

A apresentação oral em contexto politécnico: práticas, géneros e textos em interação

The oral presentation in a polytechnic context: practices, genres and texts in interaction

Carla Teixeira¹

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa², Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

Recebido em: 14/05/22

Aceito em: 14/07/22

RESUMO

Este trabalho pretende i) mostrar um dispositivo didático de ensino do género textual *apresentação oral* e ii) descrever e caracterizar as ações dos alunos durante apresentações orais de um álbum infantil de um Curso Técnico Superior e Profissional que forma técnicos de ação educativa. Privilegiando o quadro de trabalhos do interacionismo sociodiscursivo e as práticas de ensino preconizadas neste contexto, expõe-se uma experiência formativa de uma unidade curricular de língua portuguesa, no ensino superior, em Portugal, em que se pretende dotar os alunos de estratégias linguísticas promotoras de um percurso académico e profissional com sucesso. O estudo foca-se na descrição do agir dos alunos e no modo como se apropriam das orientações da docente, dos conteúdos informativos e na sua transposição para a apresentação oral, em tempos da pandemia de COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE:

Interacionismo sociodiscursivo. Ensino politécnico. *Apresentação oral*. Texto oralizado.

ABSTRACT

¹ E-mail: carla.teixeira@fcsb.unl.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8721-812X>

² Esta unidade de investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) através do projeto UID/LIN/03213/2013. O presente trabalho decorre de duas apresentações: uma primeira realizada durante as II JEALP, Jornada de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (1 de dezembro de 2021), da Universidade Federal de Ouro Preto e outra realizada no IX SIELP, Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa (1 a 3 de dezembro de 2021), no Grupo de trabalho 19, O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade, coordenado por Luciana Graça e Joaquim Dolz. Agradeço à Mariana Oliveira Pinto e ao Joaquim Dolz os comentários feitos e a sugestão de bibliografia realizados no IX SIELP.

This work aims to i) show a didactic device of the textual genre oral presentation and ii) describe and characterize the actions of students during presentations of a children's book of a Higher Technical and Professional Course that trains technicians of educational action. Focusing on the framework of socio-discursive interactionism and the teaching practices recommended in this context, this text presents a training experience of a Portuguese language course unit in which it is intended to provide students with linguistic strategies that allow them to build an academic and professional path with success. The study focuses on the description of the students' actions and the way in which they appropriate the teacher's guidelines, the informative contents of the children's album and its transposition to the oral presentation.

KEYWORDS:

Sociodiscursive interactionism. Polytechnic education. Oral presentation. Oralized text..

Introdução

Os documentos mais recentes que norteiam o agir docente em Portugal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*³, preconizam um ensino holístico e a preparação dos alunos apoiados em princípios humanistas com vista a uma participação crítica e informada em sociedade. Na competência Linguagens e textos do *Perfil*, é expresso que os alunos devem “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (MARTINS, 2017, p.21), no final do 12.º ano. Ainda que pareça ter um teor demasiado geral, este descritor deverá ser observado de modo articulado com outras competências que pretendem que os alunos comuniquem em variados géneros e suportes textuais (competência Informação e comunicação) e que possam organizar, interpretar e transmitir estes conteúdos informativos (competência Raciocínio e resolução de problemas) recorrendo a diferentes ferramentas (competência Pensamento crítico e pensamento criativo). Além disso, considerando que o presente trabalho se centra numa proposta de ensino do oral para o ensino superior politécnico, é de reter que no último ano da escolaridade obrigatória, o 12.º ano, as *Aprendizagens Essenciais* de português explicitam que o aluno deverá saber “planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.” (Ministério da Educação, p.5)

A promulgação dos referidos documentos é relativamente recente: o Despacho n.º 9311 que aprova o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* data de 21 de julho de 2016 e o Despacho n.º 5908 referente às *Aprendizagens Essenciais* é de 5 de julho de 2017. Isto indica que estas disposições programáticas poderão ainda ser consideradas uma novidade, pois, “por tradição,

³ As *Aprendizagens Essenciais* não são, por si só, um único documento; são diretrizes que assumem uma especificidade consoante o nível de ensino, as disciplinas e os anos de escolaridade.

o oral é raramente assumido como objeto de aprendizagem” (Pinto, 2010, p. 15), na sala de aula, em Portugal. A (des)valorização do oral é igualmente preocupante ao considerar-se que, também tradicionalmente, o tratamento da modalidade oral é desprivilegiado face à modalidade escrita. Não obstante, é mediante o uso de géneros orais que os alunos interagem de modo significativo académica e profissionalmente.

Assim, é de registar o nível de desempenho em que os estudantes portugueses se situam relativamente aos objetivos oficiais. No caso deste trabalho, o ponto de situação adquire particular interesse ao considerar um contexto formativo específico recentemente criado no ensino superior, ainda que, devido às condições precárias de implementação do dispositivo didático motivadas pela pandemia de COVID-19, os dados obtidos possam ser considerados pouco expressivos. Efetivamente, os últimos anos letivos, 2020 e 2021, com aulas em contexto a distância e/ou remoto, não promoveram uma dinâmica que tenha favorecido o treino da oralidade em circunstâncias habituais. E mesmo passados dois anos do início da pandemia, as condições presenciais ainda convivem com a instabilidade do uso da máscara e dos isolamentos por contacto de risco, portanto, com as ausências da sala de aula. Este facto associado à ainda recente criação dos Cursos Técnicos Superiores e Profissionais (CTeSP) e aos poucos estudos conhecidos sobre este contexto de ensino (JUSTINO; RAFAEL, 2018; TEIXEIRA, 2020), levam a assumir este estudo como exploratório.

Nesta conjuntura educativa, considera-se o aporte epistemológico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD) como o mais conveniente para enquadrar as questões sobre a criação de um dispositivo didático e a reflexão subjacente a esta investigação. Desta maneira, são objetivos deste trabalho: i) mostrar um dispositivo didático de ensino do género textual *apresentação oral*; ii) descrever e caracterizar as ações dos alunos identificadas nas *apresentações orais* realizadas, durante as apresentações de um livro infanto-juvenil de um Curso Técnico Superior e Profissional da área da educação que forma técnicos de ação educativa para interagir com crianças e jovens.

1. Fundamentação teórica

Este trabalho filia-se no ISD (BRONCKART, 2003, 2008), em cujo programa teórico-metodológico os textos são considerados objetos empíricos que documentam as circunstâncias

históricas, sociais e geográficas que correspondem ao contexto de produção. Por conseguinte, no ISD, emprega-se uma metodologia descendente de análise de textos: primeiramente, dá-se a descrição das práticas sociais nas quais os textos são produzidos; depois, os textos são integrados no género (ou modelo textual a que correspondem) e, finalmente, o material linguístico que os compõem é observado. Deste modo, são assegurados diferentes tipos de análise textual: uma análise que descreve os textos, em vários patamares de análise linguística e uma outra análise que, assente na anterior, assume uma dimensão mais interpretativa e regista o modo como se dá a descrição do *agir*.

No âmbito do programa de trabalho sociodiscursivo, reconhece-se no uso da linguagem o processo ontogénico pelo qual se dá o desenvolvimento do ser humano (LEONTIEV, 2004). Assim sendo, a linguagem está presente em todas as atividades humanas, com especial destaque para o seu papel formativo no contexto educativo, pois é também através desta que se dá o processo de desenvolvimento do aluno; por isso, é particularmente importante que as aprendizagens se realizem por meio de uma mediação qualificada (VIGOTSKY, 2007), seja através da presença de um professor e/ou de recursos didáticos promotores da autonomia do aluno. Na base desta mediação qualificada, deverá estar uma intencionalidade pedagógica que relaciona a investigação com as práticas de ensino-aprendizagem, pelo que é fundamental a referida interação patente nas quatro fases da engenharia didática, de acordo com Dolz (2016): **1.ª fase**: “o estudo das práticas comuns de ensino e os seus efeitos” (DOLZ, 2016, p. 243) corresponde à análise prévia dos objetos de ensino, das representações das capacidades e das dificuldades dos alunos; **2.ª fase**: a conceção de “um protótipo de dispositivo didático” (DOLZ, 2016, p.243) a partir, por exemplo, da avaliação de uma produção textual inicial; **3.ª fase**: a experimentação: implementação de um dispositivo didático ou de um objeto enquadrado numa atividade de investigação; **4.ª fase**: a análise dos resultados obtidos, relacionando-os com as previsões; avaliação do dispositivo criado.

1.1. Ensino e modalidade oral

Atualmente, a escola é entendida como o grande equalizador social, onde o aluno assimila as estratégias essenciais para desempenhar os vários papéis sociais. Neste sentido, a escrita apresenta-se facilmente como um domínio a valorizar, pelo desenvolvimento das operações mentais

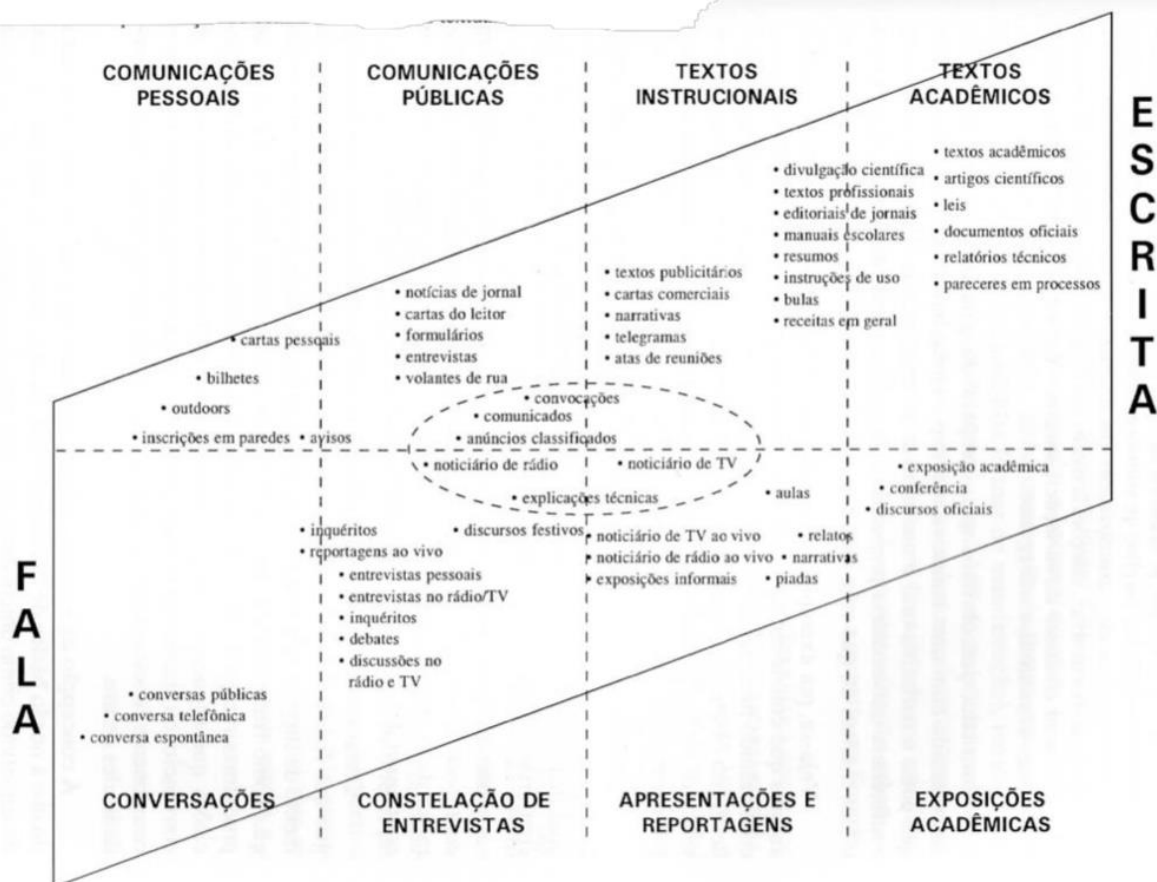
superiores das quais os alunos farão uso no ensino superior e na sua vida profissional. Contudo, considerando a importância que assume no sucesso da vida do aluno enquanto um “verdadeiro instrumento de poder e de ascensão social”⁴ (GAUSSEL, 2017, p. 1), talvez mais do que a escrita, o oral necessita de ser trabalhado devido às competências comunicativas de exposição social. Por isso, Gausel (2017) defende que o oral adquire duas dimensões de ensino, enquanto prática a dominar e enquanto recurso educativo.

De facto, as modalidades oral e escrita são modos de expressão da língua às quais estão associadas diferentes práticas sociais e géneros textuais. Estas relacionam-se, podendo, inclusive, uma modalidade intervir na formação de géneros da outra modalidade. Posto isto, ambas deverão ser igualmente valorizadas.

Além do mais, o abandono da conservadora dicotomia oral/escrita, em que esta última é sobrevalorizada, é igualmente assumido por outros autores, entre os quais Nonnon (2016) e Marcuschi (2001), cujo esquema da representação do contínuo dos géneros textuais na fala e na escrita se reproduz na figura 1. Na representação de Marcuschi, exemplificam-se as intrincadas relações entre géneros de modalidades diferentes; a título de exemplo, verifica-se que as produções académicas detêm um elevado grau de formalidade (em contraste com as comunicações pessoais); porém, os textos escritos académicos, a par dos relatórios técnicos e os artigos científicos, enquadram-se no mesmo tipo de registo que as exposições académicas orais ou os discursos oficiais. Paralelismos semelhantes podem ser estabelecidos relativamente à comunicação pessoal, na dimensão escrita com cartas ou bilhetes e na vertente da fala através de conversas telefónicas ou de outras interações espontâneas.

Figura 1: Representação do contínuo dos géneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 41)

⁴ No original: “véritable instrument de pouvoir et d’ascension sociale.”



Segundo Nonnon (2002), a complexidade das relações semióticas presente nas situações comunicativas e, portanto, entre os gêneros, está de igual modo presente na sala de aula. Por exemplo, no momento em que as práticas de leitura se efetuam, a *tomada de apontamentos* ocorre de modo articulado observando, em simultâneo, o conteúdo informativo e o gênero; o mesmo sucede com a *apresentação oral* que subsiste do suporte em que a escrita é “um instrumento ao serviço do oral”⁵ (NONNON, 2002, p. 73). De acordo com Rey-Debove, citado por Nonnon (2002), esbater a dualidade oral/escrito significa distinguir entre o que é falado, o que é escrito, o que é falado a partir do que está escrito (ou o texto oralizado) e o que é escrito (ou transcrito) a partir do que foi falado⁶.

⁵ No original: “un outil au service de l’oral”.

⁶ No original: “le langage parlé (directement encodé par le locuteur), le langage écrit (directement encodé par le scripteur), le langage oralisé ou discours écrit qui est parlé (comme dans la lecture à haute voix), le langage transcrito ou discours parlé qui est écrit (comme dans la prise de notes)” (NONNON, 2002, p. 77).

1.1.1. O género textual *apresentação oral*

A importância que os documentos oficiais portugueses dão à *apresentação oral* no contexto institucional espelha a relevância que o género tem em termos escolares e no futuro profissional dos alunos.

A exigência da comunicação contemporânea passa pelo conhecimento de outros códigos semióticos em que a construção de significados vai além de um plano linear, convocando os diversos elementos envolvidos na comunicação, desde os gestos feitos pelos indivíduos até à disposição dos elementos textuais (KENDON, 2010; KRESS & VAN LEEUWEN, 1996), bem como no ensino de modelos dinâmicos de comunicação decorrentes de novas formas de organização do conhecimento (KRESS, JEWITT, OGBORN, & TSATSARELIS, 2014). O género *apresentação oral* é, então, um género com uma vertente linguística, afeta tanto à modalidade oral, especificamente na parte da apresentação, e à modalidade escrita, no caso da produção de um texto-suporte escrito, bem como com uma dimensão corporal que integra os gestos (corporais) e a voz. No que diz respeito ao ensino, este é um género com uma dimensão procedimental faseada e extensa temporalmente, pelo que se insiste num objeto de ensino complexo, com uma cronologia de implementação prolongada: há que ter em conta, em primeiro lugar, a produção de um suporte de apresentação (algum tipo de texto para exposição de conteúdos ou um texto de apoio para oralização); em segundo lugar, a *apresentação oral* propriamente dita.

Considerando a complexidade do género e a relevância da apresentação oral para o percurso académico e profissional dos alunos, foi realizado um questionário digital⁷ (cf. figura 2), no final de 2021, a alunos do politécnico de duas instituições, uma pública e outra privada, localizadas em Lisboa, sobre as representações das práticas de ensino e de aprendizagem do oral experienciadas pelos alunos na escolaridade obrigatória (ou seja, até ao 12.º ano) e no ensino superior.

⁷ O questionário foi realizado via *Google Forms* e neste participaram 77 alunos de uma instituição do ensino superior pública e de outra privada, entre 19 de novembro e 1 de dezembro de 2021. Os alunos que responderam ao questionário de modo anónimo, tinham entre 18 e 49 anos, eram maioritariamente do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica, sendo que 73,7% pertenciam ao sexo feminino e os restantes 26,3% eram do sexo masculino. O questionário era constituído por quatro secções, com questões de resposta fechada ou rápida, a saber, a caracterização da amostra (quatro questões sobre sexo, idade, curso e ano de curso), perceção sobre as práticas docentes do ensino secundário (8 questões), práticas dos alunos durante o ensino secundário (9 questões), práticas dos alunos no ensino superior (11 questões); a maior parte das questões era de resposta rápida em função de uma escala de valoração de 1 a 6 (valores mínimo e máximo, respetivamente).

Figura 2: Exemplo de questões pertencentes ao questionário realizado a alunos do politécnico sobre práticas de ensino e de aprendizagem do oral

1.1. Práticas docentes
No ensino secundário...

1.1.1- Os professores davam instruções sobre como deveria ser a apresentação. *

1 2 3 4 5 6

...

1.1.2- Os professores definiam uma planificação a seguir. *

1 2 3 4 5 6

No que concerne à perceção dos alunos relativamente às práticas docentes do ensino secundário, estas são qualificadas globalmente como boas. Tendo sido pedido aos alunos que pontuassem de 1 a 6⁸ as práticas que tinham experienciado no secundário, estes consideraram que os professores: davam instruções sobre como deveria ser a apresentação (5: 32,9%), definiam uma planificação a seguir (4: 34,2%), davam tempo para compor a apresentação, fora da aula (4: 31,6%) e durante o tempo de aula (3: 27,6%), deixavam os alunos escolher o suporte da apresentação (por exemplo, cartaz, *power-point*, ...) (5 e 6: 26,3%), partilhavam os critérios de avaliação previamente (ou seja, os alunos sabiam como iam ser avaliados) (6: 22,4%), explicitavam a avaliação que tinham realizado (por exemplo, destacando os pontos positivos e os menos bens conseguidos) (4: 27,6%).

De acordo com os testemunhos dos alunos, estes recordam boas práticas dos professores, ao nível das instruções gerais, da planificação, da partilha de critérios de avaliação, da comunicação da avaliação; contudo, algumas práticas podem ser revistas, nomeadamente, o tempo dado aos alunos para produzir a apresentação dentro e fora da sala de aula.

Segundo as respostas dos mesmos alunos, como se pode comprovar pelo quadro 1 abaixo, estes julgam que melhoraram consideravelmente as suas práticas do ensino secundário para o

⁸ Por motivos de falta de espaço, apresenta-se a resposta mais cotada; por exemplo, no primeiro caso, 32,9% dos alunos classificaram a frequência com os professores davam instruções de 5 em 6. O mesmo tipo de leitura deverá ser efetuado para os quadros 1 e 2.

ensino superior, pois estão mais atentos às indicações dos professores e às suas próprias disposições cinésicas e práticas.

Quadro 1: Respostas dos alunos do politécnico ao questionário realizado sobre as suas próprias práticas nos ensinos secundário e superior.

Práticas dos alunos ⁹	Ensino secundário	Ensino superior
1. Rever as indicações dos professores.	5- 28,9% 4- 22,4%	6- 37,3% 5- 32,8%
2. Dedicar muito tempo a preparar uma apresentação oral.	4- 32,9% 5- 30,3%	5- 40,3% 6- 26,9%
3. Selecionar os conteúdos cuidadosamente.	5- 32,9% 6- 28,9%	6- 49,3% 5- 29,9%
4. Ter muito cuidado com a organização dos conteúdos ou do que ia dizer.	6- 36,8% 5- 32,9%	6- 46,3% 5- 34,3%
5. Fazer um <i>power-point</i> ou utilizava qualquer outro tipo de suporte de apresentação.	4- 27,6% 5- 25%	6- 71,6% 5- 19,4%
6. No caso de ter informação que queria apresentar visualmente, (por exemplo, gráficos, imagens, ...), explorar alguns detalhes pormenorizadamente.	5- 27,6% 6- 35,5%	6- 43,3% 5- 40,3%
7. Dedicar muito tempo a preparar uma apresentação oral./Ensaïar...	6- 53,9% 5- 22,4%	6- 52,2% 5- 23,9%
8. Tentar ser simples e direto/a.	6- 36,8% 5- 35,5%	6- 46,3% 5- 31,3%
9. Pensar no que ia vestir, de modo a transmitir uma ideia de profissionalismo.	1- 22,4% 2- 21,1%	Sim- 100%

Posteriormente, a partir da identificação do curso que era realizada na caracterização da amostra, foi possível distinguir as respostas de três alunas e um aluno em cujo curso foi implementado o dispositivo didático a apresentar no ponto 2.1., tal como se demonstra no quadro 2 e que se consideram representativas da maneira como refletem sobre os seus desempenhos, até porque todos os alunos declararam que já tinham realizado, pelo menos, uma apresentação no ensino superior. Acrescenta-se que, temporalmente, as respostas ao questionário foram dadas sensivelmente ao mesmo tempo em que estes alunos estavam a preparar ou a realizar a primeira *apresentação oral*, na UC, pelo que as suas práticas deveriam estar presentes no momento da realização do questionário.

A análise do quadro 2 permite afirmar que os alunos possuem representações muito

⁹ Neste caso, optou-se por apresentar os dois valores que obtiveram maior percentagem. Por lapso, no item 9, no ensino superior, as opções eram “sim” ou “não”, pelo que 100% referem que todos os alunos têm cuidado com o que vestem no dia da apresentação.

positivas do seu desempenho, tanto no ensino secundário como ensino superior; em particular, no ensino superior, o valor 6 ocorre em oito itens. Destaca-se que todos os alunos afirmam pretender ser diretos no momento da apresentação e que pensam na sua indumentária no dia da *apresentação oral*. Além disso, com base na valoração assinalada, no item 5., assinala-se que três alunos afirmam que preferiam fazer apresentações com o suporte em *power-point* e, no item 7, dois alunos afirmaram que dedicavam muito tempo a preparar as apresentações, criando-se algum tipo de expectativa relativamente à correspondência entre as suas declarações e a qualidade dos seus desempenhos.

Quadro 2: Respostas dos alunos do CTESP em educação ao questionário realizado sobre as suas próprias práticas nos ensinos secundário e superior

Práticas dos alunos	Ensino secundário	Ensino superior
1. Rever as indicações dos professores.	6- 2 respostas 5- 2 respostas	6- 1 resposta 5- 1 resposta 4- 2 respostas
2. Dedicar muito tempo a preparar uma apresentação oral.	6- 2 respostas 5- 1 resposta 3- 1 resposta	6- 1 resposta 5- 1 resposta 4- 1 resposta 3- 1 resposta
3. Selecionar os conteúdos cuidadosamente.	6- 2 respostas 5- 1 resposta 4- 1 resposta	6- 1 resposta 5- 1 resposta 3- 2 respostas
4. Ter muito cuidado com a organização dos conteúdos ou do que ia dizer.	6- 2 respostas 5- 1 resposta 4- 1 resposta	6- 1 resposta 5- 1 resposta 4- 1 resposta 3- 1 resposta
5. Fazer um <i>power-point</i> ou utilizava qualquer outro tipo de suporte de apresentação.	6- 3 respostas 5- 1 resposta	6- 3 respostas 3- 1 resposta
6. No caso de ter informação que queria apresentar visualmente, (por exemplo, gráficos, imagens, ...), explorar alguns detalhes pormenorizadamente.	6- 2 respostas 5- 1 resposta 3- 1 resposta	6- 2 respostas 5- 1 resposta 3- 1 resposta
7. Dedicar muito tempo a preparar uma apresentação oral./Ensaïar...	6- 3 respostas 5- 1 resposta	6- 2 respostas 4- 2 respostas
8. Tentar ser simples e direto/a.	6- 3 respostas 5- 1 resposta	6- 4 respostas
9. Pensar no que ia vestir, de modo a transmitir uma ideia de profissionalismo.	6- 3 respostas 5- 1 resposta	Sim- 4 respostas

2. Caracterização do contexto didático e sociossubjetivo de produção

A proposta didática que se apresenta foi delineada para ser implementada no ensino superior politécnico¹⁰, num CTeSP. Este tipo de curso não confere grau académico e a sua conclusão decorre da obtenção do aproveitamento em três semestres curriculares (de formação geral e científica) e um semestre (ou o n.º de horas equivalente) de formação técnica e formação em contexto de trabalho (estágio); no final do ciclo de estudos, é atribuído ao aluno o diploma de técnico superior profissional (Cf. Direção-Geral do Ensino Superior).

O CTeSP para o qual foi pensada a presente proposta didática forma técnicos na área da educação e capacita os formandos a desenvolver atividades educativas com crianças e jovens. Desta forma, a Unidade Curricular (UC) de língua portuguesa tem previsto a consecução dos seguintes objetivos:

- Promover um uso adequado da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.
- Reconhecer práticas sociais e géneros textuais adequados ao desempenho da atividade académica e profissional.
- Valorizar contextos e práticas de desenvolvimento de literacia infantil e juvenil.
- Analisar textos relevantes para o desempenho profissional a partir de categorias previamente aferidas.
- Comunicar em função do contexto comunicativo.
- Aplicar estratégias textuais de modo adequado.
- Proporcionar momentos de trabalho colaborativo.

Portanto, é nesta UC do 1.º semestre do plano de estudos que se edifica parte da experiência dos formandos no ensino superior na aquisição de boas práticas e de promoção de um uso consciente da língua, num contexto temporal de formação reduzido; em termos práticos, a UC deve dotar os formandos de competências linguísticas na produção de textos de natureza académica e profissional e de conhecimentos úteis da área de ação dos formandos. Nesse sentido, a UC é estruturada em três tópicos:

1. Boas práticas do uso da língua portuguesa: neste ponto, pretende-se dar a conhecer alguns

¹⁰ Ainda que o modelo de ensino superior português tenha sofrido alterações desde a sua implementação, este tem duas modalidades: a universitária (cujas instituições de ensino são as faculdades) e o politécnico (composto, geralmente, por escolas superiores), em que, *grosso modo*, o primeiro modelo se caracteriza por ter um ensino mais teórico e a segunda por um ensino mais prático.

instrumentos de normalização do uso da língua (como dicionários digitais ou sítios-web de referência, bem como estratégias textuais, tal como a identificação e a seleção de informação, de modo que possam ser transpostas para contextos diversificados de produção textual);

2. Língua portuguesa como instrumento de comunicação: proporciona-se uma consciencialização da importância do bom uso da língua associado a um bom desempenho profissional, bem como se promove a leitura e a formação de leitores;

3. Práticas sociais e géneros textuais: apresentam-se noções enquadradoras de linguística (contexto, género de texto, texto, categorias de análise de texto) que também sustentam a proposta didática, assim como são objeto de ensino géneros textuais relevantes para o desempenho académico e profissional dos formandos.

2.1. A proposta do dispositivo didático

Este dispositivo didático pretende responder às questões teóricas e formativas enunciadas anteriormente e que se resumem na questão: face à complexidade das situações de comunicação, em termos de ensino e de aprendizagem do oral, como operar uma intervenção que possa rentabilizar a dimensão do ensino de conteúdos e a dimensão de ensino de géneros textuais?

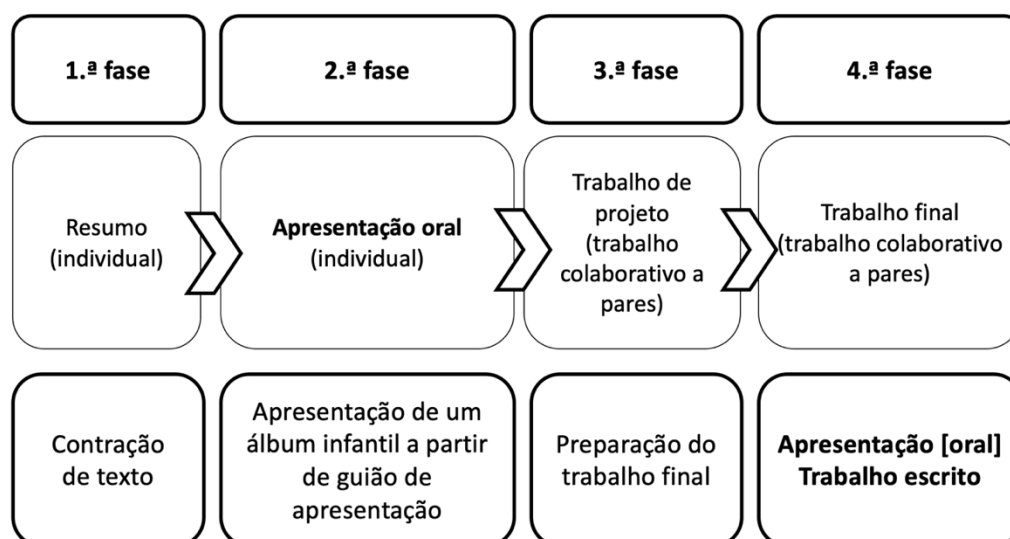
Os conteúdos programáticos da UC de língua portuguesa apresentados no ponto anterior foram transpostos para um dispositivo que pudesse atender às necessidades de formação dos alunos, de modo que o género foi “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 5). Isto é, considerou-se que a *apresentação oral* é uma prática retomada reiteradamente na academia, pelo que foi identificada como ideal para compatibilizar conteúdos informativos relevantes para a formação académica e o desempenho profissional. No dispositivo criado, a *apresentação oral* assume igualmente a dimensão de género textual, enquanto género concebido para atender às exigências formativas, pelo que se preconizou um modelo estruturado de exposição, tendo sido projetado um percurso que atendesse a uma progressão entre conteúdos em torno do álbum infantil. Neste contexto, destacam-se dois objetos de ensino: um, em que o conteúdo temático é o álbum infantil, pela importância deste no percurso formativo e para o futuro desempenho profissional dos alunos como técnicos da área de educação,

e o género *apresentação oral* como segundo objeto de ensino.

Neste dispositivo didático, foram adaptados e adotados procedimentos didáticos de carácter (semi)modular, em que a composição de sequências didáticas (menores) atua por encaixe em sobreposição temporal (ainda que estejam descritas como diferentes fases). Destaca-se a definição de situação de interação, a variedade de atividades e exercícios, a capitalização de uma linguagem comum, a promoção de projetos comuns (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a integração da progressão em espiral e da (cor)regulação (CARDOSO; PINTO, 2019) como procedimentos adicionais adotados.

Em concreto, foi pensada uma sequência didática da *apresentação oral*, composta por várias etapas, alicerçada numa lógica de progressão e de articulação dos conteúdos programáticos da UC, como se pode observar na figura 3. Na 1.ª fase, há um foco em estratégias textuais que permitam ao aluno produzir um resumo; a 2.ª fase é dedicada à identificação de conteúdos informativos para a leitura de um álbum infantil e ensaia uma primeira *apresentação oral*; por fim, a 3.ª fase transpõe a experiência reunida nas duas fases anteriores para um trabalho de projeto no qual deverá assentar a 4.ª fase que prevê uma *apresentação oral* final e um trabalho escrito correspondente. Neste trabalho, descrever-se-ão as 2.ª, 3.ª e 4.ª fases.

Figura 3: Progressão entre conteúdos programáticos em torno do álbum infantil



Em particular, para a primeira *apresentação oral* realizada, foram executadas as seguintes etapas preparatórias:

1. Breve visualização de ppt sobre noções enquadradoras da UC: contexto, género de texto, texto, categorias de análise de textos;

- 1.1. Análise de textos;
2. Resolução de dois guiões de leitura sobre o álbum infantil¹¹ a partir da leitura orientada de dois artigos científicos, Silva e Barroso (2014) e Teixeira (2021);
3. Divulgação de grelha de regulação de produção da *apresentação oral* (corresponde aos critérios de avaliação);
4. Produção da *apresentação oral* a partir de guião (suporte).

Sublinha-se que a primeira *apresentação oral* era um exercício de aplicação de conhecimentos, a partir da leitura orientada de artigos e de livro infantil. Para o sucesso da tarefa, os alunos deveriam seguir um guião na apresentação de um álbum infanto-juvenil, previamente escolhido por si e validado pela professora¹², na qual deveriam constar elementos descritivos físicos ou materiais, imagéticos e narrativos, bem como relacionar estes conteúdos. Ou seja, os alunos deveriam ser capazes de: identificar a faixa etária para a qual se dirige a obra, descrever a capa, a contracapa, as guardas e a folha de rosto, resumir a narrativa, indicar o tema e respetivo tratamento temático e apresentar, se fosse o caso, exemplos de intertextualidade e explicar valores éticos e/ou morais veiculados. Apesar do otimismo dos alunos nas respostas do questionário, face às condutas do dia-a-dia de sala de aula, considerou-se realista na grelha de regulação avaliar holisticamente as apresentações nos seguintes pontos e em três níveis simplificados de desempenho (sim, não, por vezes):

1. Práticas e atitudes, em que o aluno:
 - a. demonstra à vontade com o assunto.
 - b. respeita o tempo estipulado.
 - c. segue o guião.
2. Oralidade, em que o aluno:
 - a. adequa o conteúdo ao auditório.
 - b. exprime-se fluentemente.

¹¹ Nestes guiões, para o conteúdo temático sobre o álbum infantil, foram considerados os seguintes conteúdos informativos: identificação do álbum infantil; descrição física do álbum (capa, formato, qualidade do papel, n.º de páginas, caracteres, ilustrações); descrição física da capa, das guardas, da folha de rosto; relação destes elementos com o conteúdo do texto; identificação de faixa etária; indicação de exemplos relacionados com a intertextualidade, relação verbal/imagem, valores morais.

¹² Para tal, foi requisito prévio que os alunos visitassem uma biblioteca municipal e se registassem como leitores; deste modo, foi assegurada uma dimensão qualitativa relativamente à escolha do álbum a analisar.

- c. ajusta o tom de voz.
- 3.** Registo escrito, em que o aluno:
 - a. expõe uma apresentação sem erros ortográficos e com correção gramatical.
 - b. apresenta a informação de modo sequencializado e significativo.
 - c. relaciona informação verbalizada com informação imagética.

Como se observa na figura 3, além de treinar a aplicação dos conteúdos, nesta primeira *apresentação oral*, de um modo geral, pretendia-se fundar boas práticas de preparação do texto oralizado. Entretanto, considerando as posturas fechadas dos alunos durante as *apresentações orais*, foi-lhes pedido que visualizassem uma *TED Talk*¹³ exatamente sobre a linguagem não verbal, com o apoio de um guião, como estratégia de melhoria da consciencialização cinestésica e de produção do texto-suporte. A partir do guião, os alunos foram chamados à atenção para a indumentária da conferencista, o domínio do assunto abordado e respetivo à-vontade na exposição, o tom de voz, a coordenação entre a fala e a exposição da informação (ou as imagens), o modo como a informação mais importante era destacada e a seleção de informação.

Entretanto, os conteúdos informativos da segunda *apresentação oral* foram preparados tendo como base o que se chamou de projeto de trabalho. Os alunos receberam um novo guião, no qual eram alertados para a importância da realização de um trabalho por fases, de modo atempado e para a seleção de conteúdos informativos significativos, pois pretendia-se que os alunos assimilassem estas práticas e as transpusessem para ações futuras. Os alunos escolheram também um outro álbum. Assim, além de instruções sobre a formatação (corpo de letra, tamanho e espaçamento) do trabalho que deveria ter cerca de uma página, e de apoio bibliográfico, este projeto continha também *facilitadores textuais*¹⁴ para cada um dos tópicos a serem replicados e desenvolvidos no trabalho final: 1. Tema; 2. Objetivos; Fundamentação; Metodologia; 5. Análise (inicial); Referências. Para a segunda *apresentação oral*, os alunos também receberam um *template* da apresentação com a indicação dos tópicos. Todas as atividades foram corrigidas em sala de aula ou alvo de retorno por parte da professora.

¹³ A *TED Talk* visualizada intitulava-se *Your body language may shape who you are* ou, em tradução livre, *A sua linguagem corporal pode moldar quem é*, de Amy Cuddy.

¹⁴ Estes *facilitadores* correspondem a frases iniciais com vista ao ato de descomplicar a escrita; por exemplo, para 1., “Este trabalho pretende...”, ou para 4., “Neste trabalho, analisar-se-á o álbum infantil e o modo/a maneira como retrata o tema...”.

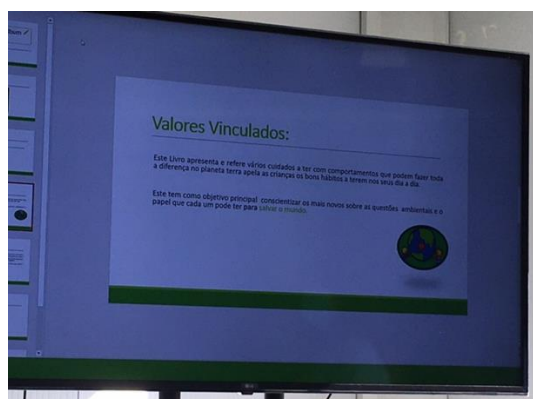
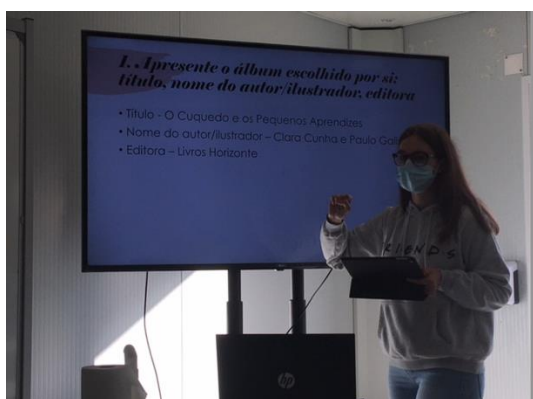
4. Análise do agir dos alunos nas *apresentações orais*

O *agir* dos alunos, em particular, dos seus *gestos* ou as “maneiras concretas de fazer, de dizer e de interagir” (GAGNON; DOLZ, 2018, p. 201), durante as apresentações orais, foi registado; a análise que se segue é enformada pelos tópicos da grelha da regulação da *apresentação oral* (cf. 2.1. A proposta do dispositivo didático): práticas e atitudes; o oral; o registo escrito.

Na primeira *apresentação oral*, observou-se que os alunos estavam pouco à vontade durante a exposição e os conteúdos expostos eram incipientes, ainda que o álbum tivesse sido escolhido por eles, de tal modo que a *apresentação oral* durou breves minutos, sem um cumprimento rigoroso do guião. Recorde-se que, no questionário realizado, estes alunos declararam-se experientes neste tipo de apresentação e com práticas adequadas. De um modo geral, os alunos começam por adotar uma atitude fechada que se afigura progressivamente mais descontraída. Como se pode testemunhar pelas fotografias, as alunas demonstraram ainda uma prática excessivamente escolar, seja numa apreciação do livro com pouca exemplificação ou com poucos detalhes, a falta de relação entre o conteúdo narrativo e o conteúdo imagético ou a produção do *power-point* sem adaptação dos pontos do guião, como se observa na fotografia 1, em que “1. Apresente o álbum escolhido por si: título, nome do autor/ilustrador, editora” é uma transcrição direta do guião. Ainda, na fotografia 2, o *slide* expõe “Este Livro apresenta e refere vários cuidados a ter com comportamentos que podem fazer toda a diferença no planeta terra apela as crianças os bons hábitos a terem no seu dia a dia.” e “Este tem como objetivo principal conscientizar os mais novos sobre as questões ambientais e o papel que cada um pode ter para **salvar o mundo**.” exemplificam algumas das imprecisões das alunas: embora seja positivo o destaque de “salvar o mundo” e os conteúdos informativos na sua essência sejam corretos, além dos lapsos de pontuação [sem vírgula entre “terra” e “apela”] e de ortografia [“Livro”, “terra”, “dia a dia”], a sua textualização corresponderia à parte de apresentação do tema e dos objetivos; poderia também ter sido apresentada uma parte do álbum que efetivamente corroborasse a afirmação no *slide*. Há, portanto, uma necessidade de melhorar a regulação das práticas e atitudes, mas também o registo escrito. Quanto à modalidade oral, os alunos apoiaram-se mais do que seria de esperar na leitura dos seus apontamentos. Concluiu-se que estas dificuldades poderiam dever-se ao facto de os alunos ainda estarem a assimilar o género e à

conjugação das suas características complexas. As grelhas de regulação foram preenchidas e enviadas *a posteriori* para os alunos, acompanhadas de alguns comentários.

Fotografias 1 e 2: Apresentação oral 1



De modo a ultrapassar essas mesmas dificuldades, recorda-se que os alunos visualizaram a mencionada *TED Talk*, contudo, esta visualização foi feita a distância, devido a uma medida governamental de prevenção de contágio da COVID-19, face ao aumento de casos após a época festiva. Também a entrega do trabalho de projeto coincidiu com as férias do natal, pelo que o retorno foi dado a distância. Naturalmente, a produção da segunda *apresentação oral* não beneficiou de um acompanhamento personalizado da professora, que se realizou imediatamente após a visualização da *TED Talk* no cumprimento do calendário letivo, o que teria sido preferível em qualquer dos casos.

Assim, na segunda *apresentação oral*, observou-se que os alunos ganharam alguma segurança no que diz respeito à exposição dos conteúdos, o que é coerente com o facto de esta já não ser a primeira vez a realizar a *apresentação oral* na UC; porém, ainda se apoiaram muito na leitura dos documentos pessoais (vejam-se as cabeças viradas para baixo na direção do computador), numa apresentação novamente demasiado breve. Mais, ainda que os alunos apelassem explicitamente aos conteúdos do álbum, não se verificou um aumento qualitativo da exposição na parte da informação teórica, o que era uma novidade da primeira para a segunda *apresentação oral*, tal como a apresentação a pares. Por exemplo, as alunas investiram visualmente na melhoria do texto-suporte, no entanto, selecionam e destacam conteúdos irrelevantes ou pouco adequados, como se observa em “autores [à direita, as fotografias dos autores do álbum]”,

“crianças”, “importância”, “amizade”, “entrajuda” para o *slide* da metodologia. Mas, a descrição, caracterização e análise do álbum infantil tiveram uma exposição mais detalhada, com destaque correto dos elementos imagéticos, e foi globalmente mais positiva do que na primeira *apresentação*, ainda que a parte da análise pudesse apresentar mais exemplos.

Fotografias 3 e 4: *Apresentação oral 2*



Notas finais

Este trabalho apresentou um dispositivo didático assente na diversidade de objetos de ensino, o álbum infantil e a *apresentação oral*, numa atuação complementar para satisfazer os objetivos formativos da UC. Preconizou-se, então, o ensino da oralidade através do texto oralizado, com a exploração prévia orientada de conteúdos, a preparação antecipada dos conteúdos a expor e guiões de apresentação. Foi também dado conhecimento prévio aos alunos da grelha de regulação de apresentação oral, tendo em vista, tanto a promoção da autonomia dos alunos e a sua responsabilização no processo de avaliação, como a perceção do desempenho dos colegas e consciencialização dos seus próprios gestos, bem como da qualidade destes. Contudo, embora se possa reconhecer uma melhoria da primeira para a segunda *apresentação oral*, considera-se que os alunos persistem ainda numa perceção demasiado escolar das práticas académicas. Uma desconstrução das práticas escolares dos alunos poderia ter sido mais conseguida e, conseqüentemente, poderiam ter-se dado mais progressos no que concerne à aprendizagem do oral, mas as contingências sociais e educativas decorrentes da pandemia de COVID-19 interferiram

com o processo de ensino-aprendizagem e com o sucesso dos alunos. Ainda assim, a verdade é que é este curso é tanto uma opção formativa para os alunos que pretendem uma entrada qualificada no mundo do trabalho como um percurso intermédio para aqueles que pretendem seguir para licenciatura, pelo que se reconhece esta UC como fazendo parte de um percurso inicial de formação e do início de um caminho pessoal, em amadurecimento, a realizar pelos alunos.

Referências

Ministério da Educação. *Aprendizagens Essenciais-Ensino Secundário*. 12.º ano. Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf Acesso em: 25 abr.2022.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J.-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. *Texto!* v.XIII, n.1, p. 1-95, 2008.

CARDOSO, A.; PINTO, M.O. Contributos para uma didática da escrita académica no ensino superior: Um percurso centrado no artigo científico. In.: CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; SANTOS, J. V. (Orgs.). *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção*. CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra/ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Coimbra. Coimbra e Leiria, 2019, p.200-236.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Cursos Técnicos Superiores Profissionais, s.d. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/cursos-tecnicos-superiores-profissionais> Acesso em: 16 jun.2019.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v.32, n.1, p.237-260, 2016.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Les gestes du formateur d’enseignants. In.: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.), *Former à enseigner la production écrite*. Septentrion, 2018, p.201-228.

GAUSSEL, M. Je parle, tu dis, nous écoutons: apprendre avec l’oral. *Dossier de veille de l’IFÉ*, n.117, Lyon, 2017. Disponível em: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>. Acesso em: 25 abr.2022.

JUSTINO, J.; RAFAEL, S. Caso de estudo: aplicação de técnicas de aprendizagem ativa no ensino da Matemática de um CTESP em PBL. *Mediações. Revista OnLine*, v. 6, n. 2. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, 2018, pp. 3-11. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25084/1/RevistaMediaESE_Volume6_2_2018_JJ_SR.

[pdf](#) Acesso em: 13 mai.2022.

KENDON, A. *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. The Hague: De Gruyter, 2010.

KRESS, G. R. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, 1996.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J. & TSATSARELIS, C. *Multimodal teaching and learning*. Bloomsbury, 2014.

MARTINS, G. d'O. (coord.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita — Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NONNON, E. Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traves écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n.115-116, 2002, p. 73-92. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1972
Acesso em: 25 abr.2022.

NONNON, E. 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral: la didactique face à ses questions. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 2016, n.169-170. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/3115> Acesso em: 25 abr.2022.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

PINTO, M.O. Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In.: Sousa, O.; Cardoso, A. *Desenvolver competências em Língua*. Lisboa: Colibri, 2010, p. 15-32.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1999). Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, p. 5-16, Mai/Jun/Jul. 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E.; BARROSO, H. O álbum infantil: alguns critérios de seleção. *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa, 2010, p.116-131.

TEIXEIRA, C. O álbum ilustrado: abordagens teóricas para a definição do gênero textual e propostas para o ensino da língua. *E-Scrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v.12, n.2, 2021, p.117-132.

TEIXEIRA, C. O ensino da escrita para contextos profissionais: a produção de carta de apresentação de resposta a anúncio de emprego. *Indagatio Didactica*, v.12, n.2, 2020, p.181-203.

VIGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Relógio d'Água, 2007.
