

Da seleção de informação à comunicação oral: relato de uma experiência realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade

De la sélection d'information à la communication orale: compte-rendu d'une expérience d'une classe de 2ème

Mariana Oliveira Pinto¹, Maria Beatriz Gil²

CIDTFF-Universidade de Aveiro, Portugal, ESE/IPS Setúbal, Portugal

RESUMO

Em contexto escolar, aceita-se habitualmente que o oral é algo que está reservado à família e ao meio em que a criança está inserida e que à escola competirá, sobretudo, ensinar a ler e a escrever (CASSANY et al., 2007). No entanto, nem todas as formas de comunicação oral são espontâneas e informais, requerendo, muitas delas, preparação e elaboração, sendo, por isso, essencial o seu ensino explícito. Partindo deste pressuposto, este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência realizada numa escola portuguesa do 1.º ciclo do concelho de Setúbal, que envolveu 16 alunos de uma turma do 2.º ano da escolaridade, com idades entre os 7 e os 8 anos. Definido o tema a pesquisar, foi proposta a planificação e apresentação de uma exposição oral, tendo como suporte o póster. As evidências recolhidas permitem concluir que o processo foi importante para o desempenho final dos alunos e que estes demonstraram ter adquirido algumas das competências básicas essenciais para um bom desempenho oral.

PALAVRAS-CHAVE:

Palavra chave exposição oral. 1.º ciclo do ensino básico. planificação do oral. modelo Big6

RÉSUMÉ

Recebido em: 15/05/22

Aceito em: 01/07/22

¹ CIDTFF_UAveiro; ESE/IPS. | E-mail: mariana.pinto@ese.ips.pt | ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3077-3202>

² ESE/IPSetúbal | E-mail: mariabeatrizmgil@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-6106>

Dans les contextes scolaires, il est généralement admis que l'oral est quelque chose qui est réservé à la famille et au milieu dans lequel l'enfant est inséré et que l'école sera chargée, avant tout, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture (CASSANY et al., 2007). Cependant, toutes les formes de communication orale ne sont pas spontanées et informelles, beaucoup d'entre elles nécessitent d'une préparation et d'une élaboration, leur enseignement explicite est donc essentiel. Partant de cette hypothèse, cet article vise à présenter une expérience menée dans une école primaire portugaise de la municipalité de Setúbal, qui a impliqué 16 élèves d'une classe de 2^{ème} année, âgés de 7 à 8 ans. Une fois le thème de recherche défini, la planification et la présentation d'un exposé oral ont été proposées, ayant comme support le poster. Les preuves recueillies nous permettent de conclure que le processus a été important pour la performance finale des élèves et qu'ils ont montré qu'ils avaient acquis certaines des compétences de base essentielles à une bonne performance orale.

MOTS CLÉS:

présentation orale. école primaire. planification orale. modèle big6

Introdução

Apesar da importância de que se reveste em contexto escolar, quer no discurso pedagógico oficial, quer nos estudos nacionais e internacionais que têm surgido nas últimas duas décadas, a oralidade continua a não ser ensinada de forma explícita e intencional, ocupando um lugar muito residual naquelas que são as atividades desenvolvidas em sala de aula. Tal deve-se, por um lado, ao facto de ainda se continuar a assumir que à escola cabe essencialmente o papel de ensinar a leitura e a escrita (DOLZ & DUPONT, 2020) e, por outro, porventura na decorrência dessa conceção, perdurarem muitas lacunas na formação de professores (DOLZ et al. 2004), permanecendo a ideia de que a oralidade se situa sempre num registo informal ou que, por não ter um registo, dificilmente se pode ensinar ou avaliar (SILVA et al., 2011). Trata-se, assim, e nesta perspetiva, de uma atividade subsidiária, ao serviço de outras competências, não assumida como competência a desenvolver explicitamente e, por isso, não planificada (PINTO, 2010). Este entendimento levou a uma quase inexistência de estratégias para o desenvolvimento de competências de oralidade dos alunos, sobretudo ao nível da planificação e avaliação (AMOR, 2006; CASSANY, et al., 2007; DUARTE et al., 2008).

No entanto, muitas das formas de expressão oral que ocorrem em contexto escolar configuram um grau de formalidade que não se compadece com esta assunção de que o oral não se ensina. Pelo contrário, e exposição oral, por exemplo, o género em foco neste projeto, é um género que os alunos usam repetidamente ao longo de toda a escolaridade obrigatória e que, pelas suas características formais, deverá ser alvo de ensino explícito, sistematizado e continuado. Trata-se, nas palavras de Dolz e Schneuwly (2000), de um género discursivo público, relativamente

formal e específico, no qual um locutor se dirige a um auditório, de uma maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar algo. Em contexto escolar, este gênero permite ao aluno construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um público tenha sentido, necessitando, por isso, de um trabalho de planeamento, de antecipação e de consideração de quem escuta (DOLZ et al. 2004). Esta mesma ideia decorre do documento oficial que regula o ensino e a aprendizagem em contexto português, *Aprendizagens Essenciais de Português* (homologadas pelo ministério da educação em 2018/2019), quando aí é referido que o trabalho a realizar com a expressão oral terá de passar pela prévia organização e preparação do discurso oral e pela promoção de estratégias que envolvam a produção de discursos preparados para apresentação a um público restrito (à turma, a colegas de outras turmas), com diferentes finalidades.

Dolz e Schneuwly (2000; 2004) conceptualizaram uma estrutura-tipo da exposição oral que apresenta os seguintes momentos:

- a) Fase de abertura (saudação inicial)
- b) Fase de introdução do plano (apresentação do tema)
- c) Apresentação do plano da exposição (apresentação dos subtemas)
- d) Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas
- e) Fase de recapitulação (síntese e retoma dos pontos principais)
- f) A conclusão (parecer final sobre as questões tratadas)
- g) O fecho (agradecer a atenção e disponibilizar-se para tirar dúvidas).

Em cada um dos momentos, assumem particular importância quer os meios linguísticos ou prosódicos, como a entoação, ritmo e fluidez, quer os aspetos extralinguísticos, nomeadamente, meios cinésicos, como a postura física, os movimentos de braços ou pernas, os gestos, os olhares e as mímicas faciais, sendo, muitas vezes, estes códigos não verbais mais eficazes para o falante expressar as suas intenções comunicativas do que as próprias palavras (BUENO, 2008; DOLZ et al., SCHNEUWLY & HALLER, 2004).

Numa exposição oral “(...) é comum o recurso a elementos visuais como diapositivos, cartazes, fotografias, por exemplo, que concorrem para uma maior explicitação do conteúdo que é transmitido oralmente à audiência” (REIS, 2018, p. 25). Aliás, muita da eficácia da comunicação oral formal passa, desde logo, pela informação que é veiculada, isto é, pela forma como o conteúdo está organizado e hierarquizado. Significa isto que é indispensável um trabalho prévio de

pesquisa, seleção e organização da informação a partir de fontes orais e/ou escritas, etapa sem a qual toda a exposição oral ficará comprometida. Tratando-se de uma etapa fundamental, também ela necessita de um ensino explícito e continuado desde os primeiros anos da escolaridade. A este respeito, Pinto (2014) propõe que sejam desenvolvidas tarefas que impliquem o aluno na seleção da informação mais importante a partir da leitura de textos, relacionando sempre a informação selecionada com os conhecimentos prévios de que dispõe para, posteriormente, os expor ou divulgar. Desta forma, o aluno não só consegue tornar visível as suas aprendizagens, como é capaz de aumentar a sua compreensão sobre o assunto ou conceitos retratados nos textos escritos. Neste processo, torna-se fundamental o uso de esquemas (mapas de bolhas, mapa de conceitos) ou de outras formas de representação gráfica para facilitar a organização conceptual.

É com este propósito que surge o modelo Big6. Este modelo foi desenhado por Eisenberg e é constituído por 6 etapas não lineares que permitem resolver problemas ao nível da informação – localização, seleção, utilização e avaliação das informações de uma determinada fonte (EISENBERG et al., 2010). É um modelo recomendado para utilização em contexto escolar, servindo de base à avaliação interdisciplinar do trabalho do aluno e pode funcionar como uma ferramenta de apoio a diversos projetos desenvolvidos em sala de aula. Como refere Dennison, (s.d), “os alunos devem aprender a usar o Big6 como um conjunto de habilidades que os tornará solucionadores de problemas ao longo da vida” (p.3).

No contexto deste projeto, e por se tratar de alunos do 2.º ano de escolaridade (entre os 7/8 anos), optou-se por simplificar o modelo, juntando várias tarefas numa etapa. Assim, enquanto o Big6 apresenta seis etapas (i) definir o tema, (ii) procurar informação, (iii) localizar e aceder às fontes de informação, (iv) usar a informação, (v) sintetizar a informação e (vi) avaliar, nesta proposta foram definidas apenas quatro: (i) planificar – definição do tema e objetivo(s), (ii) procurar informação, (iii) selecionar e usar a informação e (iv) avaliar-divulgar-avaliar. Como se pode ver, optámos por incluir a divulgação como fase importante do modelo, embora o original não a contemple. Esta opção justifica-se, por um lado, para dar sentido aos produtos que os alunos produzem e, por outro lado, para tornar explícito o papel da avaliação do produto final na tomada de decisões relativas a um novo ciclo de aprendizagem ou a um novo projeto. Neste sentido, a etapa iv) avaliar-divulgar-avaliar dá conta dessa necessidade de avaliação do produto antes e após a sua divulgação. Embora não explicitado no modelo, a avaliação do processo é, também, um elemento muito importante. Em cada fase, torna-se necessário avaliar o que foi feito para se poder

avançar ou, pelo contrário, voltar à fase anterior.

É neste enquadramento que surge a proposta apresentada neste artigo. Partindo da importância de um ensino explícito da oralidade em contexto escolar, mais especificamente da exposição oral, foi desenvolvido um projeto entre setembro de 2021 e fevereiro de 2022 que envolveu 16 alunos do 2.º ano de escolaridade, numa escola do concelho de Setúbal, no distrito de Lisboa. A partir do tema direitos humanos, enquadrado na disciplina de educação para a cidadania, foi proposta a planificação e apresentação de uma exposição oral, tendo como suporte um póster escolar.

Para a apresentação do projeto neste texto, foram definidos dois pontos principais. No ponto 1 apresentam-se as diferentes fases do projeto e os procedimentos adotados em cada uma delas e, no ponto 2, são apresentadas e analisadas algumas evidências e resultados do projeto. Por limitações de espaço, e por se tratar de um estudo cujos dados ainda não estão completamente analisados, a análise é parcial e ilustrativa, quer do processo, quer do produto final. Para finalizar, apresenta-se um ponto dedicado às considerações finais, no qual se faz um balanço do trabalho desenvolvido.

1. Apresentação e desenvolvimento das fases do projeto

Para iniciar este projeto foi lançado um tema de discussão no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento: “Como é a nossa escola e como são as escolas dos outros países”. Para isso, foram apresentadas e analisadas em conjunto fotografias de diferentes escolas, tendo gerado maior discussão as fotografias do Paquistão e do Afeganistão. Os alunos mobilizaram o conhecimento prévio de que dispunham relativamente aos direitos das crianças, nomeadamente a desigualdade de acesso à educação e a desigualdade entre géneros e partilharam a sua opinião.

Para motivar a discussão, foi lido o livro *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai, a partir do qual se falou dos direitos das mulheres e das crianças. Nesta conversa, surgiu o tema Afeganistão e a invasão dos talibãs em agosto de 2021. Os alunos referiram que gostariam de saber mais sobre este tema e também sobre a Malala e mostraram vontade de partilhar essa informação.

Foi neste contexto que surgiu a proposta de realização de uma apresentação oral e de construção de um póster que serviria, por um lado, de suporte à apresentação e, por outro, de

divulgação à comunidade escolar, ao estar afixado nas paredes da escola para que todos pudessem ler³.

Antes de iniciar o projeto, foram apresentados aos alunos quatro novos amigos monstrinhos (Figura 1) que têm como objetivo ajudar nas diferentes tarefas. Estes monstrinhos são muito curiosos e estão sempre a fazer perguntas e, por isso, sempre que um aparece têm de responder às suas questões.

Os alunos observaram as imagens e tentaram adivinhar o que cada um representava. Para criar alguma curiosidade, foi-lhes dito que iriam já conhecer o primeiro e só mais tarde conheceriam os outros.

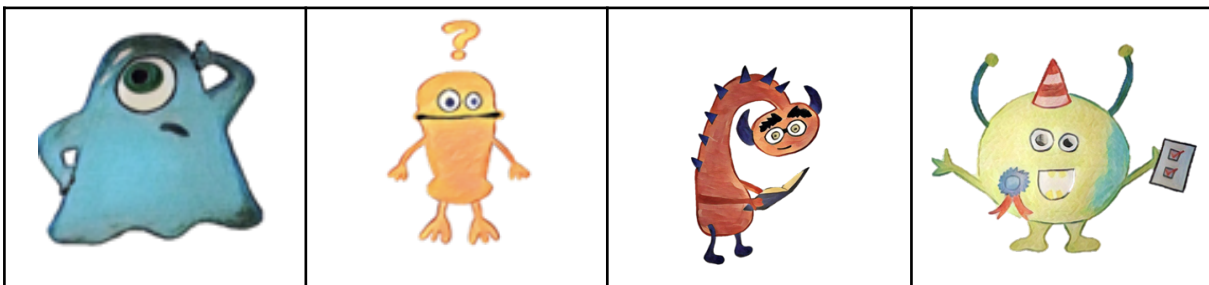


Figura 1 – Os monstrinhos do Big6

1.1. Planificar - etapa 1

Definição do tema e do objetivo

Uma vez que o objetivo era a divulgação da informação, foi explicado aos alunos que teriam de pesquisar primeiro para ficarem a saber mais, foi-lhes apresentado o primeiro *amiguinho* e foi-lhes dito que teriam de responder às suas questões (Figura 2).

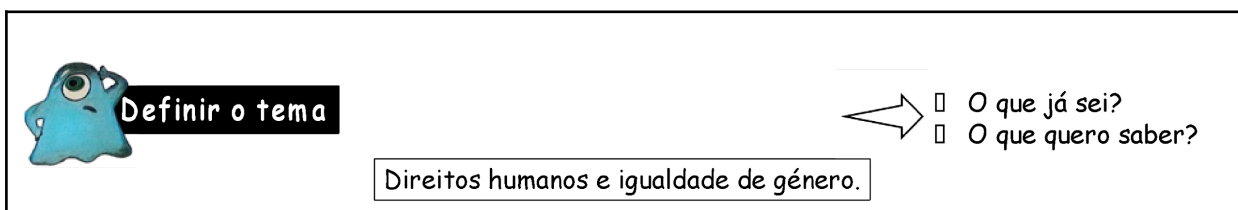


Figura 2 – Definição do tema e objetivos da pesquisa

³ Os pósteres construídos foram afixados no final do processo no átrio da escola.

Os alunos foram divididos em pares, escolheram o tema sobre o qual queriam aprender mais e elaboraram as questões de partida (construção de *mapas de bolhas* com as questões de pesquisa, Figura 3). Os temas selecionados foram *a vida da Malala* e *a invasão do Afeganistão*. A utilização dos mapas de bolhas é já uma prática habitual destes alunos. Desde o 1.º ano, mesmo quando ainda não produziam frases completas, a utilização destes mapas era um recurso habitual para sintetizar conteúdos, definir questões de partida para a realização de diferentes projetos, etc.

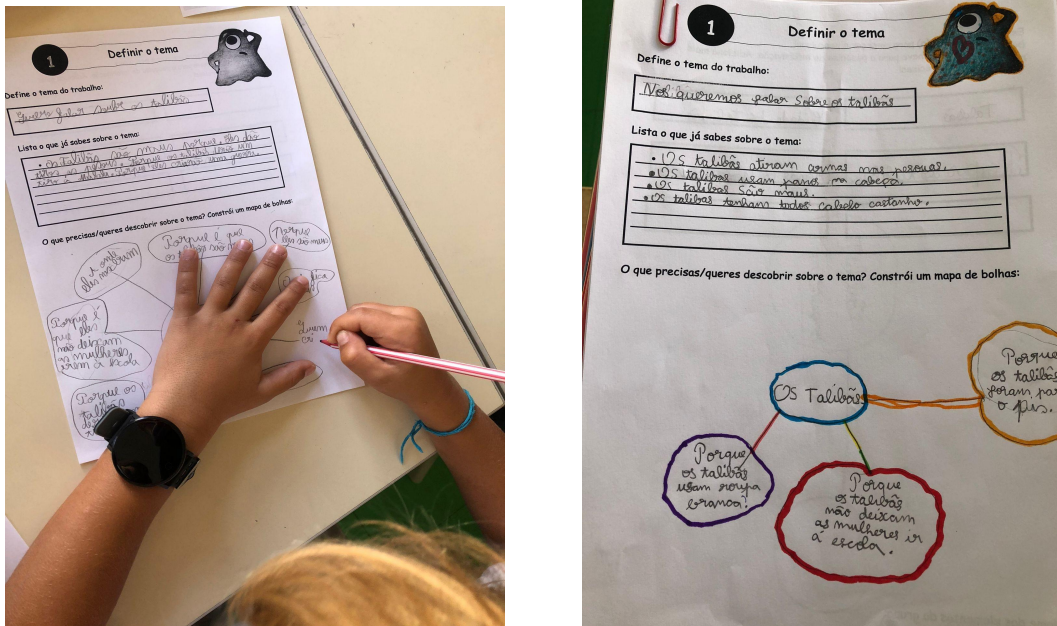


Figura 3 – Mapas de bolhas com as questões de partida

Após a definição das questões, era importante pesquisar, mas para isso é necessário saber onde procurar a informação.

1.2. Procurar informação – etapa 2

Relativamente às fontes de informação a utilizar, os alunos deram as suas sugestões de resposta à pergunta do novo amiguinho (Figura 4). Poderiam procurar a informação em livros, jornais, internet, etc.

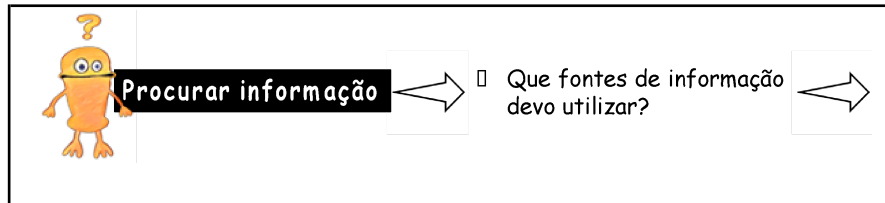


Figura 4 – Seleção das fontes de informação

Alguns imprimiram documentos que encontraram na internet, sempre com a validação da professora, após verificar que se tratava de uma fonte fidedigna (Figura 5).



Figura 5 – Exemplo de fontes de informação selecionadas

1.3. Selecionar e usar a informação - etapa 3

Posteriormente, a partir da questão do *amiguinho* (Figura 6) começaram a procurar as respostas para as questões que definiram na etapa 1, sublinhando e completando os esquemas, selecionando, assim, a informação que consideravam importante nos textos lidos.

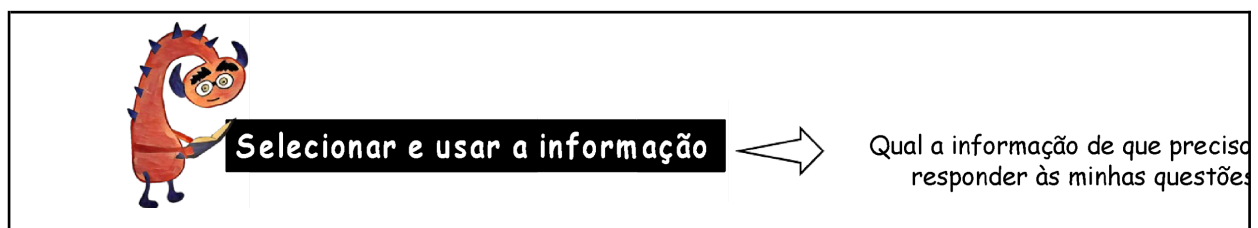


Figura 6 - Seleção e uso da informação

No processo de seleção de informação, alguns alunos optaram por sublinhar nos textos impressos a informação essencial para dar resposta às questões de partida (Figura 7); outros sublinharam informação acessória e, nestes casos, a professora interveio e questionou os alunos sobre o interesse da informação sublinhada.

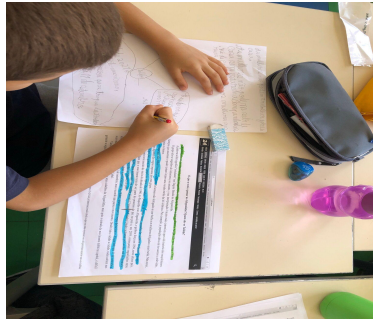


Figura 7 – Leitura e identificação da informação essencial

Um dos alunos sublinhou palavras cujo significado não conhecia e quando foi questionado referiu - *É uma palavra difícil! Deve ser importante!* Neste caso (e sempre que a questão do vocabulário surgia), a professora questionava se alguém conhecia a palavra e o seu significado e sugeria a consulta do dicionário, caso fosse desconhecida dos alunos da turma.

Durante a pesquisa e tomada de notas, também se verificou que houve alunos que copiaram informação de forma literal das fontes e estes foram momentos importantes para a professora intervir e explicar que não podiam copiar a informação, referindo a questão do plágio.

Face aos apontamentos recolhidos, foi necessário tomar decisões relativamente à informação a utilizar e à forma da sua disposição no póster de suporte à apresentação oral.

Num primeiro momento, discutiram-se e identificaram-se as funções e características do póster (a partir da análise de pósteres-modelo construídos pela professora) e os seus elementos constituintes: data, título, nome do aluno e da escola, objetivos, resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão e ilustrações⁴.

Como os alunos se encontram numa fase inicial de escrita, tiveram o apoio de um quadro de referência com os objetivos e frases exemplificativas para cada elemento constituinte do póster (cf. Anexo 1) e foi afixado um cartaz com a sua estrutura (Figura 8).

⁴Este modelo foi criado no contexto de um projeto desenvolvido no 4.º ano de escolaridade, aí assumido como género textual e não como suporte à apresentação oral (Gil, 2019, p. 63).

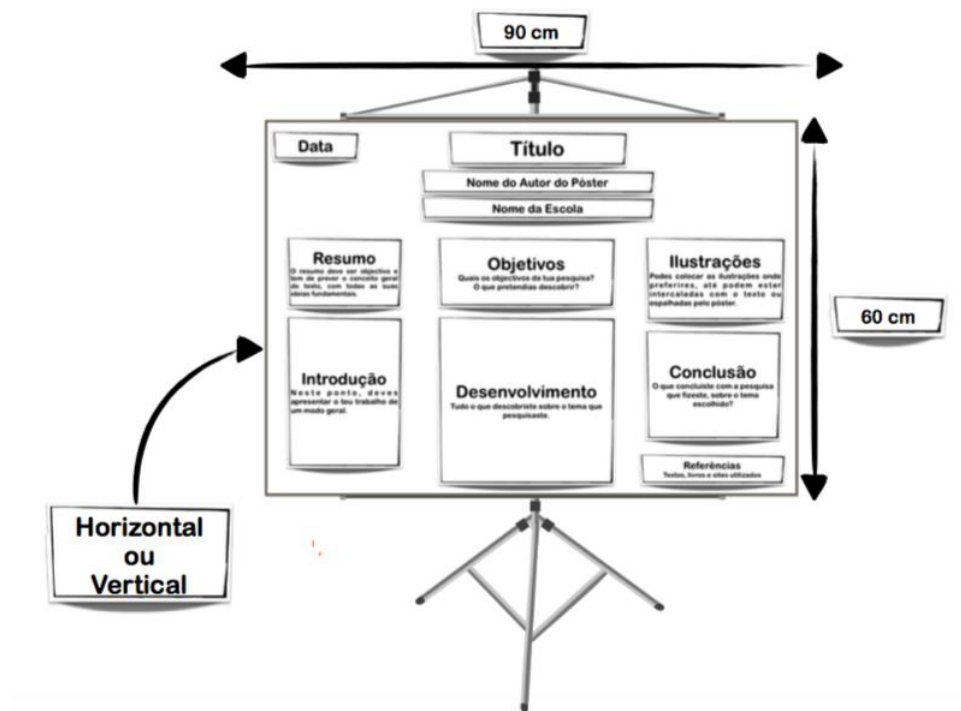


Figura 8 – Estrutura do pôster

Durante o processo de construção do pôster (Figura 9), enquanto os pares desenvolviam as suas tarefas, a professora procurava circular pela sala, colocando questões sobre o que estavam a fazer, de forma a apoiá-los no processo: *em que parte estão? O que vão escrever nessa parte? Qual o objetivo do resumo/introdução?...*

Com o apoio do quadro de referência (Anexo 1), os alunos fizeram uma primeira versão manuscrita de cada uma das partes constituintes do pôster. Depois de lidos e assinalados eventuais erros ortográficos pela professora, as versões foram reformuladas e escritas no computador.



Figura 9 – Processo de construção do póster

Após a construção (cf. Figura 10, exemplo de 1 póster), os alunos avaliaram o póster através de uma lista de verificação, de modo a verificarem se o seu trabalho estava completo (Figura 11). Como se pode verificar no exemplo, os elementos considerados na grelha constam do póster elaborado e a organização dos elementos na folha segue a estrutura do modelo apresentado.

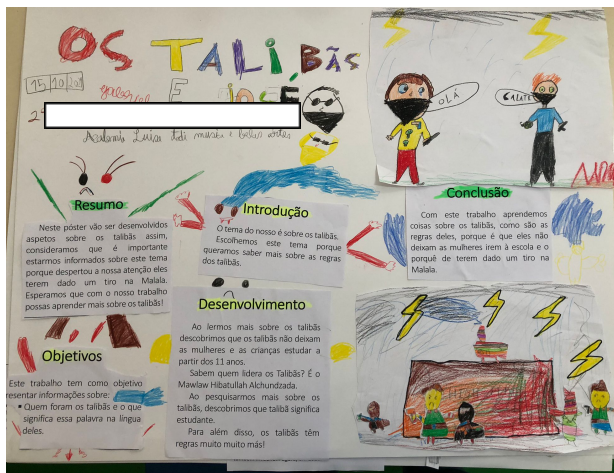


Figura 11 – Lista de verificação – póster

Lista de verificação do meu trabalho

isto é que foi trabalhar!

SIM NÃO

Tem título?		
Tem o nome do autor?		
Tem o nome da escola?		
Tem data?		
Tem resumo?		
Tem introdução?		
Apresento os objetivos?		
Tem o desenvolvimento do trabalho?		
Ilustro o trabalho de forma adequada ao tema?		
Apresento uma conclusão?		
Apresento as referências de onde tirei a informação?		

Figura 10 – Exemplo de um póster (Grupo 2).

Definido o contexto de produção da exposição oral, o tema a pesquisar e construído o suporte, foi necessário trabalhar as características da exposição oral (produto final). A partir de um exemplo em vídeo selecionado pela professora, chegou-se, em interação de grande grupo, a um conjunto de características e de aspetos a ter em atenção relativamente às diferentes partes da exposição e aos elementos paralinguísticos que a caracterizam. Para facilitar o processo, foram apresentadas algumas estruturas linguísticas que poderiam ser utilizadas e os cartazes informativos com as mesmas foram afixados nas paredes da sala, junto ao espaço destinado às apresentações (Figura 12).

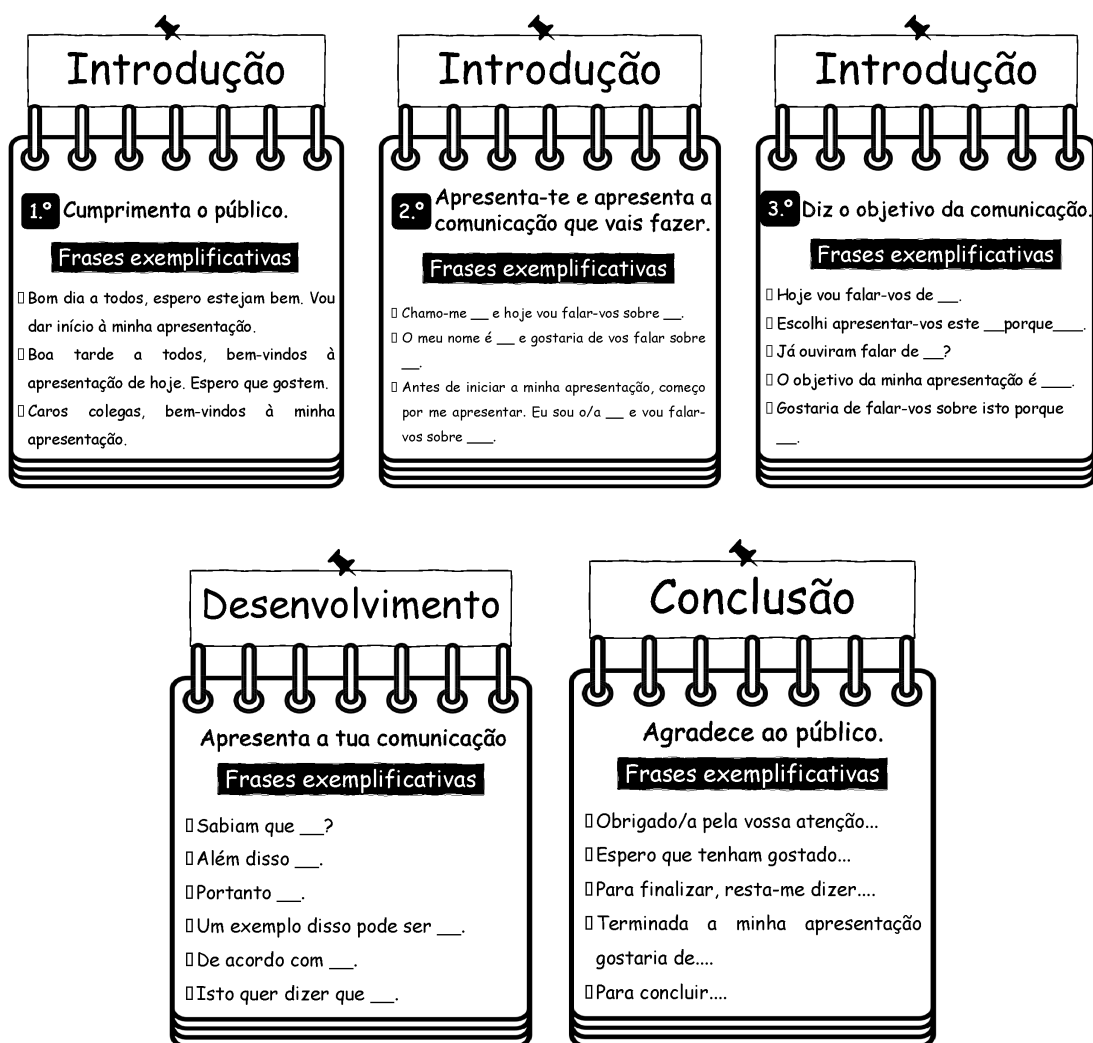


Figura 12 – Cartazes informativos sobre a estrutura e características da exposição oral

Quanto aos aspetos prosódicos e extralinguísticos, foram identificadas algumas características a partir de gravações de apresentações orais que os alunos já tinham feito no ano letivo anterior. Como apoio à sua visualização, foi-lhes apresentado um conjunto de aspetos que deveriam analisar: fala muito alto/baixo; muito depressa/devagar; olha para o público ou só para o papel, etc. Foram capazes de identificar aspetos em que *não está tão bem, não olha para a frente, lê muito, ...*. Para além deste recurso, foram propostos jogos – *role play* – nos quais foram apresentadas situações em que tiveram de assumir diferentes papéis: falar encostado à parede, com um ar aborrecido, falar muito baixinho, etc., e foram analisados estes comportamentos e o efeito que provocam em quem está a ouvir. Nestes jogos, a professora também participou, assumindo-se como “modelo”, quer pelo tom de voz utilizado, quer pelo ritmo, fluidez e gestos utilizados. A partir da comparação com os papéis desempenhados por alguns alunos, foi possível identificar qual gostaram mais, qual o que entenderam melhor (os colegas ou a professora) e porquê. Discutiu-se a importância de falar calmamente e com um tom de voz adequado, para que o público consiga ouvir o que está a ser partilhado; não virar as costas ao público; manter uma postura adequada; evitar ler a informação escrita no póster, procurando partilhar as aprendizagens realizadas durante a pesquisa e escrita do trabalho; utilizar as mãos para gesticular e utilizar as expressões faciais para demonstrar dúvida, desagrado, entusiasmo, e interagir com o público, colocando-lhe questões, nomeadamente, relativas à compreensão do que está a ser apresentado: *estão a perceber? Querem colocar alguma questão*, etc. Foi igualmente sublinhada a importância de interagir com o par de trabalho. Quanto a este último ponto, conversou-se sobre as situações imprevisíveis, como a importância de ajudar os colegas quando ficam mais nervosos, atrapalhados ou quando se esquecem do que dizer durante o momento da apresentação, referindo-se que é natural que isto possa acontecer.

Para sistematizar, foi analisado e disponibilizado um cartaz síntese dos diferentes comportamentos a cumprir numa apresentação oral (Figura 13).

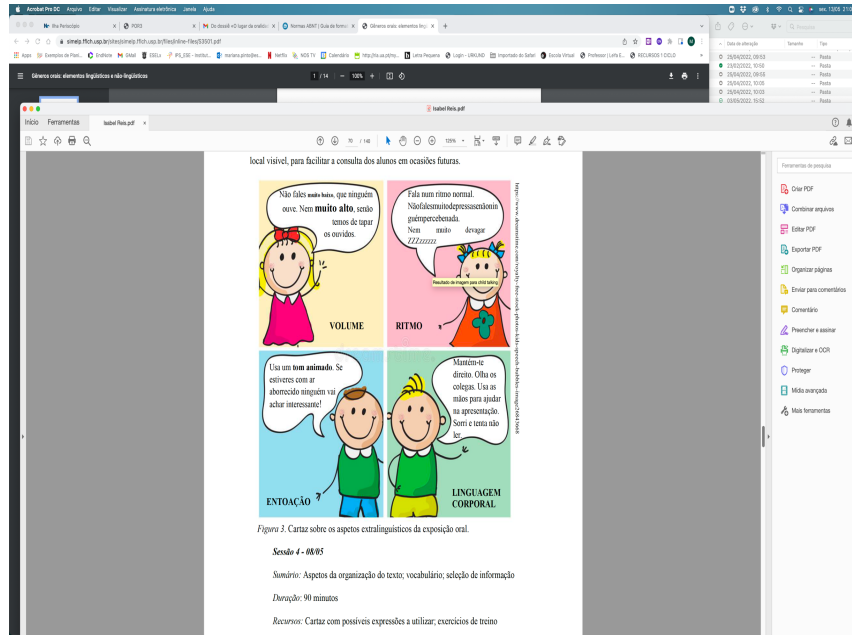


Figura 13 – Características da comunicação oral (Fonte: Reis, 2018, p. 59)

Os alunos começaram a apropriar-se das frases que observavam nos cartazes e, voluntariamente, pediam para dar exemplos de como se poderiam apresentar à turma.

1.4. Divulgar e avaliar – etapa 4

Nesta fase, foi apresentado o novo amigo (Figura 14) e foi explicado aos alunos que teriam de avaliar o seu desempenho e o dos colegas. Falou-se da importância da avaliação e definiu-se o que iam avaliar e como iam avaliar.

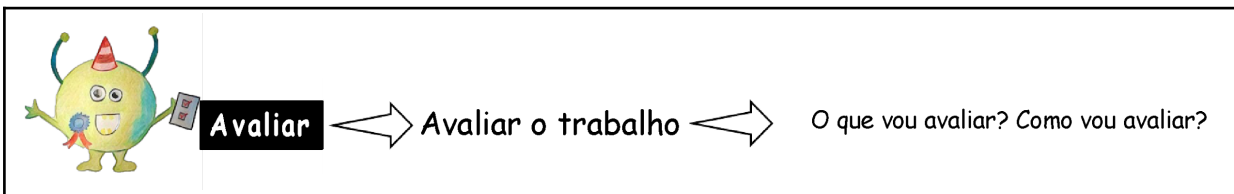


Figura 14 – Avaliação

Depois de definidas coletivamente todas as características da exposição oral, foi construída uma grelha de auto e de heteroavaliação e explicado aos alunos que teriam de a preencher após cada apresentação oral (Figura 15), como se explicita mais à frente.


 Autoavaliação da apresentação		Sim	Não	
Nome:				
Estrutura da apresentação	Introdução	Cumprimentei o público. Apresentei-me. Apresentei a minha comunicação referindo o tema. Referi o objetivo da comunicação.		
	Desenvolvimento	Apresentei, por ordem, os diferentes assuntos.		
	Conclusão	Concluí a apresentação. Perguntei se havia dúvidas ou questões. Agradei a atenção e despedi-me.		
Modo como apresentei	Durante a apresentação:	Falei calmamente para que todos me percebessem.		
		Falei com tom de voz adequado.		
		Estive de frente para o público.		
		Mantive uma postura adequada.		
		Apresentei sem ler a informação do póster.		
		Utilizei gestos.		
		Interagi com o público.		
Interagi com o(s) meu(s) colega(s) de grupo.				
Sugestões referidas pelos meus colegas e professora para melhorar na próxima apresentação.				

Figura 15 – Grelha de auto e heteroavaliação

Já com a informação dos aspetos a cumprir, foi explicada a importância de treinarem a apresentação, antes da apresentação final. Os grupos de trabalho espalharam-se pela sala e começaram a preparar as suas apresentações orais. Cada grupo recebeu um exemplar em formato A4 do cartaz com os diferentes momentos da apresentação oral e outro com a grelha de autoavaliação, para que, durante o momento de treino, pudessem estar atentos ao que era previsto concretizar durante o momento formal de apresentação.

Enquanto isto, a professora circulava pela sala; num primeiro momento para observar sem intervir e, num segundo momento, após deixar os alunos organizarem e testarem as suas apresentações com os pares, aproveitou para dar alguns conselhos. Posteriormente, a professora pediu a cada um dos grupos que fizessem a apresentação oral só para ela, momento em que receberam *feedback* e algumas sugestões de melhoria. Enquanto isto, os restantes alunos aproveitavam para reler as apresentações e proceder a eventuais melhorias e fazerem mais um

exercício de treino a pares. Observou-se que alguns alunos estavam demasiado presos ao texto do póster ou às frases dos cartazes com os diferentes momentos da apresentação oral (Figura 16), o que transformava as suas apresentações num momento de leitura; outros pares estavam em conflito sobre o que cada um ia ou não dizer; outros estavam a treinar olhando para o póster, o que fazia com que ficassem de costas para o público; e outros estavam a treinar a apresentação, ora sentados, ora encostados à parede da sala.



Figura 16 – Momento de treino da apresentação oral

Aos alunos que manifestaram algumas dificuldades em desligar-se do texto, foi-lhes sugerido escreverem cartões de apoio, como os apresentadores utilizam (Figura 17).

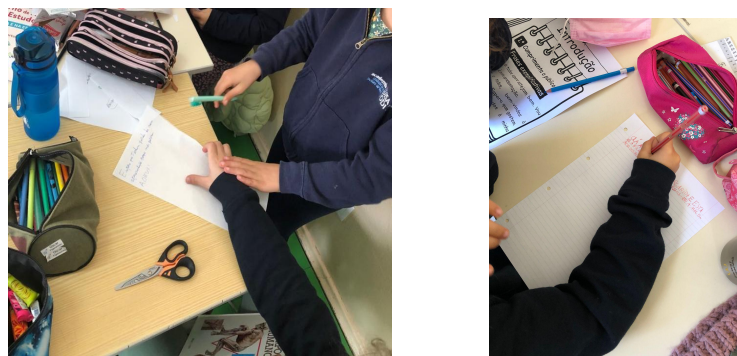


Figura 17 – Construção de cartões de apoio à apresentação oral

Terminada a preparação e o treino, os grupos de trabalho realizaram uma apresentação formal à turma (Figura 18).



Figura 18 – Apresentação oral (exemplo, grupo 1)

Apresentação e análise de resultados do projeto

Ao longo do ponto anterior, foram já apresentadas algumas evidências relativamente ao processo desenvolvido, nomeadamente no que se refere à fase de planificação e de avaliação que os alunos fazem do seu desempenho e o dos colegas.

Assim, este ponto centra-se, apenas, em exemplos e evidências do produto final⁵, a apresentação oral, e na avaliação dos resultados da prestação dos alunos. Trata-se, tal como o definimos, do último elemento da quarta etapa do modelo Big6: avaliar-divulgar-avaliar.

Relativamente à estrutura da exposição oral realizada pelos alunos, foram consideradas as seguintes fases: **abertura** (saudação inicial); **introdução** (apresentação do tema); **desenvolvimento** (encadeamento dos diferentes temas); **conclusão** e **fecho** (parecer final sobre as questões tratadas; agradecer a atenção e disponibilizar-se para tirar dúvidas). Paralelamente, foram também considerados os aspetos prosódicos e extralinguísticos, como gestos, postura, etc.

⁵ Está em curso uma análise mais detalhada dos produtos escritos dos alunos, aí assumidos como exemplares do género “póster-escolar”.

1.5. Exposição oral – Abertura

Relativamente a esta fase, todos os grupos iniciaram a exposição cumprimentando o público, apresentando-se e referindo o tema e objetivo do trabalho.

Tomando como exemplo o grupo 1, a aluna que iniciou a apresentação começa por se apresentar, utilizando gestos enquanto refere o seu nome (Figura 19) e indica no póster o tema e o objetivo do trabalho (Figura 20).



Figura 19 – Abertura – apresentação do orador (Grupo 1)



Figura 20 – Apresentação do tema (Grupo 1)

Relativamente à forma como iniciou a fase de abertura, o exemplo seguinte ilustra esse momento:

Aluna: *Olá eu sou a...*

Aluno: *E eu sou o...*

Aluna: *Nós hoje vamos falar sobre a história da Malala e um bocado sobre os talibãs, que foi assim que surgiu esta ideia.*

2.2. Exposição oral – Introdução

Na apresentação do tema, os grupos apoiaram-se na estrutura do póster, começando por referir as suas opções quanto ao resumo elaborado e aos objetivos definidos, tal como se pode observar no excerto retirado do registo audiovisual da apresentação dos alunos:

Aluna: *Para começar, neste póster vão ser desenvolvidos aspetos apenas sobre a história da Malala. Assim, consideramos que é importante estarmos informados sobre este tema porque a Malala salvou crianças no Paquistão. Esperamos que com o nosso trabalho possas aprender mais sobre a educação das crianças no Paquistão na época da Malala (Exemplo do resumo apresentado, Grupo 1).*

Relativamente aos objetivos da apresentação, todos os grupos os identificaram. O grupo 2, por exemplo, apresentou-os da seguinte forma:

Este trabalho tem como objetivo apresentar informações sobre quem foram os talibãs e o que significa essa palavra na língua deles.

2.3. Exposição oral – Desenvolvimento

Em termos gerais, todos os grupos foram capazes de apresentar a informação que selecionaram para apresentar no desenvolvimento. Quando se referiu a esta parte, um dos grupos de trabalho acrescentou - *É a parte mais importante. É aquilo que nós aprendemos e estivemos a pesquisar.*

Em alguns casos, os alunos leram o que estava escrito no suporte (póster), o que fez com que acabassem por ficar de costas para o público (Figura 22). Conscientes dessa dificuldade, esse foi um aspeto a melhorar identificado quer pelo par, quer pelos colegas da turma.

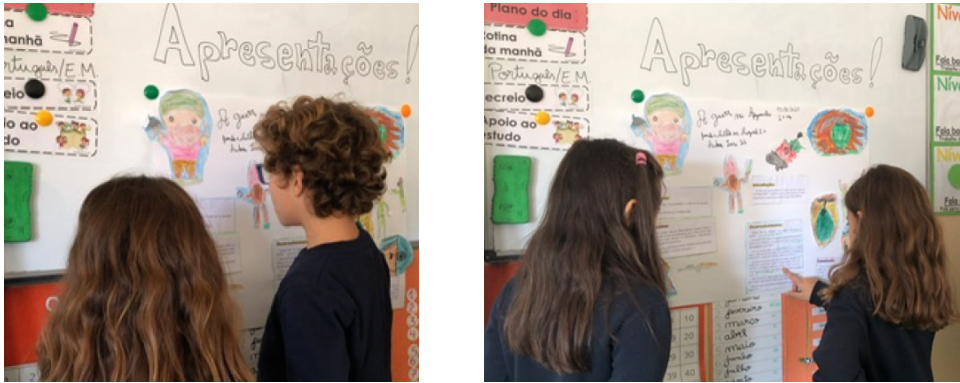


Figura 21 – Momento de leitura na apresentação oral dos grupos 2 e 3

No caso do grupo 1, e depois da abertura, a aluna continua a apresentação guiando-se pela ordem dos itens do póster, lendo algumas das informações (colocando-se ao lado do póster e de frente para o público) e procura, em vários momentos, acrescentar informações que não estavam escritas, apresentar comentários pessoais e questionar o público, de forma a interagir com ele. Ao longo da apresentação, a criança gesticula (Figura 23), utilizando os braços e as mãos, tentando exemplificar algumas situações que está a descrever (Figura 24). Em determinadas alturas, utiliza gestos para passar a palavra ao par de trabalho.



Figura 22 – Criança a gesticular (Grupo 1)



Figura 23 – Gestos ilustrativos (Grupo 1)

Neste grupo, uma das crianças ficou envergonhada e não conseguiu intervir, o que fez com que a colega ficasse aborrecida:

Aluna: Bem, agora vou dar um bocadinho a palavra ao X para dizer porque escolhemos este tema e porque é que é muito importante.

Aluno: *Obrigado por me terem...*

Aluna (gesticula e sussurra dizendo que não): *Diz porque é que...* (apontado para o póster).

Aluno: (envergonhado, opta por não falar)

Aluna (demonstrando aborrecimento): *Eu acho que ele está com um bocadinho de vergonha. Como viram estou um bocadinho aborrecida. Hum. Bem, então vou dizer eu porque é que escolhemos...*

Houve ainda situações em que os alunos recorreram às folhas com a estrutura da apresentação, o que fez com que nos momentos de leitura (ou procura daquilo que iriam dizer em seguida), perdessem o contacto visual com o público (Figura 25).

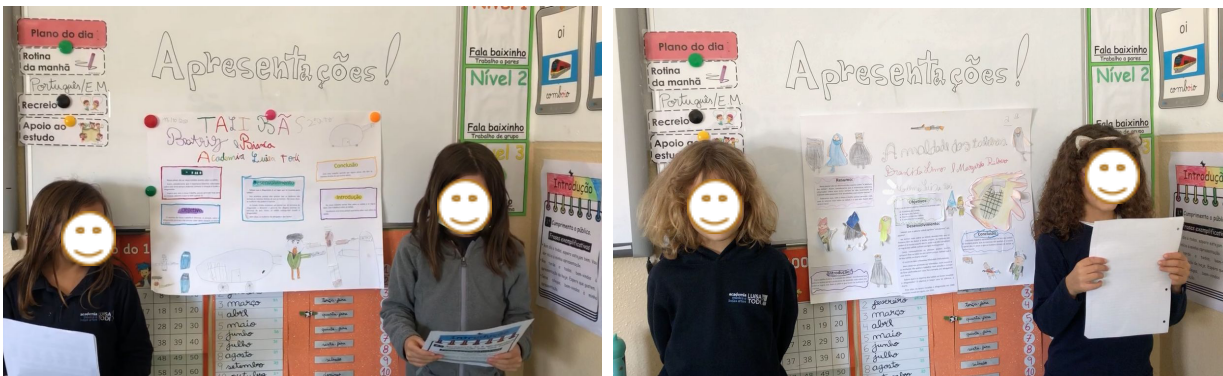


Figura 24 – Exemplo de apresentações sem contacto visual com o público

De um modo geral, os alunos tiveram em atenção o tom de voz e falaram calmamente, à exceção de dois alunos que, por serem mais tímidos, falaram mais baixo. Uma vez mais, os colegas identificaram este aspeto e indicaram-no como sugestão de melhoria.

É de referir, ainda, que nem todas as crianças interagiram com o público, mas observou-se em todos os pares interação entre os elementos e espírito de entreatada.

2.3. Exposição oral – Conclusão e fecho

Relativamente à conclusão e fecho, todos os grupos apresentaram as suas conclusões. A maioria apropriou-se das frases exemplificativas representadas nos cartazes, referindo, por exemplo, – *Esperamos que tenham gostado do nosso trabalho; (...) para concluirmos gostaríamos de agradecer a todos pela atenção.*

Um dos grupos antecipou o momento da conclusão, referindo-o durante o desenvolvimento – *Estamos quase a chegar ao final da nossa apresentação, mas antes ainda vamos dizer...*

Alguns grupos sistematizaram o que tinham aprendido com o trabalho: (...) *bem, a conclusão, que é... o que nós aprendemos mais e completa acrescentado – Com este trabalho nós aprendemos que a Malala é uma pessoa muito especial para todos.*

Como último exemplo, apresenta-se a transcrição do momento da conclusão e fecho do grupo 1, em que a aluna passa a palavra ao colega, referindo que o seu par iria apresentar a conclusão. Neste exemplo, verifica-se que a aluna tem a preocupação de interagir com o público, questionando a opinião do mesmo.

Aluna: Agora, o X vai dizer a conclusão.

Aluno: Obrigada a todos por me terem ouvido

Aluna: Terminando a apresentação, finalmente, acho eu, queria dizer que gostei muito de me terem ouvido e gostaria de vos perguntar se vocês gostaram?

Público: Sim! Muito! Adorei!

Aluna: Obrigada por terem ouvido a apresentação e darem esta atenção! Obrigada! E para finalizar, para ver se vocês ainda se lembram, eu sou a ...

De um modo geral, os alunos terminam este momento com um sorriso na cara, demonstrando satisfação pelo trabalho apresentado.

No final da apresentação, cada aluno preencheu a respetiva grelha de autoavaliação e fez apreciações orais às apresentações dos colegas. Estas sugestões eram registadas na grelha individual de autoavaliação, no campo “sugestões”, como se ilustra nos exemplos da Figura 25.

Os alunos mostraram-se muito preocupados com o seu desempenho, fazendo comentários: *esqueci-me do que ia dizer. Fez muito mal ter lido? Correu bem? Alguém tem algum comentário para fazer?* Para além disso, foram capazes de identificar os aspetos menos conseguidos da apresentação, como é visível no exemplo da Figura 25. No caso de um dos alunos, teve algumas dúvidas quanto ao seu desempenho, colocando a resposta entre o “sim” e o “não”. Neste caso, o aluno foi convidado a partilhar as suas dúvidas com os colegas e com a professora.

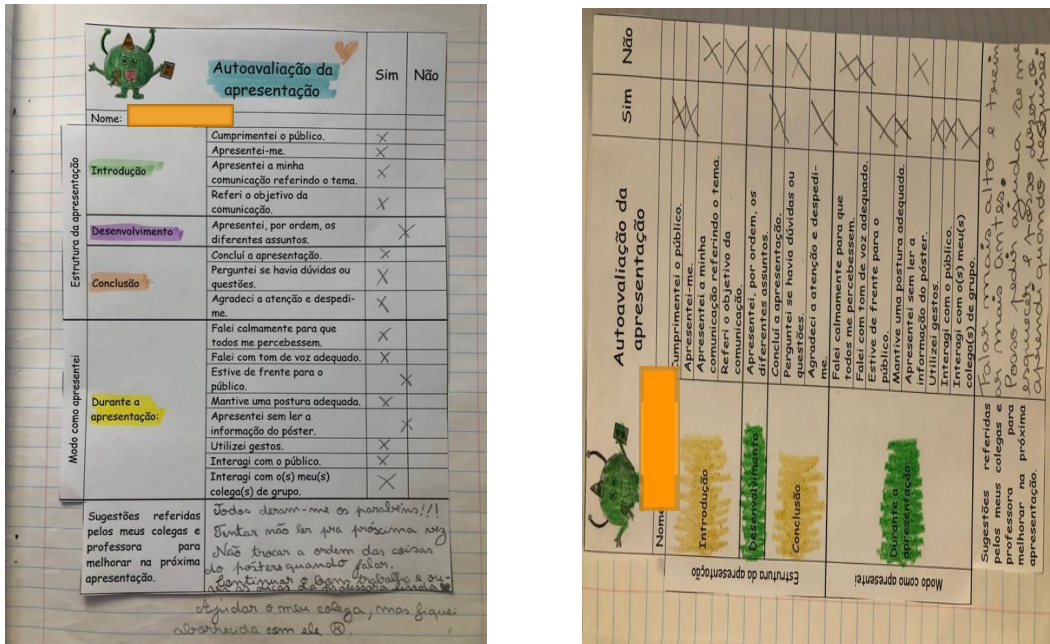


Figura 25 – Exemplo de grelhas de autoavaliação preenchidas

Considerações finais

A assunção de que o oral formal, pelas suas características, deverá ser alvo de ensino explícito, sistematizado e continuado esteve na base do projeto que se desenvolveu com crianças do 2.º ano de escolaridade. Tratando-se de alunos no início da escolaridade, todas as atividades implementadas contribuíram também para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita a partir de propostas contextualizadas dando, assim, sentido às suas aprendizagens. De facto, embora o foco fosse o produto final (a exposição oral) todo o projeto valorizou de forma significativa o processo, quer pela importância dada às tarefas de seleção de informação, quer de produção textual. Tratou-se, simultaneamente, de promover conhecimentos sobre um género textual (as suas funções e características configuradoras a partir de exemplares do género) e, ao mesmo tempo, fazer sentir aos alunos a importância de selecionar informação e de usar um suporte nas apresentações que não seja um texto numa folha de papel para ser lido.

Embora, como é natural, quer pelo conteúdo, quer pelo facto de se estarem a iniciar neste processo, os alunos se tenham mostrado muito condicionados pelos pósters realizados aquando da apresentação oral, foi possível verificar que, com o projeto, construíram uma representação das características gerais de uma exposição oral, nomeadamente da sua estrutura e das características

linguísticas e paralinguísticas que a caracterizam. Isto é válido tanto para aqueles que as demonstraram, como para aqueles que, por diferentes razões o não fizeram, mas que tiveram consciência de que o deveriam ter feito, quando assumem na autoavaliação que “precisamos de melhorar”.

A opção por se desenvolver o projeto a partir do modelo *Big6* é explicada por duas razões. Por um lado, por ser um modelo organizado por etapas de fácil compreensão para os alunos e que os orienta nas tarefas a realizar, permitindo-lhes uma melhor compreensão do que se espera que façam em cada etapa do processo; por outro, quer a sua designação, quer a forma como foi operacionalizado nesta proposta (os *amiguinhos* e as questões de partida) parecem ter um efeito motivador nos alunos e na vontade que demonstram em desempenhar as tarefas.

As evidências recolhidas permitem, pois, validar a importância deste tipo de projetos, em que o oral não é apenas uma forma de responder a uma solicitação da escola, normalmente de avaliação de conhecimentos, em que os alunos cumprem uma tarefa para a qual não foram minimamente preparados. Trata-se de um projeto que depende, como qualquer outro, de continuidade, de progressão, de treino e, principalmente, da consideração do oral como uma competência que deve ser planificada, explicitamente trabalhada e avaliada. Partindo do desempenho de cada aluno, caberá ao professor definir as etapas seguintes, para que as aprendizagens que os alunos efetuaram se tornem conhecimento efetivo.

Referências

AMOR, E. *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 2006.

BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. *Anais do I SIMELP*, São Paulo. 2008 Disponível em <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2007

DENNISON, J. *Creating Revolution. Big6 Style*. p. 1-5. s.d.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF. 2000 Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>.

DOLZ, J. & DUPONT, P. *Les genres de l'oral*. Recherches. 73. 2020.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 149-188.

EISENBERG, M.; JOHNSON, D.; BERKOWITZ, B. *Information, Communications, and Technology (ICT) Skills Curriculum Based on the Big6 Skills Approach to Information Problem-Solving. The Big6*, p.24-27. 2010

GIL, M. B. *Modelo Big6: selecionar, organizar e divulgar a informação. Uma experiência numa turma do 4.º ano de escolaridade*. 2019. Relatório do Projeto de Investigação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, 2019.

PINTO, M. O. Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo. In. SOUSA, Otília; CARDOSO, Adriana. *Desenvolver competências em língua*. Lisboa: Plátano.

PINTO, M. O. *Escrever para aprender. Estratégias, textos e práticas*. Tese (Doutoramento em Didática e Formação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2014.

REIS, I. *A sequência didática no ensino do género exposição oral: uma experiência no 3º Ano do 1º CEB*. Relatório do Projeto de Investigação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, 2018.

SILVA, F., VIEGAS, F., DUARTE, I. & VELOSO, J. *Guião de implementação do programa do português do ensino básico: oral*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDG, 2011.

ZAHND, G. L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, v. 17, 41-54. 1998 <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2247>

ANEXO 1

quadro de referência- póster

Estrutura do póster	Objetivos	Exemplos de frases
Resumo	Dar a conhecer ao leitor o tema do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neste póster vão ser desenvolvidos aspetos sobre_____ . Assim, considero que é importante estarmos informados sobre este tema porque_____ . Espero que, com o meu trabalho, possas aprender mais para_____ ! ▪ ...
Introdução	Apresentar o tema do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O tema do meu trabalho é... ▪ No meu trabalho vou falar sobre... ▪ Este trabalho é sobre... ▪ ...
	Dizer a razão e a motivação da escolha do tema.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolhi este tema porque... ▪ Gostava de falar sobre_____ porque... ▪ Escolhi falar sobre_____ porque... ▪ ...
Objetivos	Dizer o(s) objetivo(s) do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O objetivo do meu trabalho é informar as pessoas sobre: <ul style="list-style-type: none"> - ... - ... ▪ Este trabalho tem como objetivo apresentar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - ... - ... ▪ Com este trabalho, pretendo dar a conhecer os seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> - ... - ... - ... ▪ ...

Desenvolvimento	Apresentar e explorar os subtemas do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabiam que o/a _____ é um _____ ? ▪ Ao ler mais sobre _____ descobri que ... ▪ O/A _____ é _____ ▪ Como já devem saber os/as _____ apresentam algumas características como: <ul style="list-style-type: none"> ... ▪ Os/As _____ podem ser encontrados ... ▪ Uma preocupação constante é <ul style="list-style-type: none"> ... ▪ Isso acontece porque ... ▪ Como consequência ... ▪ Por causa disso ... ▪ Outro fator existente é ... ▪ Por exemplo, ... ▪ Um exemplo disto pode ser encontrado ... ▪ Por outro lado ... ▪ Além disso ... ▪ ...
Conclusão	Apresentar a conclusão do que aprendi com este trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com a realização deste trabalho, concluo que... ▪ Para concluir... ▪ Com este trabalho aprendi que... ▪ ...