



INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE PORTO AMBOIM

(DECRETO PRESIDENCIAL Nº 168/12, DR Nº 141, 1ª SÉRIE, DE 24 DE 3JULHO)

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÓMICAS, SOCIAIS E HUMANAS

TRABALHO DE FIM DE CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO PRIMÁRIO

**COMPETÊNCIAS METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
ORALIDADE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ALUNOS DA 1ª
CLASSE NO COMPLEXO ESCOLAR EUSÉBIO DE BRITO, MUNICÍPIO DE
PORTO AMBOIM**

REALIZADO POR: JOSEFA FAUSTINO RAÚL PEDRO

ORIENTADORA: MSc. DEOLINDA MANUEL LUCIANO

CO-ORIENTADOR: Lic. JOÃO LOURENÇO ANTÓNIO

PORTO AMBOIM, FEVEREIRO 2026

Registado sob o nº 2260/2026

Josefa Faustino Raúl Pedro

**Competências Metodológicas Para o Desenvolvimento da Oralidade na Disciplina de
Língua Portuguesa nos Alunos da 1ª Classe no Complexo Escolar Eusébio de Brito,
Município de Porto Amboim**

Trabalho de fim de curso,
apresentado no Instituto Superior
Politécnico de Porto Amboim, como pré-
requisito para obtenção de título de
Licenciatura em Ensino Primário.

Orientadora: MSc. Deolinda Manuel Luciano

Co-Orientador: Lic. João Lourenço António

Porto Amboim, Fevereiro 2026

Josefa Faustino Raúl Pedro

**Competências Metodológicas Para o Desenvolvimento da Oralidade na Disciplina de
Língua Portuguesa nos Alunos da 1ª Classe no Complexo Escolar Eusébio de Brito,
Município de Porto Amboim**

Trabalho de fim de curso submetido ao júri examinador designado pelo Núcleo de Licenciatura em Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim, ISUP, como pré-requisito para a obtenção de título de Licenciatura em Ensino Primário.

Aprovado em de 12 de Março de 2026

Por:

Professor Orientadora: MSc. Deolinda Manuel Luciano

Professor Co-Orientador: Lic. João Lourenço António

Coordenador do Núcleo de Licenciatura MSc. David Kicalango João

Dedicatória

Ao meu esposo, aos meus filhos, meus pais e outros familiares, com muito amor e carinho. Vocês são as pessoas que me fazem lutar incansavelmente, dão-me sempre a disposição de acordar sempre cedo para ir à luta.

Agradecimentos

Agradeço a Deus Pai Todo-poderoso, pela protecção e força que me tem dado e me deu durante os anos de formação.

Ao meu esposo e pais, principalmente à minha mãe, por me colocar no mundo e na escola, pelo sustento dos estudos e ao apoio incondicional.

Ao meu esposo que sempre ficou ao meu lado dando força, amor, coragem para não desistir apesar das dificuldades e, por me incentivar fazer o ensino superior.

Ao colectivo de professores da nossa instituição.

A todos, o meu muito obrigado.

Resumo

Este trabalho aborda a questão do desenvolvimento da oralidade e tem como objetivo geral propor um conjunto de actividades metodológicas para o desenvolvimento da competência da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa nos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito, no Município de Porto Amboim. A investigação parte do problema das dificuldades metodológicas no ensino da oralidade, uma competência fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, bem como para a interação social e a estruturação do pensamento na criança. Quanto à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de nível exploratório e descritivo. Foram utilizados métodos como histórico-lógico, análise-síntese, dedutivo-indutivo, e as técnicas de recolha de dados incluíram questionários aplicados aos membros da direcção da escola e professores, bem como entrevistas semiestruturadas dirigidas aos alunos. Os resultados revelaram que, embora haja consciência da importância da oralidade, existem fragilidades significativas na sua abordagem metodológica. Identificou-se a utilização de métodos expositivos em detrimento de actividades interativas mas a maioria dos inquiridos reconhece que a falta de estratégias diversificadas compromete o desenvolvimento comunicativo das crianças. Propõe um conjunto de estratégias metodológicas concretas, como a implementação diária da roda de conversa, o recurso a jogos e brincadeiras cantadas, a leitura em voz alta, oficinas de dramatização e actividades de descrição de imagens. Enfatiza a importância de uma actuação conjunta entre escola, família e comunidade para criar um ambiente rico em estímulos verbais, valorizar a cultura local e garantir o pleno desenvolvimento da competência da oralidade nos alunos.

***Palavras-chave:* estratégias; pedagógicas; metodologias de ensino; oralidade; língua portuguesa.**

Abstract

This work addresses the issue of developing oral skills and aims, in general, to propose a set of methodological activities for the development of oral skills in the Portuguese Language subject for students in the 1st Grade at the Eusébio de Brito School Complex in the Municipality of Porto Amboim. The research stems from the problem of methodological difficulties in teaching oral skills, a fundamental competence for acquiring reading and writing, as well as for social interaction and the structuring of thought in children. Regarding methodology, the study adopted a mixed approach (qualitative and quantitative), at an exploratory and descriptive level. Methods such as historical-logical, analysis-synthesis, deductive-inductive were used, and data collection techniques included questionnaires applied to school management members and teachers, as well as semi-structured interviews directed at the students. The results revealed that, although there is awareness of the importance of oral skills, there are significant weaknesses in its methodological approach. The use of lecture-based methods was identified at the expense of interactive activities, but most respondents recognize that the lack of diversified strategies hinders the communicative development of children. It proposes a set of concrete methodological strategies, such as the daily implementation of circle time, the use of games and singing activities, reading aloud, dramatization workshops, and image description activities. It emphasizes the importance of a joint effort between school, family, and community to create an environment rich in verbal stimuli, value local culture, and ensure the full development of students' speaking skills.

***Keywords:* strategies; pedagogical; teaching methodologies; oral skills; portuguese language.**

Sumário

Competência Metodológicas para o Desenvolvimento da Oralidade na Disciplina de Língua Portuguesa.....	10
Capítulo 1- Fundamentação Teórica	14
1.1- Conceitualização de Termos	14
1.1.1. Competências	14
1.1.2. Metodológicas	14
1.1.3. Desenvolvimento	15
1.1.4. Oralidade.....	15
1.2- Breve Abordagem sobre o Desenvolvimento da Oralidade	16
1.3. Os Alunos e a Oralidade: Possíveis Razões Para o Medo de Falar	17
1.3- A Importância de se Trabalhar a Oralidade em Sala de Aula	22
1.4- A Estratégias Metodológicas Para o Ensino da Oralidade	25
Capítulo 2- Metodologia de Estudo	33
2.1- Tipo de Pesquisa.....	33
2.2- Métodos Utilizados.....	34
2.2.1- Métodos do Nível Teórico.....	34
2.2.2- Métodos de Nível Empírico	34
2.2.3- Método Matemático-estatístico	35
2.3- Instrumentos ou Técnica de Recolha de Dados.....	35
2.4- População e Amostra	35
2.4.1- Critério de Selecção da Amostra.....	35
2.4.2 Técnicas de Amostragem.	36
2.5. Processamento e Análise da Informação.....	36
2.5.1. Processamento da Informação Bibliográfica	37
2.6. Caracterização da Escola.....	37
Capítulo 3- Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados.....	38
3.1- Resultados da Entrevista Dirigida ao Corpo Directivo	38
3.2- Resultados do Questionário Dirigido aos Professores	38
3.3- Resultados da Entrevista Dirigido aos Alunos	39
3.4- Proposta de Conjunto de Actividades Metodológicas Para o Desenvolvimento da Competência da Oralidade na Disciplina de Língua Portuguesa dos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito Município de Porto Amboim ..	45

Conclusões.....	51
Sugestões	52
Referências Bibliográficas	53
Apêndices	

Competências Metodológicas para o Desenvolvimento da Oralidade na Disciplina de Língua Portuguesa. A oralidade é uma competência fundamental no processo de aquisição da língua materna e no desenvolvimento das capacidades de comunicação e interação social. No contexto angolano, em particular no ensino da Língua Portuguesa na 1ª Classe, a oralidade assume um papel crucial, uma vez que muitas crianças têm como língua materna uma língua nacional de Angola, sendo o Português a língua de escolarização. No Complexo Escolar Eusébio de Brito, Município de Porto Amboim, observa-se que os professores enfrentam desafios na aplicação de estratégias metodológicas adequadas para promover o desenvolvimento oral dos alunos, o que pode comprometer a aprendizagem subsequente da leitura e escrita.

A oralidade é entendida como uma actividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida, é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. Conforme Aguiar (1999, p. 236) “para oralidade ganhar mais espaço na sala de aula e ser desenvolvida simultaneamente com a escrita, primeiramente é necessário que seja desmistificada e, nesse sentido, ter seu valor revitalizado segundo seu uso ou não pelas diferentes culturas”. A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais.

Na busca de antecedentes, somos de referir que esta problemática tem sido discutida por especialistas nacional e internacional, buscou-se principalmente os antecedentes deste tema no nível nacional e internacional. Como é o caso do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, que afirma “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescinde-se nesse caso de acções educativas planeadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem” (Brasil, 1998, p.119).

Já Lacerda e Roncato (2005, p. 56), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução. Oralidade é um dos quatro domínios de ensino e aprendizagem previsto no Programa de Língua Portuguesa para além da leitura, escrita e funcionamento da língua. A oralidade pode ser compreendida como uma prática interactiva com a finalidade de viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conhecimentos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças e ideologias.

Amor (2001, p. 55) afirma que, “a oralidade é a zona do ensino-aprendizagem da língua em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que se dedica menor atenção, realçando que não há um ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de observação e avaliação formativa das aprendizagens têm sido, também quase inexistentes”.

A necessidade que as crianças têm de utilizar a fala acontece através de experiências vivenciadas que fazem o uso da linguagem oral no cotidiano, não apenas em casa, mais também nas instituições de educação infantil que é o lugar em que a criança passa a maior parte do dia, tendo contacto com outras crianças e adultos.

De acordo com Elbow e Belanoff, (1995, p. 67), na verdade, as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve. Com este tema pretendemos contribuir para a qualidade no ensino e aprendizagem da expressão oral e escrita, apresentando e discutindo teorias, abordagens e métodos de ensino da mesma, propor estratégias que possam incentivar os alunos e os professores na prática e valorização da modalidade produção do texto oral dentro ou fora da sala de aula.

Para Pereira (1986, p. 45), uma abordagem diferenciada dos erros na escrita permite, quer aos alunos, quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento. E significa, sobretudo, que os professores não devem passar horas a assinalar erros em diferido e, ainda, que os alunos não devem ser empurrados para corrigir construções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas.

No contexto pedagógico angolano, provavelmente o oral não tem beneficiado de uma especial atenção e valorização no processo de ensino - aprendizagem, permanecendo, no entanto, um domínio em que os professores sentem mais dificuldades (morosidade da sua concretização, necessidade de cumprir o programa, excesso de alunos, desconforto diante do ensino e da avaliação da comunicação oral). Essa modalidade discursiva deve ter um espaço assegurado na sala de aula.

Para Magalhães (2000), afirma que a linguagem é uma forma de interacção mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interacção humana: através dela o sujeito que fala pratica acções que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala. Concordamos com a autora ao defender a interacção através da fala, valorizando desta forma a oralidade. No contexto sala de aula, o aluno pratica as acções ao falar

com o professor e com os seus colegas, ou seja, ele estabelece compromissos e relação com o grupo turma através da fala (p.90).

A preferência da escolha deste tema, deve-se ao facto da pesquisadora ser professora e estudante do curso do Ensino Primário no ISUP, ao longo da sua formação, particularmente na fase das práticas e estágios, ter notado a existência em sala de aulas, crianças com dificuldades de se expressarem oralmente, crianças com uma certa timidez, preocupada ainda pelo facto de ver crianças atingirem outras classes com problemas ligada a expressão oral ou ainda sem no entanto saberem ler nem escrever; e esperamos com esta pesquisa, contribuir para reverter a situação e que professores e pais e encarregados de educação se empenhem na promoção e superação dessas problemática.

A relevância deste trabalho de investigação vai muito além de um mero exercício académico. Ela é socialmente pertinente ao abordar uma questão de equidade linguística, pedagogicamente urgente (ao focar-se nos alicerces da aprendizagem) e localmente enraizada ao procurar soluções para um problema concreto de Porto Amboim.

A sua maior relevância reside no potencial de criar um impacto positivo direto na vida das crianças da 1ª Classe, ao fornecer aos seus professores ferramentas metodológicas mais eficazes para lhes dar voz e capacidade de compreensão no Português escolar, estabelecendo assim as bases para todo o seu percurso educativo futuro.

Esta problemática tem um grande impacto, porque é transformadora e vai desde a mudança na dinâmica de uma única sala de aula, onde uma criança pode, pela primeira vez, contar uma história completa, influenciar políticas locais de formação de professores. O seu legado mais importante seria ser um catalisador que demonstra, com dados locais, que investir em metodologias específicas para a oralidade na 1ª Classe não é um detalhe, mas a base fundamental para a construção de um percurso escolar bem-sucedido e mais equitativo para todas as crianças de Porto Amboim.

Problema científico: Que competências metodológicas podem ser necessárias para o desenvolvimento da oralidade na disciplina da Língua Portuguesa nos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito? **Objecto de estudo:** processo de ensino da Língua Portuguesa. **Campo de acção:** Compreensão das competências metodológicas para o desenvolvimento da Oralidade nos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito município de Porto Amboim. **Objectivo geral:** Apresentar um conjunto de actividades metodológicas para o desenvolvimento da competência da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa nos alunos da 1ª Classe do Complexo escolar Eusébio de Brito, Município de Porto Amboim.

Perguntas científicas:

- 1- Que referentes teóricos metodológicos são necessários para fundamentação das competências metodológicas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos da 1ª Classe?
- 2- Qual o estado actual sobre as competências metodológicas para o desenvolvimento da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa nos alunos da 1ª Classe do complexo escolar Eusébio de Brito Município de Porto Amboim?
- 3- Que competências são necessárias para o desenvolvimento da Oralidade na disciplina de Língua Portuguesa nos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito no Município de Porto Amboim?

Tarefas científicas:

- 1- Determinar as competências metodológicas que sustentam o desenvolvimento da Oralidade na disciplina de Língua Portuguesa nos alunos da 1ª Classe.
- 2- Diagnosticar o estado actual das competências metodológicas no desenvolvimento da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos da 1ª Classe do complexo escolar Eusébio de Brito Município de Porto Amboim.
- 3- Apresentar uma proposta de actividades metodológicas para o desenvolvimento da competência da Oralidade na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito Município de Porto Amboim.

O presente estudo é de carácter descritivo, tendo como base de sustentação a revisão de bibliografia especializada. O modelo para a construção empírica é o quantitativo/qualitativo. O trabalho comporta a seguinte estrutura: introdução; três capítulos; conclusões; sugestões; referências bibliográficas e apêndices. O capítulo 1 é a fundamentação teórica. O capítulo 2, a metodologia de estudo e, o capítulo 3, a apresentação, análise e interpretação dos resultados, bem como a proposta de estratégias metodológicas.

Capítulo 1- Fundamentação Teórica

1.1- Conceitualização de Termos

1.1.1. *Competências*

O termo competência, tem sido utilizado para qualificar o indivíduo capaz de desempenhar adequadamente determinado papel em determinado contexto.

O conceito de competência pode ser entendido como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das funções das que as pessoas exercem, visando o alcance dos objetivos da instituição. Essa definição foi proposta primeiramente por McClelland, em 1973, posteriormente por Fleury e Fleury, em 2001, e procura incorporar aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afectivos relacionados ao trabalho (Durand, 1998 citado por Enap 2019, p. 6).

Examinando os conceitos de competência, encontram-se várias definições, trazidas por diferentes autores, sendo que todos salientam a aquisição de habilidades e técnicas para desempenhar uma determinada função. Mourão e Esteves, (2010) definem competência como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função” (p. 500). Para Garcia (2005, p. 29) “competência é a capacidade de utilizar mais de um recurso para resolver algo de forma inovadora, criativa e no momento necessário”. Para Perrenoud (1999), “competências são aquisições, aprendizados construídos; e construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (p. 57).

Perante várias definições aqui apresentadas, para este estudo assume-se a definição de Perrenoud, visto que traz uma abordagem que reflecte a problemática da pesquisa, que é o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.2. *Metodológicas*

Metodologia é uma palavra que deriva de “método”, do Latin “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Segundo Puren (1994) citado por Piletti (2007, p. 26), esta palavra costuma ser usada para designar conjunto de procedimentos e técnicas de aula que visam suscitar no aluno um comportamento ou uma actividade determinada.

A palavra Metodológicas, diz respeito aos métodos, à ciência que se dedica ao estudo dos métodos, as normas e regras para realização de uma pesquisa. Nesta perspectiva, Richardson (1999), constata que “corresponde aos procedimentos e regras utilizadas por determinado método. Desenvolvimento: é toda acção ou efeito relacionado com o processo de

crescimento, evolução de um objecto, pessoa ou situação em uma determinada condição” (p. 22).

Segundo Fonseca (2006), “é um processo de aperfeiçoamento em relação a um conjunto de valores desejáveis pela sociedade e é um conceito normativo em que diferentes pessoas de uma mesma sociedade podem medi-lo” (p. 29).

Competência metodológicas descreve a capacidade e a rapidez na aplicação dos procedimentos e das técnicas para resolver problemas ou capacidade de aprendizagem que serve para a organização do próprio trabalho de grupo, para o desenvolvimento pessoal e de relações sociais. Logo, *Competências metodológicas* refere-se à capacidade de organizar, estruturar e aplicar técnicas para resolver problemas, aprender e gerir o próprio trabalho de forma eficaz.

1.1.3. Desenvolvimento

É toda acção ou efeito relacionado com o processo de crescimento, evolução de um objecto, pessoa ou situação em uma determinada condição. “O acto de se desenvolver resulta na acção de estar apto para o próximo passo, direcção, indicação ou etapa superior a que se encontra na fase actual” (Dicionário Porto Editora, 2003).

Assim desenvolvimento tem haver com a melhoria em termos de aptidões em uma determinada área, no caso da oralidade, no que toca a locução, expressão de ideias claras e com fluidez.

1.1.4. Oralidade

Segundo Lopes (2010), “a palavra oralidade apresenta alguma variedade conceptual, não existindo um sentido unívoco para este termo. A oralidade é um importante exercício de reflexão e entendimento do mundo, é o primeiro gesto de expressão das ideias e concepções que se tem sobre um determinado assunto” (p. 19).

Acreditamos que os professores que atuam na sala de aula deveriam reavaliar o ensino da oralidade somente como forma de transmissão de conhecimentos. Também deveriam avaliar até que ponto é importante ensinar a oralidade através de realização de actividades como seminários, palestras, simulação de entrevistas, apresentação de trabalhos etc.

A disciplina de Língua Portuguesa engloba o estudo da língua materna por meio de quatro eixos centrais: oralidade, leitura, escrita e análise linguística semântica, visando o desenvolvimento da competência comunicativa.

1.2- Breve Abordagem sobre o Desenvolvimento da Oralidade

O desenvolvimento da oralidade é um processo contínuo e fundamental que vai além da fala, engloba habilidades sociais, cognitivas e de interação. A linguagem oral organiza a percepção e o pensamento da criança, sendo crucial a construção do conhecimento, a mediação de relações e a inserção social.

De acordo com a teoria histórico-cultural, postulada por Vygotski e seus colaboradores, o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio das relações sociais. Ao nascer, a criança necessita de duas condições para seu desenvolvimento humano: heranças naturais do organismo e o sistema nervoso humano herdado pela criança e condições concretas de vida e de ensino. A criança tem um cérebro pronto para assimilar e acomodar aquilo que lhe é ensinado (Mukhina, 1996) citado por (Silva e Viliengo, 2010, p. 1).

A criança nasce como um ser ativo e, por meio das relações sociais, na interação com o adulto que se comunica com ela, “essa criança internaliza conhecimentos e confere sentido a eles” (Couto, 2007. p. 42). “Nesse primeiro momento de vida, a ênfase recai na qualidade da interação estabelecida com o bebê.” (Borges e Lara, 2002. p. 89). Ou seja, essa interação deve ser estabelecida por meio de um vínculo positivo e construtor entre adulto e bebê. Uma ligação de amor, no sentido de a criança sentir-se acolhida, cuidada e amada. O mesmo autor ainda salienta que o bebê, nesta primeira fase de sua vida, compreende que ele e o outro formam um só, isto é, nesta fase inicial, ele não se diferencia do outro e enxerga o mundo por meio dos olhos do adulto que dele cuida e o embala. Ao completar um ano de vida, a criança entra numa nova etapa de desenvolvimento, pois se habituou a ver, a escutar, a coordenar o movimento das mãos.

De acordo com Mukhina (1996) citado por Silva e Viliengo, (2010, p. 1) “é a partir dessa fase que a criança se apresenta com capacidade para fazer parte do mundo adulto, pois no primeiro ano de vida ela compreendeu a conduta psíquica inicial do homem, conhecida como a pré-história do desenvolvimento psíquico”. A criança, durante os três primeiros anos de vida, passa por várias transformações significativas. Nesse período se apropria de conhecimentos como a variedade de objetos, ampliação do vocabulário por meio da linguagem oral e observa as regras rudimentares de comportamentos sociais. Durante a vida, o indivíduo realiza algumas atividades principais. Essas atividades são construídas historicamente, e socialmente.

Nos seis primeiros anos são elas (Mukhina, 1996; Viliengo, 2008):

Comunicação-emocional (no primeiro ano de vida) – a criança observa e se interessa pelo adulto;

Actividade objetal (entre 2 e 3 anos) – o interesse pelo adulto se transfere ao objeto. Por meio da observação do adulto, a criança manipula os objetos;

Jogo dramático ou de faz-de-conta (entre 3 e 6 anos) – na brincadeira, a criança imita o adulto e representa simbolicamente o que ainda não sabe fazer sozinha. Essas atividades são chamadas principais porque são responsáveis pelo máximo desenvolvimento do indivíduo. Ao realizar uma atividade ela aprende se desenvolve.

Segundo Vygotski (2001) citado por Silva e Viliengo, (2010), há dois níveis de desenvolvimento denominados zona de desenvolvimento real ou afetiva e zona de desenvolvimento potencial ou próxima. A zona de desenvolvimento real é determinada pelas ações realizadas pela criança sem o auxílio do outro. Para chegar a este nível, ela teve o estímulo e ajuda de outrem. A zona de desenvolvimento próximo constitui-se por ações que a criança realiza com a ajuda do outro e, que num futuro próximo realizará sozinha (p. 2).

Portanto, torna-se imprescindível uma atuação intencional do professor para o desenvolvimento dessa linguagem, já que a mesma não é inata, mas ocorre pela internalização da necessidade de comunicação. Outro ponto importante de relevar é que a comunicação é determinada de acordo com a interação entre pessoas, as quais são formadas por informações diferentes objetivando sempre atingir um mesmo resultado. Desde o nascimento, a criança está inserida em diferentes ambientes sociais e, por conseguinte, comunica-se com outras crianças e com os adultos.

No processo social de humanização, a criança apropria-se da comunicação por meio de imitações. Ao longo desse processo, a aprendizagem se torna mais complexa, por meio da educação adquirida pela criança culturalmente. Ou seja, as condições para que ocorra esse processo significativo não dependem só da criança e, sim das relações entre ela e aqueles que a rodeiam e das experiências contribuídas que darão oportunidades a ela a realização de diferentes ações para que ocorra seu desenvolvimento pleno e de qualidade.

1.3. Alunos e Oralidade: Possíveis Causas do Medo de Falar

O medo de falar em público não deve ser visto como uma fraqueza pessoal, mas como um desafio que pode ser superado com apoio adequado, prática sistemática e compreensão das causas subjacentes. A escola tem papel fundamental na criação de oportunidades significativas para o desenvolvimento da oralidade, preparando os alunos não apenas para avaliações, mas para uma participação activa e confiante na sociedade.

Das principais causas do medo de falar, destacamos:

a) Factores Psicológicos e Emocionais

Ansiedade de desempenho: Medo de ser avaliado negativamente por professores e colegas; **perfeccionismo:** Pressão interna para realizar uma apresentação impecável; **baixa autoestima:** Insegurança quanto ao próprio conhecimento ou capacidade de comunicação; **experiências traumáticas anteriores:** Situações passadas de ridicularização ou constrangimento.

b) Factores Socioculturais

Cultura do silêncio: Em algumas culturas e contextos familiares, crianças são educadas para "falar apenas quando perguntadas"; **Exposição limitada:** Poucas oportunidades de prática de comunicação oral em casa ou na comunidade; **Comparação social:** Tendência a se comparar com colegas mais extrovertidos ou eloquentes.

c) Factores Pedagógicos

Ambiente pouco acolhedor: Salas de aula onde o erro é punido em vez de visto como oportunidade de aprendizagem; **Falta de preparação gradual:** Exposição súbita a situações formais de fala sem desenvolvimento progressivo de habilidades; **Ênfase excessiva na avaliação:** Quando o foco está na nota e não no processo de aprendizagem.

Consequências do Medo de Falar em Público

Evitação: Alunos deixam de participar de atividades que envolvam exposição oral

Subnotificação de conhecimento: Dificuldade em demonstrar efetivamente o que aprenderam. **Desenvolvimento incompleto de competências:** A oralidade é habilidade fundamental para a vida profissional e pessoal. **Reforço do ciclo de ansiedade:** Quanto menos praticam, mais ansiosos ficam.

Para Carvalho (2016), “no entender de um docente, durante uma aula, se ele for o único a falar, mais facilmente controlará disciplinarmente a turma, mais facilmente terminará o programa que tem de cumprir e, conseqüentemente, não terá de apresentar justificações no final do ano letivo” (p. 31). Este é o professor que Kaye (1977) citado por Carvalho (2016, p. 31), define por «formal» (sem qualquer conotação pejorativa), uma vez que é ele que decide, prepara, apresenta, explica os tópicos a lecionar e dirige os exercícios propostos aos alunos”. Enquanto estiver a falar, os alunos estarão calados, e, durante a realização das actividades, principalmente, de escrita, permanecerão silenciosos e activos. Obviamente, aqui não há espaço para qualquer tipo de intercâmbio oral. O silêncio (à exceção da voz do professor), a imobilidade e a actividade pedagógica unilateral caracterizam, deste modo, o professor tradicional. “Este esquece-se que discursos e compreensão partilhada andam juntos no

processo de aprendizagem, para levar os alunos a conhecer e compreender coisas e interpretações próprias de outras pessoas que estão para além do seu conhecimento do mundo” (Loureiro, 2000 p. 131). “E a avaliação acaba por incidir, admitamos, sobre o que o aluno escreve e não sobre o que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens” (Milanez, 1993) citado por Carvalho (2016, p. 32).

Não há problema algum relativamente a este tópico, porque a escrita e a fala possuem características idênticas que nos levam a pontos comuns. Mas, porquê privilegiar um domínio, neste caso, a escrita, em detrimento do outro, a fala? Marcuschi (2005) citado por Carvalho (2016, p. 33), afirma que “defender esta forma de trabalhar é de total insensatez. Se ambas (escrita e fala) têm o seu papel e história na sociedade, então, há que regular, equilibrar, abranger a prática desses domínios aquando da lecionação”. Apenas resta, pois, salientar que os valores que suportaram a produção da profissão docente estão, há muito, desatualizados, fruto da evolução social e da transformação do sistema educativo.

Na realidade, os professores têm de encontrar novos valores que não reneguem o passado positivo do ensino, mas que, segundo Nóvoa (1991) citado por Carvalho (2016, p. 33), permitam atribuir um sentido à ação presente.

Os docentes devem ainda entregar-se à nova ideologia de ensino que investe na inclusão de todos os alunos e, como tal, deverão aplicar novas estratégias (cognitivas e afetivas) na sua linha pedagógica, para que a informação transmitida não seja objeto de um processo de injeção educativa. Isto porque, indubitavelmente, é pela prática didática diversa que se estimulará o aluno a «entregar-se» ao estudo, à pesquisa, ao esclarecimento de dúvidas e a estabelecer a verdadeira relação com os seus pares e com o professor. E é nesta relação que se sustenta a interação oral, e se deve impedir, como acontece muitas vezes, a falta dela.

Tristemente, e a partir da experiência enquanto professor de Língua Portuguesa, ou de, Português, tem-se verificado uma vincada desvalorização do acto comunicativo em contexto de sala de aula. Com as constantes reformas educativas e as exigências para se cumprir o programa proposto para a disciplina, aliadas ao número elevado de alunos por turma e ao possível descrédito que o próprio Ministério da Educação atribui ao domínio da Oralidade, um professor sente-se na obrigação de investir mais nos outros domínios definidos, como a Educação Literária, a Leitura, a Gramática e a Escrita, em detrimento daquele que, segundo Sousa (1993) citado por Carvalho (2016, p. 23), é o processo educativo por excelência - a interação verbal (a Oralidade) - uma vez que comunicar é, paralelamente, o meio e o objetivo do ensino e da aprendizagem.

Irónico é verificar que a desvalorização da Oralidade parte, primeiramente, de quem possui, também, a autoridade para a fazer valer.

Aqui, a argumentação corre o risco de se tornar superficial, talvez porque o aluno não sinta a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos científicos para fazer valer os seus juízos de valor. Para os alunos, «apreciar criticamente» não será mais do que usar o «gosto/não gosto porque...». Na verdade, entende-se que há uma escassez de metas curriculares para a Oralidade nestas classes iniciais do ensino primário e as que lá estão registadas e propostas deveriam ser repensadas a partir dos conteúdos a lecionar.

Como se pode exigir aos alunos que desenvolvam atividades orais complexas, como o diálogo argumentativo, neste ano escolar, se, nos anos anteriores, não tiveram acesso a estruturas discursivas tão formais?; 2- Como desenvolver atividades orais tão especificamente complexas, se o programa de Língua Portuguesa/Português para este nível de escolaridade é ele próprio tão complexo e extenso e não há tempo suficiente para o desenvolver convenientemente?; 3- Como se pode exigir e avaliar, formativa e sumativamente, os alunos neste domínio, se antes nunca foram confrontados com semelhantes estruturas?; - quarto, o programa é composto por metas curriculares e propostas de atividades que favorecem o predomínio da escrita, porque, no entender das respetivas autoras, e atendendo a que nas metas curriculares do ensino básico «se insistia num trabalho progressivo e fortalecido em torno da capacidade de ler inferencialmente», para se compreender a complexidade de um texto escrito, é ela [(a escrita)] que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que naturalmente tenderão a refletir-se nas opções realizadas ao longo da vida, quer dentro da escola, quer fora dela (Buescu et al; 2014; p. 7).

Esta perspetiva pedagógica, considerando que, antes de escrever qualquer texto, um aluno recebe estímulos orais e a eles reage, inviabiliza o próprio processo educativo. Esquecer a prática oral em contexto de sala de aula é descurar a importância que ela tem em relação aos restantes domínios e retirar-lhes, consequentemente, um «membro» interveniente fulcral no já difícil processo ensino-aprendizagem. Tal não deve acontecer, visto que, e seguindo a ideia de Neves (2004), todos eles, tendo em conta as suas particularidades, funcionam para o mesmo fim. Fala, escrita e leitura, por exemplo, são práticas discursivas e nenhuma deve ser vista como um elemento estanque e secundário em relação às demais. Na mesma linha de raciocínio surge Antunes (2003) que afirma que os professores deveriam ter em conta a relevância da oralidade para o desenvolvimento de competências comunicativo-interativas nos alunos.

Infelizmente, os professores esquecem-se que o discurso na aula é o meio que permite criar a compreensão conjunta entre professores e alunos, marcos partilhados de referência, em que o processo básico consiste em introduzir os segundos no mundo conceptual dos primeiros. A linguagem materializada nos discursos é fundamental para criar a compreensão e é um meio privilegiado para ensinar e aprender. “Os discursos docentes desenvolvem estratégias variadas (exposições, discussões, etc) e são determinantes para o modo de pensar dos alunos, já que estimulam neles processos de reorganização” (Loureiro, 2000: p. 131). E Castilho (1998, p. 13) acrescenta que a função da escola não deve incidir no ensino da língua escrita. Remete mesmo para a importância da língua falada enquanto facilitador na aprendizagem e aquisição da língua escrita, ao evidenciar que não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificativos, logo se descobriria a importância da língua falada, mesma para a aquisição da língua escrita.

Seguindo esta perspectiva, Pinto e Veloso (2006) evidenciam que, para uma criança poder produzir um texto escrito, primeiro tem de o fazer oralmente, de forma a poder estruturar mentalmente as realidades fonéticas, fonológicas e linguísticas (léxico, sintagma, frase e texto), e, depois, relacioná-las com a realidade que está a criar textualmente. Os mesmos autores chegam mesmo a salientar que a tarefa da escrita pode requerer demasiado da criança em termos de soletração e de grafia – actividades que lhe poderão sobrecarregar demasiado a sua memória de trabalho (...) e que, como tal, só lhe devia ser solicitada quando ela já se sente menos constrangida pelas exigências de nível inferior inerentes a esta actividade (p. 7).

Todavia, não é isso que se encontra nas escolas, possivelmente, por se considerar que os usos da língua oral estão presentes no quotidiano e, por isso, não precisam de ser objeto de estudo e treino explícito em sala de aula. Não admira que, e atendendo à experiência tida com o grupo particular que serviu de estudo para este projeto, quando solicitados a responder a questões próprias de um decorrer de aula, e por não estarem habituados a isso, os alunos se tenham sentido envergonhados e encolhido os ombros ou proferido palavras, expressões ou frases fugazes, tímidas e comprovativas das suas reais(?) capacidades cognitivas como, por exemplo, «sei lá», «não sei dizer», «não sei explicar», «é difícil dizer, professor!», «o professor que passe para outro», «eu tenho a ideia na cabeça, mas não sei dizer». E, por vezes, tenham respondido por monossílabos e não por frases completas.

Na verdade, e como aponta Malcom Peel, na sua obra *a Comunicação com Sucesso* (1992) citado por Carvalho (2016), “falar em público é uma preocupação para quase todas as pessoas. (...) [Elas] preocupam-se com aspectos como «parecer idiota», ficar sem ter o que dizer, não achar as palavras certas, não saber o que fazer com as mãos, mas o verdadeiro problema é a preocupação em si” (p. 26).

E o mesmo autor reforça ainda essa ideia afirmando que ter de falar [em] público, no meio de um grupo, por muito pequeno ou familiar que seja, pode deixar qualquer um inseguro, porque há sempre o medo de falhar, de fazer «má figura» ou de não se conseguir transmitir correctamente as ideias que se quer transmitir (contracapa). E é aqui que reside um dos maiores problemas que podem dificultar a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento, enquanto falante de língua materna, e a prática letiva de um professor – o medo do aluno se exprimir oralmente.

1.4- A Importância de se Trabalhar a Oralidade em Sala de Aula

Começamos a nossa reflexão com uma afirmação feita por Travaglia (2009), que considera que há um pressuposto básico em qualquer metodologia de ensino, para que a importância de uma prática possa ser evidenciada. Para o autor, “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos” (p. 9). O fato de não termos conhecimentos consolidados acerca das metodologias e das estratégias didáticas, recorrentemente, pode fazer com que, professores, passem a agir por determinação de outros ou a servir a causas em que não acreditam. O caminho mais “fácil” ou “uma abordagem tradicionalmente assumida” nem sempre traz resultados eficazes. Essa situação cria uma espécie de cumprimento de uma determinada tarefa, em que os resultados nem sempre são perseguidos de modo sistematizado. Travaglia (2009) ainda considera que “é relevante estar ciente das escolhas que fazemos ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos” (p. 11).

Um outro pesquisador que trata dessa questão é Oliveira (2010, pp. 23-24), que reitera que a prática pedagógica do professor “precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”. Além disso, “uma outra questão que merece destaque, no ensino da oralidade, é que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, pois ensinar não é fazer aprender imediata e

instantaneamente” (Souza e Silva, 2004, p. 93). Nesse contexto, o processo de ensino de língua portuguesa é gradativo e as habilidades adquiridas não são demonstradas de modo instantâneo. Assim, na sala de aula, é comum emergirem questões não planejadas, o que demanda do professor uma preparação para um trabalho que possa potencializar aprendizagens a partir dos diálogos e das exposições orais provocados em sala de aula. Para Daros (2006), no processo de ensino, o aluno não informa ao professor apenas se apreendeu um determinado conteúdo da matéria, mas também descortina seu ser, sua história, sua visão de mundo ao informar o que entendeu durante um exercício escolar. Essa diversidade de informações pode afetar a interpretação do professor em relação ao desempenho do aluno.

Sobral (2005), ao tratar do sujeito em Bakhtin, complementa: “Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se” (p. 24).

Nesse sentido, consideramos que a ação docente para o trabalho com a oralidade exige uma formação sólida para a compreensão dos vários aspectos que estão implicados nas interações que constituem essa prática linguístico-semiótica e discursiva.

Discorrendo sobre essa questão, Daros (2006) pontua que o ensino da oralidade favorece experiências de linguagem relacionadas às diferentes situações sociocomunicativas em que os alunos podem atuar de modo ativo, bem como observar os diferentes modos de organização da língua em pleno funcionamento. Além disso, permite recuperar a condição histórico-social do homóloquens (sujeito da linguagem, que constrói o seu mundo, suas relações, seu espaço por meio da linguagem).

Assim, a oralidade se consubstancia como uma prática metacognitiva, ou seja, prática que se constitui por um conjunto de estratégias que permitem ao aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos, habilidades, atitudes, valores (Libâneo, 1998, p. 30).

Por meio da oralidade, o aluno pode esclarecer dúvidas, concordar, discordar, emitir seu parecer, acrescentar, mudar de assunto.

Nesse contexto, Portilho e Dreher (2012) postulam que o professor comprometido com o desenvolvimento das potencialidades do aluno estimula-o a assumir o controle de sua própria aprendizagem, isto é, a aprender a identificar quando entende e quando necessita de mais informação; quais são as estratégias que pode utilizar; como pode elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos e testá-las com eficácia, e assim por diante (p. 192).

Essa atitude exige que o professor repense sobre que é ensinado, sobre a maneira de ensinar e sobre o modo de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Já Chartier, et. al., (1996) consideram que é papel da escola propiciar oportunidades para que os alunos falem sobre as situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade (p. 115).

Essas experiências podem propiciar deslocamentos sobre o modo de se pensar o mundo e facilitar a inserção dos alunos na cultura letrada, mas valorizando a cultura popular, as histórias de vida e particularidades próprias dos sujeitos-aprendizes, as diversidades, as singularidades.

Nesse contexto, Evaristo (2006) complementa que “o ensino da oralidade deve ter por meta “possibilitar o acesso de todos a uma diversidade de gêneros, seja em termos de produção, seja em termos de recepção, e o descortinamento dos recursos empregados pelos interlocutores, em variadas circunstâncias comunicativas” (p. 41). Além disso, “a oralidade permite a ampliação das habilidades de argumentação dos alunos para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (Brasil, 1998, p. 42).

Diante do exposto, Evaristo (2006) considera que é urgente que se percebam, entre outras, as estratégias verbais de profissionais inescrupulosos, ou formadores de opinião com interesses individuais e escusos, lançando-se e projetando-se por inúmeros canais de comunicação, usando e abusando indiscriminadamente de poder, por manipulações midiáticas, de propaganda, transmitidas seja por rádio ou televisão, ou ainda por Internet (pp. 46-47).

A importância de uma aprendizagem da oralidade para não se deixar enganar é uma habilidade dentre tantas, porém, adquire para nós um papel fundamental por considerarmos a constituição do sujeito autônomo, crítico e realmente inserido socialmente uma meta no ensino. Acreditamos ainda que o desenvolvimento dessa capacidade irá contribuir na aprendizagem de outras.

Assim, a finalidade desse ensino não deve apenas ter por alvo as elocuções formais. Se nossa busca se relaciona aos usos linguísticos nas mais diversas situações, os gêneros formais deverão ser parte dos objetos de ensino, e não sua única meta, porque as estratégias argumentativas, os significados subliminares, os direcionamentos de sentidos, as

ambiguidades e ironias, entre tantos outros recursos, podem se manifestar tanto em realizações mais formais quanto menos formais. O desvelamento dos sentidos subjacentes, implícitos, deve ser um dos objetivos gerais do ensino de língua materna. Não sabemos até que ponto a escola pode fornecer tais instrumentos de conscientização, criticidade e percepção da realidade.

Diante do exposto, reiteramos que a oralidade na escola não deve distanciar-se da prática constante de construção dos sentidos presentes na interação, já que, para um uso proficiente de qualquer modalidade, é necessário estabelecer as relações entre discurso e contexto socio-histórico-cultural, explicitar os implícitos, redimensionar os explícitos, ativar a criticidade.

1.5- Estratégias Metodológicas Para o Ensino da Oralidade

Pensar em metodologias implica uma reflexão sobre um conjunto de aspectos que contextualizam a acção educativa do professor. Entre esses aspectos merecem atenção os objetivos do ensino, os conteúdos selecionados, o contexto dos alunos, os saberes e os valores do professor, os recursos didáticos, os tempos e os espaços escolares etc.

Para os professores deve-se criar um ambiente seguro onde o erro seja naturalizado, implementar práticas graduais (começar com apresentações em pequenos grupos), oferecer uma boa interação positiva sobre o conteúdo e a forma, modelar comportamentos de comunicação eficaz e utilizar recursos tecnológicos para gravação e autoavaliação.

Para os alunos, praticar em ambientes seguros (com amigos ou familiares), aplicar técnicas de respiração e relaxamento antes das apresentações, preparação antecipada e conhecimento profundo do conteúdo, reformulação de pensamentos negativos, exposição gradual a situações de fala em público.

Nessa direcção, ao discutir a questão das estratégias metodológicas, consideramos que é necessário provocar uma reflexão acerca dos objetivos do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Brasil, (1998) apresentam que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao aluno o domínio da expressão oral, com vistas ao uso público da linguagem, buscando adequação à situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; à finalidade ou à intenção do autor;

ao tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, considerando as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

O Diante dessa assertiva, o documento referenciado organiza a prática da oralidade em dois grandes processos: escuta e produção de textos orais.

Em relação à escuta, os objetivos propostos pelos PCN Brasil, (1998) privilegiam os seguintes aspectos: (a) ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; (b) reconhecer a contribuição dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); (c) utilizar a linguagem escrita, quando for necessário, como suporte para registro, documentação e análise; e (d) ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Discorrendo sobre essa questão, Carneiro (2016, p. 32) considera que “o trabalho com a escuta de textos não pode ficar limitado à ação de ouvir a leitura feita pelo professor ou colegas”. Para a autora: Faz-se necessário sistematizar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pautando-o na escuta ativa de textos, em moldes diferentes dos propostos até então. Essa actividade precisa permear a audição de vários discursos, de oral espontâneo e de oral formal, levando os alunos a adentrarem a língua para compreendê-la e, por conseguinte, usarem-na melhor.

A escuta ativa deve estar voltada para despertar no aluno o interesse pela sua fala ao analisá-la, ao identificar suas propriedades, ao diferenciá-la da escrita num continuum e não de modo dicotômico e preconceituoso. A escuta desguarnecida de propósito, feita nos moldes do ‘ouvir por ouvir’, sem observação, sem lastro teórico resultará em desperdício de tempo pedagógico e de aprendizagem.

A escuta ativa pressupõe uma série de questões: escutar para registrar, para saber a vez de falar (a troca de turnos) e respeitar o interlocutor, para reconhecer elementos não verbais, para interagir com os pares, para refletir sobre os modos de organização e funcionamento da linguagem, de modo especial, sobre a questão do continuum, em que as semelhanças e as diferenças entre fala-escrita estejam pautadas na (in)formalidade demandada pelas situações discursivas. Escutar pressupõe uma decisão, uma resposta, ainda que seja manter-se em silêncio. Desse modo, a reflexão sobre o processo de escuta deve ser planejada e explorada nas atividades de análise da modalidade oral. No que tange ao outro processo que organiza a prática da oralidade – produção de textos orais – os PCN preveem que o trabalho contribua para que o aluno seja capaz de:

- (a) planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- (b) considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- (c) saber utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- (d) monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- (e) considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

Abarcando esses objetivos, Fiad e Costa-Val (2014, p.1) postulam que “o trabalho com a produção de textos orais deve considerar a língua como um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social”, ou seja, produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem. Ao interagir, os sujeitos mobilizam habilidades para compreender e produzir sentidos, concordar ou discordar de posições, interrogar seus interlocutores, enfim, para (com)partilhar saberes e experiências.

Para realizar tais ações de linguagem, os sujeitos precisam (inter)agir discursivamente nas práticas sociais e isso demanda uma adequação dos modos de dizer. Nas situações cotidianas de comunicação oral, quem fala precisa planejar e produzir seu texto quase simultaneamente; não há tempo para pensar antes de definir o que dizer. Por isso, na conversa, são comuns as hesitações, as pausas, as autocorreções.

É como se o ‘rascunho’ saísse junto com o texto. Nessas circunstâncias, levar em conta o contexto é fundamental: o que tenho a dizer? Posso dizer agora? Em que ambiente ocorre a comunicação? Quem são meus interlocutores? O que eles sabem, do que eles gostam? O que eles pensam de mim? Que tipo de relação existe entre nós (intimidade, inimizade, distanciamento)? Que lugar social cada um de nós ocupa (pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado, vendedor/ comprador, namorado/namorada)? Que expectativa e que disposição têm meus interlocutores quanto à minha participação nessa conversa? A percepção do locutor sobre o contexto é que o guia na produção de sua fala. Mas o contexto é dinâmico, muda no decorrer da interação. Por isso o falante fica atento aos sinais que pode captar: estão a entender? Estão a gostar? Devo continuar? Devo insistir em tal opinião? Devo parar? Essas mesmas questões se colocam em situações informais de escrita e

também em condições públicas e formais de uso tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita.

A figura do interlocutor – distante, ausente, desconhecido, ou apenas imaginado – está sempre presente na interação verbal e orienta a produção do texto (Fiad e Costa-Val, 2014). Ao abordar a questão dos objetivos do trabalho com a oralidade, é relevante contextualizar os processos de produção, circulação e recepção dos textos orais, uma vez que o estudo dos textos deve considerar o contexto discursivo. Para a produção, mais especificamente, é importante que seja estabelecido um planejamento que irá ajudar ao falante a se comunicar de modo a atender às demandas da situação de interação e a propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos da fala pública.

Após destacar a relevância de metodologias que partem da exploração de gêneros textuais/discursivos, o documento prevê ainda que sejam trabalhados a articulação entre elementos linguísticos e semióticos (elementos não verbais, como cores, imagens, sons), identificação de marcas discursivas que evidencie intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso (modalizadores, por exemplo); estratégias de registo e documentação escrita na compreensão de textos orais (notas de aulas, por exemplo); identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano (cordel, por exemplo). Para a produção de textos orais, o documento acrescenta que os conteúdos a serem trabalhados devem contemplar o planejamento prévio da fala, considerando o contexto discursivo (intencionalidades do locutor, perfil do interlocutor, exigências da situação e dos objetivos pretendidos. Além disso, deve ser explorada a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais para a elaboração do projeto de dizer, bem como de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição. Soma-se a isso o ajuste da fala em função da reação dos interlocutores (posicionar-se em relação ao ponto de vista dos interlocutores para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo).

Diante do exposto, destacamos, ainda, a relevância de o contexto sociocultural dos alunos ser considerado na seleção/proposição de estratégias metodológicas, para uma adequação das actividades didáticas às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Nesse contexto, Marcuschi (2005, p. 24) salienta que “certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua”. Assim, o autor destaca que a relevância da compreensão, por parte dos alunos, do fenômeno da variação linguística (sotaque, dialetos, tradições linguístico-culturais), dos níveis da língua,

com relação às formas de realização (espontâneas e formais), das escolhas lexicais, das questões ligadas à polidez, aos aspectos interpessoais, às relações culturais, entre outros.

Todas essas questões podem contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho linguístico-discursivo dos alunos, situando-os em seu lugar de fala, mas deslocando-os para novas formas de interação.

Considerando o contexto de ensino da oralidade, Leal, et. al., (2012) reiteram que é necessário definir objetivos didáticos explícitos relativos a pelo menos quatro dimensões que desenvolvem o trabalho que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais (p. 16).

De um modo geral, para as autoras, valorizar a tradição oral contribui para a construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da própria comunidade e para a ampliação de oportunidades para que os alunos possam assumir o papel de agentes de cultura, seja na disseminação das produções, seja na preservação das tradições. Em relação à oralização do texto escrito, as autoras destacam a relação entre oralidade/leitura/escrita, uma vez que a oralização abarca o uso de diferentes recursos utilizados nas práticas de linguagem para o contexto da comunicação oral.

Desse modo, são consideradas a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas, captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense, considerar a gestualidade, postura, olhar, atitude corporal etc. No que diz respeito às variações linguísticas e relações entre modalidades, as autoras apontam para a natureza dinâmica e multivariada da expressão oral, com destaque para questões relacionadas ao preconceito linguístico. Isso implica considerar as descrições de diferentes formas dialetais e propor reflexões acerca de fatores que provocam diferenças nos modos de falar e de escrever.

Por fim, no que tange à produção e compreensão de textos orais, as autoras sinalizam para a relevância dessas práticas serem realizadas em atividades autênticas, ou seja, contextualizadas, que permitam aos alunos o desenvolvimento de atitudes de respeito, ao monitoramento do tempo de fala, a escuta atenta ao outro, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros de circulação em contextos mais formais (seminários, debates etc.).

Na discussão sobre as estratégias metodológicas, a nosso ver, ainda devem ser aludidos os saberes e valores dos professores, que, por meio de suas concepções (linguagem, ensino, metodologias, avaliação etc.), poderá enveredar por diferentes caminhos. Assim, os

PCN Brasil, (1998) pontuam que o trabalho com a oralidade não deve ficar circunscrita a servir de instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. A concepção do professor de que a sala de aula é um lugar de construção de conhecimento, que é um mero espaço físico, mas um espaço de interação, pode influenciar na busca de estratégias que valorizem a trocas de opiniões, de negociações de sentido e de avaliação pedagógica.

Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

“Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominar a fala pública demandada por tais situações” (PNC Brasil, 1998, p. 25). Nesse sentido, reiteramos que as concepções dos professores sobre os modos de constituição da língua falada, de seus usos, de seus recursos/mecanismos além de influenciar nos modos de encaminhar a prática educativa, ainda determinam a seleção de recursos didáticos e da organização dos tempos e espaços escolares.

“Os espaços e os tempos escolares poderão ser (re)organizados a partir de uma perspectiva interacionista, que pode favorecer a formação de alunos cidadãos, aptos a manejar a língua para se integrar, de maneira efetiva e consciente, na sociedade da qual fazem parte, contribuindo para a promoção do diálogo e da troca de ideias e saberes entre os sujeitos” (Leal e Gois, 2012).

Nessa direção, Nonato (2017) considera que a oralidade possui um estatuto autônomo em relação a dois pontos de vista.

Do ponto de vista dos objectos de ensino ou conteúdos, selecionam-se saberes relativos aos modos de funcionamento socio discursivo, à organização textual e aos recursos linguísticos de: (a) gêneros orais (formais e públicos), como o debate, a assembleia e a exposição oral; (b) gêneros textuais em que a oralidade é representada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas; e (c) gêneros textuais em que a oralidade aparece estreita mente combinada com a escrita e com outros sistemas semióticos (imagens fixas ou animadas, gestos, cores, sons etc.), como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e digital

(programas televisivos, emissões videogravadas, jogos digitais, memes ou podcasts, filmes de animação etc.).

Do ponto de vista dos métodos de ensino (instrumentos didáticos e atividades), propõe-se que a abordagem da oralidade ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem as experiências e os repertórios culturais dos indivíduos que chegam à escola. Exemplo desse esforço é a necessidade que adquire o princípio de contextualização do saber pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem mais ou menos flexíveis, em sequências ou projetos didáticos (pp. 17-18).

Além das contribuições de Nonato, podemos destacar os estudos de Dolz, et. al., (2004), que consideram relevante desenvolver exercícios múltiplos e variados para que o aluno possa apropriar-se de noções, técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades orais e escritas.

Nessa perspectiva, Soares (1999) adverte “Não basta [...] que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros (p. 22).

Assim, a organização de estratégias metodológicas deve contemplar os diferentes gêneros textuais/discursivos na modalidade oral, as diferenças entre as modalidades oral e escrita, as especificidades de cada situação discursiva, o perfil dos interlocutores etc.

Ainda em relação às estratégias de ensino da oralidade, Barros (2015) considera que as práticas educativas têm por princípio basilar possibilitar o aluno a reconhecer as diversas variantes da língua e distinguir entre o que é formal e informal, propiciando situações de ensino que promovam a discussão acerca das regras de uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, incentivando-o a adquirir termos novos, reconhecer desvios no uso do padrão e corrigi-los e a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos registros, das funções e da situação de comunicação.

Consideramos que as estratégias deverão contemplar o estudo das características de situações discursivas que a delimitarão como formal e/ou informal e a tipificação dos gêneros orais, no intuito de adequar a fala à situação comunicativa. Ampliando essa questão, Marcuschi e Dionísio (2005) ressaltam que a organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve partir do estudo das características (multimodais) que envolvem a

produção e a compreensão de gêneros orais específicos (públicos formais), tendo em vista a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.

Como podemos observar, o ensino da oralidade se reveste de complexidade, seja pela dinamicidade dos processos de interação oral, seja pela diversidade de questões implicadas nos modos de organização e de funcionamento dos gêneros orais. Discorrendo sobre os principais desafios enfrentados pelos professores no encaminhamento das práticas educativas, Nonato (2017) considera que as dificuldades se relacionam:

O trabalho com a oralidade deve, então, se efetivar em diferentes situações de uso – desde situações mais coloquiais, sem muito planejamento, como conversas espontâneas sobre uma determinada temática, até situações mais complexas, com maior demanda de planejamento, como uma exposição oral, por exemplo. Os objetivos de cada atividade devem ser planejados de acordo com o contexto social dos alunos, buscando articular conhecimentos prévios e saberes a serem construídos.

Capítulo 2- Metodologia de Estudo

2.1- Tipo de Pesquisa

Nesta temática, procuramos trabalhar com três abordagens: quanto ao objectivo geral, ao modo de abordagem e quanto aos procedimentos técnicos.

Quanto ao *modo de abordagem*, a pesquisa baseia-se no modelo descritivo na variante mista, isto é, qualitativa e quantitativa, pois, em função da aplicação dos instrumentos de recolha de dados analisamos o significado das opiniões, ao mesmo tempo que mensuramos as informações tendo em conta a construção de um plano de actividades, baseado nas experiências locais e nos pontos de vistas de autores já conceituados. Os desenhos dos estudos qualitativos são flexíveis e respeitantes ao objecto de estudo, evoluem ao longo da investigação e é esta flexibilidade que permite um aprofundamento e pormenor dos dados.

Segundo Vilela (2009, p. 67), nesta abordagem, não existe regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagem de recolha de dados que não devem ser confundidos com a ausência de metodologia, ou com o vale tudo. As pesquisas qualitativas são na sua maior parte dirigida para a descoberta, a identificação, descrição aprofundada e a formação de explicações. Para Vilela (2009, p. 98), a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam os fenómenos, o investigador observa as pessoas e as interacções entre elas, participam nas actividades entrevista as pessoas chaves. O ambiente natural é a fonte directa para recolha de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave. Em nossa pesquisa o enfoque é colocado na compreensão e interpretação das percepções dos sujeitos implicados, e por sua vez escolhemos a abordagem qualitativa, visto que é aquela que melhor se adequa a investigação segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47) na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal, onde sabemos que tem de existir uma atitude de flexibilidade e envolvimento do investigador.

No tocante aos *procedimentos técnicos*, o presente estudo desenvolveu-se através de uma metodologia do nível exploratório pois o estudo envolverá o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema a ser pesquisado e análise de exemplos que estimularam a compreensão do problema a analisar.

Quanto ao *objectivo geral*, a pesquisa está assente no estudo de caso do tipo descritivo, pois apresenta um problema de investigação que segundo Stake (1995) “a maneira global de buscar um conhecimento mais profundo faz-se se estudarmos um caso particular” (p. 62).

2.2- Métodos Utilizados

2.2.1- Métodos do Nível Teórico

Histórico-Lógico: Segundo Vilelas (2009, p. 89), “este método tem valências pois consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma actual no meio de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época”. Permitiu compreender o desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula, bem como a interação dos alunos da 1.^a Classe no convívio do dia-a-dia, no Complexo Escolar Eusébio de Brito, Município de Porto Amboim.

Análise -síntese: Para Marconi e Lakatos (2010, p. 98) a análise ou explicação, é a tentativa de se evidenciar as relações existentes entre o fenómeno estudado e outros factores. Essas relações podem ser estabelecidas em função das suas propriedades relacionais de causa e efeito, produtor-produto, de correlações de análise de conteúdo, entre outros permitiu a analisar as fontes que contribuíram nos fundamentos teóricos das concepções de competências metodológicas na oralidade, na interpretação dos resultados derivados do diagnóstico inicial, na elaboração e determinação das conclusões parciais e gerais.

Dedutivo-Indutivo: Empregou-se durante a execução da investigação, tanto na análise bibliográfica como na caracterização da situação actual e na elaboração das propostas e acções. Serviu para generalizar e particularizar princípios reais de maneira apurar os factos numa análise síntese e análise documental. Serviu também para fazer deduções e generalizações com base a análise e interpretação das informações fornecidas da amostra.

2.2.2- Métodos de Nível Empírico

Os métodos empíricos permitiram sustentar as implicações e aprofundamentos em função dos instrumentos aplicados no trabalho.

A observação: Segundo Afonso (2005, p. 45), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente úteis e fidedignas, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.”. O método foi utilizado mediante alguma visitas feitas e onde tiramos certas relações no momento da realização das entrevistas e aplicação dos inquéritos.

Inquérito por questionário: Na perspectiva de Azevedo (1994, p. 56) os questionários permitem uma maior cobertura da população a ser inquerida e não há interacção entre o investigador e os inqueridos. O instrumento foi aplicado aos alunos que frequentam a 1.^a Classe e aos professores das mesmas classes.

Entrevista: Gil (1999, p. 87) define a entrevista como a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Foi dirigido ao Director do Complexo Escolar Eusébio de Brito em relação ao desenvolvimento da oralidade.

2.2.3- Método Matemático-estatístico

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 17) “os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si”. Dito em outras palavras “permite comprovar as relações dos fenómenos entre si, e obter generalizações, ocorrência ou significado”. Portanto fornece uma descrição quantitativa da sociedade, considerado como um todo organizado. Neste âmbito, Mesquita e Rodrigues (2004, p. 20), fundamentam-se na utilização da teoria estatística das probabilidades de serem verdadeiras, embora admitam certa margem erro. No processo de preparação de toda informação podendo utilizar o programa Micro Excel (versão Windows XP 2007), testes de frequências e percentagens. Por tanto fornece uma descrição quantitativa da sociedade, considerado como um todo organizado. Este método teve a sua utilidade na elaboração, análise e interpretação dos dados recolhidos por meio de cálculos percentuais. Ajudou ainda fazer a análise qualitativa-quantitativa do estudo.

2.3- Instrumentos ou Técnica de Recolha de Dados

De acordo com a metodologia a aplicar utilizou-se os seguintes instrumentos:

Grelha de observação: Ferramenta para obter as informações da realidade do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa na 1.^a Classe, concretamente no desenvolvimento da oralidade.

Guião de entrevista: Tendo um conjunto de perguntas que permitiu obter informações sobre o assunto em estudo num contacto directo com os alunos da escola onde foi realizado a pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa na 1.^a Classe.

Guião do inquérito: Dirigido aos membros de direcção e os professores para recolher informações e opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa na 1.^a Classe, relacionado, especialmente, com o desenvolvimento da oralidade.

2.4- População e Amostra

2.4.1- Critério de Selecção da Amostra

A unidade de análise que utilizamos é uma amostra probabilística, que se baseia na teoria da probabilidade, projectada de forma que as unidades de observação da amostra sejam uma representação efectiva da população. Todos os elementos de estudo tiveram a mesma “equiprobabilidade” de fazer parte da amostra. A selecção dos alunos deu-se de forma aleatória,

garantindo igual probabilidade de todos participarem da amostra. Amostra probabilística é aquela em todos os elementos da população têm probabilidade conhecida, diferente de zero, de ser incluídos na amostra, o que garante a representatividade da amostra em relação a população. Assegura proporcional à sua representação na população todos subgrupos relevantes que constituem a população. A luz dessas considerações Quivy e Campenhoudt (2003, p. 38), refere que nas amostras probabilísticas, cada um dos elementos da população tem a mesma probabilidade de ser seleccionado. Para que isso aconteça, é necessário proceder à extracção da amostra mediante certas técnicas, capazes de garantir que cada elemento possui a mesma probabilidade de pertencer à amostra. População “conjunto de todos os indivíduos nos quais se deseja investigar”. Este conjunto tem uma ou mais características comuns, e encontram-se num espaço ou território conhecido, Vilelas (2009, p.34).

Assim, qualquer estudo científico quantitativo enfrenta dilema de estudo da população e da amostra. Porem, na presente investigação, define-se como população o universo de alunos que se pretende estudar no Complexo Escolar Eusébio no Município de Porto Amboim. Portanto é nesta perspectiva que inquerimos os elementos que compõem o nosso estudo, Director Geral e Subdirector Pedagógico da escola em destaque, dois (2) Professores da 1ª Classe, adoptando a técnica de amostragem não probabilística e alunos da 1ª Classe, com a técnica probabilística.

Tabela 1

População e Amostra

Indicadores	População	Amostra	Percentagem %	
			Extrato	Total
Corpo Directivo	3	2	67	2
Professoras	2	2	100	2
Alunos da 1ª Classe	90	45	50	45
Total	95	49	52	49

2.4.2 Técnicas de Amostragem.

Partindo do critério de utilizar como mínimo 50 % da população da investigação, decidiu-se aplicar a técnica de amostragem não probabilística intencional para o Corpo Directivo e professores e a probabilística aleatória simples para os alunos.

2.5. Processamento e Análise da Informação

Nesta investigação existem dois tipos de informação: a informação recolhida com os questionários à Direcção da escola e professores e o resultado da entrevista realizada aos alunos, por outro lado, existem os artigos e trabalhos recuperado através da procura

bibliográfica. Em seu processamento e análise, cada uma tem suas características específicas. Tenta-se fazer uma síntese de seu processamento e análise.

2.5.1. Processamento da Informação Bibliográfica

Sobre o processamento da informação documental e bibliográfica foi iniciado desde antes de realizar o planeamento da investigação e no decorrer da realização da pesquisa, e culminou com o processo de apresentação dos resultados, existindo ainda a possibilidades de até ao último passo da versão final para os arquivos seja necessário actualizar ou acrescer, o qual enriquece progressivamente o suporte teórico-metodológico da investigação.

Primeiro procedeu-se a realizar a procura nos documentos normativos e especializados angolanos, bem como trabalhos publicados por autores de Angola, posteriormente foi procurada a informação bibliográfica internacional.

Para seu processamento foi utilizado um sistema de escalonamento onde foram analisados só aqueles materiais que verdadeiramente têm similaridade com o tema em causa. Para o qual a análise foi executada em três etapas:

1.^a etapa: análise do título, prefácio e resumo.

2.^a etapa: análise das conclusões e introdução dos materiais seleccionados na etapa anterior.

2.6. Caracterização da Escola

O Complexo Escolar Eusébio de Brito é uma instituição Pública, localizada na Província do Cuanza Sul, Município de Porto Amboim, bairro do Tango. Foi contruído em 16 de Junho de 2015, ano que teve início na recepção de alunos; recriado sob o Decreto executivo nº 2650/2025 de 16 de Julho. O Complexo conta com sete salas de aulas, uma sala de Professores, dois WCs para professores e dois para alunos, uma secretaria, um Gabinete do Director Geral com um WC do mesmo, um Gabinete do Subdiretor Pedagógico.

Relativamente ao pessoal, ela conta com 34 funcionários sendo um Director Geral, dois Subdiretores (Pedagógico e administrativo), 27 professores, duas Auxiliares de Limpeza e duas Secretárias.

Para o ano lectivo 2025-2026 Complexo Escolar conta 532 alunos (281 femininos) no Ensino Primário e 959 alunos (449 feminino) no I Cíelo (Regular e Adultos), totalizando assim 1.491 alunos.

Capítulo 3- Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados

3.1- Resultados da Entrevista Dirigida ao Corpo Directivo

Os dois membros de direcção têm mais de 40 anos de idade e ambos são Técnicos Superiores com mais de 15 anos de serviço e possuem competências para a gestão da instituição de ensino. Referindo-se à primeira questão, da formação específica em oralidade, encontramos divergência de percepção onde o Director marca em “Sim, mas esporadicamente”, lembra-se de uma ação isolada de anos atrás; já o Subdirector considera que "não existe" por não ser regular; concluindo assim que não há programa sistemático de formação.

Nas **questões dois** “recursos didáticos disponíveis” um dos membros é de opinião que “Sim, mas são insuficiente” e o outro diz que “Não dispomos desses recursos”. Ambos reconhecem a carência. O subdirector menciona que "temos algumas lâminas antigas e sem livros de historinhas". Concluindo assim a Carência grave de materiais lúdico-pedagógicos.

Relativamente a **terceira questão**, sobre a supervisão da oralidade, ambos mencionam em “é avaliado superficialmente”. Nota-se um consenso; ambos admitem que o foco da supervisão é a leitura/escrita e a gestão da turma.

Na **quarta questão** sobre o “principal desafio dos alunos”, os inquiridos mencionam a dificuldade em construir frases completas e a Timidez e receio de falar. Visões complementares de um do Subdirector acrescenta: "Eles chegam com vocabulário muito reduzido, mas o maior problema é a vergonha".

Quanto a **quinta questão** “Papel do corpo directivo”, um dos questionados enfatiza que "Devíamos proporcionar mais momentos de formação e adquirir materiais como fantoches e gravadores." Enquanto o outro opta em "Apoiar o professor com supervisão mais próxima e criar eventos como 'semana da contação de histórias'." Ambos demonstram consciência da necessidade, mas apontam limitações orçamentais e de tempo.

3.2- Resultados dos Questionário Aplicados aos Professores

Relativamente aos dados sócios demográficos, uma das professoras tem mais de 30 anos de idade, enquanto outra têm mais de 35 anos de idade. Todas têm mais de dez anos de serviço e licenciadas.

Em resposta à **primeira questão**, sobre “Conceito de oralidade”, estas definem como “Comunicar ideias com clareza” e “Pronunciar correctamente”. A professora mais nova foca-se no aspeto fonético; a mais velha vê a oralidade como comunicação integral.

Quanto a **segunda questão** “Tempo semanal dedicado”, estas mencionam de 1-2 horas e outra menos de 1 hora. Percebe-se aqui que a diferença deve-se à experiência e gestão do tempo.

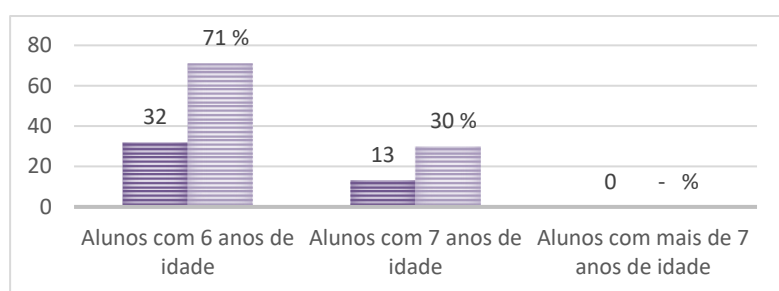
Relativamente a **terceira questão**, “Metodologias utilizadas” estes mencionam: roda de conversa, reconto de histórias, canções, descrição de figuras, leitura em voz alta, trava-línguas. Enquanto uma diversifica mais, a outra queixa-se: “Não tenho material para fazer dramatizações”.

Na **quarta questão**, Principais obstáculos”, **estes mencionam** turmas numerosas (mais de 45 alunos), alunos tímidos, falta de materiais. Ambas sofrem com a falta de recursos, uma delas revela insegurança metodológica por mencionar a falta de domínio de metodologias.

3.3- Resultados da Entrevista Dirigido aos Alunos

Figura 1

Frequência de Idade de Alunos Entrevistados

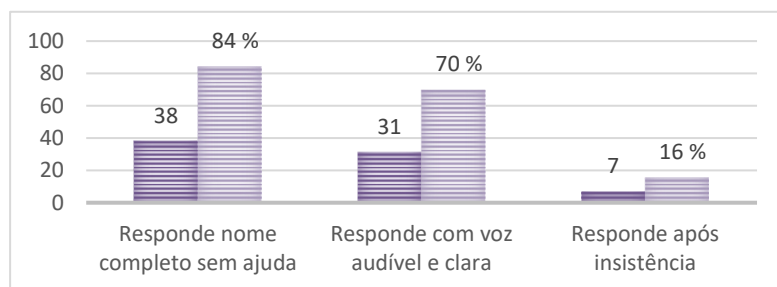


Entrevistou-se 45 Alunos, dos quais 32 estão com 6 anos de idade o que corresponde à 71%, 13 alunos estão com 7 anos (29%) e sem registo de alunos com mais de 7

anos de idade. Alunos do género masculino e 18 (40%) e 27 do género feminino o que corresponde à 60% do total de alunos entrevistados. Dos 45 alunos 39 destes frequentaram o pré-escolar (87%) e os que não frequentaram o pré-escolar totalizam 8 alunos (18%). Dados positivos no ponto de vista da formação ao nível inferior da população da investigação. O dado mais significativo para o contexto educativo é a elevada taxa de frequência no ensino pré-escolar, atingindo 87% (39 alunos). Este indicador é extremamente positivo, pois sugere que a grande maioria das crianças já possuía um aprendizado sobre socialização, estimulação precoce e introdução a rotinas pedagógicas antes do ingresso no Ensino Primário. Embora 18% (8 alunos) não tenham tido essa oportunidade, o elevado índice de cobertura da educação infantil na amostra aponta para uma base formativa sólida e equitativa, o que constitui um ponto de partida favorável para analisar o desenvolvimento e a aprendizagem desta população.

Figura 2

Frequência do Potencial de Identificação e Socialização de Alunos



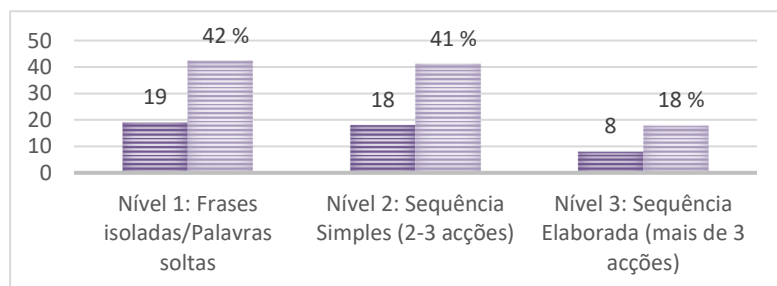
Relativamente **primeira questão** a secção do diagnóstico sob Identificação e Socialização, resume-se no seguinte: 38 alunos que responde nome completo sem

ajuda, correspondendo assim 84% do total de alunos entrevistados; 31 alunos respondem com voz audível e clara, isto é, 69% dos entrevistados e 7 alunos responde após insistência, sendo 16% destes. Observou-se a dizerem seus nomes (sem apelido) foi comum. 14 alunos (31%) falaram muito baixo, quase sussurrando. Crianças que olhavam para o chão e não respondiam de imediato. Os resultados desta secção indicam um desempenho bastante positivo no que diz respeito à autonomia das crianças. A grande maioria dos alunos, 84% (38 alunos), conseguiu responder com o nome completo sem necessitar de qualquer tipo de ajuda, demonstrando segurança e domínio básico da sua própria identidade. Este é um indicador relevante para a faixa etária, pois reflete não apenas a memória, mas também a capacidade de se apresentar formalmente em um contexto de interação com um adulto.

No entanto, a observação de que algumas crianças olhavam para o chão e demoravam a responder sugere traços de timidez, inibição ou até mesmo alguma dificuldade de adaptação ao ambiente de entrevista, contrastando com a alta taxa de acerto no conteúdo da resposta.

Figura 3

Frequência de Narração e Sequência Lógica de Alunos



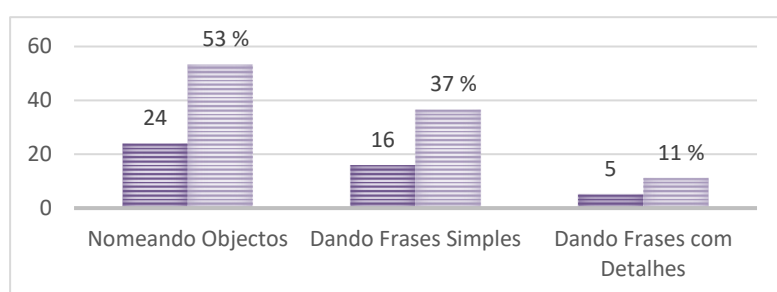
Quanto a **segunda questão**, Narração e sequência lógica sob a pergunta “o que fizeste ontem?”, agrupamos as respostas em três níveis, onde no primeiro nível 19 alunos que

correspondem a 42% apresentam respostas isoladas ou palavras soltas como “Brincar”, Comer, dormir, nada. No segundo nível 18 alunos com 40% dão respostas com uma sequência simples de duas ou três acções como “fui à Igreja, depois brinquei”, Mamã fez funge, eu comi.” No terceiro nível onde já é visível uma resposta de sequência elaborada com

mais de três acções, apenas 8 alunos o que corresponde à 18%. Estes apresentam ideias como “de manhã acordei lavei a cara, depois fui buscar água, de tarde joguei bola com o Zezito”. Essas crianças conseguiram não apenas listar eventos, mas também organizá-los temporalmente com conectores implícitos, demonstrando um domínio mais avançado da linguagem oral e da memória episódica. Este contraste entre a maioria nos estágios iniciais e a minoria com fluência narrativa mais desenvolvida evidencia a heterogeneidade típica da faixa etária, reforçando a importância de estímulos pedagógicos focados no desenvolvimento da oralidade e do pensamento lógico-sequencial.

Figura 4

Frequência da Descrição de Gravura (Menino no Parque)



Quanto a **terceira questão** que tem haver com o desenvolvimento temático e imaginação, onde o aluno teve que descrever uma gravura de um menino no parque, 24

alunos ou seja 53% destes fazem a nomeação de objectos, como “menino, árvore, baloiço”. 16 alunos numa percentagem de 36% respondem com “Frases simples” como “ O menino está a brincar”, Ele sobe na árvore” e 5 alunos sendo 11% destes dão “frases com detalhes” como “O menino está alegre no bailonço e tem um cão”. Um percentual significativo de alunos conseguirem evoluir para a construção de frases simples, estabelecendo ações para os elementos, o que demonstra um início de compreensão temática. No entanto, apenas uma minoria atingiu um nível de descrição mais rica e imaginativa, adicionando detalhes que vão além do óbvio, como emoções (menino alegre) ou elementos implícitos (tem um cão). Este pequeno grupo revela uma capacidade mais apurada de observação e de criação de uma pequena narrativa em torno da imagem, contrastando com a maioria que ainda se detém na superfície concreta da gravura.

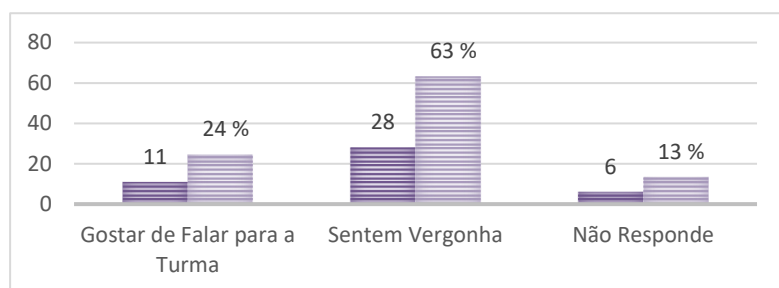
Relativamente a **quarta questão** que tem haver com o gosto pela actividade oral, os 45 alunos o que corresponde à 100% afirmam que professores têm contado histórias; gostam de falar para a turma e que gostam de escrever e desenhar. Dados extremamente positivos e revelam um ambiente de sala de aula estimulante e alunos engajados. Indicadores excelentes de uma prática pedagógica que valoriza a oralidade, a imaginação e o contacto com narrativas desde cedo. Este hábito em sala de aula cria um modelo de linguagem estruturada para as

crianças, alimentando exatamente as habilidades de sequência lógica e imaginação avaliadas nas questões anteriores.

Igualmente animador é o fato de todas as crianças afirmarem que gostam de falar para a turma, sem menção à vergonha. Esta autoconfiança para se expressar em público contrasta de forma interessante com a observação feita na primeira questão, onde 31% falaram muito baixo e 16% responderam apenas após insistência. A diferença pode residir no ambiente: a entrevista individual com um adulto desconhecido pode gerar inibição, enquanto a sala de aula com a professora e colegas representa um espaço de segurança e pertencimento. Por fim, a preferência unânime por escrever e desenhar reforça o interesse por actividades expressivas e consolida a ideia de que estas crianças estão inseridas em um contexto pedagógico que valoriza múltiplas formas de comunicação.

Figura 5

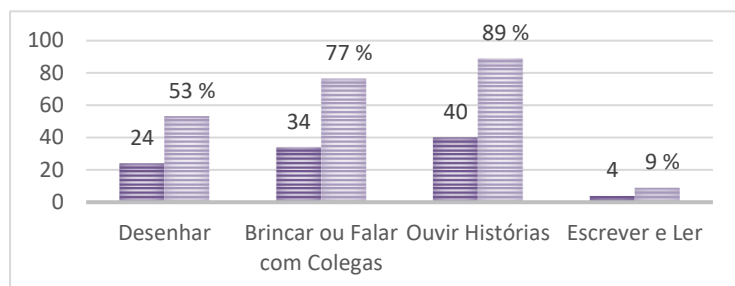
Frequência do Gosto pela Actividade Oral



No que toca a fala para a turma ou se setem vergonha, constatamos 11 alunos que gostam de falar para a turma, isto é 24%; 28 alunos ou seja 63% do total de alunos setem

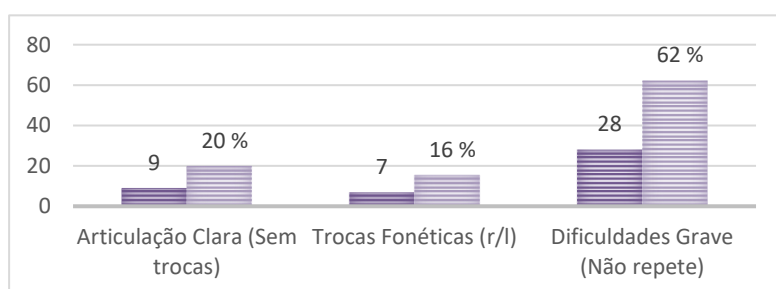
vergonha; 6 destes com 13% não respondeu. No que concerne à disposição para falar em público, os dados revelam um panorama predominantemente marcado pela timidez.

Constatou-se que a minoria dos alunos, afirmou gostar de se expressar para a turma toda. Em contrapartida, uma expressiva maioria admitiu sentir vergonha ao fazê-lo, enquanto 13% não responderam à questão. Este resultado contrasta com a resposta unânime anterior sobre gostar de actividades orais, sugerindo que, embora o ambiente de sala de aula seja estimulante, a exposição perante o grupo coletivo ainda representa um desafio significativo para a autoconfiança e a oralidade destas crianças.

Figura 6*Frequência do Gosto pela Actividades Preferidas*

Relativamente ao que o aluno mais gosta de fazer nas aulas, 24 alunos que gostam de desenhar, 53% destes; 34 alunos com 77% gostam brincar ou falar com colegas; 89% do total de

alunos ou seja 40 destes gostam ouvir histórias e 4 destes com 9% optaram em gostar de escrever e ler. Os interesses manifestados pelos alunos em relação às actividades pedagógicas revelam uma clara hierarquia de preferências. Ouvir histórias emerge como a atividade favorita absoluta, confirmando o papel central do conto de histórias no engajamento da turma. Em seguida, brincar ou falar com os colegas também apresenta uma adesão muito elevada, destacando a importância da socialização e da interação lúdica no processo de aprendizagem. Desenhar é apreciado, consolidando-se como uma atividade expressiva relevante. Em contrapartida, as atividades que exigem maior domínio do código escrito, como escrever e ler, são as menos populares, com apenas 9% (4 alunos) a indicarem essa preferência, o que era expectável tratando-se de crianças em fase de alfabetização inicial.

Figura 7*Frequência de Tarefa de Repetição e Articulação de Sons*

Quanto a **quinta questão** que tem haver com tarefa de repetição e articulação de sons da frase 'O rato roeu a rolha do velho rico rei da Rússia' 20% dos alunos

entrevistados apresentam uma articulação clara enquanto 16% destes trocavam sons, "R" pelo "L"; e ainda 62% dos alunos apresentaram dificuldades graves de articulação que nem conseguem repetir. Os resultados da tarefa de repetição e articulação de sons revelam um quadro preocupante no que diz respeito ao desenvolvimento fonológico e da fala neste grupo de alunos. Apenas uma minoria de 20% das crianças conseguiu articular a frase de forma clara, evidenciando um domínio adequado dos sons para a sua faixa etária. Observou-se que 16% dos alunos apresentam a troca comum do "R" pelo "L", um fenómeno conhecido como lambdacismo, que pode ser característico do desenvolvimento, mas merece acompanhamento.

O dado mais alarmante, no entanto, é que a expressiva maioria de 62% dos entrevistados demonstrou dificuldades graves de articulação, sendo incapazes de repetir a frase sequer de forma aproximada. Este alto índice sugere possíveis atrasos significativos no desenvolvimento da fala que podem impactar não apenas a comunicação, mas também a futura aquisição da leitura e da escrita, indicando a necessidade premente de avaliação e intervenção especializadas, como a terapia da fala, para estas crianças.

Lambdacismo é um termo utilizado na área da foniatria e da terapia da fala para designar a dificuldade na articulação do fonema /l/, que pode ser omitido, distorcido ou substituído por outro som (como o /r/ ou /w/). Embora seja comum no desenvolvimento infantil até determinada idade, a sua persistência além do esperado pode indicar a necessidade de intervenção.

Segundo Peña-Casanova (2007), em "*Manual de Logopedia*", o lambdacismo enquadra-se nos chamados "erros de articulação" ou dislalias, que consistem na incapacidade de produzir corretamente um ou mais fonemas, sem que haja lesão orgânica no sistema nervoso central. O autor classifica o lambdacismo como uma das alterações articulatorias mais frequentes na infância.

3.4- Proposta de Conjunto de Actividades Metodológicas Para o Desenvolvimento da Competência da Oralidade na Disciplina de Língua Portuguesa dos alunos da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito Município de Porto Amboim

Actividade 1: Roda de Conversa e Partilha de Vivências

A roda de conversa é uma estratégia fundamental para criar um ambiente de diálogo e escuta activa. O professor deve organizar a turma em círculo para que todos possam se ver, promovendo a interação e a proximidade.

Objectivo: Estimular a expressão espontânea, desenvolver a capacidade de narrar experiências pessoais e praticar a escuta atenta do outro.

Metodologia: Diariamente, reservar um momento para que os alunos compartilhem novidades, experiências de fim de semana ou sentimentos. O professor actua como mediador, incentivando a participação de todos, fazendo perguntas abertas (ex: "O que você fez ontem que te deixou feliz?") e valorizando cada fala . É essencial estabelecer regras simples de convivência, como esperar a vez de falar.

Contextualização: Em Porto Amboim ou no Complexo Escolar Eusébio de Brito, o professor pode incentivar os alunos a falarem sobre as brincadeiras na praia, as atividades com a família ou as festas da comunidade, conectando a oralidade à sua realidade .

Método: Dialógico ou Comunicativo

Recursos didácticos: um item (como uma pena colorida, uma pedra pintada, uma bola pequena ou um microfone de brinquedo) que é segurado por quem tem a vez de falar.

Responsável: Professor. **Participantes:** Alunos. **Período:** Durante o ano lectivo.

Local: sala de aulas.

Actividade 2: Jogos e Brincadeiras Cantadas

A utilização de jogos e canções populares é uma forma poderosa de aprender brincando, explorando o ritmo, a entonação e a memorização de forma natural e prazerosa.

Objectivo: Desenvolver a articulação, a projeção vocal, a consciência fonológica e a entonação através do lúdico.

Metodologia: Incluir na rotina semanal atividades como canções e rimas. Cantar músicas infantis angolanas, explorando gestos e movimentos. As rimas ajudam na percepção dos sons das palavras . Jogos de Comunicação Oral, brincadeiras como o "Telefone sem fio" são excelentes para trabalhar a clareza na comunicação e a capacidade de ouvir e reproduzir uma mensagem .

Método: Dialógico, Elaboração conjunta

Recursos didáticos: qualquer objecto para simular um telefone (uma garrafa vazia, uma pedra ou um microfone de brinquedo).

Responsável: Professor. **Participantes:** Alunos. **Período:** Durante o ano lectivo.

Local: dentro e fora da sala de aulas

Actividade 3: Leitura em Voz Alta e Reconto de Histórias

A leitura frequente de histórias pela professora e o incentivo ao reconto pelas crianças são atividades centrais para o desenvolvimento da oralidade.

Objectivo: Ampliar o vocabulário, desenvolver a compreensão da estrutura narrativa, trabalhar a entonação e a expressividade.

Metodologia: A professora lê uma história com entonação e expressividade, mostrando as ilustrações. Antes da leitura, faz perguntas de previsão sobre a história. Após a leitura, promove uma conversa sobre o enredo e os personagens .

Reconto Oral: Incentivar as crianças a recontarem a história com suas próprias palavras, podendo utilizar as ilustrações do livro ou fantoches como apoio. Inicialmente, o reconto pode ser coletivo e, progressivamente, individual para os alunos mais à vontade.

Dramatização: Propor a encenação de pequenos trechos da história. A dramatização permite que a criança experimente diferentes papéis, expressões e emoções, enriquecendo sua comunicação oral e corporal .

Método: Explicativo, Dialógico, Demonstrativo.

Recursos didáticos: livro, vestes delicadas. **Local:** sala de aulas.

Responsável: Professor. **Participantes:** Alunos. **Período:** Durante o ano lectivo.

Actividade 4: Descrição de Imagens e Objetos

Esta atividade direciona o olhar da criança para detalhes e a ajuda a organizar o pensamento para descrevê-los verbalmente.

Objectivo: Estruturar frases, enriquecer o vocabulário (especialmente adjetivos) e desenvolver a capacidade de observação e organização do discurso descritivo.

Metodologia: O professor pode utilizar gravuras, fotografias de locais conhecidos de Porto Amboim, ou objetos do quotidiano. A atividade pode ser feita em forma de jogo: um aluno descreve um objeto sem dizer o nome, e os colegas tentam adivinhar . Isso estimula o uso de vocabulário específico e a clareza na transmissão da informação.

Método: Interrogativo, Expositivo, Dialógico ou Comunicativo

Recursos didáticos: Manuais, revistas, lâminas pré fabricadas, fotografias.

Responsável: Professor. **Participantes:** Alunos. **Período:** Durante o ano lectivo.

Local: em sala de aulas.

Actividade 5: Trabalhos em Grupo e Apresentações Simples

O trabalho colaborativo prepara a criança para falar em público de forma gradual, desenvolvendo a confiança e a capacidade de organizar ideias.

Objectivo: Desenvolver a confiança para falar em público, a capacidade de organização do discurso e a cooperação entre pares.

Metodologia: Propor pequenos projetos em grupo, como a criação de um cartaz sobre um tema estudado (ex: "os animais", "a minha escola"). Cada grupo pode, com a ajuda da professora, preparar uma apresentação muito simples para os colegas, onde cada criança fala um pouco sobre o que aprendeu ou desenhou. É fundamental que o professor crie um clima de apoio e valorização, focando no esforço e no conteúdo, e não apenas na correção formal.

Método: Método de Aprendizagem Cooperativa, Dialógico ou Comunicativo

Recursos didácticos: Cartulinas, jornais, revistas, lâminas pré fabricadas, fotografias.

Responsável: Professor. **Participantes:** Alunos e demais funcionários da escola.

Período: Durante o ano lectivo.

Local: dentro e fora da sala de aulas.

Atividade 6: Pré-leitura: "O Que Vamos Descobrir?"

Objectivo Geral: Preparar os alunos para a compreensão do novo texto, criando expectativas e despertando a curiosidade.

Objectivos Específicos: Ativar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o tema do texto; Introduzir, de forma contextualizada, algumas palavras-chave ou vocabulário novo que aparecerá no texto; Desenvolver a capacidade de fazer previsões e antecipar informações com base em pistas (como título e imagens); Motivar os alunos para a leitura, transformando-a numa "caça ao tesouro" de informações.

Metodologia: Esta etapa deve ser dinâmica, oral e coletiva, com uma duração aproximada de 10 a 15 minutos antes do Desenvolvimento da aula ou então em toda aula servindo esta como introdução. O professor actua como um mediador que guia a descoberta.

Passo 1: Apresentação do "Mistério" (Motivação Inicial)

O professor não entrega o texto de imediato. Em vez disso, apresenta apenas o suporte ou as pistas externas.

Ação do Professor: Mostra o livro, a revista ou o cartaz onde o texto está inserido. Segura o material de forma que todos vejam.

Exemplo de Diálogo: "Hoje vamos conhecer uma história nova e muito especial! Olhem só para a capa deste livro... O que será que ele nos reserva?"

Passo 2: Exploração das Pistas (Antecipação)

Aqui, o professor guia os alunos a "farejarem" o texto antes de o lerem.

Ação do Professor: Análise da Imagem/Ilustração: Aponta para a imagem principal e faz perguntas abertas: "O que vocês veem nesta imagem?", "Quem são as personagens?", "Onde elas estão? Parece um lugar alegre ou triste?", "O que estará a acontecer aqui?".

Análise do Título: Lê ou pede a um aluno que identifique o título e pergunta: "O que será que este título quer dizer?", "Se o título é 'O Menino que Queria a Lua', será que esta história é de verdade ou é de faz de conta?".

Contextualização: Se o texto for sobre "A Praia", o professor pode perguntar: "Quem aqui já foi à praia de Porto Amboim? O que é que vocês viram lá? O que gostam de fazer na praia?".

Passo 3: Tempestade de Ideias e Vocabulário (Ativação)

Com base nas pistas exploradas, os alunos começam a activar o que sabem.

Ação do Professor: Regista no quadro (com desenhos ou palavras simples) as ideias que os alunos vão dando. Por exemplo, se o texto é sobre animais, o professor desenha ou escreve os nomes dos animais que os alunos conhecem e que acham que podem aparecer; Introduz, de forma natural, uma ou duas palavras novas que serão fundamentais para a compreensão do texto. Por exemplo: "Nesta história, o menino vai encontrar um 'baobá' enorme. Alguém sabe o que é um baobá? Já viu um?".

Passo 4: Formulação de Previsões (Criação de Expectativa)

O passo final da pré-leitura é desafiar os alunos a formularem hipóteses sobre o que vai acontecer.

Ação do Professor: Faz perguntas que só serão respondidas durante ou após a leitura.

Exemplo de Diálogo: "Muito bem! Vocês já disseram o que veem na imagem e o que sabem sobre o assunto. Agora, vamos fazer de detetives: o que vocês acham que vai acontecer nesta história? Quem quer fazer uma aposta?".

Depois deste aquecimento, o professor anuncia: "Então, vamos lá ler para descobrir se as nossas ideias estavam corretas!". Dessa forma, a leitura do texto se torna uma resposta às perguntas que as próprias crianças levantaram.

Método: Interrogativo, Expositivo, Dialógico.

Recursos didáticos: Manuais, revistas, lâminas pré fabricadas, fotografias.

Responsável: Professor. **Participantes:** Alunos. **Período:** Em cada novo texto.

Local: sala de aulas.

Exemplo Prático de Pré-leitura

Texto: "A História do Sapo e o Ovo" (página 13 do Manual de L. Portuguesa da 1ª Classe)

Tema Integrador: Quem sou eu (Identidade, Autoconhecimento, Descoberta)

Duração: 45 minutos

Objetivo Geral: Preparar os alunos para a compreensão da história, conectando-a ao tema da identidade ("Quem sou eu").

Específicos: Ativar os conhecimentos prévios sobre sapos, ovos e animais que nascem de ovos; Desenvolver a capacidade de fazer previsões sobre a história a partir do título e das ilustrações; Refletir oralmente sobre a questão da identidade: "Quem sou eu?", "Como sei quem sou?"; Introduzir vocabulário relevante: sapo, ovo, charco, transformação (adaptado à 1ª Classe: "crescer", "mudar").

Metodologia

Passo 1: Roda de Conversa Inicial - "Quem sou eu?"

O professor reúne os alunos em roda e inicia uma conversa descontraída sobre o tema da identidade.

Perguntas orientadoras: "Quem é o menino/a menina mais bonito/a desta sala? Isso mesmo, são todos!"; "Como é que vocês sabem quem são? Qual é o vosso nome?"; "O que faz de vocês... vocês mesmos?" (Espere respostas como: "o meu nome", "a minha família", "o meu sorriso"); "Será que vocês eram assim, tão grandes, quando eram bebés? O que mudou?" (Altura, cabelo, dentes, sabem falar, etc.).

Passo 2: Exploração do Título e Antecipação

O professor escreve o título no quadro ou mostra-o no livro: "A História do Sapo e o Ovo".

Diálogo com os alunos:

Professor: "Hoje vamos conhecer a história de um sapo e de um ovo. Quem aqui já viu um sapo? Como ele é?" (Registrar as ideias: verde, olhos grandes, vive na água e na terra, faz "croac croac"); "E quem põe ovos? Que animais nascem de ovos?" (Galinha, pinto, tartaruga, peixe...); "Agora, atenção: o título diz 'Sapo e o Ovo'. Será que o ovo é da galinha? Ou será um ovo de sapo? O que será que vai acontecer?"

Passo 3: Exploração da Ilustração

O professor mostra a ilustração da página 13 (sem ler o texto).

Perguntas de observação: "O que vemos nesta imagem?"; "Quem está na figura?" (Apontar para o sapo e para o ovo); "Onde eles estão?" (Perto de um rio, num charco, na lama?); "Olhem para a cara do sapo. Ele está feliz? Triste? Surpreendido? O que ele estará a pensar ao olhar para o ovo?"; "E o ovo? É um ovo grande ou pequeno? De quem será este ovo?"

Passo 4: Ligação com o Tema "Quem sou eu"

O professor faz a ponte entre a observação e o tema central.

Professor: "Na nossa roda, nós falamos sobre como crescemos e mudamos desde que éramos bebés. Olhem só: um ovo... dentro dele há alguém. Quem será? Um pinto? Um sapo bebé? Será que quem está dentro do ovo sabe quem é? Será que vai descobrir? Será que, quando sair do ovo, vai ser igual ao sapo ou diferente?"

Passo 5: Formulação de Previsões

Professor: "Agora, vamos ser detetives! O que vocês acham que vai acontecer nesta história?"; "Quem vai nascer do ovo?"; "O sapo vai ajudar o ovo?"; "Quando o bichinho nascer, ele vai saber logo quem é?"; "Se ele for diferente do sapo, eles vão ser amigos na mesma?". Registar 2 ou 3 previsões no quadro (com desenhos ou palavras simples) para, depois da leitura, verificar quem acertou.

Nova aula após a Pré-leitura: Momento da Leitura

Com a turma toda curiosa e cheia de ideias, o professor anuncia:

Professor: "Muito bem! Vocês já pensaram em muitas ideias. Agora vamos ler a história e descobrir o que realmente acontece com o Sapo e o Ovo. Será que as nossas ideias estavam certas? Vamos lá!"

Sugestão de Exploração Pós-leitura (Atividade de Oralidade)

Depois de ler a história, o professor pode voltar ao tema "Quem sou eu" com uma atividade simples: "O Jogo do Espelho": Cada criança faz uma expressão (feliz, triste, surpresa) e diz: "Eu sou o/a (seu nome) e hoje estou (expressão)."

Questão para reflexão oral: "Na história, o bichinho que nasceu do ovo descobriu quem ele era. E vocês, o que gostam mais em vocês mesmos?"

Este exemplo prático garante que a atividade de pré-leitura seja significativa, ligando o conteúdo do livro à vida e às experiências das crianças da 1ª Classe.

Conclusões

Em função do problema levantado sobre as dificuldades no desenvolvimento da oralidade, dos objetivos propostos para esta investigação, bem como da análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas dirigidas aos membros da direcção do Complexo Escolar Eusébio de Brito e dos questionários aplicados aos professores, alunos, concluiu-se o seguinte:

O estudo sobre as Competências Metodológicas para o Desenvolvimento da Oralidade na 1ª Classe evidenciou que a oralidade constitui uma competência fundamental para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo a base da interação social e da estruturação do pensamento da criança. A análise dos dados recolhidos no Complexo Escolar Eusébio de Brito, Município de Porto Amboim, demonstrou que, embora haja a consciência da importância da oralidade, existem desafios significativos na sua abordagem metodológica em sala de aula. A realidade observada aponta para a necessidade de práticas mais intencionais e sistemáticas.

As principais fragilidades identificadas incluem a predominância de métodos expositivos em detrimento de atividades interativas, o limitado recurso a jogos, dramatizações e rodas de conversa, bem como a insuficiente participação da família no estímulo à expressão oral em casa. Os dados revelaram que, embora os alunos demonstrem vontade de se expressar, a falta de estratégias diversificadas por parte de alguns professores e a ausência de um trabalho colaborativo entre a escola e a família comprometem o pleno desenvolvimento desta competência. As consequências manifestam-se em crianças com maior dificuldade em narrar experiências, estruturar frases e participar ativamente em diálogos coletivos.

Percebe-se a necessidade imperiosa da elaboração de um conjunto de atividades metodológicas para o desenvolvimento da oralidade nos alunos da 1ª Classe. A proposta apresentada neste estudo conta com um conjunto de ações diversificadas e lúdicas, suportadas no fortalecimento das atividades conjuntas entre a escola e a família, na capacitação contínua dos professores e na criação de um ambiente escolar rico em estímulos verbais. Assenta-se sob o princípio de que, se todos os atores educativos (direcção, professores, pais e comunidade) se engajarem na valorização e no estímulo sistemático da oralidade, teremos crianças mais comunicativas, confiantes e com maior sucesso na sua trajetória escolar, garantindo não apenas a aquisição da língua, mas o pleno exercício da sua cidadania.

Sugestões

Que o Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim – ISUP incentive a investigação académica sobre a temática da oralidade no contexto local, produzindo conhecimento científico que sirva de base para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas do Município de Porto Amboim.

Que à Direcção Municipal da Educação de Porto Amboim enquanto órgão responsável pela coordenação e supervisão do ensino no município, promova programas de formação contínua e oficinas pedagógicas periódicas para os professores do Ensino primário, com foco na implementação de estratégias metodológicas inovadoras para o desenvolvimento da oralidade, garantindo que as formações cheguem efetivamente às escolas.

Que o Complexo Escolar Eusébio de Brito inclua no Projeto Educativo da Escola e nos planos anuais de actividades, acções específicas voltadas para o desenvolvimento da oralidade, tornando esta competência uma prioridade institucional; criar um cantinho da leitura e da oralidade na sala de aula ou num espaço comum da escola, com livros e outros materiais que incentivem as crianças a falar, contar e dramatizar histórias.

Que os Professores implementem diariamente a roda de conversa como momento sagrado na rotina escolar, dando espaço para que as crianças partilhem vivências, sentimentos e descobertas, valorizando a sua cultura e realidade local; diversificar as estratégias de ensino, recorrendo com maior frequência a jogos, dramatizações, canções, trava-línguas, reconto de histórias e descrição de imagens, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

Que a Comunidade, valorizem e preservem as tradições orais da comunidade (contos, lendas, provérbios, adivinhas, canções), reconhecendo o seu potencial pedagógico e a sua importância para o desenvolvimento da linguagem e da identidade cultural das crianças.

Que os Pais e Encarregados de Educação dialoguem diariamente com as crianças, dedicando alguns minutos do dia para conversar sobre a escola, as brincadeiras, os amigos e os sentimentos, criando um ambiente familiar acolhedor e estimulante para a fala; contar e ler histórias para as crianças em casa, mesmo que não saibam ler fluentemente, utilizando a entonação e a expressividade, e incentivando-as a recontar as histórias com as suas próprias palavras.

Se haver engajamento de todos estes atores, será possível criar um ecossistema educativo favorável ao desenvolvimento pleno da oralidade nas crianças da 1ª Classe do Complexo Escolar Eusébio de Brito, contribuindo para a sua formação integral e para o seu sucesso escolar futuro.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA;
- Aguilar Jr., O. (1999). *Oralidade no contexto escolar: fundamentos e práticas pedagógicas*. Editora;
- Amor, E. (2006), *Didática do português: fundamentos e metodologia*. 6. ed., 4. tir., Texto;
- Antunes, I. (2003) *Aula de Português: encontro e interação*;
- Azevedo, H. S. (1994). The family in Brazil. *Canadian Home Economics Journal*, 44(3), 115–117;
- Barros, K. S. M. (2015), *Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, n. 1, p.75-99;
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora;
- Borges, D. F., & Lara, J. E. (2002). *Mudanças culturais nas organizações: uma revisão da literatura*. In Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Salvador, BA, Brasil;
- Brasil (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros*;
- Brasil (2018) Guia de livros didáticos PNLD, *letramento e alfabetização/língua*;
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência;
- Carneiro, C. S. , (2016), *Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o*
- Carvalho, E. P. F. (2016), *A Oralidade – ferramenta para ensinar e para aprender!* Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Castilho, A. T. (1998). *A língua falda no ensino do português*. Contexto;
- Castilho, A. T. (1998). *A língua falda no ensino do português*. São Paulo. Contexto;
- Chartier, A. M.; Clesse, C.; Hebrard, J. L. (1996), *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Artmed;
- Couto, S. (2007). *Violência doméstica: uma nova intervenção terapêutica* (1ª ed.). Autêntica;
- Daros, S. C. (2006), *Oralidade: uma perspectiva de ensino*. 165 f. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. Disponível em:

- https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs//Blffduwemueq.pdf . Acesso 21 jan. 2026;
- Dolz, J.; Schneuwly, B.; Haller, S. (2004), *O oral como texto: Como construir um objeto de ensino*. In: Rojo, R.; Cordeiro, G. S. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Mercado de Letras, (Coleção As Faces da Linguística Aplicada);
- Dreher, J. (2012). *O pedagogo escolar e a formação continuada: contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica*. Editora Appris;
- Elbow, P., & Belanoff, P. (1995). *A community of writers: A workshop course in writing* (2nd ed.). McGraw-Hill;
- ENAP – Escola Nacional de Administração Pública, (2019), *Gestão por competência: Conceitos, definições e tipologias de competências*. Vol 2, SAIS - Área 2-A - 70610-900 — Brasília, DF;
- Evaristo, M. C. (2006), *A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas. Disponível em [ps://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/AN-A-oralidade-como-objeto-de-ensino-aprendizagem-algumas-consideracoes-Evaristo-Marcela-Cristina.pdf](https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/AN-A-oralidade-como-objeto-de-ensino-aprendizagem-algumas-consideracoes-Evaristo-Marcela-Cristina.pdf). Acesso em: 15 jan. 2026;
- Fiad, R. S; Costa-Val, M. G. C. (2014), *Produção de textos*. Ceale,. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>. Acesso em: 16 fev. 2026;
- Fonseca, C. (2006). *Transnational influences in the social production of adoptable children: The case of Brazil*. International Journal of Sociology and Social Policy, 26(3/4), 154–171. <https://doi.org/10.1108/01443330610657205>;
- Garcia, S. M. (2005), *Psicologia/Comportamento Profit Maximization versus Disadvantageous Inequality in Choice Behavior*;
- Lacerda, M. R., & Roncato, P. A. C. (2005). Satisfação profissional da equipe de enfermagem em um hospital público. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 58(6), 651-655;
- Leal, T. F.; Brandão, A. C. P.; Melo, J. L. (2012), *O oral como objeto de ensino na escola*;
- Leal, T. F.; Goes, S. (2012), *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como*. Letras do Porto;

- Libâneo, J. C. (1998), *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Cortez;
- Lopes, M. I. G. (2010). *A aprendizagem como objecto de ensino e aprendizagem na aula de Português*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Cabo Verde. Cabo Verde);
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto. Edições ASA;
- Machado, A. R. L.; Bezerra, M. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Lucerna;
- Magalhães, J. (2000). *História da Educação. História das Instituições Escolares e das Práticas Educativas* [Título de Agregado]. Universidade do Minho;
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M., (2003), *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição, Editora Atlas S.A;
- Marcuschi, L. A. (2005), *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*;
- Marcuschi, L. A. e Dionísio A. P. (2005), *Fala e Escrita*. Autêntica;
- Mourão, L., & Esteves, V. V. (2010). *Ensino fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 18(69), 785-806;
- Neves, M. H. M. (2004). *Que gramática se usa na escola? Norma e uso na Língua*
- Nonato, S. L. (2017), *Oralidade e ensino de língua portuguesa. Na Ponta do Lápis*. Disponível em:
<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2432/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 01 jan. 2026;
- Oliveira, L. A. (2010), *Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática*. Parábola Editorial;
- Peña-Casanova, J. (2007), *Manual de Logopedia*. 4. ed. Barcelona: Elsevier Masson;
- Pereira, A. (1986). *Ethanol, employment and development: Lessons from Brazil*. International Labour Office;
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas* (P. C. Ramos, Trad.). Artmed Editora. (Obra original publicada em 1998);
- Piletti, N. (1987). *Sociologia da educação* (5.ª ed.). Ática;
- Pinto, M. G. C., e Veloso, J. (2006). *Aprendizagem da leitura e da escrita: Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Faculdades;

- PNC. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, 3 vol;
- Portilho, E. M. L.; Dreher, S. A. S. (2012), *Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica*. *Educação e Pesquisa*, [on-line], v. 38, n. 1, Disponível em:
- Portuguesa*. 2ª ed. Contexto;
- portuguesa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica;
- que sugerem os livros didáticos?* Autêntica;
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em ciências sociais*;
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Gradiva;
- Richardson, J. G. (1999). *Common, delinquent, and special: The institutional shape of special education*. Falmer Press;
- Rujo, R. (2006), *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*. Ceale;
- Silva, G. O. da, & Villengo, C. (2010). *A importância da música para o processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital da UEL;
- Soares, M. (1999), *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica;
- Sobral, A. (2005), *Ato, atividade e evento*. In: Brait, B. (org.) Bakhtin: Conceitos-chave;
- Souza e Silva, M. C. P. (2004), *O ensino como trabalho*;
- Stake, K. (1995). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3.ª Ed. Porto Alegre: Bookman. Tradução de Daniel Grassi;
- Travaglia, L. C. (2009), *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. Cortez,;
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento* (1ª edição). Lisboa: Silabo LDA editora;

Apêndices

Apêndice 1- Questionário Dirigida aos Membros de Direcção

Objectivo: Compreender a visão institucional, o apoio logístico/pedagógico e a percepção dos gestores sobre o ensino da oralidade na 1ª Classe.

Caro(a) gestor(a), este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação sobre as Competências Metodológicas Para o Desenvolvimento da Oralidade na 1ª Classe. A sua colaboração é fundamental para traçarmos um panorama real da escola. Garantimos o anonimato das suas respostas.

I- Dados pessoais

1.1- Dados Biográficos

1.1.1- Género M ____ F ____

1.1.2- Idade:

a) dos 30 aos 35 anos ____ b) dos 35 aos 45anos ____ c) dos 45 aos 50 anos ____

1.2- Tempo de Serviço

a) Dos 25 aos 30 anos ____ b) 35 aos 40 anos ____ c) 40 aos 45 anos ____

1.3- Habilitação Académica

a) T. Médio ____ b) Licenciado ____ c) Mestrado. ____ Outras ____

II- Dados Sobre a Pesquisa

Questões:

- 1 Existe, no plano de formação da escola, alguma acção específica voltada para a capacitação dos professores do Ensino Primário (1ª Classe) no ensino da expressão oral?
 - a) () Sim, regularmente.
 - b) () Sim, mas esporadicamente.
 - c) () Não existe.
 - d) () Desconheço.
- 2 A escola dispõe de recursos didáticos (gravadores, imagens, livros de histórias, jogos) que auxiliem o professor na realização de actividades de oralidade?
 - a) () Sim, em quantidade e qualidade suficientes.
 - b) () Sim, mas são insuficientes.
 - c) () Não dispomos desses recursos.
 - d) () Apenas o livro do aluno e o quadro.

- 3 Durante as visitas às salas de aula ou reuniões pedagógicas, como é avaliado o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento da oralidade dos alunos?
- a) ☐ É um ponto sempre avaliado e discutido.
 - b) ☐ É avaliado superficialmente.
 - c) ☐ Raramente é foco de atenção.
 - d) ☐ Não é avaliado.
- 4 Na sua percepção, qual é o principal desafio dos alunos da 1ª classe ao ingressar na escola, no que diz respeito à comunicação oral?
- a) ☐ Timidez e receio de falar em público.
 - b) ☐ Vocabulário muito reduzido.
 - c) ☐ Dificuldade em pronunciar corretamente os fonemas.
 - d) ☐ Dificuldade em construir frases completas e lógicas.
- 5 Na sua opinião, qual o papel do corpo directivo no incentivo ao uso de metodologias ativas para a oralidade (ex: rodas de conversa, contação de histórias)?

Obrigada pela colaboração

Josefa Faustino Raúl Pedro

Apêndice 2- Questionário Dirigido aos Professores

Objectivo: Identificar as metodologias utilizadas pelos professores, as dificuldades sentidas e a frequência com que trabalham a oralidade.

Caro(a) professor(a), a sua prática diária é a base desta investigação. Solicitamos que responda com sinceridade para que possamos compreender como a oralidade é trabalhada na 1ª classe.

I- Dados gerais

1.1- Dados Biográficos

1.1.1- Género M____ F____

1.1.2- Idade:

a) dos 30 aos 35 anos____ b) dos 35 aos 45anos____ c) dos 45 aos 50 anos____

1.2- Tempo de Serviço

a) Dos 25 aos 30 anos____ b) 35 aos 40 anos____ c) 40 aos 45 anos____

1.3- Habilitação Académica

a) T. Médio____ b) Licenciado____ c) Mestrado.____ Outras____

II- Dados Sobre a Pesquisa

Questões:

1 Na sua prática pedagógica, como define o "desenvolvimento da oralidade" no contexto da 1ª Classe?

- a) () Ensinar a ler em voz alta.
- b) () Ensinar a pronunciar as palavras correctamente.
- c) () Desenvolver a capacidade de comunicar ideias, sentimentos e opiniões de forma clara.
- d) () Corrigir erros de gramática quando o aluno fala.

2 Em média, quanto tempo por semana dedica, exclusivamente, a atividades focadas no desenvolvimento da expressão oral (conversas informais, reconto de histórias, descrição de imagens)?

- a) () Mais de 2 horas.
- b) () Entre 1 a 2 horas.
- c) () Menos de 1 hora.
- d) () Apenas o tempo das "lições" no livro, sem atividades extras.

3 Quais das seguintes estratégias utiliza com mais frequência para estimular a fala dos seus alunos? (Pode assinalar mais que uma).

- a) ☐ Roda de conversa sobre o fim de semana ou temas do dia a dia.
- b) ☐ Contação e reconto de histórias.
- c) ☐ Trabalhos de grupo onde as crianças precisam discutir entre si.
- d) ☐ Descrição de objetos, figuras ou gravuras.
- e) ☐ Dramatizações e jogos de papéis (faz de conta).
- f) ☐ Canções, rimas e trava-línguas.
- g) ☐ Exposição oral de trabalhos (mesmo que simples).

4 Quais são as principais dificuldades que encontra ao tentar desenvolver a oralidade na sala de aula? (Pode assinalar mais que uma).

- a) ☐ Falta de materiais didáticos adequados.
- b) ☐ Turmas muito numerosas (dificulta a gestão do tempo para ouvir todos).
- c) ☐ Alunos muito tímidos ou com pouca estimulação familiar.
- d) ☐ Falta de domínio de metodologias específicas para a oralidade.
- e) ☐ O programa extenso que "obriga" a focar mais na leitura e escrita.

Obrigada pela colaboração

Josefa Faustino Raúl Pedro

Apêndice 3- Guião de Entrevista Dirigido aos Alunos

Objectivo: Avaliar o nível de desenvolvimento da oralidade da criança e a sua percepção sobre as actividades de fala na escola.

Este questionário foi aplicado de forma lúdica e individual, preferencialmente num local calmo, no intuito da criança se sinta à vontade.

Idade: _____

Já frequentou a Iniciação? () Sim () Não

Perguntas e Tarefas:

1. Identificação e Socialização (Diagnóstico):

"Como é que tu te chamas?" "Quantos anos tens?"

"Quem é o teu melhor amigo aqui na escola?"

2. Narração e Sequência Lógica:

a. "O que é que tu fizeste ontem depois da escola?" (Conta-me tudo).

b. *Critério de Observação:* A criança consegue organizar as ideias? (Ex: "Cheguei a casa, comi, vi televisão...") O vocabulário é perceptível?

3. Desenvolvimento Temático / Imaginação:

a. (Mostrar uma gravura simples com uma criança a brincar no parque).

b. "O que é que está a acontecer nesta figura?"

c. *Critério de Observação:* A criança limita-se a nomear objetos ("menino, baloiço") ou consegue criar uma pequena frase/acção ("O menino está a brincar no baloiço")? _____

4. Gosto pela Actividade Oral:

a. "Na tua sala, o (a) professor (a) conta histórias?"

b. "Tu gostas de falar para a turma toda? Ou ficas com vergonha?"

c. "O que tu mais gostas de fazer nas aulas: desenhar, escrever, ler ou falar/conversar?"

5. Tarefa de Repetição e Articulação:

a. "Repete comigo: 'O rato roeu a rolha do velho rico rei da Rússia'."

b. *Critério de Observação:* A articulação é clara? Troca sons (ex: "R" pelo "L")?