



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Filipa Daniela Alves Peres

**O género oral formal – A entrevista numa
turma de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Dos Anjos Flor Dias

abril de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Filipa Daniela Alves Peres

Endereço eletrónico: fdap10@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13953561

Título do relatório de Estágio: A oralidade formal numa turma de 1º Ciclo

Orientadora: Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DECLARAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

(Filipa Daniela Alves Peres)

AGRADECIMENTOS

À minha supervisora Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias pelo apoio, disponibilidade e paciência demonstrados. Foi uma grande ajuda no desenvolvimento de todo este projeto.

À Professora Doutora Íris Susana Pereira pela coorientação e ajuda extra que me proporcionou, fundamental para o desenrolar da problemática encontrada.

À professora titular Maria da Conceição Costa e aos *nossos* alunos por todo o carinho e receptividade que ofereceram.

À minha família por me apoiar, incondicionalmente, neste percurso académico incentivando-me a continuar, sem nunca me deixar cair.

Aos meus amigos pelo encorajamento e ânimo para chegar ao fim.

A todos o meu muito Obrigada!

O género oral formal – a entrevista numa turma de 1º Ciclo

Filipa Daniela Alves Peres

Relatório de estágio

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

Universidade do Minho – 2014

RESUMO

O relatório que se apresenta dá conta do percurso pedagógico realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada.

Este trabalho teve como finalidade o desenvolvimento de aprendizagens ao nível da oralidade formal, em alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O projeto em questão visou atender às necessidades dos alunos no domínio acima referido e teve como objetivos: reconhecer a oralidade como um processo de aprendizagem indispensável na sociedade; diferenciar oralidade formal de oralidade informal; conhecer os processos necessários para a elaboração de uma entrevista; praticar a oralidade em diferentes situações do quotidiano (entrevistas); melhorar as competências comunicativas dos alunos.

Na intervenção pedagógica optei por uma metodologia qualitativa – a investigação-ação. Para além das observações diárias e posterior reflexão, utilizei ainda os seguintes instrumentos de recolha de dados: notas de campo; registos áudio; registos vídeo e questionários.

A avaliação final do projeto permite dizer que os alunos construíram aprendizagens ao nível da oralidade formal, nomeadamente ao nível do género oral - a entrevista.

The Formal Orality – an interview in a 1st Form Class

Filipa Daniela Alves Peres

Training Report

Mater's Degree in Preschool Education and 1st Cycle Teaching of the Elementary Level

University of Minho - 2014

ABSTRACT

The current work presents a pedagogical course accomplished under the curricular unity “Supervised Teaching Practice”.

This attempt intended to be a procedure to increase the learning skills as far as formal language is concerned in a group of students of the second year of the elementary level.

The present project aimed at answering the students’ necessities starting from a class problem in order to support the following objectives: to distinguish formal orality from informal orality; to know the required processes to draw an interview; to practice the orality in daily situations (interviews); to improve the students’ communicative abilities.

The pedagogical intervention has been based on a qualitative investigation, specifically in the investigation-action methodology which provides the search and gathering of information and its application as a pedagogical practice. Beyond the daily observations and subsequent reflection, I’ve stated to the following data collecting tools: context evidences; audio records; video records; short questionnaires on the language oral usage by the kids to be enforced before and after the intervention project fulfillment.

The final evaluation of this project has demonstrated that it was a huge advantage to the students involved, since the achieved results have allowed to conclude that they have set up a great deal of learning as far as formal orality is concerned, particularly in what concerns the oral genre - the interview.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico.....	10
1.1. A fala e a escrita: duas modalidades da língua.....	10
1.2. A oralidade formal e informal.....	11
1.3. Alguns dos fatores que influenciam a oralidade.....	13
1.4. A oralidade em sala de aula: oral formal.....	14
CAPÍTULO II – Contexto de intervenção e de implementação.....	19
2.1. O Agrupamento escolar.....	19
2.2. Caracterização da instituição escolar.....	20
2.3. Caracterização da turma.....	22
CAPÍTULO III – Metodologia de investigação.....	28
3.1. Investigação-ação.....	28
CAPÍTULO IV – Plano geral de intervenção.....	31
4.1. Plano de intervenção.....	31
4.2. Objetivos.....	32
4.3. Calendarização.....	33
4.4. Desenvolvimento do projeto de intervenção.....	34
Fase I – Observação e levantamento dos conhecimentos prévios.....	34
Fase II – Desenvolvimento do projeto.....	45
Fase III – Autoavaliação das aprendizagens e avaliação do projeto de intervenção.....	60
CAPÍTULO V – Conclusões, limitações e recomendações futuras.....	66
5.1. Conclusões e limitações.....	66
5.2. Recomendações futuras.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
ANEXOS.....	74
Anexo 1 – Questionário sobre os usos da oralidade.....	75
Anexo 2 – Powerpoint “Como fazer uma entrevista”.....	79

Anexo 3 – Tópicos para a reformulação das entrevistas.....	80
Anexo 4 – Entrevista da criança com perturbações do espectro do autismo.....	80
Anexo 5 – Questionário de autoavaliação.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Investigação-ação.....	29
Figura 2 e 3 – Atividade “Repórter por minutos.....	46
Figura 4 – Primeira entrevista “O meu melhor amigo”.....	49
Figura 5 – Primeira entrevista “O meu passatempo preferido”.....	50
Figura 6 – Segunda entrevista “O meu passatempo preferido”.....	52
Figura 7 – Versão final “O meu passatempo preferido”.....	53
Figura 8 – Versão final do texto da apresentadora.....	54
Figura 9 – Situações de role playing (apresentadora).....	58
Figura 10 – Situações de role playing (entrevistador e entrevistado).....	58
Figura 11 e 12 – Gravação das entrevistas finais.....	59
Figura 13 – Gravação da entrevista da criança com perturbações do espectro do autismo.....	59
Figura 14 – CD entregue às crianças.....	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização das intervenções.....	33
Tabela 2 – Resultados da pergunta “Porque é tão importante falar bem?”.....	35
Tabela 3 – Resultados da pergunta “Como aperfeiçoas a forma como falas?”.....	36
Tabela 4 – Resultados da pergunta “Gostavas de aprender a falar melhor?”.....	37
Tabela 5 – Resultados da pergunta “Costumas falar para a turma?”.....	37
Tabela 6 – Resultados da pergunta “Gostas de falar para a turma?”.....	38
Tabela 7 – Resultados da pergunta “Porque é que gostas?”.....	39
Tabela 8 – Resultados da pergunta “Porque é que não gostas?”.....	39
Tabela 9 – Resultados da pergunta “Como te sentes quando falas para muita gente?”.....	40

Tabela 10 – Resultados da pergunta “Em que situações mais gostas de falar?”	41
Tabela 11 – Resultados da pergunta “Já tiveste alguma experiência de falar em público?”	42
Tabela 12 – Resultados da pergunta “Sentias-te capaz de participar num programa de televisão?”	42
Tabela 13 – Resultados da pergunta “Sobre o que é que falavas?”	43
Tabela 14 – Resultados da pergunta “O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?”	44
Tabela 15 – Resultados da pergunta “O que aprendi com a elaboração da entrevista?”	61
Tabela 16 – Tabela comparativa dos resultados obtidos à pergunta “O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?”, antes e depois da intervenção.....	63
Tabela 17 – Resultados da pergunta “Gostaste de realizar esta atividade?”	63
Tabela 18 – Resultados da pergunta “Porquê?”	64

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Géneros masculino e feminino da turma.....	22
Gráfico 2 – Idades da turma.....	22
Gráfico 3 – Habilitações académicas dos pais.....	24
Gráfico 4 – Situação profissional dos pais.....	25
Gráfico 5 – Áreas profissionais dos pais.....	25

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado um estágio curricular integrado.

O principal objetivo da PES é o desenvolvimento de competências profissionais, bem como de aptidões para o desenvolvimento de práticas que promovam aprendizagens significativas.

O presente trabalho dá a conhecer um projeto de intervenção, que utilizou como metodologia de investigação, a investigação-ação. O projeto que desenvolvi intitula-se “O género oral formal – a entrevista numa turma de 1º Ciclo” e incide sobre a expressão oral de uma turma de alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante as semanas de observação, verifiquei que, de um modo geral, os alunos apresentavam grandes dificuldades em expressar e expor as suas ideias, o que dificultava a compreensão oral.

Segundo as metas curriculares de português do 1º Ciclo do Ensino Básico (2012), existem objetivos específicos a serem alcançados para cada ano de escolaridade. Após analisar este documento e relacionar com as observações registadas, considerei a importância de desenvolver o projeto de intervenção pedagógica no domínio da oralidade.

A implementação deste projeto teve como finalidade o desenvolvimento de aprendizagens significativas acerca de um género oral que envolve competências da expressão oral formal - a entrevista.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. O capítulo I apresenta o enquadramento teórico que sustentou a intervenção pedagógica proposta. No capítulo II é feita a caracterização do contexto de intervenção. O capítulo III dá conta das opções metodológicas. Define-se aí a Investigação-ação e os seus ciclos, bem como os instrumentos de recolha de dados. O capítulo IV dá a conhecer o plano geral de intervenção. Este apresenta o plano de intervenção, a definição dos objetivos, a calendarização e o desenvolvimento do projeto de intervenção. Por último, o capítulo V apresenta as conclusões, limitações e recomendações para futuras intervenções.

Capítulo I – Enquadramento teórico

O presente capítulo acolhe a revisão de literatura realizada com a finalidade de fundamentar teoricamente o presente projeto de investigação-ação.

O capítulo organiza-se em quatro pontos essenciais. No primeiro, abordo questões globais da comunicação, nomeadamente, as modalidades da língua falada e escrita. No segundo ponto, aclaro a distinção entre oralidade formal e informal. O terceiro aborda as condicionantes que influenciam a aprendizagem da oralidade por parte da criança. O quarto e último ponto foca as questões da oralidade em contexto de sala de aula. Convocam-se aí, autores que se debruçaram sobre a problemática do papel da escola no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem formal. Detenho-me aqui, nas estratégias que alguns autores (Lomas, 1999; Sousa, 2006) consideraram pertinentes para a aprendizagem da mesma.

1.1. A fala e a escrita: duas modalidades da língua

No processo de evolução da humanidade a linguagem sonora/falada antecedeu, como recurso linguístico, a comunicação escrita.

Contudo, com a invenção do impresso, a escrita foi tomando a primazia nos contextos interrelacionais e comunicacionais, ganhando progressiva importância e sucessivas aplicações sociais. É consensual, entre a literatura consultada (Gomes, 2008) a importância e a principal função atribuída à linguagem escrita - a de guardar os saberes e os bens culturais construídos na história do homem.

Na sociedade atual ambos os registos (oralidade e escrita) coabitam. A preferência dada a uma, ou a outra, é fundamentalmente ditada pela natureza do contexto de comunicação.

Na escrita, há mais tempo para planear o que se vai escrever. Caracteriza-se pela sua persistência, mas não pode ser considerada como uma réplica da fala pois “não consegue reproduzir muitos dos fenómenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade e os movimentos do corpo e olhos” (Marcuschi, 2001, p.17). Quanto à fala, o planeamento e a verbalização do que se quer dizer ocorrem simultaneamente, uma vez que emergem no próprio momento da interação. Porém, o que é dito, fica perdido no tempo, pois as palavras são efémeras. “De facto, a diferença entre os códigos oral e escrito é marcada pela espontaneidade do primeiro face à reflexão permitida na composição da mensagem escrita” (Ribeiro, 2006, p.6).

Por este facto, a linguagem falada é, no quotidiano e nas atividades diárias da maioria das pessoas, a prática usual.

Apesar de o oral ser de utilização mais fácil do que a escrita, não pode ser considerado como tão organizado quanto esta, uma vez que a oralidade obriga o falante a pensar e a falar em simultâneo. Assim, a organização do discurso é mais imperfeita dando lugar a hesitações, repetições e frases incompletas.

Todavia, sendo a oralidade e a escrita distintas entre si, não são opostas o suficiente para criar “entre elas relações dicotómicas” (De Mello Vargas, 2009, p.34). Tanto a fala como a escrita “permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstractos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (Marcuschi, 2001, p.17).

Posto isto, a fala não deve ser considerada como um conteúdo autónomo que se ensina isoladamente nas aulas de português, mas antes um conteúdo a ser relacionado e integrado com a escrita. Por esta razão, alguns autores (De Mello Vargas, 2009, p. 34) consideram que é fundamental, e dever do professor, “exercitar com o aluno, tanto as atividades de expressão oral como as atividades de escrita”.

1.2. Oralidade formal e informal

Segundo Pereira e Viana, (2003, p.2), “saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade”. O modo como o falante se manifesta nas diversas situações vividas comporta dois tipos de oralidade: a oralidade formal e a oralidade informal.

A oralidade formal é produzida em contextos públicos mais alargados ou desconhecidos e “decorre das situações e das convenções presas aos géneros (conto oral, conferências, homilia, entrevista, reunião profissional) e cujo grau de formalidade está fortemente dependente do lugar social da comunicação (rádio, televisão, igreja, escola, universidade)” (Figueiredo, 2004, p.53). Estes discursos costumam ser previamente planificados utilizando, para tal, um suporte escrito na sua preparação (Lomas, 2003, p.92). O mesmo autor salienta a importância do estudo dos géneros formais pois “constituem um dos eixos do ensino da língua oral” (p.91) e proporcionam aprendizagens significativas, uma vez que “se afastam das práticas quotidianas e espontâneas dos alunos” (*ibidem*) e a sua aquisição “permite ampliar e melhorar a competência comunicativa oral” (*ibidem*).

A oralidade informal é a manifestação espontânea da língua, ou seja, é a oralidade aplicada em contextos informais do dia-a-dia como as conversas com os amigos, familiares e pessoas com quem temos mais intimidade. É também possível observar esta informalidade na escrita, principalmente na internet (chat, blogs) e em diários pessoais.

Marcuschi (2001, p.18) corrobora esta realidade confirmando que “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê”. Ou seja, a oralidade informal é a linguagem que se adquire em contexto familiar e que todas as crianças transportam para o pré-escolar e 1º ciclo.

Sabe-se que os primeiros passos para a comunicação se dão em contexto familiar e posteriormente no pré-escolar (para as crianças que o frequentam). Assim, e dependendo dos contextos socioculturais de proveniência, as crianças entram no 1º ciclo com uma relativa bagagem comunicativa em usos informais, mas nem sempre a mais correta. Como afirma Figueiredo (2004, p.52), “o oral adquire-se quase espontaneamente em meio familiar e social e só depois se aprende de forma reflexiva na escola”.

É indispensável desenvolver uma boa comunicação oral, pois a linguagem verbal oral é essencial para socializar com a comunidade envolvente, para organizar as nossas ideias (o pensamento lógico), para expressar as nossas emoções e para resolver os problemas diários. Na mesma ordem de ideias, Puig (1995, p.25) afirma que:

“Será conveniente que se perciba el diálogo como procedimiento para entenderse e informarse mutuamente, para resolver problemas o conflictos, para colaborar en el trabajo, para enfrentarse a los más válidos conflictos morales, para criticar colectivamente las formas sociales, para comprendernos e comprender a los demás y a las demás culturas”.

Posto isto, a comunicação verbal oral desempenha uma função social que possibilita à comunidade interagir entre si, aludindo as diversas realidades, ideias e sentimentos.

1.3. Alguns dos fatores que influenciam a oralidade

A família e a escola são por excelência lugares de aprendizagem da oralidade. Por esta razão parece fundamental realçar o papel da família no desenvolvimento da linguagem da criança, uma vez que é no contexto familiar que esta inicia e desenvolve o processo de comunicação e interação com o outro e com o mundo.

Porém, existem alguns fatores que podem condicionar a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem. Alguns autores (Sim-Sim, 1998; Portugal, 1998) apontam como condicionantes a idade em que a linguagem é adquirida, os ritmos de aprendizagem de cada criança, as variações sociais que as crianças vão fazer do uso da língua, dependendo da classe social onde estão inseridas, bem como o tipo de palavras que são apreendidas pelas crianças.

Para Bernstein, citado por Costa (2012, p.37), “a criança pode chegar à escola com *códigos* linguísticos, mais *restritos* ou mais *elaborados*, em função do nível cultural e académico dos pais”. Bernstein afirma a existência de uma relação implícita entre as condições sociais e culturais da família e o seu próprio potencial linguístico.

Por conjunturas económicas internacionais e nacionais, é também cada vez mais óbvio na sociedade portuguesa a diferença entre famílias, existindo contextos familiares mais favoráveis do que outros, mais capazes de proporcionar situações e oportunidades mais ou menos facilitadoras da aquisição e desenvolvimento da linguagem quer oral, quer escrita.

Como refere Portugal, (1998, p.144), em famílias carenciadas os pais tendem a conversar menos com os seus filhos, “providenciam menos brinquedos, despendem menos tempo em atividades de estimulação cognitiva, são mais restritivos, utilizam mais punições físicas e fornecem menos explicações à criança”.

Contudo, a problemática da falta de tempo e da relação entre progenitores e crianças não acontece só em famílias carenciadas. O mesmo se verifica em famílias de classe média e média alta onde cada vez mais escasseia a disponibilidade e o tempo de brincadeiras com os filhos, muitas vezes substituídos por brinquedos caros e pouco motivadores de praxias e descobertas da criança.

Estas situações repercutem-se e têm consequências na criança a nível do sucesso escolar e social.

A estas condicionantes junta-se ainda a questão da representação da oralidade como atividade natural. A perceção da oralidade como forma natural e espontânea de comunicação

conduz a que muitas vezes, mesmo em contexto escolar, se descure o seu ensino e aprendizagem.

Segundo Marcuschi In Dionisio & Bezerra (2005, p.21), “seríamos demasiado ingênuos” se dessemos mais ênfase à escrita pois, o facto de a fala ser mais utilizada, não significa que é bem dominada a ponto de “não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula” (*ibidem*). Figueiredo (2004) afirma que a oralidade não é tida como um conteúdo escolar uma vez que o seu ensino e aprendizagem pouco são praticados nas salas de aula.

1.4. A oralidade em sala de aula: oral formal

A introdução da linguagem oral na sociedade requer que os falantes tenham a capacidade de adequar o seu discurso aos diferentes contextos de uso. Para tal, a escola assume um papel fundamental pois deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa.

Marcuschi, In Dionisio & Bezerra (2005, p.32), diz-nos que é fundamental “ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou da conversação”. O que se pretende é conduzir os alunos para a necessidade do uso efetivo da língua como um bem do qual não podemos dispensar. Isto porque, ao longo de toda a nossa vida, façamos o que fizermos, a língua será sempre o nosso instrumento diário.

Contudo, para aprender a comunicar não basta saber falar, é necessário comunicar e ao mesmo tempo pensar naquilo que estamos a dizer. Para que esta capacidade se desenvolva é necessário trabalhar a oralidade, dispondo de situações variadas de modo a que os alunos falem e adquiram competências comunicativas. Para isso, Puig (1995, p.27), declara que “se aprende a dialogar participando activamente en el mayor número posible de experiencias dialógicas. Se aprende a dialogar dialogando. No es posible aprender a dialogar únicamente escuchando de alguna persona preparada las reglas que definen un correcto diálogo”. Então, compete à escola fazer com que as crianças atinjam outros patamares mais formais da oralidade proporcionando e facilitando experiências variadas de diálogo.

Como refere De Mello Vargas (2009, p.37), na sala de aula “o aluno deverá encontrar a chance de desenvolver seus conhecimentos linguísticos e discursivos, aprendendo a expressar-

se adequadamente nas diferentes situações de interação social e sensibilizando-se para a adequação da variedade linguística ao contexto de comunicação”.

Para reforçar esta ideia, Sousa (2006, p.65) refere que ao criar contextos reais de comunicação “a linguagem oral obtém pertinência e funcionalidade (...) e desenvolve-se enquanto prática social e cultural”.

É de salientar que os docentes devem focar-se no ensino do oral formal, uma vez que a informalidade da comunicação é mais espontânea e já vem adquirida pelos alunos. Estes, dependendo dos níveis de ensino, idades e escolaridade, devem ficar preparados para intervenções de domínios públicos, privados e profissionais.

O professor tem de transmitir aos alunos a ideia de que “a comunicação baseia-se na interação interpessoal, associa elementos de criatividade e imprevisibilidade, tem lugar num determinado contexto discursivo e sociocultural, orientando-se para uma finalidade específica” (Sousa, 2006, p.43)

“O termo Oralidade contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral” (Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2012, p.5). Estas são as competências específicas envolvidas nas atividades linguísticas que se desenrolam em torno do oral. (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.15). Como nos indica o mesmo documento, a compreensão do oral é “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (p.16). Por outro lado, a expressão oral é “a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (*ibidem*). Em suma, a primeira competência reporta a capacidade de entender a mensagem que foi transmitida pelo outro, a segunda refere-se à capacidade de transmitir uma determinada mensagem de forma correta e clara.

Atualmente a ênfase no ensino da expressão oral está bem patente no currículo e no programa de português do ensino básico. Contudo, em contexto sala de aula, os professores consideram práticas orais como as conversas informais, a leitura e a teatralização não desenvolvendo géneros orais formais. As razões que levam ao adiamento do ensino da expressão oral são várias: a dificuldade em analisar e avaliar este género oral, a falta de

preparação do docente, o facto de a linguagem ser transversal a todas as disciplinas (o que impede o isolamento do objeto de aprendizagem) e ainda o facto de a escola estar presa a um ensino tradicional que privilegia o ensino da escrita e da leitura.

Todavia, a oralidade deve ser trabalhada no 1º Ciclo para que não haja um acumular nas dificuldades orais existentes e para que, assim, se possam aprender as competências necessárias. A ausência deste trabalho origina efeitos secundários na vida profissional e pessoal dos alunos, principalmente na dificuldade de construção autónoma de uma prática de oralidade ponderada.

De acordo com alguns dos autores (Marcuschi, 2001, Lomas, 1999, 2003; Sousa, 2006) que nesta fase sustentam o meu projeto, parece importante encontrar na escola um espaço particularmente pensado para ajudar os alunos a perceber a importância de desenvolver a linguagem oral, as variadas formas de usos da língua e ampliar e melhorar as suas competências comunicativas orais através de atividades práticas e dinamizadoras.

O principal objetivo que respeita ao desenvolvimento da linguagem oral na escola “é a passagem de um discurso espontâneo, em que a exigência de planificação é mínima, para a produção de um discurso em que é necessário contar com um grau de planificação mais alto” (Lomas, 1999, p.136-137).

Para que esta evolução seja efetuada sugere-se a planificação de exposições orais ao longo de todo o ano letivo “para que os alunos se habituem a expor variados temas e se apoiem em suportes escritos diversificados (...) que possam ajudar na elaboração e apresentação da exposição oral” (Ramalho, 2012, p.12).

Sousa (2006) apresenta algumas propostas metodológicas para o ensino e aprendizagem da expressão/exposição oral que suportam as seguintes estratégias:

- Criação de contextos reais de comunicação, onde será mais fácil ao aluno conferir intencionalidade comunicativa ao discurso;

- Abordagem de temáticas pertinentes e motivadoras, que tendem a envolver o locutor e destinatários na comunicação;

- Relevância da consulta, recolha e selecção de documentação, uma vez que é necessário conhecer o tema que se vai abordar contribuindo, assim, para o sucesso da intervenção;

- Indispensabilidade do conhecimento explícito dos objetivos da actividade, pois propicia a reflexão sobre cada um dos componentes que integram o acto comunicativo;

- Análise/valoração dos textos expositivos orais, onde o aluno promove as suas competências enquanto recetor;

- Seleção adequada de estratégias de intervenção pedagógica, onde o professor deve apoiar o aluno na planificação/revisão do discurso oral.

Lomas (1999) elenca um conjunto de atividades que podem ser realizadas com os alunos a fim de proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral formal. Estas atividades englobam debates, entrevistas e tertúlias. Nos debates define-se um tema antes da interação comunicativa, estabelece-se a duração, distribuem-se os papéis pelos alunos (moderador, grupo “contra” e grupo “a favor”) e respeitam-se os tempos destinados à intervenção de cada grupo. Nas entrevistas os participantes são dois (o entrevistador e o entrevistado), quem entrevista inicia a interação, designa os temas que vão ser abordados e dá início à intervenção colocando perguntas das quais deve esperar uma resposta. As tertúlias são caracterizadas “por teneren lugar en un determinado sitio (una cafetería, una emisora de radio...), un día establecido y a una hora concreta” (Lomas, 1999, p.279). O conteúdo das conversas dá-se em torno de uma temática que seja de interesse comum para os intervenientes da mesma.

A este conjunto, Lomas (2003) viria a acrescentar novas atividades que remetem para a educação do oral formal propriamente dito:

- Situações de interação comunicativa com troca de papéis;
- Falar para descrever; falar para narrar;
- Aprender falando: o falar heurístico.

As situações de interação comunicativa com troca de papéis acontecem entre o emissor e recetor e a turma pode participar como um todo ou distribuída por grupos de trabalho. O professor também pode ser incluído nestas situações sendo a interação feita entre alunos-professor ou alunos-alunos. Estas situações “implicam uma interação natural das capacidades do falar e do ouvir (...) pelo que serão trocas reais” (Lomas, 2003, p.138). Contudo, também se podem simular situações reais exteriores à escola como uma troca entre conhecidos/estranhos, estatuto inferior/estatuto superior. As interações com troca de papéis podem ser usadas em todos os níveis de escolaridade, mudando, claro, o tipo de temas e de situações conforme “a maturidade social dos alunos” (*ibidem*).

Com o falar para descrever; falar para narrar pretende-se que os alunos sejam capazes de “produzir textos orais descritivos completos e dotados de coerência” (Lomas, 2003, p.139). Esta capacidade deve ser explorada em sala de aula desenvolvendo as capacidades comunicativas que estão envolvidas na descrição e na narração de algo a alguém. Estas capacidades devem “ser exercitadas dentro de um plano curricular” (*ibidem*) que relacionem “outras situações de comunicação oral, progredindo do falar espontâneo para o falar controlado” (*ibidem*).

Por último, o falar heurístico entende-se “como uma discussão coletiva ao nível da turma ou de pequenos grupos de alunos, orientada para a resolução de um problema, dentro de uma matéria específica” (Lomas, 2003, p.143). Este falar tem como finalidade a “consciencialização do mundo exterior (...) e a exploração da realidade circundante” (*ibidem*), por parte do falante. Este tipo de situações ajudam na aquisição de aprendizagens que contribuem para o “desenvolvimento cognitivo do aluno” (*ibidem*) bem como para a necessidade de, através da interação com os outros, aprender a rever as suas opiniões.

Posto isto, saliento a visão de De Mello Vargas (2009, p.37) quando afirma que a escola deve propiciar atividades de variedade linguística, “proporcionando ao aluno a oportunidade de conviver com grande variedade de usos da língua e de compreender que ela não é homogênea, monolítica, mas apresenta diferentes níveis nas duas modalidades – escrita e falada – do mais coloquial para o mais formal”.

Em suma, por tudo o que foi em cima citado, parece bastante relevante que os profissionais de educação tomem consciência de que o ensino do oral não passa só pela leitura e resposta a perguntas em voz alta, mas sim por todos estes processos de aquisição de competências comunicativas. É, por isso, importante começar por fomentar desde o 1º Ciclo do Ensino Básico atividades que enriqueçam essas competências para que os alunos sejam bem-sucedidos no mundo que os rodeia. Parece, então, necessário encontrar na escola um espaço particularmente pensado para ajudar os alunos a perceber a importância de desenvolver a linguagem oral, as variadas formas de usos da língua e ampliar e melhorar as suas competências comunicativas orais através de atividades práticas e dinamizadoras.

CAPÍTULO II - Contexto de intervenção e de implementação

2.1. O Agrupamento escolar

A escola EB1 de Gualtar é uma instituição escolar pública que integra o Agrupamento das Escolas Carlos Amarante.

O agrupamento situa-se na própria escola Secundária Carlos Amarante e reúne as escolas que pertenciam ao antigo agrupamento das Escolas de Gualtar (EB2/3 de Gualtar, EB1 e o JI de Gualtar, a EB1 e o JI de Este S. Pedro, a EB1 e JI de Este S. Mamede, a EB1 e JI de Espinho, a EB1 e JI de Sobreposta e a EB1 e JI de Pedralva), num total de 14 escolas. Os órgãos administrativos deste agrupamento localizam-se na Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA).

O agrupamento integra duas unidades de educação especial: deficiências auditivas e perturbações do espectro do autismo. A primeira funciona na Escola Secundária Carlos Amarante e a segunda nas escolas EB2/3 de Gualtar, EB1 de Gualtar e EB1 de Este S. Pedro. Na EB1 de Gualtar, esta unidade dá apoio a 7 alunos, estando dois destes integrados na turma onde estagiei.

Projeto Educativo do agrupamento

De momento a ESCA segue o seu antigo Projeto Educativo e as escolas que integravam o antigo agrupamento das escolas de Gualtar seguem também o seu antigo Projeto Educativo (intitulado de “Educar pela Excelência”), ambos válidos até final de 2013. Isto deve-se ao facto de ainda não ter sido feita a transição global para o formato dos Mega agrupamentos.

Integrando o referido agrupamento, a escola EB1 de Gualtar segue o Projeto Educativo “Educar pela Excelência”, que se orienta pelos seguintes princípios: unidade e continuidade de todos os níveis de escolaridade; igualdade efetiva de oportunidades para todos os alunos; valorização do trabalho e da responsabilização pessoal; formação integral do aluno/dimensão humana do ensino; a família como parte integrante do processo educativo.

2.2. Caraterização da instituição escolar

Situação geográfica

A escola EB1 de Gualtar situa-se no Lugar da Lameira na freguesia de Gualtar, do concelho de Braga.

População

A referida instituição acolhe um total de 200 alunos.

Recursos humanos

O corpo docente é constituído por dezassete professores: dez professores titulares, e três professores que dão apoio educativo, quatro professores de ensino especial e sete auxiliares de ação educativa.

Edifício escolar e equipamentos físicos

O edifício escolar distribui a sua área física por dois pisos. No primeiro situam-se as salas de aula em número de doze e as casas de banho que servem as respetivas salas. O rés-do-chão acolhe um polivalente, uma cantina (onde é assegurado um serviço de refeições aos alunos), doze casas de banho (três dessas são para adultos) e a Unidade de ensino estruturado de autismo. Envolvendo o edifício escolar estende-se o recreio. Este é pavimentado e tem dois campos de futebol, um em terra e outro igualmente pavimentado. Possui ainda outros dois pequenos espaços pavimentados, apetrechados com cestos de basquetebol, uma espécie de parque infantil com um baloiço, uma “casa” com escorrega e redes para trepar. Para além disto, ainda existe um vasto espaço relvado com árvores e um espaço pavimentado na parte detrás da escola. A regulação da utilização dos campos de futebol é feita através de uma escala de ocupação rotativa.

Organização da sala

A sala de aula onde estagiámos localiza-se no 1º piso, no chamado Bloco A.

É um espaço amplo, arejado, aquecido com excessiva luz, obrigando à utilização de estores no verão.

Dispõe de: catorze mesas cuja disposição espacial varia conforme a natureza das atividades e intencionalidade pedagógica da professora. As paredes encontram-se preenchidas com placards, repletos de trabalhos realizados pelos alunos e de cartazes que funcionam como síntese de algumas das aprendizagens efetuadas, tomando por isso mais tempo de exposição do que outros trabalhos. O teto da sala é forrado a tábua-pão, como os placards, o que permite que a professora fixe nele alguns móveis ou trabalhos que ficam suspensos. A docente tem o cuidado de decorar o teto com móveis de acordo com as épocas do ano.

A sala conta ainda com quatro armários para arrumar materiais da turma e recursos da docente.

Entre a sala da turma onde estagiámos e a sala ao lado, existe um hall de entrada comum cujas paredes são igualmente repletas de placard. A docente cooperante demonstra cuidado em atualizar os placards com trabalhos relativos à rotatividade das estações do ano e outros tipos de informação, nomeadamente mensagens relativas a assuntos tratados com a turma.

Recursos materiais

A sala está apetrechada com dois tipos de materiais: tecnologias e os materiais ligados às áreas de conhecimento. Os primeiros incluem uma televisão com DVD, um computador com acesso à internet; uma tela e um suporte para o projetor. Entre os materiais da área do conhecimento encontram-se: uma caixa com material de base 10, um ábaco, geoplanos e a caixa com sólidos geométricos (Didática da matemática), um globo e mapa de Portugal (meio físico e social), um dicionário, uma biblioteca de turma (língua materna).

2.3. Caracterização da turma

Os alunos da turma onde estagiámos encontram-se no 2.º ano de escolaridade. O grupo tem 20 alunos matriculados mas efetivamente só 18 frequentam as aulas. Do total dos alunos 12 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

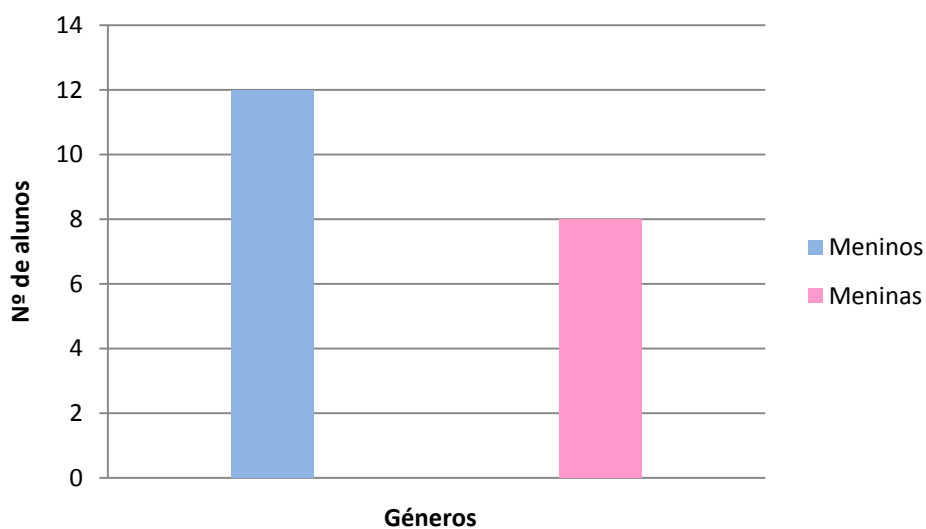


Gráfico 1 – Gêneros masculino e feminino da turma

A faixa etária da turma está compreendida entre os 7 e os 9 anos de idade.

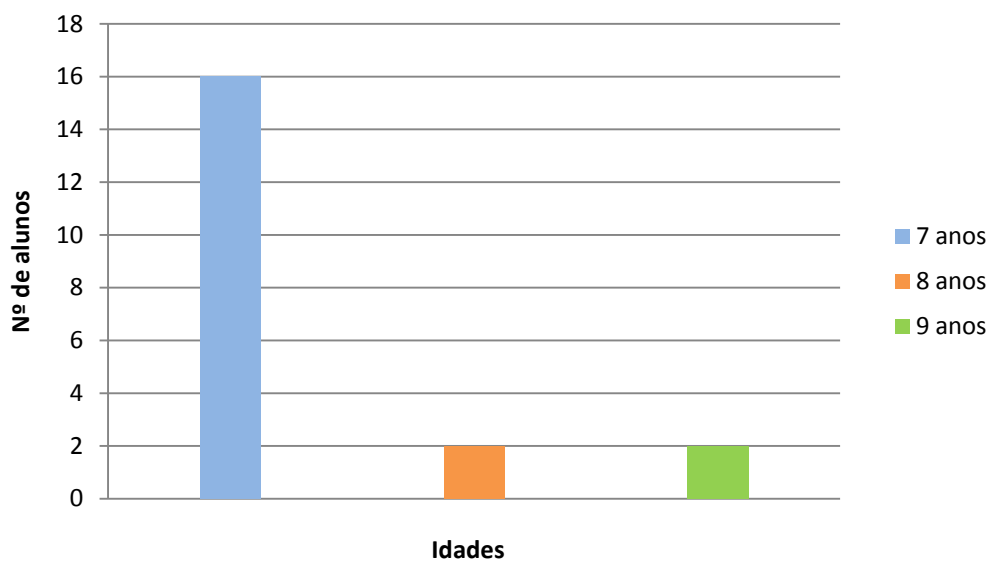


Gráfico 2 – Idades da turma

Dois alunos são portadores, em diferente grau, do espectro do autismo. Um dos alunos tem autismo ligeiro, está integrado na sala de aula, participando em algumas das atividades desenvolvidas na turma. Na parte da manhã, uma tarefa é destacada para o auxiliar na execução das tarefas. O aluno acompanha algumas das rotinas e das tarefas escolares, porém, cinge-se mais ao programa do 1º ano.

O outro aluno, portador de autismo profundo, não está integrado na turma. Prevê-se, futuramente, uma progressiva integração na sala de aula. Existe ainda uma outra criança que apesar de inscrita na turma, não a frequenta no presente ano letivo por sérios problemas de saúde. Assim sendo, a turma só conta com 18 crianças.

De acrescentar ainda que neste ano letivo entraram 3 alunos repetentes para a turma, enquanto os restantes se mantêm juntos desde o 1.º ano.

Caraterísticas comportamentais

Pelo que observei ao longo do estágio e na conversa com a professora cooperante, pude concluir que a turma é bastante agitada e distraída comprometendo, com isso o aproveitamento escolar. Em termos de aprendizagem é uma turma bastante homogénea, pois não tem nenhum aluno que se destaque positivamente no conjunto.

Existem, porém, seis crianças que sobressaem pela procura da perfeição nos trabalhos manuais, quer no desenho quer na pintura.

A turma caracteriza-se pela simpatia e boa receptividade a novas pessoas.

A nível comportamental os alunos são, de um modo geral, muito conversadores e têm a constante necessidade de partilhar com a professora e com os colegas o que estão a fazer, o que é considerado pela docente cooperante como um comportamento muito infantil.

A turma apresenta algumas dificuldades, comprovadas pela observação e na conversa com a docente. Essas dificuldades dizem respeito à expressão e comunicação oral, mais especificamente na dificuldade em expressar ideias e de complexificar a estrutura frásica. Algumas crianças apresentam ainda dificuldades em se concentrar e em cumprir a regra mais básica da conversação – saber dar a vez ao outro, saber escutar o outro. Constata-se também que algumas crianças têm alguma dificuldade no que toca à leitura. De um modo geral a turma não utiliza a entoação e ritmos adequados, havendo apenas uma criança que o faz com clareza.

É de salientar que segundo as metas curriculares de português, a entoação e ritmos adequados na leitura são características a atingir até ao 2º ano.

Em relação à interação entre os alunos da turma, não se registaram conflitos preocupantes, notando-se que está a ser feita a integração dos três novos alunos (repetentes), que contam, para isso, com o incentivo da professora titular.

Contexto socioeconómico

Do total de quarenta pais, vinte e um possuem um nível de ensino igual ou superior ao ensino secundário, sendo que destes onze possuem o ensino secundário, seis contêm uma licenciatura, um cursou um mestrado e dois completaram um doutoramento. Dos restantes dezanove, dez frequentaram o 3º ciclo sendo que nove cursaram o 2º ciclo.

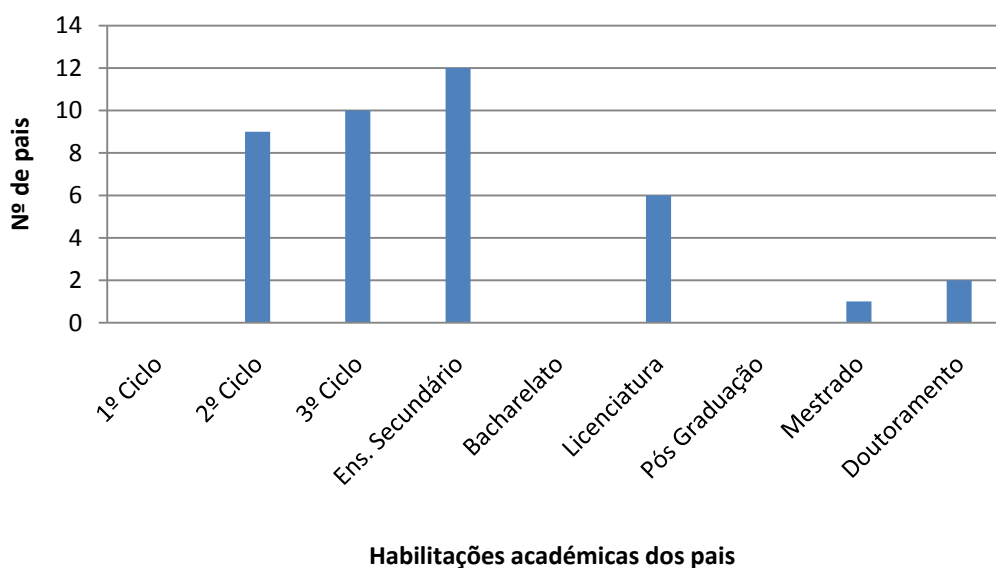


Gráfico 3 – Habilitações académicas dos pais

Quanto à ocupação profissional, constata-se que há trinta e três pais que trabalham, havendo assim sete que se encontram desempregados.



Gráfico 4 – Situação profissional dos pais

Dos que se encontram empregados, doze são empregados de comércio e serviços, oito são trabalhadores de produção, quatro são professores, três pertencem a quadros técnicos, dois são empresários da indústria/comércio, também dois desempenham serviços pessoais e domésticos, um é militar e outra desempenha a função de doméstica.

Existem ainda dois casais em que ambos estão desempregados e apenas sete em que os dois membros trabalham.

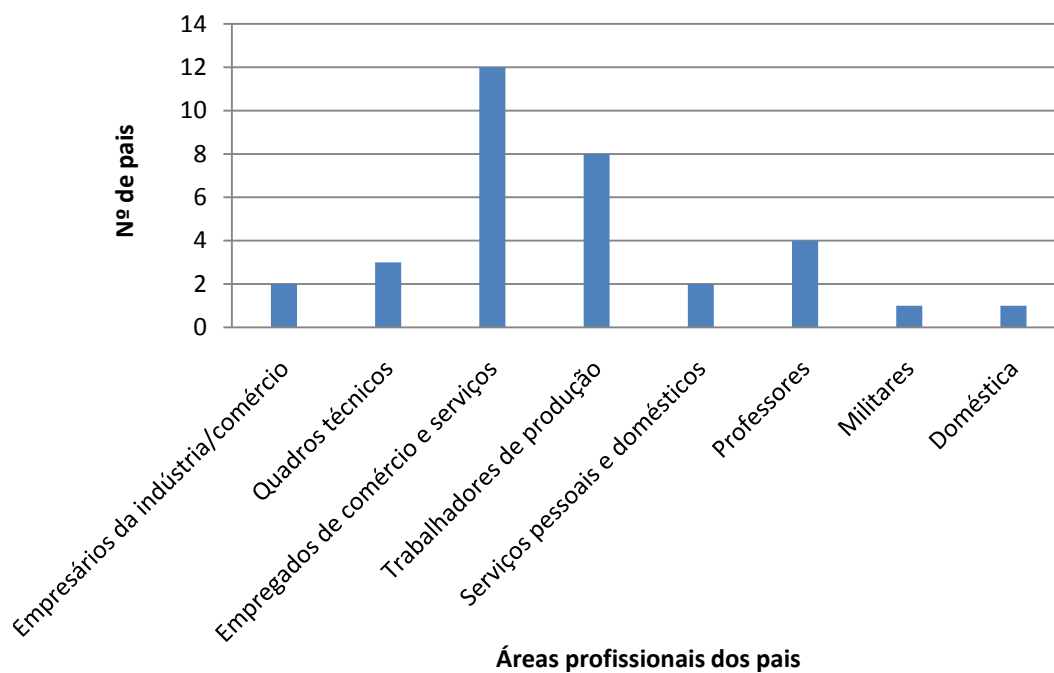


Gráfico 5 – Áreas profissionais dos pais

Dinâmica pedagógica

Da relação entre a docente cooperante e os alunos destacamos a notória boa relação afetiva entre ambas as partes, bem como o facto de a professora permitir que os alunos tenham uma voz ativa no decorrer das aulas.

No que concerne à parte pedagógica, quando alguns alunos têm dificuldade em compreender um exercício matemático, a docente cooperante utiliza como estratégia a representação concreta dos dados do problema, que é feita com a participação das próprias crianças ou com material estruturado. O que se verifica é que as crianças conseguem compreender mais rapidamente o problema.

No que diz respeito aos métodos de ensino e pedagogia seguida pela docente, destaco o facto de por vezes tentar interligar as diferentes áreas curriculares. Dou ainda relevo à preocupação da docente em variar os modos de leitura: individual, uma criança por personagem, em coro (um só de meninas e outro só de meninos). Contudo, após a leitura apenas exploram o texto onde a professora faz perguntas acerca do mesmo. Por fim realizam a ficha proposta pelo livro em conjunto e só depois a realizam por escrito. O recurso aos manuais escolares é uma constante na dinâmica pedagógica da professora titular.

Saliento ainda o facto de que pude observar que a docente dá voz às crianças, dá-lhes tempo para que se possam explicar. Esta atitude é importante no sentido em que leva as crianças a aprofundarem o seu pensamento e ainda contribui para um aumento do envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, ao sentirem que lhes é atribuído um papel ativo no ambiente de aprendizagem em que está inserido.

Articulação com as famílias e comunidade

Na turma com a qual estagiamos, verificámos uma preocupação da docente cooperante com o envolvimento parental.

A professora informou-nos que, na reunião final do ano transato, sugeriu aos pais que neste novo ano letivo, consoante a sua disponibilidade, promovessem a realização de uma atividade com a turma. Tal proposta foi bem aceite e alguns pais propuseram-se para a realização de atividades.

Como já referi um dos objetivos do Projeto Educativo aponta para o papel da família no processo educativo. De um modo geral, o envolvimento das famílias é feito através das horas

destinadas ao Atendimento aos Pais e Encarregados de Educação; das reuniões de pais; do convite à sua participação em algumas atividades do Plano Anual de Atividades; e do acompanhamento dos educandos através dos trabalhos de casa.

É referenciado que o Agrupamento deve estabelecer diálogo com a Câmara, as juntas de freguesia envolvidas, os centros de saúde envolventes, a Universidade do Minho (a turma em questão realizou no ano transato uma atividade no âmbito das ciências no polo universitário de Braga) e as associações culturais, recreativas e religiosas (está programada uma visita no 3.º período ao Centro Social e Paroquial de Gualtar).

Capítulo III – Metodologia de investigação

3.1. Investigação-ação

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em torno das questões da oralidade formal assumiu como metodologia de investigação, a investigação - ação.

A literatura consultada (Coutinho et al, 2009; Máximo-Esteves, 2008) aponta esta abordagem como sendo muito pertinente para a formação profissional de um professor, na medida em que lhe permite adotar um papel investigativo, ativo, participativo e refletivo.

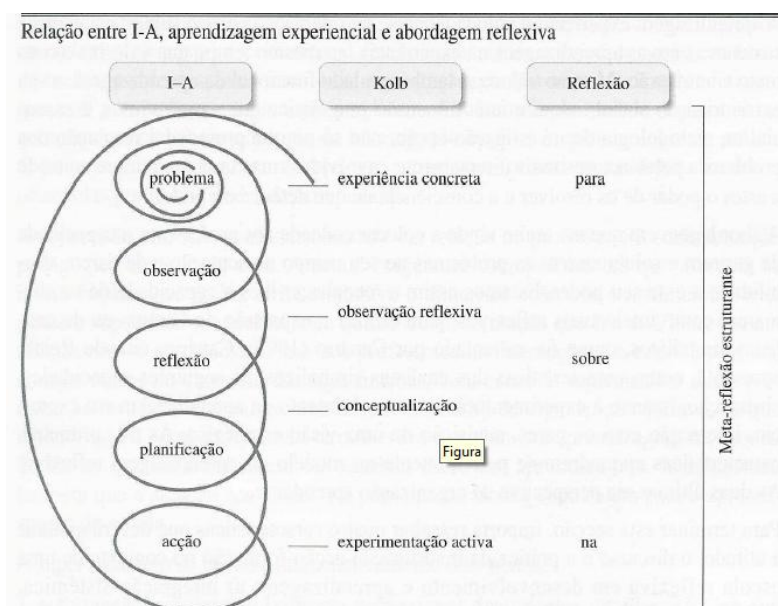
O método de investigação-ação inscreve-se nas metodologias qualitativas. Outros autores (Kemmis Y McTaggart,1988; Zuber-Skerritt,1992; Cohen & Manion, 1994; Descombe, 1999; Elliot,1991; Cortesão1998), citados por Coutinho et al (2009), chamam a atenção para o cariz essencialmente prático e operativo da investigação- ação. Globalmente enfatizam um conjunto de características que são identitárias e fundamentais da investigação - ação:

- Participativa e colaborativa, na medida em que implica o envolvimento dos vários participantes no processo de intervenção pedagógica;
- Prática e interventiva, porque o objetivo da intervenção é sempre a própria mudança e a ação terá sempre de levar em consideração o contexto em que se coloca o problema;
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos;
- Crítica, na medida em que a comunidade envolvida é autocrítica das suas ações;
- Auto avaliativa, uma vez que as ações/mudanças são continuamente avaliadas e refletidas.

Segundo Dick, (1999), referido em Coutinho et al (2009, p.360), a investigação-ação pode ser descrita como uma metodologia de investigação que envolve ação e investigação simultaneamente. Desenrola-se ciclicamente, alternando entre fases de planificação, ação, observação e reflexão crítica.

Para o James McKernan (1998), referido por Máximo-Esteves (2008, p.20), “a Investigação-ação é um processo reflexivo” que implica uma investigação numa área considerada problemática, “cuja prática se deseja aperfeiçoar”. Esta investigação envolve uma definição clara do problema seguida da especificação do plano da ação, “incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema”. Posteriormente é feita uma avaliação com o intuito de “verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada”. Por fim, recorre-se a uma

reflexão acerca da ação. Assim, “a Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”.



(in Alarcão, 2002, p.209)

Figura 1 – Ciclo de Investigação-ação

Por todas estas razões a investigação-ação tem um lugar privilegiado em contextos de formação profissional na medida em que, como vimos na revisão de literatura realizada, pode proporcionar o aperfeiçoamento da prática profissional.

De facto a metodologia de investigação-ação leva a uma participação mais ativa do professor nos processos de mudança e nas formas e dinâmicas das intervenções educativas, melhorando assim a qualidade da educação e o seu desempenho profissional. O professor, uma vez envolvido neste processo, é desafiado a questionar as suas práticas procurando estratégias mais adequadas que permitam reforçar o processo de ensino-aprendizagem.

A investigação-ação permite a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados e técnicas de tratamento de dados. Latorre (2003) agrupa-os em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação: que englobam a observação participante, as notas de campo e o diário do investigador;
- Técnicas baseadas na conversação onde se destacam os inquéritos por questionários e as entrevistas;
- Análise de documentos (oficiais e pessoais).

A observação participante é uma estratégia muito utilizada na metodologia de investigação-ação pelos professores/investigadores. Consiste numa observação direta em que o investigador participa e interage para melhor compreensão do contexto e das pessoas incluídas. As notas de campo são os registos que o investigador efetua durante a fase de observação e representam um papel importante em todas as fases de recolha de dados da investigação qualitativa. As referidas notas podem incluir registos que se baseiam em factos observados, dúvidas e questões pertinentes para a compreensão do contexto, de ideias e de impressões fundamentais, nomeadamente para a fase de diagnóstico da situação ou identificação do problema. O diário do investigador, que Coutinho et al (2009, p.27) designa por “técnica narrativa” engloba “registos descritivos e/ou reflexivos e pormenorizados da experiência do investigador, incluindo observações, reconstrução de diálogos, descrição física do local e as decisões tomadas que alteram ou dirigem o processo de investigação” (Vieira, 2003, p.189).

Os meios audiovisuais são igualmente convocados por professores nas suas práticas de investigação, podendo incluir a fotografia, o vídeo e a gravação áudio.

Para finalizar, acabo com uma expressão que penso sintetizar toda a metodologia acima descrita: “Tudo isto nos leva a concluir que a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al, 2009, p.31).

CAPÍTULO IV – Plano geral de intervenção

4.1. Plano de intervenção

Diagnosticado o problema, refletidos os modos de o abordar, importava então elaborar um plano de intervenção que ajudasse a sistematizar as ideias, a organizar as ações e a calendarizar, no tempo, os ciclos da investigação-ação: reflexão, ação, reflexão e retroação.

De acordo com os princípios e o modelo de estágio, bem como com o método de investigação proposto, organizamos o projeto de intervenção em três fases. A primeira, correspondendo à de observação-diagnóstico comportou, como a designação indica, dois momentos em tudo indissociáveis. O primeiro traduz-se na minha socialização ao contexto escolar. O meu olhar incidiu sobre a organização escolar, o conhecimento da turma a fim de perceber problemáticas ou questões suscetíveis de merecer um olhar investigativo mais aprofundado. Identificadas as necessidades passei, num segundo momento, à recolha de informação acerca dos usos da oralidade pela turma, bem como dos conhecimentos prévios que os alunos detinham acerca dos processos necessários para a elaboração de uma entrevista. Nesta fase foram também escolhidos temas do interesse dos alunos para posteriormente elaborar entrevistas passíveis de integrar um hipotético programa de televisão. Depois de escolhido o tema por cada dois alunos (as apresentações foram feitas a pares), numa segunda fase, estes pesquisaram informações sobre o assunto e redigiram uma entrevista acerca do mesmo para expor à turma (gravação de vídeo). Esta primeira intervenção por parte dos alunos serviu para observar o seu à vontade em situações de representação. Posteriormente foi feita a correção e reformulação das entrevistas com as indicações necessárias para, seguidamente, trabalhar a apresentação através de situações de role playing. Por fim, deu-se início à apresentação final (gravação vídeo). A terceira fase baseou-se na autoavaliação dos alunos, com o preenchimento de um questionário feito no início da intervenção e na avaliação do impacto deste projeto de intervenção.

É de salientar que este plano se mostrou flexível, uma vez que foi alvo de algumas alterações no decorrer do projeto de intervenção, nomeadamente no que toca à primeira exposição à turma. Inicialmente estava planeado que a primeira apresentação à turma iria ser feita após a formulação das entrevistas por parte das crianças. Contudo, uma vez que houve algumas dificuldades em realizar esta atividade, essa apresentação não foi realizada.

Em suma, encontrada a problemática que sustenta o projeto de intervenção irei promover as subseqüentes estratégias de intervenção:

- ✓ Preparação, realização e tratamento dos dados recolhidos, através da realização de um questionário feito aos alunos;
- ✓ Recolha de informações acerca de temas que os alunos gostariam de falar e partilhar com a turma numa espécie de tertúlia;
- ✓ Pesquisa sobre o tema;
- ✓ Redação de uma entrevista para posterior preparação e apresentação à turma;
- ✓ Organização de momentos de partilha através de situações de role playing;
- ✓ Reflexão sucessiva/ autoavaliação sobre as aprendizagens progressivamente construídas acerca da importância da oralidade.

4.2. Objetivos

Com a implementação deste projeto de intervenção pretendo atingir os seguintes objetivos pedagógicos:

- ✓ Reconhecer a oralidade como um processo de aprendizagem indispensável na sociedade;
- ✓ Diferenciar oralidade formal de oralidade informal;
- ✓ Conhecer os processos necessários para a elaboração de uma entrevista;
- ✓ Praticar a oralidade em diferentes situações do quotidiano (entrevistas);
- ✓ Melhorar as competências comunicativas dos alunos;

Relativamente aos objetivos desta investigação são os seguintes:

- ✓ Reconhecer a influência das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das competências comunicativas;
- ✓ Fomentar aprendizagens significativas acerca do género oral entrevista;

4.3. Calendarização

O quadro seguinte apresenta a calendarização proposta para as atividades do projeto:

Mês	Tarefas
Outubro	Observação da turma Escolha do tema de investigação Recolha e análise bibliográfica
Novembro	Implementação do projeto: <ul style="list-style-type: none">✓ Questionário;✓ Escolha do tema para a apresentação;✓ Pesquisa;✓ Entrevista acerca do tema escolhido;
Dezembro	Implementação do projeto: <ul style="list-style-type: none">✓ Primeira apresentação à turma;✓ Correção e reformulação das entrevistas;✓ Situações de role playing para trabalhar a apresentação.
Janeiro	Implementação do projeto: <ul style="list-style-type: none">✓ Situações de role playing para trabalhar a apresentação;✓ Apresentação final;✓ Autoavaliação.

Tabela 1 – Calendarização das intervenções

4.4- Desenvolvimento do projeto de intervenção

No presente capítulo darei a conhecer o projeto de intervenção implementado na turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este divide-se em três fases que compreendem: a fase inicial, de levantamento do tema ou do tópico de intervenção e dos conhecimentos prévios dos alunos; a fase intermédia ou de desenvolvimento e a fase final, de avaliação do projeto.

Fase I – Observação e levantamento dos conhecimentos prévios

A primeira fase do projeto centrou-se na observação participante, uma vez que esta me permitia retirar dados relevantes em tempo real. Através desta, pude recolher informação que me possibilitou a identificação de uma problemática existente na turma – produção de um discurso oral com correção.

Como forma de fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, propus o preenchimento de um questionário sobre os usos da oralidade (ver anexo 1). Este serviu para recolher informações acerca dos costumes orais dos alunos no seu quotidiano, bem como das situações prediletas onde aplicam a fala. Neste questionário incluí, também, uma pergunta destinada à seleção de temas que os alunos gostassem de desenvolver caso participassem num programa de televisão. As escolhas dos alunos desencadearam o restante projeto, pois todo o trabalho posterior rodou à volta dos temas selecionados.

Apresento de seguida os resultados obtidos da análise dos questionários:

Análise aos questionários sobre os usos da oralidade

Dos vinte alunos que compõem esta turma do 2º ano de escolaridade só a dezasseis foi administrado o questionário.

É importante referir que a criança com espectro do autismo não foi sujeita a estes questionários, uma vez que iria sentir bastante dificuldade em compreender o que lhe era pedido. Contudo, este aluno foi um participante ativo na apresentação final do projeto.

Houve também outro aluno que não efetuou o preenchimento dos questionários por não comparência em sala de aula, por motivos de doença. Uma vez que este não escolheu os temas

sobre os quais gostava de falar, sugeri que fosse o apresentador do programa que iríamos preparar.

Questão n.º1 - Porque é tão importante falar bem?

	Número de ocorrências
1- Para conseguir falar com os outros	12
2- Para que as outras pessoas me entendam	12
3- Para que os outros se interessem pelo que digo	3
4- Para expressar as minhas ideias e sentimentos	8
5- Para poder participar em conversas	5
6- Para resolver problemas do dia-a-dia	9
7- Outras:	
• Para contar aos outros	1
• Porque posso falar com os meus amigos	1
• Para conseguir responder à professora	1

Tabela 2 – Resultados da pergunta “Porque é tão importante falar bem?”

À pergunta “Porque é tão importante falar bem”, observamos que doze alunos consideram que é importante a resposta “para expressar as minhas ideias e sentimentos” apontada por oito alunos. Com cinco sinalizações segue a resposta “para poder participar em conversas”. Com menos sinalizações aparece a resposta “para que os outros se interessem pelo que digo”, que conta com três ocorrências. Houve ainda três alunos que escreveram outras sugestões sobre o porquê de ser tão importante falar: um escreveu que é importante “para contar aos outros”, outro respondeu que é importante “porque posso falar com os meus amigos” e, por fim, outro aluno redigiu que é importante “para conseguir responder à professora”.

Face às respostas dadas a esta pergunta, parece claro que as crianças percebem que é importante falar bem para poder comunicar com os outros. Na mesma ordem de ideias, as

crianças têm a ideia de que também é importante por questões do foro emocional (“para resolver problemas do dia-a-dia”). É possível observar que os alunos têm pouca percepção de que o seu discurso é ouvido, uma vez que é pouco sinalizada a opção “para que os outros se interessem pelo que digo”. Ainda nesta análise há um aluno que considera que falar é uma dimensão a ser avaliada quando indica que é importante falar bem “para conseguir responder à professora”.

Questão n.º2- Como aperfeiçoas a forma como falas?

	Número de ocorrências
1- Leio	13
2- Escrevo	8
3- Falo com outras pessoas	13
Tabela 3 – Resultados da pergunta “Como aperfeiçoas a forma como falas?”	
5- Ouço com atenção as outras pessoas	8
6- Outras: • Falo com os meus pais	1

A fim de aperfeiçoar a forma como falam, treze alunos afirmam que costumam ler. Com o mesmo número de respostas (treze) surge a opção “falo com outras pessoas”. Seguem-se as opções “escrevo” e “ouço com atenção as outras pessoas”, com oito ocorrências cada. Houve um aluno que citou “falo com os meus pais” como forma de aperfeiçoar a fala. Sem nenhuma indicação aparece a opção “não faço nada”.

Através das respostas dadas pelos alunos, percebe-se que a maioria tem o hábito de ler e falar com outras pessoas considerando essa atitude fundamental para aperfeiçoar a forma como se fala. Com o mesmo intuito, poucos alunos consideram que escrever e ouvir sejam

processos necessários para o desenvolvimento da fala. Dos alunos que referem que falar com outras pessoas é importante, um salienta a sua resposta escrevendo que fala com os pais. Isto demonstra a perceção, por parte da criança, que qualquer ato de fala favorece o aperfeiçoamento da sua linguagem. É de salientar que o facto de nenhuma criança ter respondido “não faço nada”, indica que elas têm uma certa noção que para falar melhor é preciso exercitar.

Questão n.º3 - Gostavas de aprender a falar melhor?

	Número de ocorrências
Sim	15

Tabela 4 – Resultados da pergunta “Gostavas de aprender a falar melhor?”

Nesta questão pode-se observar que quinze alunos afirmam querer aprender a falar melhor, tendo apenas um respondido negativamente.

Analisando as respostas dadas, é de notar a preocupação e o interesse, por parte dos alunos, em querer aprender a falar melhor.

Questão n.º4 - Costumas falar para a turma?

	Número de ocorrências
Sim	15
Não	1

Tabela 5 – Resultados da pergunta “Costumas falar para a turma?”

Nesta questão pode-se observar que quinze alunos dizem que costumam falar para a turma tendo apenas um dito que não o costuma fazer.

Face a estas respostas, pode-se concluir que esta turma é bastante participativa e que tem por hábito partilhar as suas ideias com a turma.

Contudo, pelo que tenho vindo a observar no decorrer do estágio, nem todos os alunos que responderam positivamente o costumam fazer.

Um dos motivos para estas respostas não corresponderem à realidade pode dever-se ao facto de esta pergunta conter uma certa ambiguidade na sua leitura. Com esta pergunta pretendia saber se os alunos têm por hábito partilhar, em voz alta, as suas ideias com a turma. Todavia, penso que os alunos entenderam “o falar para a turma” como falar para o colega do lado.

Questão n.º5 - Gostas de falar para a turma?

Número de ocorrências	
Tabela 6 – Resultados da pergunta “Gostas de falar para a turma?”	
Não	0

À pergunta “Gostas de falar para a turma?” todos os alunos sujeitos a este questionário privilegiaram a opção que afirma gostarem de o fazer.

Pelo que foi dito, pode depreender-se que estes alunos não gostem de falar para a turma, tanto mais que o fazem com pouca frequência. Mais uma vez, penso que esta questão também criou algumas dúvidas nos alunos, pois devem ter considerado o falar com o colega do lado.

Questão n.º6 – Porque é que gostas?

	Número de ocorrências
1- Porque gosto de falar	11
2- Porque me sinto me bem	7
3- Porque me sinto à vontade	4
4- Outras:	1
• Porque perco o meu medo	1
• Porque gosto de dar as	

Tabela 7 – Resultados da pergunta “Porque é que gostas?”

À questão “Porque é que gostas de falar para a turma?”, onze alunos asseguram que gostam de o fazer porque gostam de falar. No mesmo sentido, sete afirmam que se sentem bem a falar para a turma. Com apenas quatro respostas positivas aparece a opção “porque me sinto à vontade”. Para dar resposta a esta questão surgiram ainda algumas sugestões onde um aluno aponta que gosta de falar para a turma porque perde o seu medo e outro que diz que gosta de dar as respostas.

Com as respostas obtidas, pode-se considerar que esta turma é bastante acolhedora e que cria momentos de conforto e à vontade para os alunos. Contudo, dado que todos os alunos gostam de falar para a turma pelos motivos em cima descritos, era de esperar que estes alunos fossem mais participativos. Todavia não é o que se pode observar.

Questão n.º7 - Porque é que não gostas?

	Número de ocorrências
1- Tenho vergonha	2
2- A turma goza comigo	0
3- Não sei falar bem	1
Tabela 8 – Resultados da pergunta “Porque é que não gostas?”	
coisas	
5- Não gosto muito de falar	0

Nesta questão, verifica-se que três alunos preencheram a opção “não consigo explicar bem as coisas” como um motivo pelo qual não gostam de falar para a turma. A opção “tenho vergonha” foi selecionada por dois alunos. Com apenas uma ocorrência surge a resposta “não sei falar bem”. Relativamente às opções “a turma goza comigo” e “não gosto muito de falar”, não foram preenchidas por nenhum aluno.

Uma vez que na pergunta cinco (“Gostas de falar para a turma?”) nenhum aluno respondeu negativamente, era também de esperar que nenhum aluno respondesse a esta questão. Contudo, houve alunos que selecionaram algumas destas opções o que refuta algumas das respostas anteriormente dadas.

Com as respostas dadas, posso concluir que alguns alunos têm a noção de que a sua expressão oral não é a mais correta e de que pode ser melhorada.

Questão n.º8 - Como te sentes quando falas para muita gente?

	Questionário
1- Falo muito	12
2- Falo pouco	3
3- Falo mal	1
4- Falo bem	14
5- Fico envergonhado	4
6- Sinto-me à vontade	3
7- Fico nervoso	2
8- Outras: • Falo de coisas interessantes	1

Tabela 9 – Resultados da pergunta “Como te sentes quando falas para muita gente?”

À questão “Como te sentes quando falas para muita gente” catorze alunos privilegiam a opção “falo bem” no que concerne à opinião que têm de si próprios enquanto falantes. Segue-se a opção “falo muito” que é selecionada por doze alunos. Com quatro ocorrências segue a opção “fico envergonhado”. A seguir surge a resposta “falo pouco” indicada por três alunos. Com o

mesmo número de respostas (três) sucede a opção “sinto-me à vontade”. Menos sinalizadas aparecem as respostas “fico nervoso”, escolhida por dois alunos e “falo mal”, escolhida por apenas um aluno. Ainda analisando esta questão, pode-se observar que uma criança escreveu que fala de coisas interessantes quando fala para muita gente.

Face às respostas dadas a esta questão, pode-se afirmar que a maioria dos alunos não tem consciência de que possuem dificuldades no que diz respeito à comunicação oral. Pelo que é observado nas respostas, a maioria assegura que fala bem tendo apenas uma criança referido que fala mal. Isto contradiz o que realmente acontece, uma vez que há bastantes alunos com dificuldades na comunicação.

Questão n.º9 - Em que situações mais gostas de falar?

	Número de ocorrências
1- Com muita gente	9
2- Com pouca gente	3
3- Em casa	12
4- Na sala de aula	4
5- No recreio	10
6- Sozinho	3
7- Com os amigos	12
8- Outras: • Com a família	2

Tabela 10 – Resultados da pergunta “Em que situações mais gostas de falar?”

Para dar resposta à pergunta “Em que situações mais gostas de falar?”, doze alunos elegeram a opção “em casa”. Com o mesmo número de respostas surge a opção “com os amigos”. Dez alunos consideram o recreio como a situação em que mais gostam de falar. Com nove ocorrências foi selecionada a resposta “com muita gente”. Posteriormente, a sala de aula foi a escolhida por quatro dos alunos sujeitos ao questionário. As situações que envolvem falar “com pouca gente” foram assinaladas por três crianças. O mesmo número (três) obteve a opção “sozinho”. Existem ainda dois alunos que escreveram gostar de falar com a família.

Além de todos os alunos terem respondido positivamente à questão “Gostas de falar para turma?”, poucos afirmam que é uma das situações em que mais gostam de falar. A família e os amigos são privilegiados nas escolhas das crianças, o que vai de encontro às observações feitas ao longo do estágio, pois pude constatar que os alunos são mais espontâneos e expressivos quando estão com os amigos.

Questão n.º10 - Já tiveste alguma experiência de falar em público?

	Número de ocorrências
Sim	3
Não	13

Tabela 11 – Resultados da pergunta “Já tiveste alguma experiência de falar em público?”

Nesta questão pode-se constatar que maior parte da turma ainda não tinha tido qualquer experiência de falar para um grande público, tendo esta opção sido preenchida por treze alunos. Sendo assim, apenas três alunos afirmam já ter falado em público.

Questão n.º11 - Fala-me dessa tua experiência.

Os três alunos que afirmaram ter falado em público, dizem tê-lo feito só em contexto escolar, nomeadamente, nas festas de final de ano.

Questão n.º12 - Imagina que és convidado para um programa de televisão para falar sobre um tema que tenha a ver contigo. Sentias-te capaz de participar?

	Número de ocorrências
Sim	8
Não	8

Tabela 12 – Resultados da pergunta “Sentias-te capaz de participar num programa de televisão?”

Quando os alunos são questionados sobre o facto de se sentirem capazes de participar, ou não, num programa de televisão, pode-se observar que as respostas se dividem, igualmente, pelo sim e pelo não, uma vez que ambas são sinalizadas por oito alunos.

Questão n.º12.1 - Sobre o que é que falavas?

	Número de ocorrências
1- O meu animal doméstico preferido	9
2- O meu animal selvagem preferido	6
3- O meu desporto preferido	10
4- A minha brincadeira preferida	9
5- O meu passatempo preferido	3
6- O que costumo fazer nos meus tempos livres	5
7- A minha comida preferida	3
8- O meu melhor amigo	10
9- O que mais gosto de fazer na escola	7
10- O local onde moro	6
11- O que quero ser quando for grande	9
12- A minha turma	9
13- Outras:	
• A minha família	1
• As estações	1

Tabela 13 – Resultados da pergunta “Sobre o que é que falavas?”

Nesta última questão foram dados doze temas, e oferecida a possibilidade de escolher outros, para que as crianças pudessem optar sobre o qual trabalhar. Observa-se que “o meu desporto preferido” e “o meu melhor amigo” são os temas que sobressaem pois foram apontados por dez alunos. Com o mesmo número de respostas surgem os temas “O meu animal doméstico preferido”, “a minha brincadeira preferida”, “o que quero ser quando for grande” e “a minha turma”, que são assinalados por nove alunos. Com sete ocorrências aparece o tema “o que mais gosto de fazer na escola” seguido das opções “o meu animal

selvagem preferido” e “ o local onde moro”, ambas com seis incidências. “O que costumo fazer nos meus tempos livres” é assinalado por cinco alunos, sendo “o meu passatempo preferido” e “a minha comida preferida” os temas menos escolhidos, uma vez que só foram preenchidos por três alunos. Como sugestões de temas, um aluno sugeriu falar sobre a família e outro sobre as estações.

Neste ponto é importante referir que os temas sugeridos no questionário são alusivos ao conteúdo programático de estudo do meio em que os alunos se encontravam. O capítulo que a professora titular estava a lecionar fazia referência ao conhecimento do “eu”. Daí, a pertinência dos temas mencionarem aspetos relativos à identidade dos próprios alunos.

Depois de analisar melhor esta questão, formei os pares e distribuí os temas conforme as escolhas de cada aluno. Os assuntos a explorar nas entrevistas foram: “o meu animal selvagem preferido”, “ o meu desporto preferido”, “ o meu passatempo preferido”, “o que costumo fazer nos meus tempos livres”, “o meu melhor amigo”, “o local onde moro”, “a minha turma” e “a minha família”.

Após a distribuição dos temas por cada par de crianças sugeri que, em casa, fizessem uma pequena pesquisa acerca das entrevistas (como é uma entrevista) e que vissem exemplos de entrevistas orais.

Ainda, como forma de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, distribuí uma folha com a seguinte questão: “O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?”, contendo um conjunto de itens necessários para fazer uma entrevista. Estes foram os resultados obtidos:

	Número de ocorrências
1- É necessário fazer um guião antes de realizar uma entrevista	3
2- Posso fazer dois tipos de perguntas (abertas e fechadas)	0
3- É necessário falar de uma forma clara e pausada	10
4- É preciso preparar e estudar o	2

conteúdo da entrevista	
5- Posso fazer uma entrevista a qualquer	15

Tabela 14 – Resultados da pergunta “O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?”

Nesta questão pode-se observar que a opção “posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa” foi a privilegiada por maioria dos alunos. Seguidamente surge a resposta “é necessário falar de uma forma clara e pausada” com dez ocorrências. Com um número inferior de ocorrências (três) vem a opção “é necessário fazer um guião antes de realizar uma entrevista”. O item “é preciso preparar e estudar o conteúdo da entrevista” foi selecionada por apenas dois alunos. O item “posso fazer dois tipos de perguntas (abertas e fechadas)” não obteve nenhuma resposta.

Face a estas respostas posso constatar que maioria dos alunos tem consciência de que é preciso utilizar uma linguagem perçetível na apresentação de uma entrevista e de que pode ser realizada a qualquer pessoa. Contudo, não possuem conhecimentos acerca dos processos que envolvem a realização de uma entrevista.

Após estas observações, verifiquei que a implementação do projeto que tinha em mente seria bastante pertinente para esta turma, tanto para trabalhar a oralidade como para lhes dar a conhecer este género oral, a entrevista.

Fase II – Desenvolvimento do projeto

A segunda fase de intervenção foi iniciada com uma apresentação em powerpoint intitulada “Como fazer uma entrevista?” seguida de uma atividade em que os alunos experienciaram uma pequena situação de entrevista.

A apresentação em powerpoint continha os seguintes tópicos: o que é uma entrevista?, tipos de perguntas, como colocar as perguntas e atitudes do entrevistador e entrevistado. Embora não constando na apresentação powerpoint, aproveitei este momento para explicar aos alunos a diferença entre oralidade formal e informal. Após esta explicação propus uma atividade à qual dei o nome de “Repórter por minutos”. Para tal, dispus algumas perguntas no quadro e fui chamando os meninos dois a dois, um para ser o entrevistador e outro para ser o entrevistado. As perguntas que coloquei foram as seguintes: “Como te chamas?”; “Que idade

tens?"; "Qual a tua cor preferida?"; "Qual o teu desporto preferido?"; "O que mais gostas de fazer?"; "Que cor gostas mais?"; "O que achas da tua turma?". A fim de não se tornar uma atividade muito repetitiva sugeri que os alunos alterassem ou acrescentassem outras perguntas.

Pude observar que os alunos gostaram bastante desta atividade, uma vez que estavam entusiasmados por participar e alguns alunos acrescentavam outras perguntas para fazer. Repeti a atividade, por sugestão da turma, mas inverti os papéis de cada criança, ou seja, quem tinha feito de entrevistador passava a ser o entrevistado e vice-versa.

Neste momento de interação tive o cuidado de incluir a criança com perturbações do espectro do autismo, convidando-o a participar.

No decorrer desta atividade, constatei que os alunos tiveram bastante dificuldade em responder à última pergunta ("O que achas da tua turma?"). As respostas obtidas foram simplesmente: "É amiga"; "É fixe"; "É boa"; "É divertida", não havendo nenhuma resposta mais desenvolvida. Esta situação vai de encontro ao que me levou a desenvolver este projeto pois uma das minhas observações iniciais foi que estes alunos tinham muita dificuldade em expor e explicar as suas ideias. Pude também observar dificuldades da ordem da imitação e do role playing, pois limitavam-se a fazer as perguntas e dar as respostas sem apresentação das crianças envolvidas no papel de entrevistador e entrevistado.

Esta atividade serviu para ficar com uma noção sobre a capacidade de expressão desta turma, bem como para ver o à vontade dos alunos face a situações de exposição pública. Pude verificar que alguns alunos se sentiam um pouco intimidados, como observado no tom de voz e na falta de gestualidade e expressividade, o que indica que não estavam muito habituados a atividades de expressão dramática.



Figuras 2 e 3 – Atividade “Repórter por minutos”

Num posterior momento, os alunos prosseguiram com a realização das entrevistas escritas sobre os temas que tinham escolhido. Como forma de observar os conhecimentos prévios que possuíam acerca da estrutura deste género oral, deixei-os começar livremente. É de salientar que, propositadamente, todo o processo de escrita foi feito com pouca intervenção da minha parte, com o intuito de fazer observações a nível dos conhecimentos e das capacidades destas crianças.

Entretanto foi criado o seguinte diálogo:

AI3: “Professora Filipa, assim como é que vamos saber quem está a fazer as perguntas e quem está a responder?” (Este aluno tinha escrito a pergunta e a resposta na mesma linha, sem indicar os nomes).

Professora: “Pois, assim é complicado saber! (Virando-me para a turma) Meninos, como é que vamos fazer para saber quem está a perguntar e quem está a responder?”

AI7: “Escrevemos a pergunta numa linha e a resposta noutra.”

AI9: “Escrevemos os nomes das pessoas.”

Professora: “Muito bem, primeiro escrevemos o nome da pessoa que vai fazer a pergunta, o entrevistador, e na linha seguinte o nome da pessoa que vai dar a resposta, o entrevistado. E que sinal de pontuação colocamos entre o nome do entrevistador e a pergunta?”

AI14: “Um travessão.”

AI2: “Dois pontos.”

Professora: “Tanto podemos colocar os dois pontos como o travessão.”

Diário reflexivo – 11/12/2013

À medida que fui acompanhando o desenrolar das entrevistas fui-me apercebendo que estes alunos só colocavam perguntas óbvias e pouco desenvolvidas. Posto isto, tive de intervir dando algumas ideias aos alunos no sentido de os ajudar a formular algumas perguntas mais completas. Contudo, os alunos tiveram muita dificuldade, tanto em estruturar perguntas abertas como em dar resposta às mesmas.

Durante a minha intervenção surgiram os seguintes diálogos nos grupos:

O tema abordado era *o meu animal selvagem preferido*

AI2: “Filipa, não sei o que perguntar mais.”

Professora: (leio as perguntas todas) “Não tens curiosidade em saber porque é que ele escolheu este tema?”

Al2: “Hum, tenho!”

Professora: “Então é isso que tens que perguntar.”

Al2: “Ahh, pois é! Obrigada!”

Diário reflexivo – 11/12/2013

O tema abordado era *o meu desporto preferido*

Al13: “Filipa, não conseguimos fazer.” (o grupo tinha apenas duas perguntas feitas)

Professora: “Tu aqui podes fazer perguntas sobre este desporto e perguntar quando, com quem e onde costuma jogar. Ora pensem lá mais um bocadinho.”

Diário reflexivo – 11/12/2013

Entretanto, enquanto os grupos preparavam as suas entrevistas, a apresentadora preparava o seu discurso. Apenas mencionei o que tinha que fazer e disponibilizei a ordem e os papéis de cada aluno.

O meu objetivo com esta atividade era ver até que ponto os alunos conseguiam chegar sozinhos, sem muita intervenção da professora. Todavia, confesso que não estava à espera que os alunos tivessem tanta dificuldade em realizar esta atividade.

De facto, depois de trocar algumas palavras com a professora titular, esta concordou com a minha opinião afirmando, ainda, que devido à faixa etária, à dificuldade da turma em desenvolver respostas completas e ao facto de ainda ser um 1º período, é muito complicado para eles realizar uma entrevista com perguntas abertas. Face a este obstáculo fui levada a preparar uma atividade de reformulação dos textos um pouco mais complexa do que tinha planeado inicialmente.

O meu melhor amigo (al...)

João Carlos: Como se chama a tua melhor amiga?

Carolina: O meu melhor amigo é o João.

João Carlos: Gostas da tua melhor amiga?

Carolina: Sim.

João Carlos: Gostas de estar com a tua melhor amiga?

Carolina: Gosto-me muito bem.

João Carlos: O que achas da tua amiga?

Carolina: Ela é muito divertida.

João Carlos: Brinca muito com a tua amiga?

Carolina: Sim.

João Carlos: Falas muito com a tua amiga?

Carolina: Sim.

João Carlos: Porquê que gostas dela?

Carolina: Gosto dela porque acho-a inteligente.

João Carlos: Qual é o animal preferido da tua amiga?

Carolina: É o gato que se chama Luísa.

João Carlos
Carolina

Figura 4 – Primeira entrevista “O meu melhor amigo”

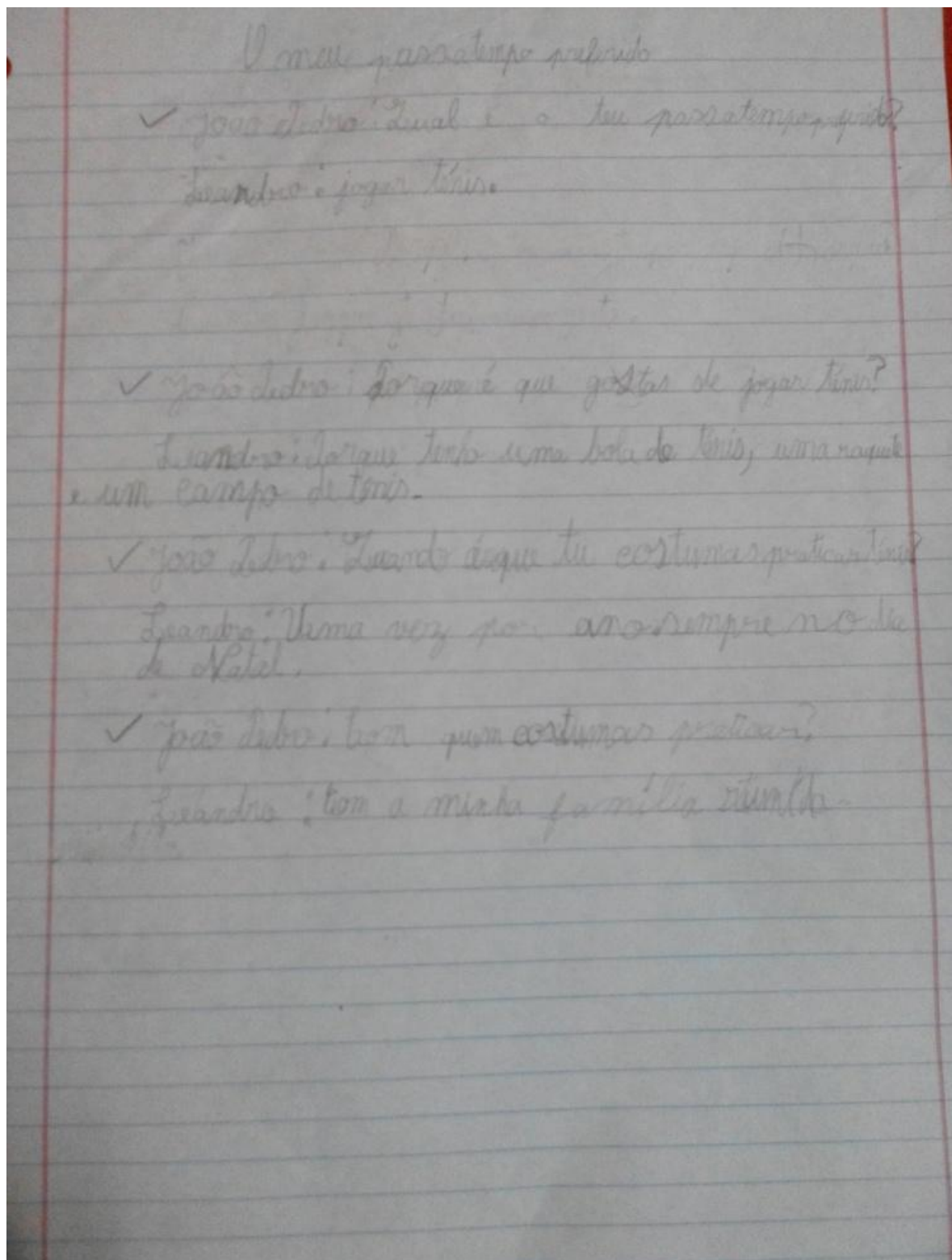


Figura 5 – Primeira entrevista “O meu passatempo preferido”

De modo a contornar a situação decorrente da atividade anterior, uma vez que a turma teve bastante dificuldade em escrever as entrevistas, optei por intervir dando-lhes alguns tópicos para reformular as perguntas e, ainda, alguns exemplos de perguntas. Para tal, escrevi estas informações no quadro para que os alunos pudessem reformular as entrevistas e, ao mesmo tempo, consultar as instruções. Os tópicos fornecidos faziam referência aos pontos que eram necessários abordar nas entrevistas, como por exemplo, a frequência, os melhores momentos, algumas características, descrições, a escolha do tema, entre outros. Os exemplos de perguntas forneciam questões que podiam se feitas por eles. Contudo, os alunos tinham de averiguar quais das perguntas propostas se adequavam aos seus temas.

Pelo que fui observando no decorrer da atividade, os alunos demonstraram uma evolução positiva, uma vez que conseguiram estruturar algumas perguntas mais desenvolvidas que se enquadravam no tema escolhido. A título de exemplo, nas primeiras entrevistas as perguntas eram maioritariamente fechadas não dando muito aso a respostas desenvolvidas. Por intermédio e interação com a professora, a turma desenvolveu aprendizagens no sentido de formular perguntas de carácter aberto, levando a respostas que não se resumiam a “sim” ou “não”. Quanto ao texto que a apresentadora formulou, apenas tive que rever com ela alguns conectores e palavras repetidas.

Com a ajuda e intervenção de um adulto, estes alunos conseguiram desenvolver uma atividade na qual tinham sentido algumas dificuldades.

Neste ponto é importante mencionar a teoria do pedagogo Vigotsky (1978), que faz alusão a dois níveis de desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro corresponde às aprendizagens que os alunos já têm adquiridas, o que lhes permite resolver problemas com a aplicação do conhecimento de forma autónoma. Esta foi a situação que tentei criar com a turma quando propus a realização da entrevista escrita, com o mínimo de intervenção da minha parte. O meu objetivo era avaliar até que ponto os grupos conseguiam desenvolver o seu raciocínio.

O desenvolvimento potencial engloba aprendizagens que os alunos já têm adquiridas mas ainda não estão devidamente consolidadas. Para as consolidar, as crianças irão precisar de um intermediário que os ajude na resolução dos mesmos, neste caso o professor. O quarto momento de intervenção foi uma aplicação prática do desenvolvimento potencial dos alunos, reformulando as entrevistas com a ajuda da professora.

Finalizadas as entrevistas, foi necessário reescrevê-las numa folha limpa.

O meu passatempo preferido
 João Pedro: Qual é o teu passatempo preferido?

✓ Leandro: O meu passatempo preferido é jogar ténis.

✓ João Pedro: Porque é que gostas de jogar ténis?

✓ Leandro: Porque é um desporto diferente.

✓ João Pedro: Quando é que tu costumavas jogar ténis?

✓ Leandro: ...

✓ João P.: Porque é que é diferente?

✓ Leandro: Porque usa-se raquetes.

✓ João P.: Como é que se joga?

Leandro: Com uma raquete e uma bola.

✓ João Pedro: Com quem costumavas jogar?

✓ Leandro: Com o meu irmão.

João P.: Porque é que gostas de jogar ténis?

Leandro: Porque gosto de jogar ténis.

Figura 6 – Segunda entrevista “O meu passatempo preferido”

O meu passatempo preferido

João Pedro: Qual é o teu passatempo preferido?

Leandro: O meu passatempo preferido é jogar ténis.

João Pedro: Porque é que gostas de jogar ténis?

Leandro: Porque é um desporto diferente.

João Pedro: Porque é que é diferente?

Leandro: Porque se joga com raquetes.

João Pedro: Como é que se joga?

Leandro: É preciso ter uma bola e uma raquete e bate-se com a raquete na bola.

João Pedro: Quando é que costumavas jogar ténis?

Leandro: Jogo sempre uma vez por ano, no dia de Natal.

João Pedro: Com quem costumavas jogar?

Leandro: Com a minha família.

João Pedro: Porque é que escolheste falar sobre este tema?

Leandro: Porque gosto de jogar ténis.

Figura 7 – Versão final “O meu passatempo preferido”

Apresentação

Lofia: Bom dia a todos os presentes.

O meu nome é Lofia e estas são as tertúlias da nossa sala. Para dar início a estas conversas apresento a dona Catarina como entrevistadora e a Leonor como entrevistada. A Leonor vai-nos falar sobre a sua turma.

Agora vou apresentar a próxima entrevista que tem como entrevistador o João Carlos e como entrevistada a Carolina. A Carolina vai falar sobre o seu melhor amigo.

Vou apresentar o próximo grupo que tem como entrevistador o Gonçalo Pereira e como entrevistado o Rúben. Eles vão apresentar o desporto preferido do Rúben.

De seguida vem um grupo que tem como ~~entrevistador~~ tema "O meu animal selvagem preferido." O entrevistador é o Gonçalo Maia e o entrevistado é o Afonso.

Espero que estejam a gostar porque agora vou dar entrada a mais um par. Tem como entrevistador o João Pedro e como entrevistado o Leandro. O tema desta entrevista é "O meu passatempo preferido".

O que costumo fazer nos meus tempos livres é o próximo tema que vos vou apresentar. Tem como entrevistadora a Armélia e como entrevistado o Miguel.

Vou dar seguimento a estas tertúlias apresentando o próximo par que onde a o Alexandre faz as perguntas e a Inês responde. A Inês vai-nos falar sobre o local onde mora.

Por fim, falta apresentar o entrevistador João Afonso e o entrevistado Guilherme. Este vai-nos falar sobre a sua família.

Espero que tenham gostado. Estas foram as tertúlias da nossa sala.

Figura 8 – Versão final do texto da apresentadora

Acabada a reescrita das entrevistas, foi o momento de criar situações de role playing com o intuito de as crianças poderem, de forma lúdica, interiorizar o conteúdo das entrevistas.

O meu principal objetivo era que os alunos, perante a situação a imitar, conseguissem improvisar e adaptar o seu discurso ao contexto a retratar.

Antes de dar início à atividade de representação, tive uma conversa com a turma no sentido de decidirem o nome do programa de televisão onde iriam ser apresentadas as entrevistas, o momento do dia (manhã, tarde ou noite) e para quem queriam apresentar (só para a turma ou para os pais).

Apresento excertos do diálogo:

Professora: “Meninos, antes de dar início a esta atividade temos de combinar umas coisas. Primeiro, a quem é nós vamos apresentar as entrevistas? Só para a turma ou para os pais?”

(Uma vez que a decisão não foi unânime, tive de recorrer a uma votação)

Professora: “Por maioria vamos apresentar só para a turma então. Mas temos aqui outra condição: vamos apresentar para a turma mas eu vou filmar e vou gravar num CD para levarem para casa e mostrarem aos vossos pais. Pode ser?”

Als: “Sim.”

Professora: “Agora temos que dar um nome ao nosso programa. Nós vamos dar umas entrevistas para um programa de televisão, mas temos que dar um nome ao programa. Vou escrever as vossas propostas no quadro.”

Al4: “As escolhas.”

Al11: “As entrevistas.”

Al12: “As apresentações.”

Al3: “As conversas.”

Al17: “As perguntas e respostas.”

Professora: “Há mais sugestões?”

Al4: “Vamos fazer por pontos e ver quem ganha.”

Professora: “Muito bem Al4, vamos fazer por votações.”

(Votações)

Professora: “Ganhou o nome “As entrevistas”, está bem?”

Als: “Sim.”

Professora: “Agora falta decidir em que momento do dia vamos apresentar, de manhã, à tarde ou à noite?”

(Mais uma vez a decisão foi a votação)

Professora: “Muito bem, vamos apresentar para a turma um programa chamado “As entrevistas” que vai decorrer como se fosse durante a noite.”

Al5: “Mas Filipa, nós vimos para aqui de noite?”

Professora: Não Al5, nós vamos gravar durante o dia, aqui na sala, mas se o programa passasse na televisão seria durante a noite.”

Diário reflexivo – 23/01/2014

Como se pode observar no excerto ficou decidido que o programa intitulado “As entrevistas” iria ser só apresentado para a turma e que iria ser transmitido na televisão durante a noite. Todavia, propus a gravação vídeo das apresentações para que pudessem levar para casa num CD e mostrar aos pais.

Posto isto, dei início às situações de role playing. Montei o cenário com uma mesa e duas cadeiras e alertei-os do seguinte:

Professora: “Meninos, vocês vão-se sentar aqui, um de cada lado, e vão fazer de conta que estão num programa de televisão. Não se esqueçam que há muita gente que vos está a ver do lado de lá do ecrã da televisão. Têm de ter atenção à postura e à maneira como falam (exemplifiquei algumas posturas e maneiras de falar que não se devem fazer). (...) Eu não quero que decorem isto. Quero que saibam mais ou menos quais são as vossas deixas e depois improvisam.”

Diário reflexivo – 23/01/2014

Como foi a primeira vez que realizaram este tipo de atividade, observei que a representação ainda se baseava muito na leitura das perguntas e respostas. Penso ser uma situação normal, uma vez que estas crianças não têm hábitos de representar e imitar personagens. Relativamente às personagens criadas para esta atividade, entrevistador e entrevistado, constatei que é um pouco difícil para eles “entrar” nesse papel. Isto talvez

aconteça porque não têm muito contacto com este tipo de registo, o que dificulta a improvisação do mesmo.

Numa outra manhã, que foi dedicada ao ensaio geral, antes de dar início à representação por parte dos alunos, mostrei mais um exemplo de uma entrevista oral transmitida em televisão¹. O objetivo era que os alunos ficassem algumas ideias e observassem com atenção a postura e a maneira de falar, tanto do entrevistado como do entrevistador.

Após repetidas simulações pude observar que alguns alunos começavam a evoluir nas suas representações acentuando a entoação, a forma de falar e o olhar. Estes também evitavam olhar para o papel improvisando quando necessário. Contudo, eram ainda numerosos os alunos que se guiavam pelo papel não tendo a iniciativa de improvisar. Como forma de observar até que ponto os alunos conseguiam chegar, pedi-lhes para desempenharem as suas personagens sem recurso ao suporte escrito. Nesta pequena representação foi possível notar que esta turma não tem o hábito de improvisar situações o que fez com que os alunos não conseguissem desenvolver as entrevistas. Os entrevistadores desenvolviam poucas perguntas e os entrevistados não desenvolviam as respostas nem tinham capacidade de comunicação.

De modo a contornar esta situação e devido à falta de tempo com que me deparei, optei por propor que os entrevistadores se guiassem pelo suporte escrito, uma vez que eram estes que tinham dificuldades em conduzir a entrevista. Quanto aos entrevistados, tentaram representar conforme o que se lembravam recorrendo, por vezes ao improviso.

No decorrer da atividade foi possível verificar o gosto e o empenho das crianças na realização da mesma. Consegui observar um certo nervosismo em algumas crianças e a preocupação em querer fazer bem.

¹ Entrevista a Marcelo Rebelo de Sousa <https://www.youtube.com/watch?v=WAwLx5VaUgw> – site consultado em 11-12-2013.



Figura 9 – Situações de role playing (apresentadora)



Figura 10 – Situações de role playing (entrevistador e entrevistado)

De modo a finalizar todo o percurso anterior, foi feita a apresentação final do projeto: a gravação vídeo do programa de televisão intitulado “As entrevistas”. Tal como tinha ficado decidido durante a preparação do programa, os entrevistadores representaram com o recurso ao guião escrito e os entrevistados representaram sem folha, improvisando quando necessário. No dia do ensaio geral sugeri às crianças que, para a apresentação final, levassem uma roupa mais “bonitinha” como quando é para tirar as fotografias da escola. Confesso que fiquei um pouco surpreendida quando vi que a maioria dos alunos tinha seguido a minha sugestão. Penso que este facto demonstra o interesse e o envolvimento das crianças na atividade e a preocupação em querer melhorá-la.

Desta forma, procedi então à gravação vídeo, para a posterior construção de um filme e gravação em vários CD's, um para cada criança.

Com o decorrer das representações, verifiquei que alguns alunos já tinham uma apresentação mais cuidada e melhorada. Posso dizer que houve uma grande evolução desde a primeira situação de role playing até à última.

É de salientar que a criança com perturbações do espectro do autismo também foi integrada nesta atividade. Para tal, foi feito um questionário especial que continha perguntas mais simples e de carácter pessoal para facilitar a compreensão do mesmo (ver anexo 4). Quem entrevistou este aluno foi a criança que fez de apresentadora.

Foi visível o entusiasmo e satisfação que esta criança demonstrou ao sentir-se parte integrante das atividades realizadas na turma.

A restante turma também ficou bastante excitada com a filmagem das entrevistas e com o facto de ficarem com um exemplar para cada um. Após as filmagens terminarem e de ter agradecido à turma todo o apoio e dedicação, um menino dirigiu-se a mim, deu-me um abraço e disse: *“Nós é que agradecemos Filipa”*. Reconheço que fiquei admirada com esta atitude, pois não estava à espera, mas ao mesmo tempo fiquei contente pois demonstra a sinceridade e espontaneidade que caracteriza as crianças destas idades.

Por fim, em casa, procedi ao arranjo e construção de um “filme” com as gravações vídeo feitas em sala de aula e à posterior gravação em CD's, um para cada criança.



Figuras 11 e 12 - Gravação das entrevistas finais



Figura 13 - Gravação da entrevista final da criança com perturbações do espectro do autismo



Figura 14 – CD entregue às crianças

Fase III – Autoavaliação das aprendizagens e avaliação do projeto de intervenção

Segundo o documento de Reorganização curricular (2002, p.74) “a auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva”. Sendo a autoavaliação um procedimento de “reflexão sobre o que está a fazer e como se está a fazer, o aluno terá de desenvolver a capacidade de autoquestionamento” (ibidem, p.76). Para tal, no final de toda a intervenção propicie uma conversa com a turma com o intuito de relembrar tudo o que tinham feito até ao momento.

Apresento excertos do diálogo:

Professora: “Muito bem meninos, chegamos ao fim desta atividade e espero que tenham gostado. Vamos só fazer um pequeno resumo de tudo o que fizemos até aqui. Começamos por fazer o quê?”

AI5: “Saber o que era uma entrevista.”

Professora: “Antes disso ainda fizemos uma coisa...”

AI11: “Preenchemos uma ficha.”

Professora: “Sim, primeiro preenchemos um questionário. E depois?”

(Os alunos pensam)

AI9: “Depois fizemos umas perguntas uns aos outros que escreveste no quadro.”

AI5: “Mas antes ela mostrou uma apresentação na parede.”

Professora: “Muito bem, primeiro mostrei uma apresentação. Sobre o que falava?”

Al2: “Falava sobre a entrevista.”

Al11: “Sobre como se faz.”

(...)

Professora: “Muito bem, depois fizemos a atividade “repórter por minutos” e depois...”

Al16: “Depois escrevemos as entrevistas.”

(...)

Al5: “Depois treinamos várias vezes e apresentamos para a turma e tu filmaste para mostrarmos aos nossos pais.”

Diário reflexivo – 30/01/2014

Este diálogo foi bastante importante pois ajudou os alunos a contextualizarem todo o processo pelo qual tinham passado, levando-os a questionarem-se sobre os momentos de construção do projeto.

Como forma de avaliar as aprendizagens dos alunos, estes voltaram a responder à questão inicial sobre a elaboração de uma entrevista. Acrescentei também duas perguntas destinadas à avaliação da atividade.

Estes foram os resultados obtidos:

Análise dos questionários sobre a avaliação da atividade e das aprendizagens dos alunos

Dos vinte alunos que compõem esta turma do 2º ano de escolaridade só a dezassete foi administrado o questionário.

Questão n.º1 – O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?

	Número de ocorrências
1- É necessário fazer um guião antes de realizar uma entrevista	17
2- Posso fazer dois tipos de perguntas	13

(abertas e fechadas)	
3- É necessário falar de uma forma clara e pausada	16
4- É preciso preparar e estudar o conteúdo da entrevista	17
5- Posso fazer uma entrevista a qualquer	9

Tabela 15 – Resultados da pergunta “O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?”

Nesta questão pode-se observar que todos os alunos (dezassete) privilegiaram a opção “é necessário fazer um guião antes de realizar uma entrevista”. Com o mesmo número de resposta segue a resposta “é preciso preparar e estudar o conteúdo da entrevista”. Com menos uma incidência, dezasseis, vem a opção “é necessário falar de uma forma clara e pausada”. A opção “posso fazer dois tipos de perguntas (abertas e fechadas)” surge com treze ocorrências. Menos sinalizada aparece a resposta “posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa” que é escolhida por nove alunos.

Comparação da questão, antes e depois da intervenção

De acordo com as respostas iniciais a esta questão e analisando as respostas dadas no final da intervenção (ver tabela16, p.64), pode-se observar que as ocorrências da primeira foram visivelmente inferiores, comparativamente à segunda.

Posto isto, posso constatar que estes alunos construíram conhecimentos acerca do processo de elaboração e apresentação de uma entrevista, validando, assim, um dos objetivos deste projeto de intervenção.

Relativamente à opção cinco (posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa), pode-se observar que esta foi mais sinalizada antes da intervenção do que depois. Pelo que pude averiguar durante o preenchimento deste último questionário, os alunos não tinham ficado bem elucidados sobre este facto. No suceder das minhas intervenções expliquei que uma entrevista pode ser feita a qualquer pessoa desde que se tenha conhecimento do assunto que se vai tratar e desde que saibamos adaptar a nossa linguagem à linguagem do entrevistado. Na altura da

explicação pensei ter ficado clara esta ideia. Contudo, no final de preencherem os questionários e ao aperceber-me que poucos alunos tinham sinalizado esta opção, questionei-os sobre este facto. A resposta que obtive foi: “Não podemos fazer uma entrevista a qualquer pessoa porque ainda não sabemos falar como as pessoas importantes”.

Face a esta resposta apercebi-me que a pergunta em causa deveria ter sido formulada de outra forma a fim de não criar estas situações de dúvidas. Em vez de ser, “posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa”, poderia estar, por exemplo, “posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa desde que consiga adaptar a minha linguagem”.

O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?		
	Antes da intervenção	Depois da intervenção
1- É necessário fazer um guião antes de realizar uma entrevista.	3	17
2- Posso fazer dois tipos de perguntas (abertas e fechadas).	0	13
3- É necessário falar de uma forma clara e pausada.	10	16
4- É preciso preparar e estudar o conteúdo da entrevista.	2	17
5- Posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa.	15	9

Tabela 16 – Tabela comparativa dos resultados obtidos à pergunta “O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?”, antes e depois da intervenção

Questão n.º2 - Gostaste de realizar esta atividade?

	Número de ocorrências
Sim	17
Não	0

r esta atividade?”

Nesta questão averigua-se que a totalidade dos alunos sujeitos a este questionário, dezassete, afirma ter gostado da atividade em questão. Sendo assim, nenhum aluno assinalou a resposta “não”.

É de extrema importância que os alunos gostem das atividades que estão a realizar, o que leva a um envolvimento mais espontâneo, por parte das crianças, e, consecutivamente, a uma aprendizagem positiva e eficaz.

De facto, foi possível observar o empenho, entusiasmo e dedicação que estas crianças demonstraram ao longo de todo este processo interventivo.

Questão n.º3 - Porquê?

	Número de ocorrências
1- Porque foi divertido	15
2- Porque aprendi muitas coisas	15
3- Porque não aprendi nada	0
4- Porque não gostei de fazer a entrevista	0
5- Porque foi diferente	8

Tabela 18 – Resultados da pergunta “Porquê?”

Analisando esta questão, percebe-se que a maioria dos alunos (quinze) privilegiou a opção “porque foi divertido”. Com o mesmo número de respostas assinaladas, segue a alínea “porque aprendi muitas coisas”. Menos sinalizada surge a resposta “porque foi diferente”. Sem ocorrências aparecem as opções “porque não aprendi nada” e “porque não gostei de fazer a entrevista”.

É certo que o meu projeto de intervenção se centrou, principalmente, na área curricular de português, todavia, com ele, esta turma não desenvolveu aprendizagens apenas neste campo de ação. Outras áreas curriculares foram envolvidas, tais como a formação pessoal e social (cooperação e competências sociais) e as expressões artísticas, nomeadamente na exploração de situações de role playing.

Assim, e relativamente às aprendizagens dos alunos, estas parecem apontar no sentido do desenvolvimento da compreensão da importância da oralidade enquanto falantes; no desenvolvimento de competências para a realização de entrevistas; na utilização da oralidade noutras situações do quotidiano e no entendimento da diferença entre a linguagem utilizada com os pares, pais, professores (oralidade informal) e a linguagem utilizada para o público (oralidade formal).

Considerando as aprendizagens dos alunos e todo o percurso desenvolvido, faço um balanço positivo do projeto, uma vez que foi notório, não só as aprendizagens que estes foram construindo ao longo das intervenções, mas também o envolvimento e empenho dos alunos.

Capítulo VI – Conclusões, limitações e recomendações futuras

6.1. Conclusões e limitações

O projeto de intervenção aqui retratado, apoiado pela metodologia de investigação-ação, teve como finalidade a aprendizagem de processos orais, por parte dos alunos. Para tal, foram sistematizadas atividades que proporcionassem a aprendizagem ativa desses processos.

Falta agora fazer uma reflexão sobre todo este percurso de modo a refletir sobre as aprendizagens, tanto dos alunos como as minhas próprias aprendizagens.

Pelo que se pode observar ao longo deste relatório, os alunos construíram aprendizagens significativas acerca dos processos de elaboração de uma entrevista, visível na elaboração das entrevistas escritas e no questionário final, bem como a utilizar a oralidade neste contexto social, com as situações de role playing. Posto isto, posso afirmar que as estratégias adotadas para responder à problemática inicialmente encontrada, foram pertinentes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos desta turma. É de salientar, também, o desenvolvimento do trabalho cooperativo. Este processo foi fundamental na preparação das entrevistas escritas, pois permitiu a troca de ideias e opiniões entre os alunos. Nestes momentos consolidou-se a boa interação que os alunos foram criando entre si, através de situações de interagida. A título de exemplo, na elaboração das entrevistas, ambos davam ideias de perguntas que podiam ser feitas, bem como a melhor forma de escrever, tanto as perguntas como as respostas. Durante as situações de role playing também foi notória a solidariedade que foram criando entre pares, uma vez que, durante as representações faziam sinais entre si de modo a melhorar a atividade.

Um dos momentos que também se mostrou importante para a relevância deste projeto, foi a autoavaliação que os alunos realizaram no final das intervenções pedagógicas. A autoavaliação serviu, não só para os alunos consolidarem os seus conhecimentos, mas também para eu verificar até que ponto este projeto tinha originado aprendizagens significativas nos alunos. Os resultados obtidos foram bastante motivadores, pois confirmaram os objetivos propostos para este projeto.

Tenho consciência que este projeto de intervenção foi bem-sucedido, não só pelas estratégias de intervenção adotadas, mas também pelo facto de os temas selecionados para a redação das entrevistas serem motivadores e do interesse dos alunos. É de elevada importância

que as atividades, de um projeto que pretende criar situações de aprendizagem, tenham uma finalidade objetiva e sejam pertinentes pra os alunos.

O desenvolvimento deste projeto foi, sem dúvida, muito importante para a minha aprendizagem enquanto futura profissional. Este permitiu-me melhorar as minhas práticas e intervenções, melhorar tanto a gestão do grupo como do tempo e a respeitar o ritmo e tempo de trabalho de cada aluno. Permitiu-me também perceber que é fundamental criar boas relações com os alunos, de modo a conhecer o que os motiva, ajudando na planificação e execução das atividades. Com o decorrer do projeto aprendi que o professor é o principal mediador das aprendizagens dos alunos, sendo que este deve ser cuidadoso na forma como promove e expõe as suas ideias. O professor deve favorecer meios em que alunos construam as suas próprias aprendizagens levando-os a pensar e a criar as suas próprias conjeturas. Aprendi, sem dúvida, a estimular o meu pensamento reflexivo, a criar momentos de interação significativos com as crianças e a fazer uma observação mais atenta, uma vez que “observar cada criança e o grupo...são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.25).

No início da intervenção eram muitos os receios quanto à aplicação de um projeto relacionado com a oralidade. A literatura encontrada para apoiar este projeto foi uma das limitações com que me deparei, pois são poucos os estudos feitos em torno da exploração da oralidade formal em sala de aula. Outra limitação que não me permitiu fazer uma exploração mais profunda e detalhada, foi a questão do tempo disponível para a implementação de um projeto de intervenção. Com a escassez de tempo, não tive a oportunidade de aplicar todas as ideias e atividades que tinha em mente, sendo “obrigada” a fazer uma seleção das atividades mais pertinentes. Tendo adotado a metodologia de investigação-ação, é importante referir que esta metodologia não foi seguida na sua totalidade, uma vez que esta recai sobre um processo demorado de constante observação, reflexão e aplicação de novas práticas. Com a turma, apenas dei início a um processo pedagógico cujos resultados são difíceis de determinar em toda a sua extensão, no imediato, mas sim, com referiu a professora cooperante, num futuro próximo. Contudo, acredito que se houvesse a continuidade deste trabalho investigativo, as aprendizagens por parte dos alunos seriam bem mais notórias e significativas.

6.2. Recomendações futuras

Se me fosse permitido dar continuidade a este projeto, proporia a realização de mais três momentos de intervenção. O primeiro incidiria na pesquisa dos temas escolhidos pelos alunos, de modo a ampliar os seus conhecimentos acerca das temáticas e, assim, facilitar o desenvolvimento de perguntas por parte dos alunos. No segundo proporcionaria um contacto real com o contexto de comunicação, como por exemplo as instalações de um jornal, onde seria explicado aos alunos os momentos de elaboração de uma entrevista. Por último, desenvolveria a representação das entrevistas elaboradas pelos alunos. Isto é, atribuiria um estatuto social a cada aluno e estes teriam de desenvolver as respostas em conformidade com o contexto social em questão. Penso que através de uma intervenção deste género, as aprendizagens construídas pelos alunos seriam mais significativas. Isto envolveria um trabalho de pesquisa bem mais elaborado e moroso, tanto para o professor como para os próprios alunos. Uma proposta dada por um aluno foi a de repetir as entrevistas, mas invertendo os papéis de cada aluno, ou seja, quem representou o entrevistado “vestia” o papel de entrevistador e vice-versa.

Chegada ao fim mais uma etapa do meu percurso académico, rumo à iniciação profissional, só me resta dizer que todo o trajeto percorrido até aqui foi muito significativo, não só para o desenvolvimento profissional mas também pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaiate, P. M. (2012). *A oralidade em sala de aula: momentos de ensino e aprendizagem*. Relatório de estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal acedido em <http://run.unl.pt/handle/10362/9169> a 18-02-2014.
- Barreiros, J. C. (1996). Pragmática da comunicação humana. In *A Turma como Grupo e Sistema de Interação. Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*, (25-77). Porto: Porto Editora.
- Chagas, I. (s/d). *Caracterização da Investigação-acção – Anexo i*. acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf> a 07-03-2014.
- Costa, L. S. (2012). *As mil palavras de uma imagem. Desenvolvimento de competências orais no 1º e 2º Ciclos*, (CD). Relatório de estágio, Instituto de educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Costa, M. F. (2012). *Desenvolvimento da linguagem na criança: hábitos orais e perturbações da fala*. Dissertação de mestrado, Secção Autónoma de Ciências da Saúde – Universidade de Aveiro, Portugal acedido em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8987/1/250704%20.pdf> a 10-01-2014.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF a 14-12-2013.
- De Mello Vargas, M. V. (2009). *Processos discursivos de oralidade e de escrita no ensino de língua portuguesa*. *Linha D'Água* (22) p. 34-40 acedido em <http://www.revistas.fflch.usp.br/index.php/linhadagua/article/viewFile/101/108> a 15-12-2013.

Duarte, M. S. (2011). *Para uma interação das competências comunicativas: oralidade, leitura. Escrita e funcionamento da língua*. Relatório de estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal acessado em http://run.unl.pt/bitstream/10362/9316/1/PES_Marlene%20Sofia%20Guerreiro%20Duarte.pdf a 14-12-2013.

Entrevista a Marcelo Rebelo de Sousa <https://www.youtube.com/watch?v=WAwLx5VaUgw> – site consultado em 11-12-2013.

Figueiredo, O. (2004). Pedagogia do Oral. In O. Figueiredo, *Didática do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, (48-58). Lisboa: Edições Asa.

Gomes, A. M. (2008). *A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras – Universidade de Brasília, Brasil acessado em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6513/1/2008_AltairMartinsGomes.pdf a 10-01-2014.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (2ª ed.), (Vol. I). Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições Asa.

Marcuschi, L. A. (2005). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In A. Dionísio & M. A. Bezerra (orgs.), *O livro didático de Português: múltiplos olhares*, (3ª ed.) (21-34). Rio de Janeiro: Editor Lucerna.

- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*, (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Marques, C. M. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra, Portugal acedido em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18135/1/A%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20oral%20formal%20em%20contexto%20escolar.pdf> a 15-01-2014.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Moreira, M. A. (2012). *A investigação-ação na formação inicial de professores* (Seminário), Braga, 21-10-2012.
- Pereira, I. S., Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões. In F. F. Azevedo, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I encontro internacional*, (1ª ed.). Universidade do Minho, Braga acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf> a 14-12-2013.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Puig, J. M. (1995). *Aprender a dialogar. Actividades para la toma de consciencia de las habilidades para el diálogo*. Argentina: Aique.

- Ramalho, S. I. (2012). *Ensino da exposição oral: uma experiência no 4º ano do ensino básico*. Relatório de estágio, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal acedido em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9905/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> a 15-01-2014.
- Ribeiro, S. E. (2006). *Contributos para a caracterização do discurso oral: um estudo de disfluências*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Línguas e Culturas, Departamento de Electrónica, Telecom. e Informática e Secção Autónoma de Ciências da Saúde – Universidade de Aveiro, Portugal acedido em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4590/1/210924.pdf> a 10-01-2014.
- Rojo, R.; Schneuwly, B. (2006). *As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência académica*. Linguagem em (Dis)curso, 2006, vol. 6 (3), p. 463-493 acedido em <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34220> a 10-01-2014.
- Scliar-Cabral, L. (2003). *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Editora Contexto.
- Silva, C. M. (2011). *Análise comparativa da coesão textual na oralidade e na escrita: Um estudo com crianças com e sem perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Línguas e Culturas, Departamento de Electrónica, Telecom. e Informática e Secção Autónoma de Ciências da Saúde – Universidade de Aveiro, Portugal acedido em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7605/1/An%C3%A1lise%20comparativa%20da%20coes%C3%A3o%20textual%20na%20oralidade%20e%20n_000.pdf a 15-01-2014.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento de desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Textos de Educação.
- Sousa, H. F. (2006). *A comunicação oral na aula de português. Programas de intervenção pedagógico-didácticas*. Porto: edições Asa.

Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Portugal acedido em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1458/1/2005001712.pdf> a 20-02-2014.

Anexos

Anexo 1 – Questionário sobre os usos da oralidade

Questionário sobre usos da oralidade

1- Porque é tão importante falar bem?

Para conseguir falar com os outros

Para expressar as minhas ideias e sentimentos

Para que as outras pessoas me entendam

Para poder participar em conversas

Para que os outros se interessem pelo que digo

Para resolver problemas do dia-a-dia

Outros: _____

2- Como aperfeiçoas a forma como falas?

Leio

Falo com outras pessoas

Escrevo

Não faço nada

Ouçó com atenção as outras pessoas

Outras: _____

3- Gostavas de aprender a falar melhor?

Sim

Não

4- Costumas falar para a turma?

Sim

Não

5- Gostas de falar para a turma?

Sim Não

6- Porquê que gostas?

Porque gosto de falar Porque me sinto à vontade

Porque me sinto bem

Outro: _____

7- Porquê que não gostas?

Tenho vergonha Não consigo explicar bem as

A turma goza comigo coisas

Não sei falar bem Não gosto muito de falar

Outro: _____

8- Como te sentes quando falas para muita gente?

Falo muito Fico envergonhado

Falo mal Falo pouco

Falo bem

Fico nervoso

Sinto-me à vontade

Outro: _____

9- Em que situações mais gostas de falar?

Com muita gente

No recreio

Com pouca gente

Sozinho

Em casa

Com os amigos

Na sala de aula

Outro: _____

10- Já tiveste alguma experiência de falar em público?

Sim

Não

11- Fala-me dessa experiência (com que idade, quando foi, onde foi, correu bem).

12- Imagina que és convidado para um programa de televisão para falar sobre um tema que tenha a ver contigo. Sentias-te capaz de participar?

Sim Não

12.1- Sobre o que é que falavas?

O meu animal doméstico preferido

A minha comida preferida

O meu animal selvagem preferido

O (A) melhor (minha) melhor amigo (a)

O meu desporto preferido

O que mais gosto de fazer na escola

A minha brincadeira (jogo) preferida

O local onde moro

O meu passatempo preferido

O que quero ser quando for grande

O que costumo fazer nos meus tempos livres

A minha turma

Outros: _____

Nome: _____

Anexo 2 – Powerpoint “Como fazer uma entrevista”

COMO FAZER UMA ENTREVISTA



O QUE É UMA ENTREVISTA?

- A entrevista é uma conversa com perguntas e respostas;
- É um diálogo entre duas ou mais pessoas;
- Deve haver comunicação e interesse pela opinião do outro;
- As perguntas servem para conhecer melhor o assunto que se está a tratar ou a personalidade do(a) entrevistado(a).

TIPO DE PERGUNTAS

- Uma entrevista deve ser, maioritariamente, composta por perguntas abertas.

Por exemplo:

- Na sua opinião?
- Em que situação?
- O que pensa sobre ...?
- O que acha de ...?
- Por que acha que?
- Como as pessoas respondem (ou reagem) quando?
- O que acha que deveria ser feito no caso de ...?
- Na sua opinião, as pessoas ...?
- Como...?

- As perguntas devem ser curtas e claras;
- Não devem ter mais do que uma pergunta na mesma formulação;
- Não devem ser muito longas;
- Devem evitar as repetições.

ATITUDES DO ENTREVISTADOR

- Durante a entrevista, não acrescentar comentários às respostas, nem demonstrar a sua opinião pessoal;
- Manter um tom informal, mas com delicadeza;
- Estabelecer contacto com o entrevistado e não mostrar pressa;
- Estar atento às respostas porque podem surgir outras perguntas.

REPÓRTER POR MINUTOS

- Como te chamas?
- Que idade tens?
- Qual a tua cor preferida?
- Qual o teu desporto preferido?
- O que mais gostas de fazer?
- Que cor gostas mais?
- O que achas da tua turma?



Anexo 3 – Tópicos para a reformulação das entrevistas

Tópicos para as entrevistas

- Escolha do tema;
- Outras informações;
- Dizer algo;
- Gostar mais;
- Gostar menos;
- Melhores momentos;
- Frequência;
- Diferenciar;
- Descrever;
- Características.

Tipos de perguntas

- Porquê que gostas de...?
- Como surgiu o gosto por...?
- O que a/o torna especial?
- Porquê que é diferente?
- O que achas de...?
- Como é...?
- O que faz...?

Anexo 4 – Entrevista da criança com perturbações do espectro do autismo

Entrevista da criança com perturbações do espectro do autismo

- 1- Como te chamas?
- 2- Quantos anos tens?
- 3- De que cor gostas mais?
- 4- Qual o desporto que gostas mais de fazer?
- 5- O que gostas mais de comer?
- 6- Como se chama a tua professora?
- 7- Gostas dos amiguinhos da tua turma?
- 8- Diz o nome deles.

Anexo 5 – Questionário de autoavaliação

Autoavaliação Entrevistas

Nome: _____

1- O que é necessário para a elaboração de uma entrevista?

É necessário fazer um guião antes de realizar a entrevista.

Posso fazer dois tipos de perguntas (abertas e fechadas).

É necessário falar de uma forma clara e pausada.

É preciso preparar e estudar o conteúdo da entrevista.

Posso fazer uma entrevista a qualquer pessoa.

Outra: _____

2- Gostaste de realizar esta atividade?

Sim

Não

3- Porquê?

Porque foi divertido.

Porque aprendi muitas coisas.

Porque não aprendi nada.

Porque não gostei de fazer a entrevista.

Porque foi diferente.

Outra: _____
