e, em vários casos, ainda pouco estruturados. Já na PF, a média aumentou para 127,86 palavras, registrando-se um acréscimo médio de 76,93 palavras.

A análise individual revela que todos os 14 alunos produziram textos mais extensos na PF, verificando-se progressos particularmente expressivos nos alunos que apresentavam produções mais curtas na PI. Por exemplo, o aluno A13 passou de 19 para 112 palavras, enquanto o aluno A9 evoluiu de 30 para 116 palavras.

Este aumento da extensão sugere maior capacidade de sustentação discursiva e maior disponibilidade verbal. Contudo, importa reforçar que o aumento do número de palavras é interpretado apenas como um dado complementar e que deve ser articulado com as restantes dimensões de análise, nomeadamente o plano do texto, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os aspetos da oralidade.

3.2. Plano do texto

O plano do texto subdivide-se em abertura, parte inicial, desenvolvimento, conclusão e fecho, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 4

Plano do texto

1. PLANO DO TEXTO		TEXTO							
		PRODUÇÃO INICIAL				PRODUÇÃO FINAL			
	Níveis	0 (não apresentação)	1 (incompleta)	2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua)	3 (também linguisticamente bem elaborada)	0 (não apresentação)	1 (incompleta)	2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua)	3 (também linguisticamente bem elaborada)
ABERTURA	Saudação	14					1	2	11
	Desencadeamento do interesse (estratégia que permita prender a atenção do público)	14						5	9
PARTE INICIAL	Níveis	0 (não apresentação)	1 (incompleta)	2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua)	3 (também linguisticamente bem elaborada)	0 (não apresentação)	1 (incompleta)	2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua)	3 (também linguisticamente bem elaborada)
	Apresentação da questão polémica	14					1	5	8
	Apresentação da conclusão própria/opinião	8	6				1	5	8
DESENVOLVIMENTO	Níveis	0 (sem argumentos; texto narrativo; com deambulação...)	1 (com enumeração)	2 (com enumeração e justificação)	3 (com enumeração e justificação com contra-argumentos)	0 (sem argumentos; texto narrativo; com deambulação...)	1 (com enumeração)	2 (com enumeração e justificação)	3 (com enumeração e justificação com contra-argumentos)
	Apresentação de argumentos	13	1				4	5	5
CONCLUSÃO	Níveis	0 (não apresentação)	1 (incompleta)	2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua)	3 (também linguisticamente bem elaborada)	0 (não apresentação)	1 (incompleta)	2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua)	3 (também linguisticamente bem elaborada)
	Retoma do assunto/conclusão própria	14				4	1	2	7
	Retoma da opinião	14				1	4	2	7
FECHO	Fecho/despida	14					2		12

Relativamente à *saudação*, na PI, catorze alunos foram avaliados com o nível 0; verifica-se o mesmo valor para o *desencadeamento do interesse*. Em contrapartida, na PF, verificou-se uma evolução: por um lado, na *saudação*, um aluno atingiu o nível 1 (incompleta), dois o nível 2 (completa, mas com deficiências a nível do domínio da língua) e onze o nível 3 (também linguisticamente bem elaborada); por outro lado, no *desencadeamento do interesse*, cinco alunos situaram-se no nível 2 e nove no nível 3.

No que diz respeito à parte inicial, na PI, quanto à *apresentação da questão polêmica - A culpa da degradação ambiental é do ser humano: Sim ou não?* -, todos os alunos (14) foram avaliados com o nível 0 (não apresentação). Quanto à *apresentação da opinião própria*, houve oito alunos com o nível 0 e seis alunos com o nível 1. Por sua vez, na PF, relativamente à *apresentação da questão polêmica*, um aluno foi avaliado com o nível 1, cinco alunos com o nível 2 e oito alunos com o nível 3; em relação à *apresentação da opinião*, os resultados mantiveram-se.

No desenvolvimento, no que concerne à *apresentação dos argumentos*, na PI, treze alunos foram avaliados com o nível 0 e um aluno com o nível 1. Relativamente à PF, quatro alunos foram avaliados com o nível 1, cinco alunos com o nível 2 e cinco alunos com o nível 3.

Em relação à conclusão, todos os parâmetros – *retoma do assunto/opinião própria e retoma da opinião* - foram avaliados com o nível 0 todos os alunos. Já na PF, quanto ao primeiro parâmetro (*retoma do assunto/opinião própria*), atribuíram-se os indicadores seguintes: o nível 0 para quatro alunos, o nível 1 para um aluno, o nível 2 para dois alunos e o nível 3 para sete alunos; já quanto à *retoma da opinião*, atribuíram-se o nível 0 para um aluno, o nível 1 para quatro alunos, o nível 2 para dois alunos e o nível 3 para sete alunos.

Por fim, no *fecho*, na PI, catorze alunos foram avaliados com nível 0, em todos os parâmetros considerados. Já na PF, atribuíram-se os seguintes níveis: o nível 1 para dois alunos e o nível 3 para doze alunos. Dois alunos foram avaliados com nível 1 (incompleta) e doze alunos foram avaliados com nível 3 (também linguisticamente bem elaborada).

3.2.1. Abertura

De seguida, apresentam-se os resultados das PI e das PF de cada aluno relativos à abertura das produções orais, que integra dois parâmetros: saudação e desencadeamento do interesse.

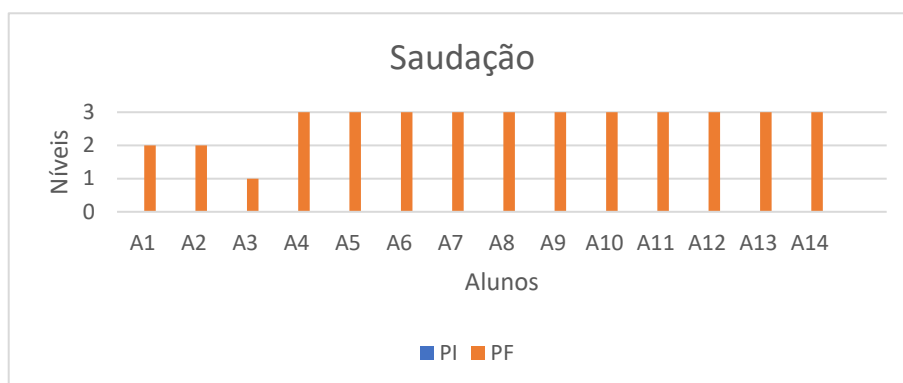
Para melhor compreender a evolução registada, apresenta-se de seguida a distribuição dos níveis de desempenho dos alunos relativamente ao parâmetro saudação.

Saudação

Seguidamente, serão apresentados os níveis obtidos por cada aluno na saudação de ambas as produções (Figura 7).

Figura 6

Saudação



Na PI, todos os alunos foram classificados com nível 0, o que significa que nenhum aluno utilizou qualquer tipo de saudação para iniciar a sua produção, tal como se pode ver na seguinte transcrição (A1): *“Minha opinião a culpa é do ser humano//não é bom jogar plástico no chão//o nosso planeta terra está a ser/muito poluído/”*. Neste exemplo, o aluno inicia a sua produção sem cumprimentar o público-alvo.

Na PF, verifica-se uma evolução muito significativa. A maioria dos alunos passou a iniciar a apresentação com uma saudação adequada ao género textual e à situação comunicativa:

- onze alunos (de A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14) atingiram o nível 3, o mais elevado, utilizando uma saudação clara, formal e linguisticamente correta – exemplo do aluno A6: *“Olá boa tarde chamo-me A6 e vim apresentar a minha opinião em relação à degradação ambiental”*;
- dois alunos (A1 e A2) alcançaram o nível 2, apresentando saudações corretas, ainda que menos elaboradas, tal como podemos ver no exemplo de A1 – *“bom dia/vocês sabem quem é o rei dos queijos é o requeijão”*;

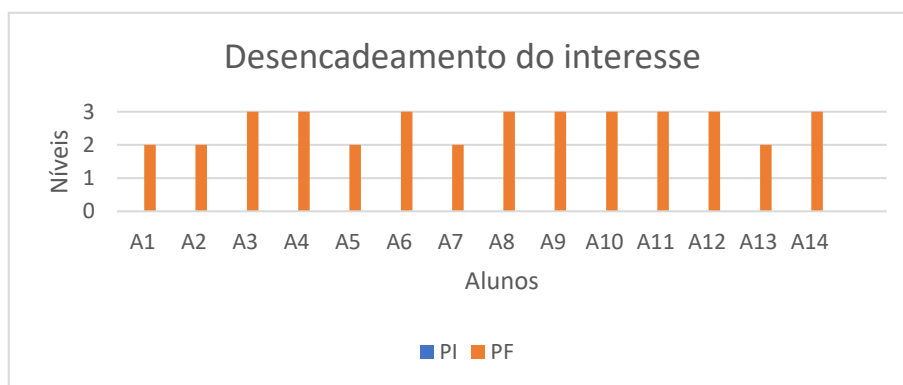
- apenas um aluno (A3) revela uma aquisição mais incipiente, alcançando o nível 1, o que sugere uma tentativa de saudação inadequada – exemplo: *“bom dia/vocês sabem quem é o rei dos queijos”*;
- no caso do aluno A14, podemos perceber que ele foi avaliado com o nível 0 na PI e com o nível 3 na PF, havendo uma evolução, tal como podemos ver nas seguintes transcrições da PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//”* e *“olá/bom dia/o meu nome é A14 tenho 10 anos//”*.

Desencadeamento do interesse

Apresenta-se de seguida a distribuição dos níveis de desempenho dos alunos relativamente ao parâmetro de desencadeamento do interesse (Figura 8).

Figura 7

Desencadeamento do interesse



Na PI, a totalidade dos alunos foi avaliada com nível 0. Este resultado indica que, no primeiro contacto com a temática, nenhum aluno utilizou uma estratégia para captar a atenção do público-alvo e focá-lo na sua apresentação. Aqui fica um exemplo do aluno A2: *“Na minha opinião/é o ser humano que polui:o ambiente porque: para mim ↑/alguns deles são/ maus/e jogam/jogam lixo de propósito”*. Neste caso, o aluno apresenta, de imediato, a sua opinião, não fazendo recurso a nenhuma estratégia para captar a atenção do público-alvo.

Na PF, observa-se uma transformação muito expressiva. Todos os alunos progrediram de forma positiva, deixando de apresentar nível 0. Em concreto:

- nove alunos (A3, A4, A6, A8, A9, A10, A11, A12 e A14) atingiram o nível 3, o mais elevado, revelando uso de estratégias completas e adequadas para captar o interesse do público, tal como se exemplifica a seguir: *“olá / o meu nome é A9 e tenho nove anos, vocês querem ouvir uma piada ↑ qual é a melhor ave / a guiar as pessoas/a águia”*;
- cinco alunos (A1, A2, A5, A7 e A13) alcançaram o nível 2, revelando já o uso de uma estratégia de captação do interesse, embora com algumas fragilidades linguísticas ou menor eficácia comunicativa, tal como também se exemplifica com a transcrição de A13: *“olá boa tarde/quem veio primeiro a galinha ou o ovo ↑”*;
- o aluno A14 passa do nível 0 para o 3, mostrando uma evolução, tal como podemos perceber nas transcrições da sua PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//”* e *“gostava de vos contar uma piada/o boi disse para o boi/porque é que estás a olhar para o céu ↑ o boi disse/para ver se vejo buenos:aires//”*.

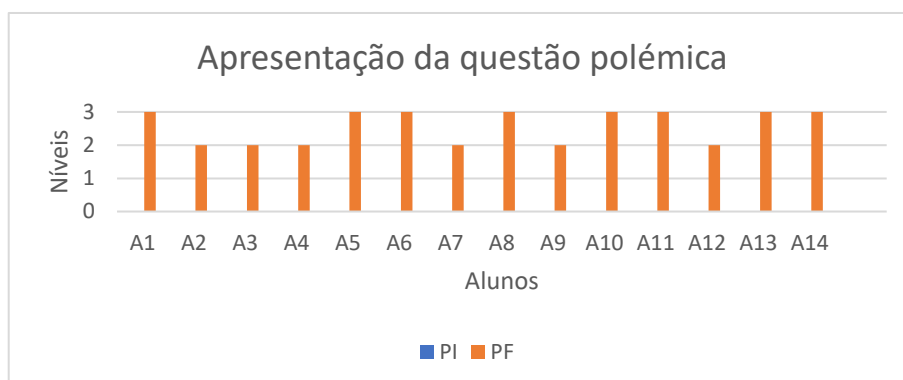
3.2.2. Parte inicial

Na parte inicial, foram avaliados dois parâmetros – apresentação da questão polémica e apresentação da conclusão própria/opinião.

Veja-se o gráfico seguinte (Figura 9) para uma visão geral dos resultados quanto à apresentação da questão polémica.

Figura 8

Apresentação da questão polêmica



Na PI, os catorze alunos obtiveram a classificação de nível 0. Este resultado revela que, no seu primeiro discurso, os alunos não foram capazes de apresentar o tema ou a questão sobre a qual iriam tomar uma posição, tal como podemos ver na seguinte transcrição (A10), que ilustra essa dificuldade: *“Na minha opinião não devemos/ contar/cortar as árvores, andar muito de carro por cau-sa do fumo e não jogar lixo ao chão porque Tudo isso é causado pelo ser humano e é errado.”*.

Na PF, a evolução é, mais uma vez, muito expressiva e generalizada. Todos os alunos passaram a apresentar a questão polêmica, com os seguintes resultados:

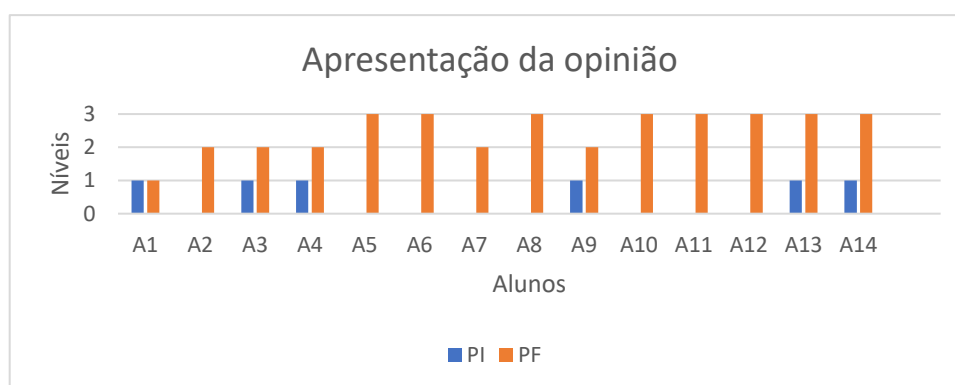
- oito alunos (A1, A5, A6, A8, A10, A11, A13 e A14) atingiram o nível 3, apresentando a questão de forma clara, direta e bem contextualizada, tal como podemos verificar pelo seguinte exemplo (A10): *“Em relação ao assunto da degradação ambiental ser ou não culpa do ser humano 7”” a minha opinião / é que o ser humano é o culpado da degradação ambiental que há no planeta.”*;
- os restantes seis alunos (A2, A3, A4, A7, A9 e A12) alcançaram o nível 2, indicando que foram capazes de apresentar o tema, embora de forma menos explícita ou mais simples – exemplo de uma transcrição de A7: *“a propósito de//poluirmos o nosso mundo/e não reciclar/deitar o lixo no chão e cor-tar muitas árvores”*;

- o aluno A14 evidencia uma evolução, também, neste parâmetro, passando do nível 0 para o 3, tal como podemos observar nas transcrições da PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//obter lixo/do chão/na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“eu vim vos dar minha opinião relativamente à degradação ambiental ser ou não culpa da humanidade/”*.

Veja-se o gráfico seguinte (Figura 10) para uma visão geral dos resultados quanto à apresentação da opinião.

Figura 9

Apresentação da opinião



Na PI, a capacidade dos alunos para apresentar uma opinião era ainda muito limitada. Conforme os resultados do gráfico revelam:

- oito alunos (A2, A5, A6, A7, A8, A10, A11 e A12) foram classificados com nível 0, o que significa que não chegaram a formular um ponto de vista sobre o tema, tal como se pode observar na seguinte transcrição de A12: *“Porque eu quase sempre que passo na rua vejo lixo no saco chão. Quando eu vou à praia também vejo lixo no chão. O campo de futebol onde eu jogo tem lixo.”*;
- os restantes seis alunos (A1, A3, A4, A9, A13 e A14) alcançaram o nível 1, indicando que tentaram expressar uma opinião, mas fizeram-no de forma vaga, implícita ou pouco clara, a título exemplificativo (A10): *“Na minha opinião não devemos /*

contar/cortar as árvores, andar muito de carro por causa do fumo e não jogar lixo ao chão (...)”;

- nesta fase inicial, nenhum aluno atingiu os indicadores de desempenho 2 ou 3.

Na PF, verifica-se uma evolução evidente. Os resultados mostram a seguinte distribuição:

- oito alunos (A5, A6, A8, A10, A11, A12, A13 e A14) atingiram o nível 3, o mais elevado, passando a formular a sua opinião de forma explícita, inequívoca e bem definida, tal como se pode observar neste exemplo (A13): *“hoje estou aqui para vos falar sobre a degradação do ambiente // ser ou não culpa da humanidade, no que diz respeito a algumas pesquisas a culpa é do ser humano, eu concordo com isto por várias razões”*;
- cinco alunos (A2, A3, A4, A7 e A9) progrediram para o nível 2, mostrando serem capazes de apresentar uma opinião clara e perceptível, tal como se pode observar pela análise da transcrição do aluno A3: *“em primeiro lugar o ser humano deita muito lixo no chão/em segundo lugar o ser humano faz agricul- / agricul-tura intensiva//”*;
- apenas o aluno A1 permanece no nível 1, não revelando progresso neste parâmetro específico;
- o aluno A14 passa do nível 1 para o 3, tal como podemos observar pelas suas transcrições: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//obter lixo/do chão/na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“eu vim vos dar minha opinião relativamente à degradação ambiental ser ou não culpa da humanidade/eu defendo que a culpa é do ser humano//”*.

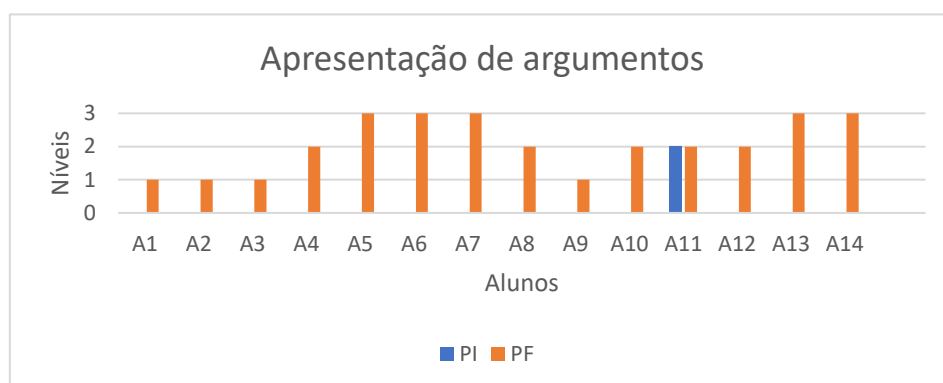
3.2.3. Desenvolvimento

A nível do desenvolvimento, foi definido um parâmetro – apresentação de argumentos, ou seja, a capacidade dos alunos para justificar a sua opinião com razões pertinentes.

Antes da análise detalhada, apresenta-se o gráfico seguinte (Figura 11), que sintetiza a distribuição dos resultados na PI e na PF.

Figura 10

Apresentação de argumentos



Na PI, a capacidade de fundamentar a opinião com argumentos era praticamente inexistente:

- Treze dos catorze alunos foram classificados com nível 0, o que significa que não apresentaram qualquer justificação para sustentar o seu ponto de vista. Um exemplo ilustrativo é o do aluno A13: *“a culpa é do ser humano porque poluem o nosso ambiente”*; apesar de conter uma afirmação genérica, o enunciado não apresenta razões explícitas nem desenvolve ideias que possam ser consideradas argumentos;
- A única exceção foi o aluno A11, que alcançou o nível 2, o que sugere que enumerou os argumentos e os justificou – exemplo: *“o meu primeiro argumento é que os humanos poluem o mar e depois os animais morrem, o meu segundo argumento é que sempre que os seres humanos provocam incêndios e depois*

provoca fumo que afeta o organismo (de/dos?) animais”. Embora simples, estas justificações mostram já uma intenção de apoiar a opinião com razões.

Na PF, a evolução é novamente muito significativa e abrange a totalidade da turma, ainda que com diferentes níveis de consolidação. A distribuição do desempenho foi a seguinte:

- cinco alunos (A5, A6, A7, A13 e A14) atingiram o nível 3, demonstrando a capacidade de apresentar argumentos pertinentes, claros e relevantes para defender a sua opinião, utilizando, por vezes, contra-argumentos, tal como se pode ver na transcrição de A13: *“em primeiro lugar // nós poluímos muito o ambiente com o lixo que deite no chão, em segundo lugar fazemos demasiadas queimadas em céu aberto poluindo o ar, contudo há as vacas que poluem o ar quando libertam gases para a atmosfera”*;
- cinco alunos (A4, A8, A10, A11 e A12) atingiram o nível 2, sendo capazes de formular argumentos adequados e válidos, ainda que com uma elaboração mais simples e sem o recurso a contra-argumentos, tal como podemos ver com a transcrição de A10: *“em primeiro lugar//é o ser humano que polui muito o ar com os transportes poluentes//de seguida é o ser humano que polui o planeta//com a falta de reciclagem//”*;
- quatro alunos (A1, A2, A3 e A9) alcançaram o nível 1; porém, e apesar da evolução face à PI, este nível indica que os seus argumentos se revelaram ainda frágeis e pouco desenvolvidos, tal como podemos observar pela transcrição de A1: *“em primeiro lugar o Nosso Mundo está a ser muito poluído por / o ser humano / em segundo lugar // o ser humano está a deixar lixo no chão e polui o nosso ambiente”*;
- o aluno A14 passa do nível 0 para o nível 3, tal como se pode ver a seguir: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//obter lixo/do chão/na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“em primeiro lugar o ser humano deita muito lixo no chão e*

no mar em segundo lugar o ser humano polui o ar com transportes privados e fábricas//contudo também os sismos destroem um pouco o ambiente”.

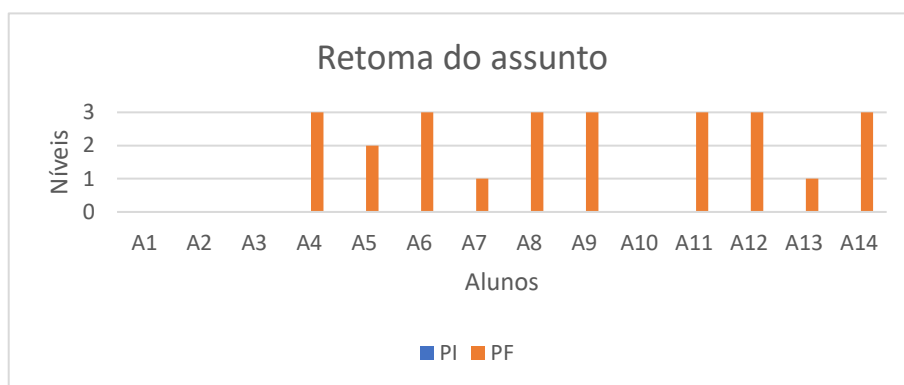
3.2.4. Conclusão

Para a conclusão foram analisados dois parâmetros: retoma do assunto e retoma da opinião.

Antes da análise detalhada, apresenta-se o gráfico relativo ao primeiro parâmetro (Figura 12).

Figura 11

Retoma do assunto



Na PI, nenhum dos alunos integrou um momento conclusivo na sua produção, pelo que todos foram classificados com nível 0. Os discursos iniciais terminavam de forma abrupta, sem que os alunos sumarizassem ou reforçassem o tema sobre o qual tinham opinado.

Na PF, observa-se uma evolução clara, ainda que com diferentes níveis de consolidação. Os resultados foram os seguintes:

- sete alunos (A4, A6, A8, A9, A11, A12 e A14) alcançaram o nível 3, demonstrando ter adquirido a capacidade de concluir o seu texto de forma eficaz, retomando o assunto tratado de modo claro e coerente, perceptível na

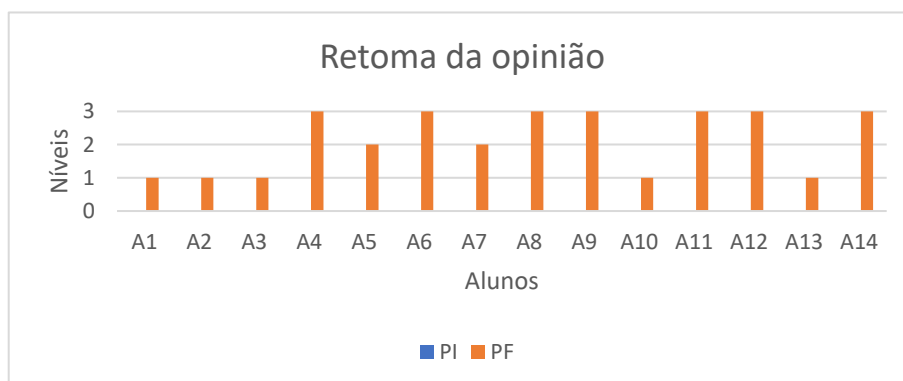
transcrição de A11: *“desta forma o ser humano polui o mar com coisas de plástico e polui o ar com os transportes poluentes”*;

- um aluno (A5) atingiu o nível 2, realizando uma retoma do assunto de forma adequada: *“acredito que a culpa da degradação ambiental é do ser humano”*;
- dois alunos (A7 e A13) obtiveram nível 1, o que sugere uma tentativa de conclusão, mas formulada de maneira vaga ou pouco articulada, tal como se pode ver pela transcrição do aluno A7 – *“EM conclusão há muita culpa”*;
- é de salientar que quatro alunos (A1, A2, A3 e A10) permaneceram no nível 0, não tendo conseguido incorporar este elemento na sua PF, tal como é visível na transcrição de A2: *“contudo existem desastres naturais/poluição das vacas en-tre outros// e esta foi a minha opinião/adeus”*;
- o aluno A14 passa do nível 0 para o nível 3; esta evolução pode observar-se pela análise das transcrições das suas PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//obter lixo/do chão/na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“tendo em conta o facto de o ser humano deitar lixo no chão e poluir o ar/eu acho que a culpa é do ser humano/o ser humano deve melhorar as suas atitudes”*.

Apresenta-se agora o gráfico relativo ao segundo parâmetro (Figura 13).

Figura 12

Retoma da opinião



Na PI, em coerência com a ausência de um momento conclusivo nos discursos, nenhum aluno retomou ou reforçou a sua opinião no final do texto. Por esse motivo, a totalidade da amostra foi avaliada com nível 0 neste parâmetro.

Na PF, todos os alunos revelaram progresso neste parâmetro, embora com desempenhos distintos:

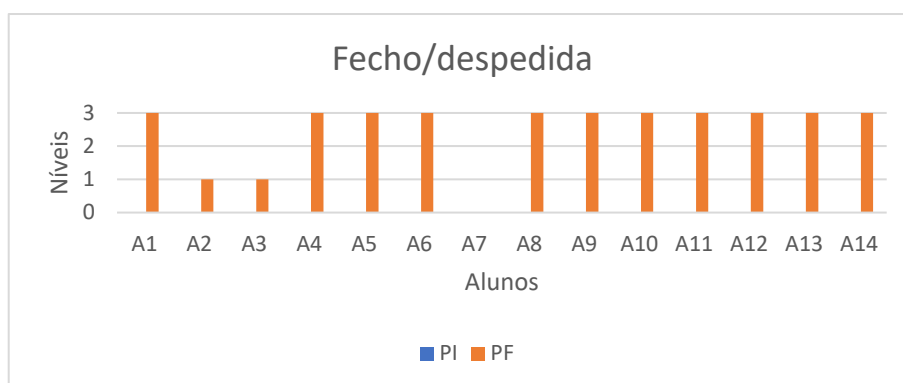
- sete alunos (A4, A6, A8, A9, A11, A12 e A14), correspondentes a metade da amostra, alcançaram o nível 3. Este desempenho demonstra a sua capacidade para retomar a opinião de forma explícita, clara e com força conclusiva, como se pode ver na transcrição de A6: “tendo em conta estas razões acredito que a degradação ambiental seja culpa do ser humano”;
- dois alunos (A5 e A7) atingiram o nível 2, conseguindo reafirmar o seu ponto de vista de forma adequada e perceptível, tal como podemos observar com o seguinte exemplo de A7: *“EM conclusão há muita culpa e//a maior culpa da degradação ambiental é do homem mas também um bocado do ambiente/”*;
- cinco alunos (A1, A2, A3, A10 e A13) obtiveram o nível 1, o que indica uma tentativa de retomar a opinião, mas realizada de modo pouco claro, tal como podemos observar em A2: *“com todas estas razoes/é/não é só culpa do ser humano//contudo existem desastres naturais/poluição das vacas en-tre outros//”*;
- o aluno A14 evolui do nível 0 para o nível 3, tal como podemos observar pelas suas transcrições das PI e PF: *“na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“tendo em conta o facto de o ser humano deitar lixo no chão e poluir o ar/eu acho que a culpa é do ser humano/o ser humano deve melhorar as suas atitudes//”*.

3.2.5. Fecho

O único parâmetro estipulado para esta categoria foi a despedida. O gráfico seguidamente apresentado (Figura 14) mostra os resultados globais obtidos.

Figura 13

Fecho/despedida



Na PI, nenhum aluno utilizou uma forma de despedida para terminar a sua intervenção. Deste modo, a totalidade dos catorze alunos foi classificada com nível 0 neste parâmetro, o que mostra que, no início da investigação, este elemento estrutural não fazia parte das suas produções orais.

Na PF, a aquisição desta competência foi perceptível em todos os alunos, com a grande maioria a integrar com eficácia uma despedida formal. Os resultados demonstram uma evolução na aquisição desta competência:

- onze alunos (A1, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13 e A14) atingiram o nível 3, o mais elevado. Este resultado indica que foram capazes de finalizar o seu discurso com uma forma de despedida clara e adequada à situação de comunicação, a título exemplificativo, a transcrição de A6: *“agradeço-vos pela vossa atenção/Adeus”*;
- dois alunos (A2 e A3) progrediram para o nível 1, revelando uma tentativa de despedida, realizada de forma simples e informal, tal como se pode observar com a transcrição de A3– *“concluo que culpa é do ser humano//obrigado _XXX_”*;

- apenas um aluno (A7) permaneceu no nível 0, não tendo incorporado este elemento no seu discurso final, tal como se pode observar com a finalização do seu texto: *“/ talheres/copos//palhas e muitos mais/em//terceiro lugar o ser humano polui o ambiente com queimas”*;
- o aluno A14 evolui do nível 0 para o nível 3, tal como podemos perceber pela análise das suas transcrições das PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“adeus obrigado pela vossa atenção e espero que gostaram”*.

Esta secção teve como objetivo a análise dos dados relativos aos aspetos do plano do texto. Seguem-se os resultados referentes aos mecanismos de textualização.

3.3. Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização repartem-se nos quatro parâmetros a seguir apresentados: uso de organizadores textuais na introdução, uso de organizadores textuais no desenvolvimento, uso de conectores argumentativos no desenvolvimento e uso de organizadores textuais na conclusão. Para estes parâmetros, a escala de desempenho utilizada varia entre 0 e 2, refletindo níveis progressivos de aquisição da competência (Tabela 5).

Tabela 5

Mecanismos de textualização

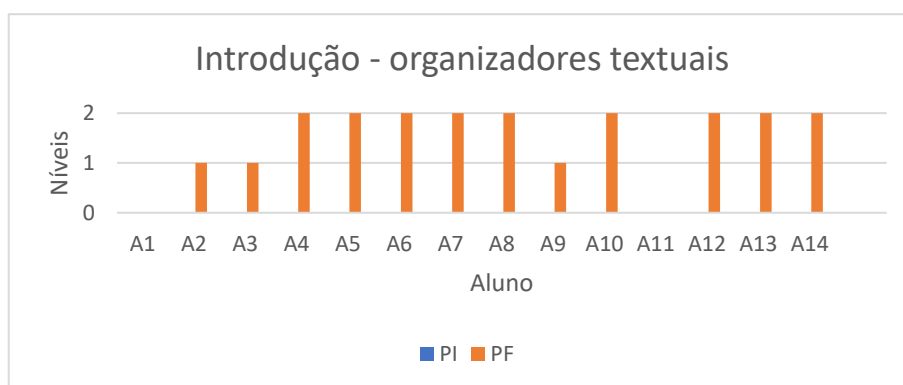
2. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO		TEXTO					
		PRODUÇÃO INICIAL			PRODUÇÃO FINAL		
Níveis		0 (ausente)	1 (parcialmente - nem todos coerentes em termos também do conteúdo)	2 (completa - coerência)	0 (ausente)	1 (parcialmente - nem todos coerentes em termos também do conteúdo)	2 (completa - coerência)
Mecanismos de conexão	INTRODUÇÃO - Organizadores textuais (em relação, relativamente a, no que diz respeito a...)	14			2	3	9
	OBS.						
	DESENVOLVIMENTO - Organizadores textuais (além disso, por um lado, por outro lado...)	13	1		1	3	10
	OBS.						
	DESENVOLVIMENTO - Conectores argumentativos (com efeito, portanto, contudo, ainda que...)	14			3	2	9
	OBS.						
	CONCLUSÃO - Organizadores textuais (Em síntese, em resumo...)	14			2	2	10
	OBS.						

Como já se referiu, este parâmetro avalia a capacidade de utilizar marcadores discursivos adequados para introduzir o tema e orientar o ouvinte no início do texto oral.

A seguir, apresenta-se o gráfico relativo aos resultados obtidos na PI e na PF (Figura 15).

Figura 14

Organizadores textuais da introdução



Na PI, a totalidade dos alunos foi avaliada com nível 0. Este resultado evidencia que, no início da intervenção, nenhum aluno recorria a organizadores textuais para estruturar a introdução do discurso, produzindo enunciados desprovidos de marcadores discursivos

orientadores. Veja-se, por exemplo, a seguinte transcrição de A7: *“Isto que está a:acontecer no nosso mundo/é muito triste e a culpa tudo de tudo isto é do ser humano/de deitar lixo no chão//de deitar-mos o lixo no chão”*. Neste excerto, o aluno inicia o discurso de forma direta, sem qualquer expressão introdutória que enquadre o tema.

Na PF, observa-se uma evolução muito significativa. Os resultados foram os seguintes:

- nove alunos (A4, A5, A6, A7, A8, A10, A12, A13 e A14) atingiram o nível 2, o mais elevado nesta escala. Este desempenho demonstra que foram capazes de utilizar adequadamente os organizadores textuais para introduzir o seu discurso (em relação, relativamente a, no que diz respeito a, entre outros), tal como podemos ver no seguinte exemplo (A7): *“No que diz respeito a esta questão, eu acredito que é culpa do ser humano”*;
- três alunos (A2, A3 e A9) progrediram para o nível 1, revelando um uso ainda pouco consistente, mas já funcional, destes marcadores discursivos, tal como se pode perceber pela transcrição de A9: *“a degradação do ambiente é culpa da humanidade//acredito que sim/em primeiro lugar a humanidade faz//muitas fogueiras e corta//as árvores/em segundo lugar//a humanidade//deita imenso lixo no chão//tendo em conta as fogueiras e o lixo que é/deitado no/chão eu acredito que a culpa da degradação ambiental é culpa do ser humano”*;
- dois alunos (A1 e A11) permaneceram no nível 0, não tendo conseguido incorporar organizadores textuais na sua PF, tal como se observa na transcrição de A1: *“então vou falar-vos sobre o nosso planeta que / Está a ser muito poluído”*;
- o aluno A14 passa do nível 0 para o nível 2, tal como podemos verificar através das transcrições das PI e PF: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//obter lixo/do chão/na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“eu vim vos dar minha opinião relativamente à degradação ambiental ser ou não culpa da humanidade”*.

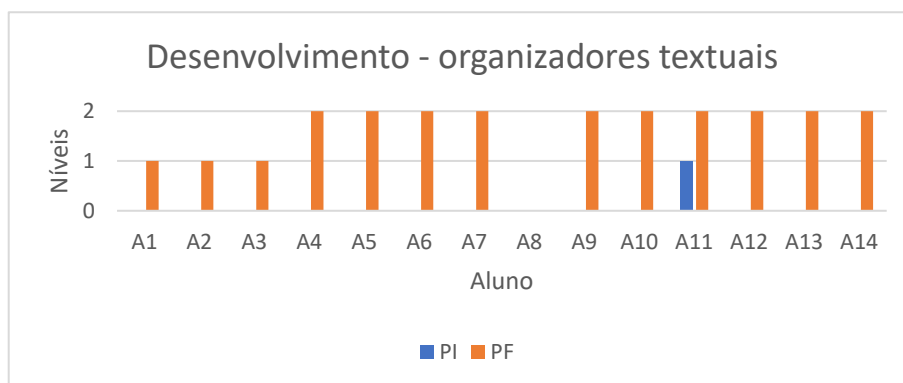
3.3.2. Organizadores textuais no desenvolvimento

Como igualmente já mencionado, este parâmetro avalia a capacidade de os alunos utilizarem organizadores textuais para articular e sequenciar os seus argumentos ao longo do desenvolvimento do texto oral.

A seguir, apresenta-se o gráfico relativo ao desempenho da turma na PI e na PF (Figura 16).

Figura 15

Organizadores textuais do desenvolvimento



Na PI, a utilização de organizadores textuais para articular os argumentos no desenvolvimento do discurso era uma competência praticamente ausente:

- treze dos catorze alunos foram classificados com nível 0, indicando que não utilizavam marcadores discursivos para conectar ou ordenar as suas ideias, como se pode ver pelo exemplo seguinte (A13): *“a culpa é do ser humano porque poluem o nosso ambiente e não ajudam a: acabar com a poluição”*;
- a única exceção foi o aluno A11, que alcançou o nível 1, sugerindo um uso esporádico de conectores simples – exemplo: *“o meu primeiro argumento é que os humanos poluem o mar e depois os animais morrem, o meu segundo argumento é que sempre que os seres humanos provocam incêndios e depois provoca fumo que afeta o organismo (de/dos?) animais”*.

Na PF, observa-se uma evolução muito significativa. Os resultados foram os seguintes:

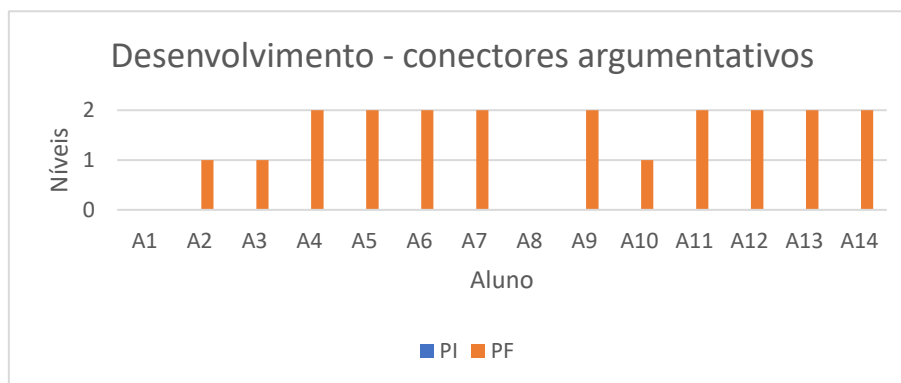
- dez alunos (A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13 e A14) atingiram o nível 2, o mais elevado. Este desempenho indica que foram capazes de utilizar, de forma consistente e adequada, organizadores textuais para sequenciar e hierarquizar os seus argumentos (“em primeiro lugar...”, “além disso...”, “por outro lado...”), tal como podemos observar no seguinte exemplo de A9: *“em primeiro lugar a humanidade faz // muitas fogueiras e corta // as árvores, em segundo lugar // a humanidade // deita imens o lixo no chão”*.
- três alunos (A1, A2 e A3) progrediram para o nível 1, revelando um uso ainda pouco consistente, mas já funcional, destes marcadores discursivos, tal como podemos verificar pelas transcrições de A1: *“então vou falar-vos sobre o nosso planeta que / está a ser muito poluído”*;
- apenas um aluno (A8) permaneceu no nível 0, não integrando organizadores textuais na sua PF, tal como se verifica pela sua transcrição: *“várias pessoas deitam lixo no mar/por exemplo garrafas, pacotes de sumo e sacos de batatas/e isso pode prejudicar o mar/e isso é muito mau:”*;
- o aluno A14 passa do nível 0 para o 2, tal como podemos ver pelas transcrições das PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem//obter lixo/do chão”* e *“em primeiro lugar o ser humano deita muito lixo no chão e no mar em segundo lugar o ser humano polui o ar com transportes privados e fábricas”*.

3.3.3. Conectores argumentativos no desenvolvimento

Como também já foi sublinhado, este indicador remete para a capacidade de os alunos utilizarem conectores argumentativos que reforcem a progressão lógica, a coesão e a força persuasiva dos seus argumentos. Segue o gráfico que sintetiza o desempenho da turma na PI e na PF (Figura 17).

Figura 16

Conectores argumentativos do desenvolvimento



Na PI, o uso de conectores argumentativos não foi observado. Deste modo, a totalidade dos alunos foi classificada com nível 0 neste parâmetro.

Na PF, a SD capacitou a grande maioria dos alunos a empregar estes conectores, conferindo maior coesão e força persuasiva aos seus argumentos. Os resultados foram os seguintes:

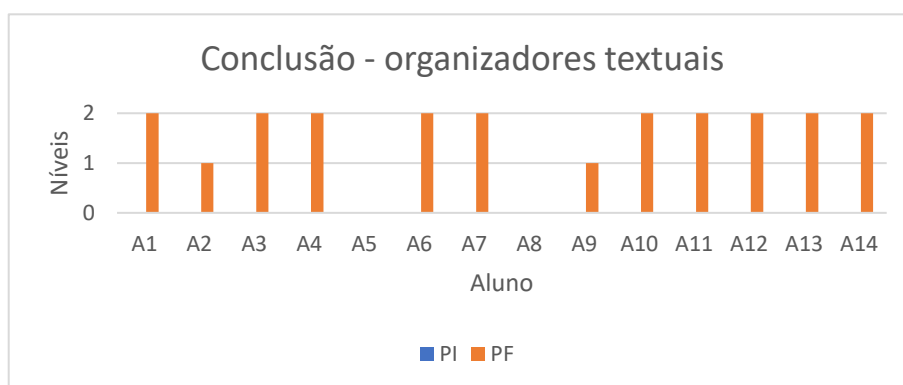
- nove alunos (A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13 e A14) alcançaram o nível 2, o mais elevado. Este desempenho evidencia que foram capazes de utilizar conectores argumentativos (por exemplo, "porque", "por isso", "mas") de forma adequada e eficaz para fundamentar as suas opiniões, tal como podemos observar na transcrição de A12: “o homem não faz a reciclagem de forma / correta / e por isso polui o ambiente”;
- três alunos (A2, A3 e A10) progrediram para o nível 1, o que aponta para uma utilização inicial destes conectores, ainda que de forma menos variada ou precisa, como podemos perceber na transcrição de A2: “a culpa é do ser humano por esses motivos”;
- dois alunos (A1 e A8) permaneceram no nível 0, não tendo conseguido mobilizar este tipo de marcador discursivo na sua PF.

3.3.4. Organizadores textuais na conclusão

Este indicador avalia a capacidade dos alunos para utilizar marcadores conclusivos que assinalem o fecho do discurso e reforcem a organização global do texto oral. Segue o gráfico para visão global dos resultados (Figura 18):

Figura 17

Organizadores textuais da conclusão



Na PI, e em linha com a ausência geral de uma secção de fecho nos discursos dos alunos nessa fase do trabalho, não se verificou o uso de quaisquer organizadores textuais para assinalar a conclusão. Consequentemente, a totalidade dos alunos foi avaliada com nível 0.

Na PF, a maioria dos alunos incorporou expressões conclusivas nos seus textos. Os resultados foram os seguintes:

- dez alunos (A1, A3, A4, A6, A7, A10, A11, A12, A13 e A14) atingiram o nível 2, o mais elevado. Este desempenho demonstra que foram capazes de utilizar, de forma consistente e apropriada, organizadores textuais para introduzir o fecho do seu discurso, nomeadamente, "para concluir", "em síntese", "em resumo"; podemos observar este fenómeno no seguinte

exemplo do aluno A10: *“Em resumo, sou a favor que // o ser humano seja o culpado da degradação ambiental”*;

- dois alunos (A2 e A9) progrediram para o nível 1, o que indica uma utilização mais simples destes marcadores conclusivos, tal como podemos ver pela transcrição de A2: *“com todas estas razoes/é/não é só culpa do ser humano//”*;
- dois alunos (A5 e A8) permaneceram no nível 0, não tendo conseguido integrar esta competência específica, tal como se pode observar na seguinte transcrição de A8: *“acredito que a culpa da degradação ambiental é do ser humano e defendo que o ser humano devia parar de por lixo no mar e no chão e devia por//o lixo no caixote do lixo//espero que tenham ouvido até à próxima”*.

3.4. Mecanismos enunciativos

Como já igualmente foi destacado anteriormente, os mecanismos enunciativos dizem respeito à forma como o aluno gere as vozes do discurso e modaliza a sua opinião. Estes parâmetros foram avaliados numa escala dicotómica: 0 (ausente) e 1 (presente), tal como podemos observar na Tabela 6.

Tabela 6

Mecanismos enunciativos

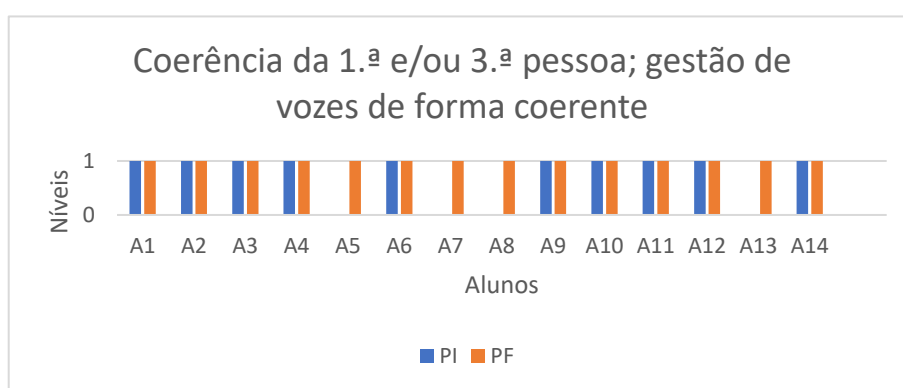
3. MECANISMOS ENUNCIATIVOS		TEXTO			
		PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
Níveis		0 (ausente)	1 (presente)	0 (ausente)	1 (presente)
Gestão das vozes	1.º e/ou 3.º – coerência; gestão de vozes de forma coerente	4	10		14
	OBS.				
Modalizações	Intensificadores ou atenuadores de opinião	14		1	13
	OBS.				

3.4.1. Gestão das vozes

Apresenta-se de seguida o gráfico do desempenho dos alunos na PI e na PF relativamente à gestão das vozes, isto é, à coerência no uso da 1.^a ou da 3.^a pessoa ao longo do discurso (Figura 19).

Figura 18

Coerência da 1.^a e/ou 3.^a pessoa e da gestão das vozes



Na PI, a maioria dos alunos já demonstrava competência na gestão coerente das vozes do discurso:

- onze dos catorze alunos (A1, A2, A3, A4, A6, A9, A10, A11, A12, A13 e A14) foram avaliados com nível 1, o que indica que mantiveram de forma consistente o uso da 1.^a ou da 3.^a pessoa ao longo do seu texto – exemplo do aluno A2: *“Na minha opinião/é o ser humano que polui:o ambiente porque: para mim/alguns deles são/ maus/e jogam/jogam lixo de propósito PARA MIM PARA MIM É ASSIM A MINHA OPINIÃO”*;
- apenas três alunos (A5, A7 e A8) foram classificados com nível 0, revelando dificuldades neste domínio, como a mistura incoerente de vozes narrativas, tal como se pode observar na transcrição do aluno A8: *“várias pessoas deitam lixo no mar/por exemplo garrafas, pacotes de sumo e sacos de batatas/e isso pode prejudicar o mar/e isso é muito mau:”*;

- o aluno A14 obteve nível um em ambas as produções, tal como podemos observar pela transcrição da PI e PF: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir”* e *“vim vos dar minha opinião relativamente à degradação ambiental ser ou não culpa da humanidade/eu defendo que a culpa é do ser humano//”*.

Na PF, a competência tornou-se universal na turma:

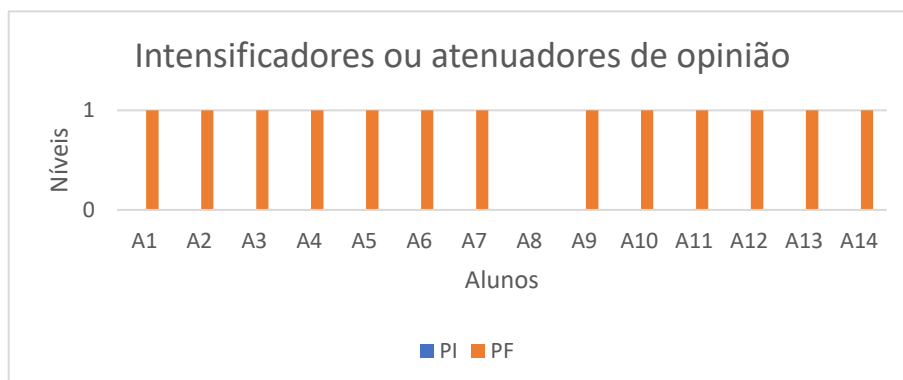
- os três alunos que partiram do nível 0 progrediram, juntando-se aos restantes. Deste modo, a totalidade dos 14 alunos alcançou o nível 1 – exemplo da transcrição do aluno A13: *“hoje estou aqui para vos falar sobre a degradação do ambiente/ser ou não culpa da humanidade//no que diz respeito a algumas pesquisas a culpa é do ser humano//eu concordo com isto por várias razões//”*;
- neste parâmetro, o aluno A14 está no nível 1 (nível mais elevado) na PI e mantém-se na PF, tal como é perceptível pelas transcrições das PI e PF, respetivamente: *“na minha opinião os animais não conseguem poluir e não conseguem”* e *“eu vim vos dar minha opinião relativamente à degradação ambiental ser ou não culpa da humanidade/eu defendo que a culpa é do ser humano//”*.

3.4.2. Modalizações

Apresentam-se, de seguida, os resultados relativos ao uso de modalizações — a utilização de intensificadores ou atenuadores de opinião — nas produções orais da PI e da PF (Figura 20).

Figura 19

Intensificadores ou atenuadores de opinião



Na PI, nenhum dos alunos utilizou recursos linguísticos para modalizar o seu discurso. Como tal, a totalidade dos 14 alunos foi classificada com nível 0.

Na PF, observa-se uma evolução quase universal nesta competência:

- treze alunos (todos, com exceção do aluno A8) alcançaram o nível 1. Este progresso demonstra que foram capazes de incorporar no seu discurso expressões para intensificar ou atenuar a sua opinião, tal como podemos perceber pelo exemplo de A7: *“em primeiro lugar // é o ser humano que polui muito o ar com os transportes poluentes. De seguida é o ser humano que polui o planeta // com a falta de reciclagem”*;
- apenas um aluno (A8) permaneceu no nível 0, não tendo conseguido mobilizar este recurso linguístico, tal como podemos ver pela sua transcrição: *“a culpa é/do/ser humano porque é ele que põe lixo no chão e no mar e isso pode destruir o mar e os peixes//”*;
- o aluno A14 passou do nível 0 para o nível 1, tal como podemos perceber pelas transcrições das suas PI e PF: *“obter lixo/do chão/na minha opinião se não fosse os seres/humanos não tinha acontecido isso”* e *“vim vos dar minha opinião relativamente à degradação ambiental ser ou não culpa da humanidade/eu defendo que a culpa é do ser humano//em primeiro lugar o ser humano deita muito lixo no chão e no mar em segundo lugar o ser humano polui o ar com transportes privados e fábricas//”*.

3.5. Dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral

A dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral inclui seis parâmetros distintos, avaliados numa escala de desempenho que varia entre insuficiente (0), suficiente (1) e bom (2), conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7

Dimensão paraverbal e não verbal

4. Dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral		TEXTO					
		PRODUÇÃO INICIAL			PRODUÇÃO FINAL		
Níveis		0 (prestação insuficiente)	1 (prestação suficiente)	2 (prestação consistente e eficaz)	0 (prestação insuficiente)	1 (prestação suficiente)	2 (prestação consistente e eficaz)
QUALIDADE VOCAL E DICÇÃO	Audibilidade da fala	6	5	3		7	7
	OBS.						
	Clareza articulatória	4	9	1		8	6
	OBS.						
	Ritmo discursivo adequado à situação comunicativa	5	9			9	5
	OBS.						
ENTOÇÃO E EXPRESSIVIDADE	Variação entoativa adequada ao conteúdo	9	5			8	6
	OBS.						
	Contacto visual com o público	11	2	1		9	5
	OBS.						
	Postura comunicativa	12	2		2	11	1
	OBS.						

3.5.1. Qualidade vocal e dicção

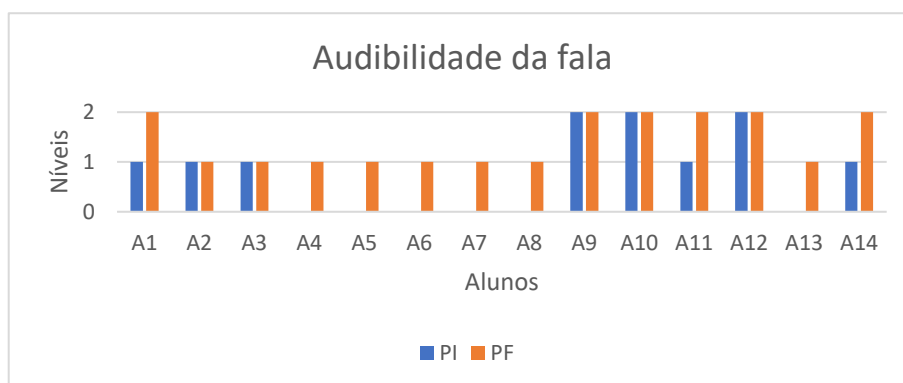
Para a qualidade vocal e dicção foram definidos três parâmetros; o primeiro avalia a audibilidade da fala; o segundo parâmetro avalia a clareza articulatória; e o terceiro parâmetro avalia o ritmo discursivo ajustado à situação comunicativa.

Audibilidade da fala

O gráfico seguinte (Figura 21) apresenta os resultados relativos à fala audível e ajustada ao contexto nas produções da PI e da PF.

Figura 20

Audibilidade da fala



Na PI, o desempenho da turma relativamente à audibilidade da fala era bastante heterogéneo:

- seis alunos (A4, A5, A6, A7, A8 e A13) foram classificados com nível 0, indicando dificuldades significativas em fazer-se ouvir ou em ajustar o volume de voz à situação de comunicação;
- cinco alunos (A1, A2, A3, A11 e A14) alcançaram o nível 1, o que sugere uma fala audível, mas com projeção ou adequação inconstante;
- três alunos (A9, A10 e A12) apresentaram um desempenho de nível 2, demonstrando total domínio da projeção e do ajuste da voz ao contexto da sala de aula.

Na PF, observa-se uma melhoria generalizada e muito relevante. O resultado mais evidente é a completa eliminação do nível 0, o que significa que todos os alunos passaram a ter um desempenho, no mínimo, funcional. Os resultados distribuíram-se da seguinte forma:

- o número de alunos no nível 2 duplicou, passando de três para seis (A1, A9, A10, A11, A12 e A14). Este grupo demonstrou uma voz consistentemente audível, clara e perfeitamente ajustada ao contexto;

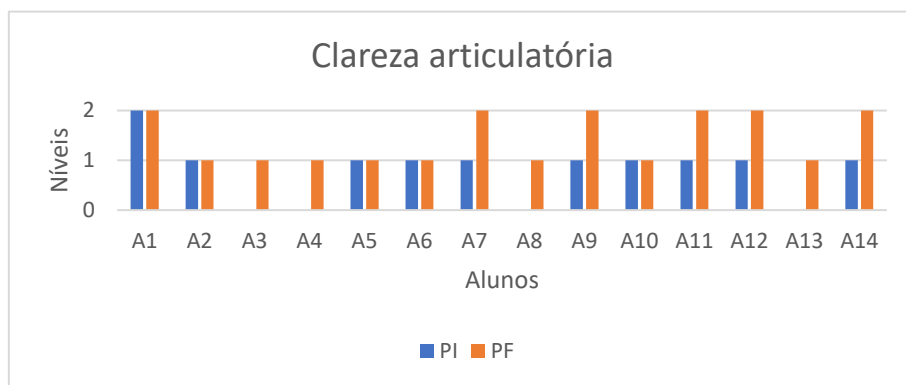
- oito alunos (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A13) alcançaram o nível 1. Este dado é particularmente notável para os seis alunos que partiram do nível 0, representando um progresso fundamental.

Clareza articulatória

O gráfico seguinte (Figura 22) sintetiza os resultados referentes à clareza articulatória.

Figura 21

Clareza articulatória



Na PI, a clareza articulatória na turma era heterogénea:

- a maioria dos alunos, num total de nove, apresentava um desempenho de nível 1, o que indica uma dicção funcional e geralmente perceptível, embora com imprecisões pontuais;
- quatro alunos (A3, A4, A8 e A13) foram classificados com nível 0, revelando dificuldades de articulação;
- Apenas o aluno A1 exibiu, desde o início, uma dicção de excelente clareza (nível 2).

Na PF, a evolução é observável. O resultado mais expressivo é a completa erradicação do nível 0, o que assegura que todos os alunos passaram a ter uma dicção funcionalmente clara. A distribuição final foi a seguinte:

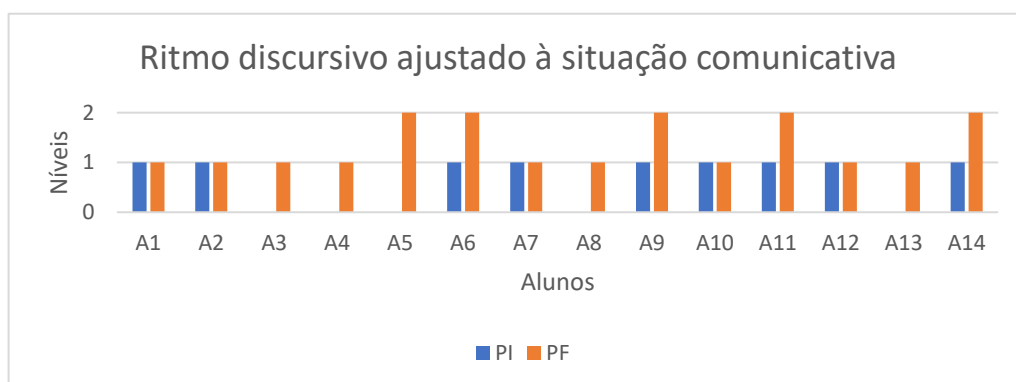
- o número de alunos com desempenho de excelência (nível 2) aumentou de um para seis (A1, A7, A9, A11, A12 e A14), demonstrando uma dicção consistentemente clara e precisa;
- oito alunos posicionaram-se no nível 1. É de salientar que este grupo inclui os quatro alunos que partiram do nível 0, o que representa um progresso fundamental na sua capacidade de comunicar oralmente.

Ritmo discursivo ajustado à situação comunicativa

O gráfico seguinte (Figura 23) apresenta os resultados relativos ao ritmo discursivo.

Figura 22

Ritmo discursivo ajustado à situação comunicativa



Na PI, o controlo do ritmo discursivo era uma competência funcional para a maioria da turma, mas sem que nenhum aluno atingisse um nível de excelência:

- dez alunos foram avaliados com nível 1, o que indica um ritmo geralmente adequado, mas com ocasionais hesitações, pausas mal colocadas ou momentos de fala demasiado rápidos ou lentos;
- quatro alunos (A3, A4, A5 e A8) foram classificados com nível 0, revelando um ritmo com notórios desajustes que comprometiam a fluidez do discurso.

Na PF, observam-se progressos, a destacar: a completa eliminação do nível 0 e o surgimento de um grupo com desempenho no nível máximo. A distribuição final foi a seguinte:

- cinco alunos (A5, A6, A9, A11 e A14) alcançaram o nível 2, demonstrando um ritmo de fala fluente e natural, com pausas bem integradas que facilitavam a compreensão da mensagem;
- nove alunos posicionaram-se no nível 1. É fundamental salientar que os quatro alunos que partiram do nível 0 progrediram para este nível, o que significa que toda a amostra passou a ter, no mínimo, um ritmo de fala apropriado.

3.5.2. Entoação e expressividade

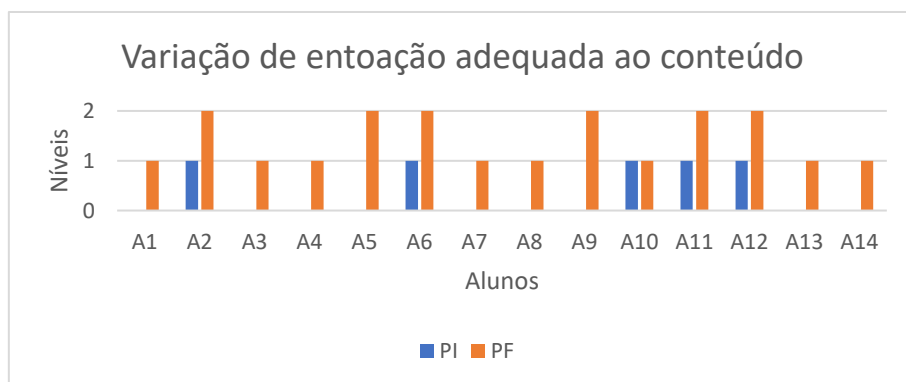
Para a entoação e expressividade foram definidos três parâmetros: entoação expressiva e adequada ao conteúdo; contacto visual com o público; e postura comunicativa.

Variação de entoação adequada ao conteúdo

O gráfico seguinte (Figura 24) apresenta os resultados relativos à variação de entoação adequada ao conteúdo.

Figura 23

Variação de entoação adequada ao conteúdo



Na PI, a utilização de uma variação de entoação era uma das maiores fragilidades da amostra:

- nove alunos foram classificados com nível 0, o que indica uma fala predominantemente monocórdica, com muito pouca variação melódica e inadequada para transmitir emoção ou dar ênfase a ideias;
- cinco alunos (A2, A6, A10, A11 e A12) alcançaram o nível 1, revelando alguma variação na entoação, mas de forma inconsistente ou com expressividade limitada. Nenhum aluno atingiu o nível de excelência (nível 2) nesta fase inicial.

Na PF, a evolução é notável; foi erradicada a fala monocórdica, com todos os alunos a demonstrarem progresso. A distribuição final foi a seguinte:

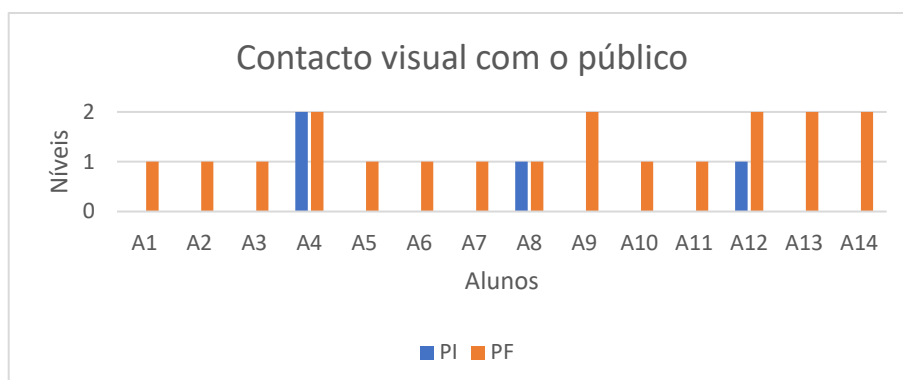
- seis alunos (A2, A5, A6, A9, A11 e A12) atingiram o nível 2. Este grupo demonstrou uma entoação expressiva, dinâmica e plenamente ajustada ao conteúdo do seu discurso, utilizando a melodia da voz para captar o interesse e reforçar a sua argumentação;
- oito alunos progrediram para o nível 1. Este resultado é particularmente relevante, pois significa que os nove alunos que partiram do nível 0 passaram a ter uma entoação, no mínimo, funcional e ligeiramente expressiva.

Contacto visual com o público

O gráfico seguinte (Figura 25) apresenta os resultados relativos ao contacto visual estabelecido com o público.

Figura 24

Contacto visual com o público



Na PI, o estabelecimento de contacto visual com o público-alvo era uma competência frágil:

- onze alunos, foram avaliados com nível 0, o que indica uma ausência quase total de contacto visual, com o olhar a ser predominantemente desviado ou fixado num ponto;
- dois alunos (A8 e A12) mantinham um contacto visual esporádico (nível 1);
- um aluno (A4) já demonstrava um desempenho de excelência (nível 2) neste domínio.

Na PF, observa-se uma evolução. O resultado mais impactante é a completa erradicação do nível 0, o que significa que todos os alunos passaram a interagir visualmente com o público. A distribuição final evidencia o progresso realizado pela amostra:

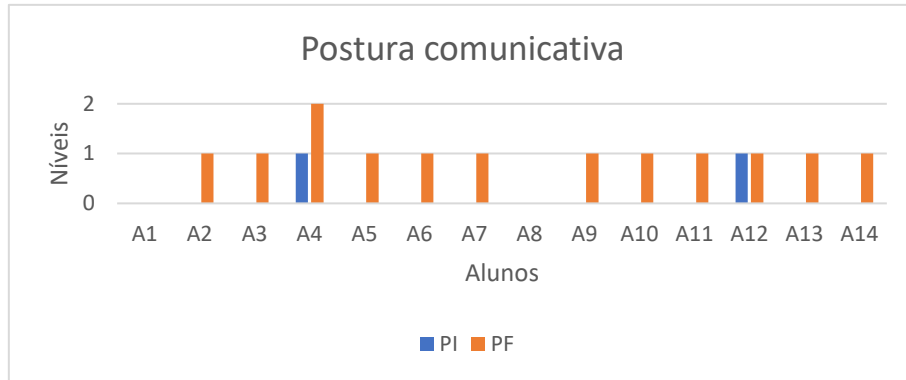
- o número de alunos com nível 2 quintuplicou, passando de um para cinco (A4, A9, A12, A13 e A14). Este grupo foi capaz de manter um contacto visual consistente e bem distribuído pela audiência, aumentando a sua conexão com o público;
- nove alunos alcançaram o nível 1, incluindo dez dos que partiram do nível 0. Assim, estes alunos passaram a estabelecer um contacto visual funcional, ainda que menos constante do que o grupo de nível 2.

Postura comunicativa

O gráfico seguinte (Figura 26) apresenta os resultados relativos à postura comunicativa.

Figura 25

Postura comunicativa



Na PI, a adequação da postura corporal era uma competência por desenvolver:

- doze alunos foram classificados com nível 0, o que revela uma linguagem corporal pouco favorável à comunicação (por exemplo: postura muito contraída, agitação excessiva, ausência de gestos de suporte);
- dois alunos (A4 e A12) exibiam uma postura minimamente adequada (nível 1);
- nenhum aluno atingiu o nível 2 nesta fase.

Na PF, a evolução é positiva. A distribuição final mostra um progresso claro:

- um aluno (A4) progrediu para o nível 2, o mais elevado, demonstrando uma postura aberta, gestos adequados e uma presença física que reforçava a sua mensagem verbal;
- onze alunos alcançaram o nível 1. Este grupo inclui dez alunos que partiram do nível 0 e que passaram a adotar uma postura funcional e apropriada à situação comunicativa;
- dois alunos (A1 e A8) permaneceram no nível 0, continuando a demonstrar dificuldades na gestão da sua postura durante a apresentação.

4. Considerações finais

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões, evidenciando os efeitos da aplicação de uma SD para o ensino do gênero texto de opinião oral nas produções textuais orais dos alunos, bem como as limitações que importa reconhecer.

4.1. Conclusões

A análise comparativa entre a PI e a PF evidencia progressos consistentes nas competências dos alunos do 4.º ano relativamente à produção do gênero texto de opinião oral. Os resultados sugerem que a implementação da SD contribuiu para o desenvolvimento de dimensões estruturais do gênero, de recursos linguístico-discursivos e de aspetos expressivos da oralidade.

No momento inicial, ao nível do plano do texto, as produções caracterizavam-se por uma presença muito reduzida — ou mesmo ausência — de elementos estruturais próprios do gênero. Parâmetros associados à abertura (saudação e captação do interesse), à contextualização do tema (apresentação explícita da questão polémica) e ao fecho (retoma do assunto, retoma da opinião e despedida) surgiam de forma inexistente ou residual. De igual modo, a capacidade de apresentar uma opinião explícita e de a suportar com argumentos também era limitada, com poucas ocorrências de justificação minimamente desenvolvida.

Já no momento final, observa-se uma reorganização clara das produções, com maior aproximação à macroestrutura do gênero, incluindo abertura, parte inicial, desenvolvimento e conclusão, bem como uma maior adequação às funções comunicativas associadas a cada componente. Destaca-se a evolução na formulação explícita da opinião e, sobretudo, na fundamentação argumentativa, ainda que persistam diferenças entre alunos quanto ao grau de desenvolvimento, complexidade e consistência dos argumentos. E sublinhe-se que todos os alunos evoluíram de um desempenho inicial ausente, o que torna este progresso especialmente relevante do ponto de vista didático.

Paralelamente, observaram-se progressos nos mecanismos de textualização. Se, na PI, os discursos eram marcados pela ausência de organizadores textuais e conectores argumentativos, na PF observa-se já uma maior mobilização destes recursos, contribuindo para uma sequenciação mais clara, melhor articulação lógica e maior coesão global do discurso. Foram também observados progressos ao nível dos mecanismos enunciativos, havendo uma maior presença de intensificadores e atenuadores de opinião; para além disto, o discurso passou a ser mais coerente, recorrendo à 1.ª e/ou 3.ª pessoa.

No que diz respeito à dimensão paraverbal e não verbal da comunicação oral, os resultados apontam para progressos a nível da audibilidade da fala, da clareza articulatória, do ritmo discursivo, da variação de entoação, do contacto visual com o público e da postura comunicativa. Após a SD, os alunos passaram a comunicar de forma mais clara, audível e fluente, revelando maior consciência do contexto comunicativo e da necessidade de envolver o público. Destaca-se, sobretudo, a melhoria na variação de entoação e no contacto visual, que contribuíram para transformar discursos monótonos ou hesitantes em apresentações mais seguras e comunicativamente eficazes.

Em síntese, os resultados indicam que uma intervenção explícita e sistemática no ensino do texto de opinião oral pode favorecer o desenvolvimento de competências essenciais à participação comunicativa no 1.º CEB, reforçando a necessidade de integrar a oralidade como objeto de ensino, com planificação e intencionalidade pedagógica.

Em suma, os resultados indicam que uma intervenção explícita e sistemática no ensino do texto de opinião oral pode favorecer o desenvolvimento de competências estruturais, discursivas e expressivas essenciais ao desenvolvimento da competência comunicativa oral no 1.º CEB.

4.2. Limitações

Apesar de os resultados evidenciarem progressos nas produções orais dos alunos, importa reconhecer um conjunto de limitações que enquadram e relativizam o alcance das conclusões apresentadas.

Em primeiro lugar, a SD implementada foi originalmente concebida para o ensino do texto de opinião escrito, tendo sido adaptada ao contexto da oralidade. Embora essa adaptação tenha sido planeada, é legítimo questionar até que ponto uma estrutura pensada para a produção escrita responde plenamente às especificidades da produção oral. Afinal, a oralidade implica dimensões próprias — como a gestão do tempo real, a reformulação imediata, a interação com o destinatário e a mobilização de recursos paraverbais e não verbais —, que nem sempre encontram correspondência direta nos dispositivos didáticos orientados para a escrita. Assim, os resultados obtidos podem refletir, em parte, a transposição de um modelo estrutural da escrita para a oralidade, levantando a questão de saber se uma sequência concebida de raiz para o oral teria produzido efeitos distintos.

Em segundo lugar, importa também reconhecer que, na apresentação dos resultados, se privilegiou uma abordagem mormente descritiva, centrada na identificação e quantificação da evolução dos alunos nos diferentes parâmetros definidos. E, embora esta opção permita evidenciar progressos de forma objetiva e sistematizada, poderá ter limitado uma problematização mais aprofundada dos dados. Em particular, a análise poderia ter explorado de forma mais explícita a relação entre os progressos observados e os módulos específicos trabalhados ao longo da SD, procurando identificar que tipos de atividades poderão ter contribuído para determinadas evoluções. Do mesmo modo, uma análise discursiva mais fina poderia ter aprofundado a qualidade argumentativa das produções, ao nível da pertinência, da consistência lógica e da articulação entre ideias, deslocando o foco da mera evolução quantitativa para a compreensão dos processos de construção do texto de opinião oral.

A inexistência de um grupo de controlo impede também afirmar com total segurança que os progressos observados se deveram exclusivamente à implementação da SD, uma vez que outros fatores — maturação natural dos alunos, influência de outras disciplinas ou práticas de sala de aula — poderão igualmente ter contribuído para a evolução registada.

Acresce que a investigadora desempenhava simultaneamente o papel de professora estagiária da turma, configurando uma situação de dupla implicação. Por um lado, tal permitiu um conhecimento profundo do grupo e uma intervenção mais ajustada. Por outro lado, pode ter introduzido um viés do investigador. A expectativa para que os resultados da SD fossem positivos pode ter, inconscientemente, influenciado a forma de ensinar ou até mesmo a análise dos dados. Além disso, a consciência dos alunos de que estavam a participar numa investigação para a dissertação da professora estagiária pode tê-los motivado a esforçarem-se mais do que habitualmente.

Importa ainda referir a limitação associada à dimensão e especificidade da amostra. A amostra foi composta apenas por uma turma, inserida num contexto escolar específico, com características socioculturais, dinâmicas de sala de aula e perfis individuais que podem não ser representativos da generalidade dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB em Portugal. Assim, embora os resultados sejam relevantes, devem ser interpretados como válidos para este grupo particular.

A avaliação das competências da oralidade também pode constituir outra limitação. A utilização de tabelas, ainda que cuidadosamente construídas, implicou sempre um grau inevitável de subjetividade. A distinção entre níveis adjacentes (por exemplo, entre nível 1 e nível 2) pode variar ligeiramente entre diferentes avaliadores. A ausência de um segundo avaliador independente ou de um processo de validação interavaliadores constitui, por isso, uma limitação relevante que poderia ter reforçado a fiabilidade dos dados.

Além disso, este estudo avaliou a evolução entre dois momentos específicos (PI e PF), não permitindo aferir a consolidação das aprendizagens a médio ou longo prazo. A ausência de um momento posterior de avaliação impossibilita determinar se as competências desenvolvidas se mantêm estáveis ao longo do tempo e se são transferidas para outros géneros ou situações comunicativas.

Em síntese, estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas sugerem prudência na sua interpretação e apontam para a necessidade de investigações futuras que aprofundem a especificidade didática da oralidade, integrem metodologias comparativas e explorem de forma mais aprofundada a dimensão qualitativa da argumentação oral.

PARTE III.

Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Nesta terceira e última parte, será apresentada uma reflexão global relativa à PES e ao percurso da mesma. Esta reflexão assinala o fim de um ano de trabalho muito intenso tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º CEB. De facto, foi um percurso exigente, mas também profundamente recompensador, na medida em que me permitiu confirmar, com segurança, que esta é a profissão que desejo exercer ao longo da minha vida.

A experiência adquirida ao longo da PES foi essencial para compreender, com maior clareza, os desafios e exigências da prática docente. A vivência em contexto real de sala de aula trouxe-me uma perspetiva que não seria possível alcançar apenas através da formação teórica. Este processo foi, sem dúvida, enriquecido pelo ambiente escolar em que fui inserida, bem como pela colaboração e orientação da educadora e da professora cooperante. Posso afirmar, com plena convicção, que fui verdadeiramente afortunada com os contextos de estágio, não por ter sido isento de dificuldades, mas porque contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me conhecer a realidade concreta da maioria das escolas portuguesas.

Durante esta experiência, pude constatar alguns dos principais desafios enfrentados atualmente no sistema educativo, tais como o reduzido envolvimento familiar, a desmotivação de alguns alunos e a escassez de recursos e materiais. No entanto, também identifiquei estratégias que permitem promover uma educação mais equitativa e eficaz. A importância do trabalho colaborativo entre docentes tornou-se particularmente evidente. Este não só enriquece as aprendizagens dos alunos, como também proporciona um ambiente de trabalho mais leve e sustentável para os professores, reforçando a ideia de que a partilha e o apoio mútuo são fundamentais no exercício da docência.

Um dos aspetos mais marcantes deste estágio foi o contacto com CAA. A integração de alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão revelou-se um desafio complexo, sobretudo quando envolve alunos com medidas seletivas ou adicionais. Na turma de 1.º CEB em que estagiei, existiam dois alunos não verbais, frequentadores de uma

das três salas de CAA da escola. No grupo do contexto da educação pré-escolar, havia uma criança com diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo e outra criança com Multideficiência. Apesar dos esforços legislativos para garantir a sua inclusão nas atividades regulares, permaneceram inúmeros obstáculos. Estes desafios não afetam apenas os alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, mas também os colegas, devido à diversidade de interesses, ritmos e motivações. Nem sempre é exequível esperar que todos usufruam das mesmas atividades, como, por exemplo, uma aula de música em grupo.

Outro fator relevante foi a diversidade cultural e de níveis de aprendizagem presente em ambos os contextos, o que me permitiu preparar para contextos futuros igualmente heterogêneos. Apesar da complexidade associada a esta pluralidade, encontrei dois grupos de alunos extraordinários, afetuosos e genuinamente acolhedores. Foram semanas repletas de momentos de carinho, partilha e alegria, que me mostraram o verdadeiro sentido da expressão: “Não podemos falar em educação sem falar em amor” (Paulo Freire) Com estes alunos e com estas crianças, aprendi muito mais do que conteúdos pedagógicos — aprendi o valor da empatia, da paciência e da escuta ativa.

A maior dificuldade sentida não se prendeu com os conteúdos curriculares, mas sim com a gestão de conflitos. Nesses momentos, nem sempre é claro qual a decisão mais justa ou adequada, sendo muitas vezes necessário recorrer ao instinto e ao bom senso — competências que, embora essenciais, não são ensinadas durante a formação inicial de professores.

Ao longo da minha formação académica, foi-me transmitida a importância de sermos o exemplo que pretendemos ver nos nossos alunos ou nas nossas crianças. Não podemos exigir deles comportamentos, atitudes ou valores que não praticamos. Este princípio aplicou-se a mim tanto enquanto futura professora ou educadora, como enquanto estagiária em aprendizagem contínua. O exemplo das cooperantes foi determinante na consolidação da minha identidade profissional. A postura, as orientações, as sugestões e as partilhas foram decisivas para o meu crescimento, não apenas ao nível dos conteúdos pedagógicos, mas também nas dimensões burocrática, relacional e humana da profissão docente. Com elas, aprendi que a ferramenta mais poderosa de que um profissional da

educação dispõe é o gosto genuíno pelo que faz, aliado ao respeito e afeto pelos seus alunos ou crianças.

Em suma, esta foi uma experiência profundamente enriquecedora. Tive a oportunidade de aprender com a prática, refletir sobre os erros, aprimorar estratégias e consolidar conhecimentos, sempre com o objetivo de evoluir. Sinto-me verdadeiramente grata por tudo o que vivi e levo comigo aprendizagens valiosas que certamente marcarão a minha futura prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2001). *es textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4.^a edição). Nathan.
- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2022). *Projeto Educativo*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=20161019-medu-desigualdades-resultados>
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Balça, Â. (2021). Oralidade, leitura e escrita: uma relação desigual na escola. *Poiésis*, 27, 19–31. <https://doi.org/10.19177/prppge.v15e27202119-31>
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Activité de langage, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006a). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Puf.
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (n.d.). *Município de Viana do Castelo*. Retrieved December 18, 2024, from <https://www.cm-viana-castelo.pt/visitar/viana-do-castelo/a-cidade/>
- Carreira, I. (2023). *Refletindo e investigando sobre a eficácia da Sequência Didática orientada para a apropriação do género apresentação oral com alunos do 5.º ano do 2.º CEB*. Instituto Politécnico de Leiria.

- Carvalho, G., Silva, J., & Souza, V. (2022). Da entrevista oral à entrevista escrita: uma proposta de sequência didática na perspectiva culturalmente sensível. *Tabuleiro de Letras*, 16(1), 73–93.
- Castellani, R., & Barros, E. (2018). Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. *Entrepalavras*, 8(2), 196. <https://doi.org/10.22168/2237-6321-21178>
- Castro, J., & Morgan, K. (2012). *Investigação-ação: concepção, metodologia e aplicação*. <https://www.researchgate.net/publication/257222183>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.^a). Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. XII.
- Dolz, J. (2023). Defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita. *Palavras*, 60–61.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit: Vol. 4*. De Boeck.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Repères*, 47–68.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Éditeur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004a). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

- Educação., D.-G. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos – 4.º ano, 1.º ciclo, Português*. DGE.
- Fonseca, K. (2012). *Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente*.
- Gagnon, R., Bourdages, R., & Pippus, L. (2022). Avaliação e descrição da oralidade narrativa na escola primária: o que as produções dos alunos nos dizem sobre os efeitos das sequências didáticas. *Veredas*, 26, 199–224.
- Goulart, C. (2017). A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. *Olhares & Trilhas*, 19(2), 230–258. <https://doi.org/10.14393/OT2017v19.n.2.230-258>
- Graça, L. (2024). The teaching of orality in elementary school, in Portugal: representations and practices of oral teaching, in teachers' statements. *DELTA Documentacao de Estudos Em Linguistica Teorica e Aplicada*, 40(4), 1–25. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440468797>
- Graça, L., Pereira, S., Gil, M. B., Rocha, F., & Pereira, L. A. (no prelo). A escrita do texto de opinião no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In I. Cardoso, L. Graça, M. Pinto, C. Rodrigues, & T. Costa (Eds.), *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – do pré-escolar ao ensino superior*. CIEQV/CIDTFF.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021 - Resultados Provisórios*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_doc_municipios
- Johnson, R. B., Turner, L. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112–133.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3.ª, pp. 271–330). Sage.

- Lafontaine, L. (2013). Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities: Quebec Preschool and Primary Teachers' Perceptions and Practices . *The International Journal of Communication and Linguistic Studies*, 10(4), 69–80.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue Du Nouvel-Ontario*, 34, 119–144.
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Magalhães, T. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 11, 137–153.
- Maria Benetti Boff, O., & Salton Köche, V. (2009). *O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação* (Vol. 7, Number 13). www.revel.inf.br]www.revel.inf.br].
- Marques, C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Marques, C. (2022). Estratégias de apresentação de opinião em alunos de ensino básico e secundário: a abertura e a introdução. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 226–246. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37925>
- Marques, C. (2023a). Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 26(1), 11–22. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p11>
- Marques, C. (2023b). Práticas de oralidade no ensino: do texto ao contexto. *Entre Letras*, 14, 132–145.
- Martin, A., Sorin, N., & Lafortune, L. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive: un cadre conceptuel. In L. Lafortune (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Presses de l'Université du Québec (PUQ).

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., & Pedroso, J. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.
- Mesquita, E., Leão, C., & Souza, D. (2016). *As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião* (Vol. 18).
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *LINX*, 42, 131–149.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87–131.
- Pereira, S. (2022). *O uso da sequência didática no ensino da oralidade em aulas de inglês - o caso do podcast no 1.º ano de escolaridade*.
- Pietro, J.-F. De, & Schneuwly, B. (2003). Progression et séquences d'enseignement dans les activités langagières. *Repères*, 27, 23–44.
- Pinto, M. O., & Gil, M. B. (2022). Da seleção de informação à comunicação oral: uma experiência realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 170–197. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37931>
- Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement: une question de langue et d'identité en contexte réflexif. In R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université*. Éditions Peisaj.
- Reis, I. (2018). *A sequência didática no ensino do gênero exposição oral: uma experiência no 3.º ano do 1.º CEB*.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15.

- Silva, I. L. Da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Éditions du CRP.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle: répertoire de ressources pédagogiques*. Groupe Modulo.
- Tréz, T. (2012). *Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa*. 12.
- Tripp, D. (2005). *Action research: A methodological introduction*. RoutledgeFalmer.
- Vitorino, L. G., da Silveira, L. C., & Negreiros, G. R. C. (2023). Sequência Didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral. *Entretextos*, 23(1Esp), 122–143. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n1Esp122-143>
- Zani, J. B., Bueno, L., & Dolz, J. (2020). As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos.” *Letras*, 349–370. <https://doi.org/10.5902/2176148542386>

ANEXOS

Anexo 1

Consentimento informado e pedido de autorização

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho, por este meio, solicitar a participação do seu educando no estudo que me encontro a desenvolver.

O projeto de investigação intitula-se "O uso da sequência didática no ensino da oralidade no 1.º ciclo" e tem como objetivo compreender de que forma o trabalho com uma sequência didática pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade dos alunos neste nível de ensino.

Para a recolha de dados, poderão ser utilizados instrumentos como questionários, registos em áudio e/ou em vídeo, fotografias e recolha de produções orais e escritas dos alunos, sempre em contexto educativo e com a devida autorização.

A participação do seu educando será assegurada com base nos seguintes princípios:

1. Segurança: em nenhum momento o seu educando será colocado em situação de risco ou exposto a constrangimentos.
2. Voluntariedade: a participação é voluntária, sem qualquer consequência para quem optar por não participar.
3. Confidencialidade e anonimato: todos os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial, sendo os resultados apresentados de forma anónima.
4. Direito de desistência: a participação pode ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificação e sem qualquer prejuízo para o aluno.
5. Alterações ao plano inicial: caso haja necessidade de alterações nos procedimentos inicialmente previstos, estas serão previamente comunicadas e carecem de nova autorização.

Acreditando que este estudo poderá contribuir de forma positiva para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, agradeço, desde já, a sua colaboração, mediante a autorização para a participação do seu educando no meu estudo.

Caso tenha alguma dúvida ou pretenda esclarecimentos adicionais, estou disponível através do seguinte endereço de correio eletrónico: mariario@ipvc.pt.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Gabriela Rio

Mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Declaração de consentimento informado

Título do Estudo: *O uso da sequência didática no ensino da oralidade no 1.º ciclo*

Mestranda: Maria Gabriela Rio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo - PVC)

Eu, _____, (nome completo), encarregado de educação do aluno _____ (nome completo do aluno), declaro que autorizo/ ~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) a participação do meu educando no referido estudo.

Data: 07/05/2025

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

1. Observa alguns exemplos de textos de opinião.



A degradação do ambiente é culpa da Humanidade: sim ou não?

1

Na minha opinião, os problemas do ambiente são culpa do ser humano.

Em primeiro lugar, somos nós que poluímos o ar com os carros e as fábricas.

Em segundo lugar, cortamos muitas árvores e gastamos água sem pensar. Tudo isto faz mal ao planeta.

Em terceiro lugar, deitamos lixo no chão e usamos demasiado plástico.

Como se pode ver, se o ser humano não mudar a sua atitude, o nosso planeta vai sair prejudicado.

2

Na minha opinião, nem todos os problemas do ambiente são culpa do ser humano.

Para começar, existem causas naturais, como tempestades, terramotos ou incêndios provocados pelo calor.

Depois, muitas pessoas já estão a ajudar o planeta: reciclam, plantam árvores e usam menos plástico.

Por último, algumas situações de poluição são causadas pelos próprios animais, como é o caso das vacas.

Em suma, não podemos dizer que toda a culpa é nossa. O importante é continuarmos a cuidar da Terra, mesmo que nem tudo dependa de nós.

3

Na minha opinião, os principais problemas do ambiente são causados por nós, seres humanos.

Em primeiro lugar, somos nós que poluímos o ar com os meios de transporte.

Em segundo lugar, vivemos de forma consumista, gastando mais recursos do que aqueles que são necessários.

Por fim, usamos muito plástico que depois fica no chão.

Em conclusão, acredito que temos mesmo de mudar os nossos hábitos para proteger o mundo onde vivemos.



N.º 1

De acordo com os textos de opinião lidos anteriormente, responde às seguintes questões.

1. Assinala, com um X, a afirmação correta, de forma a completares cada uma das frases seguintes:

Os textos que acabaste de ler são textos que...

- ☐ contam histórias vividas pelos seus autores.
☐ apresentam diferentes opiniões sobre um mesmo tema.
☐ apresentam opiniões semelhantes sobre um mesmo tema.

2. Indica o número do texto a que corresponde cada uma das seguintes frases.

___ O autor considera que os problemas ambientais são culpa do ser humano.

___ O autor argumenta que, apesar de haver ações humanas que interferem com a natureza, a culpa dos problemas ambientais não é do ser humano.

___ O autor considera que o Homem provoca poluição com o uso de carros.

___ O autor sabe que há catástrofes naturais que interferem com o ambiente de forma negativa.

___ O autor acredita que devem ser tomadas atitudes.

3. Nos textos de opinião que acabaste de ler, as razões apresentadas são contra ou a favor de a degradação do ambiente ser causada pelo Homem? Assinala, com um X, o tipo de razões usadas pelos autores nos diferentes textos, para defenderem a sua opinião.

Textos	Razões	
	Contra	A favor
1		
2		
3		

4. Identifica a estrutura dos textos.

- 5.1. Segue o código de cores seguinte e rodeia as três grandes partes de cada um dos três textos de opinião.



Introdução



Desenvolvimento



Conclusão

- 5.2. Indica, na margem, o nome e a função de cada uma das três partes.



N.º 2

1. Lê os seguintes parágrafos e **organiza-os**, por ordem (de 1 a 6), de acordo com a estrutura de um texto de opinião. A seguir, corta-os e cola-os, de forma organizada, numa folha de papel em separado.

☐

A degradação do ambiente é culpa da Humanidade: sim ou não?

☐

Por fim, usamos muito plástico que depois fica no chão.

☐

Em conclusão, acredito que temos mesmo de mudar os nossos hábitos para proteger o mundo onde vivemos.

☐

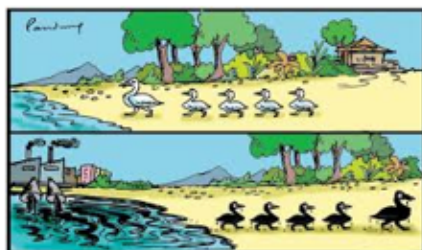
Em segundo lugar, vivemos de forma consumista, gastando mais recursos do que aqueles que são necessários.

☐

Na minha opinião, os principais problemas do ambiente são causados por nós, seres humanos.

☐

Em primeiro lugar, somos nós que poluímos o ar com os meios de transporte.





2. Volta a ler cada uma das frases anteriores.

Escreve qual a parte do texto de opinião a que pertence cada parágrafo recortado, usando as seguintes palavras.

INTRODUÇÃO

RAZÕES

CONCLUSÃO

Escrever a introdução

1. Lê os excertos seguintes, retirados de textos de opinião, e atenta nas expressões sublinhadas.



- 1.1. Rodeia os **organizadores textuais a azul** e usa a cor **verde** para circundar as **expressões que permitem apresentar a opinião pessoal**.

No que concerne às questões da degradação ambiental, eu considero que a culpa é do ser humano, por diferentes razões.

De acordo com alguns especialistas, as atitudes do ser humano têm vindo a prejudicar o ambiente e eu sou a favor.

Relativamente a culpar o Homem pelos problemas ambientais, esta é uma questão complexa, mas eu concordo com essa ideia.

Algumas pessoas consideram que o ser humano não tem culpa, mas eu discordo, por várias razões.

Em relação à poluição do ar, eu acredito que é uma realidade visível nos dias de hoje. Estas são as minhas razões.



2. De acordo com a seguinte questão polémica, escreve a introdução de um possível texto de opinião.

O ser humano polui o ar: sim ou não?



O ser humano polui o mar: sim ou não?



Escrever a conclusão



1. Lê os excertos seguintes, retirados de textos de opinião, e repara nas expressões sublinhadas, comparando-as com as expressões que sublinhaste na ficha anterior.

Para concluir, o ser humano tem de mudar as suas atitudes para preservar o planeta.

Em conclusão, se o ser humano mantiver estes comportamentos, o planeta vai ficar pior.

Por consequência, o Homem não é a razão pela qual o planeta se encontra neste estado.

Por tudo isto, o Homem deve repensar as suas atitudes.

Tendo em conta estas razões, as catástrofes naturais são a maior causa da degradação ambiental.



2. De acordo com as seguintes questões polémicas, escreve a conclusão de um possível texto de opinião.

O ser humano polui o ar: sim ou não?



O ser humano polui o mar: sim ou não?



 A degradação do ambiente é culpa da Humanidade: sim ou não?

1. Lê os seguintes textos, em que os autores utilizaram os seus melhores argumentos para convencer os leitores de que a degradação ambiental se deve à Humanidade.

4

Na minha opinião, o ser humano é o principal responsável pelos problemas do ambiente. Há várias razões para pensar assim.

Em primeiro lugar, poluímos o ar com os fumos dos carros e das fábricas, o que torna o ar sujo e perigoso para a saúde.

Em segundo lugar, continuamos a deitar lixo no chão, nos rios e nos mares, e isso prejudica os animais e suja a natureza.

Em terceiro lugar, cortamos muitas árvores para construir estradas e prédios, esquecendo que elas são essenciais para a vida no planeta.

Por fim, gastamos água e luz em excesso, mesmo quando não é preciso, e isso esgota os recursos naturais.

Por tudo isto, acredito que o homem tem grande culpa pela destruição do ambiente. Porém, ainda vamos a tempo de mudar e proteger a Terra, se todos ajudarmos.

5

Acredito que o ser humano tem muita responsabilidade pela destruição do ambiente.

Em primeiro lugar, usamos demasiados produtos descartáveis, como garrafas e sacos de plástico, que acabam nos oceanos e fazem mal aos animais marinhos.

Em segundo lugar, há pessoas que fazem fogueiras ou queimadas em florestas, o que pode provocar grandes incêndios.

Em terceiro lugar, construímos cada vez mais cidades e estradas, ocupando os espaços onde antes viviam muitos animais.

Por último, há quem não recicle nem separe o lixo, o que aumenta a quantidade de resíduos acumulados na natureza.

Por estas razões, penso que o homem tem grande parte da culpa. Mas, se cada um fizer a sua parte, ainda é possível cuidar do planeta e melhorar o futuro.

 A degradação do ambiente é culpa da Humanidade: sim ou não?



Razões a favor

1. Lista razões a favor de o Homem ser culpado da degradação ambiental.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Razões contra



2. Lista razões contra o Homem não ser culpado da degradação ambiental.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



3. Escreve um texto de opinião em que apresentes a tua opinião a favor de o Homem ser culpado da degradação ambiental.

A degradação do ambiente é culpa da Humanidade: sim ou não?

A ideia de que a degradação do ambiente é culpa da Humanidade é uma questão complexa, mas eu sou a favor dessa perspetiva. Estas são as minhas razões.

Para começar, _____

Além disso, _____

Finalmente, _____

Para resumir, eu considero, fortemente, que o mau estado do planeta Terra se deve às ações humanas.



4. Escreve um texto de opinião em que apresentes a tua opinião **contra** a degradação do ambiente ser culpa da Humanidade.

A degradação do ambiente é culpa da Humanidade: sim ou não?

Algumas pessoas dizem que a degradação do ambiente se deve às ações humanas, mas eu sou contra esta ideia/perspetiva. Estas são as minhas razões.

Em primeiro lugar, _____

Além disso, _____

Por último, _____

Em resumo, eu penso que o ser humano não tem culpa.

5. Lista outras razões a favor ou contra a ideia de que a degradação ambiental é culpa da humanidade.

Razões a favor	Razões contra

Razões (desenvolvimento)

Organizadores textuais



1. Rodeia, a azul, as «razões» usadas pelo autor de cada texto; e, a verde, os «conectores» de cada parágrafo.



2. Completa os textos seguintes, preenchendo os espaços em branco com expressões equivalentes às que destacaste a verde, no texto anterior.

A degradação ambiental é culpa da humanidade: sim ou não?

De acordo com especialistas, a degradação ambiental deve-se às ações humanas, e eu concordo com essa ideia, por diversas razões.

_____, poluímos o ar com os transportes.

_____, deitamos lixo no chão.

_____, cortamos árvores.

Em conclusão, o ser humano é o grande culpado da degradação ambiental.

A degradação ambiental é culpa da humanidade: sim ou não?

No que diz respeito à ideia de que a degradação ambiental é provocada pelo Homem, sinto que é verdade. Estas são as minhas razões.

_____, enviamos águas residuais para o mar.

_____, usamos demasiado plástico.

_____, desperdiçamos água.

Em síntese, eu considero, fortemente, que a Humanidade está a contribuir para a degradação do planeta.

**Estrutura do texto de
opinião**



1. Lê cada uma das seguintes partes pertencentes a um texto de opinião. **Corta-as e cola-as** na respetiva linha da tabela "Estrutura do texto de opinião".

A degradação ambiental é culpa da humanidade: sim ou não?

Por todas estas razões, acredito que o ser humano tem grande responsabilidade pela degradação do ambiente.

Em primeiro lugar, usamos demasiados produtos de plástico, como garrafas, palhinhas e sacos.

Sempre que vamos ao supermercado, usamos sacos de plástico para colocar a fruta a granel e, além disto, todos os produtos vêm embalados em plástico.

Por fim, muitas pessoas não têm o hábito de separar o lixo em casa ou na escola.

Isso pode causar incêndios florestais que destroem árvores, matam animais e poluem o ar com fumo tóxico.

Em segundo lugar, há pessoas que fazem queimadas ou fogueiras em locais perigosos, principalmente, no verão.

Quando não reciclamos, os resíduos vão todos para aterros ou são queimados, o que polui o solo, o ar e até a água que usamos.

Na minha opinião, o ser humano tem muita culpa pela destruição do ambiente.

Estrutura do texto de opinião
<u>Introdução</u>
<u>Razão 1</u> + exemplificação
<u>Razão 2</u> + exemplificação
<u>Razão 3</u> + exemplificação
<u>Conclusão</u>



Às vezes, podemos querer escrever argumentos a favor e argumentos contra. Quando tal acontece, devemos escrever um novo parágrafo e também podemos usar **conectores**, tais como os seguintes:

Contudo... No entanto... Ainda assim... Porém...

Pelo contrário... Apesar disso... Em contraste... Todavia...



1. Lê as seguintes frases.

Quando não reciclamos, os resíduos vão todos para aterros ou são queimados, o que polui o solo, o ar e até a água que usamos.

«Não, as catástrofes naturais são as maiores culpadas.»

1.1. Sublinha, **a azul**, as razões a favor da culpa do Homem; e, **a verde**, as razões contra a culpa do Homem.



2. Escreve um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica, usando argumentos a favor e argumentos contra.

A degradação ambiental é culpa da Humanidade: sim ou não?

Em relação a _____, eu considero

Antes de mais, _____

De seguida, _____

Além disso, _____

Contudo, _____

Por estas razões, _____

Planear a apresentação oral

1. Recorta as seguintes secções de organização da apresentação oral, ordena-as e cola-as no teu caderno.

Fecho

Conclusão

Desenvolvimento

Introdução

Abertura

2. Recorta cada subparte e cola-a por baixo da respetiva secção. Tem em atenção que há mais do que uma opção para cada secção.

Desencadeamento do interesse (estratégia que permita prender a atenção do público)

Retoma da conclusão própria

Saudação

Síntese dos argumentos

Apresentação da questão polémica

Contextualização do assunto (motivo da apresentação)

Apresentação do argumento 2

Fecho/despedida

Apresentação da conclusão própria

Apresentação do argumento 1

3. Repara nas frases exemplificativas que trabalhaste. Selecciona as frases adequadas para cada subparte e constrói um esquema para te orientar na tua apresentação.

Sem ideias para organizares o teu texto?

Podemos manifestar a nossa opinião acerca de um problema que nos preocupa, um assunto que nos interesse profundamente, uma pessoa que conhecemos ou gostaríamos de conhecer e, até mesmo, sobre um livro que lemos.






Recurso para um texto de opinião

Introdução (1 parágrafo)	Título			
	Apresentar o assunto			
	Em relação a		No que concerne a...	
	Relativamente a...		A propósito de...	
	No que diz respeito a ...		Atualmente, fala-se muito de...	
Desenvolvimento (1 parágrafo para cada razão)	Apresentar a opinião pessoal			
	... defendo que ...		... concordo com...	
	... penso que...		... na minha opinião...	
	... considero que...		... sou contra / sou a favor de...	
	Organizar as razões			
	Em primeiro lugar,...	Por um lado,...	Primeiramente,...	Antes de mais,...
	Em segundo lugar, ...	Por outro lado,...	De seguida,...	Depois,...
Em terceiro lugar,	Por último,...	Finalmente,...	Além disso,...	
Conclusão (1 parágrafo)	Razões para contra-argumentar			
	Contudo,...	No entanto,...	Ainda assim,...	Porém,...
	Mas,...	Apesar disso,...	Todavia,...	Pelo contrário,...
	Reforçar a opinião pessoal			
	Em conclusão,...		Tendo em conta estas razões,...	
Para terminar/concluir,...		consequência,...		
Por tudo isto,...		Por estas razões,...		