

Liliana Sofia Azevedo Seabra

Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e
Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

**A competência comunicativa de alunos do 3.º ciclo em aulas de línguas – um
percurso de diagnóstico em torno do oral formal**

2013

Orientador: Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Liliana Sofia Azevedo Seabra

Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e
Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

**A competência comunicativa de alunos do 3.º ciclo em aulas de línguas – um
percurso de diagnóstico em torno do oral formal**

2013

Orientador: Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

RESUMO

Dos diversos conteúdos programáticos que cabe à escola trabalhar em sala de aula, não podemos deixar de reconhecer que deve esta instituição promover, de forma sistemática e programada, o domínio da oralidade em aulas de línguas. A importância do treino desta competência em alunos pertencentes aos diversos níveis do ensino reside no facto de que, sendo a comunicação oral inata ao ser humano, é, portanto, premente que os nossos alunos aprendam a comunicar eficazmente. Não basta ter apenas algum conhecimento formal da língua e utilizá-la. Para que os nossos alunos se tornem exímios falantes da sua língua materna, ou de qualquer outra língua, é de todo fulcral que os professores desenvolvam atividades no domínio da oralidade, quer na sua vertente de compreensão quer na de expressão, para que assim se possa promover no aluno um desenvolvimento ao nível da sua competência comunicativa, que se alcança através de outras competências, a saber: a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva ou textual e ainda a competência estratégica.

Esta investigação-ação, que tem como objeto de estudo o oral formal em aulas de línguas – materna e estrangeira – aplicado a turmas do 9.º ano de escolaridade, traça um diagnóstico das lacunas evidenciadas pelos alunos, quando inseridos em atividades que visam a prática desta modalidade discursiva. Tendo por base a deteção dessas dificuldades, este estudo reitera a necessidade de uma sistemática e planeada intervenção, no âmbito do domínio da oralidade, de forma a permitir que alunos, no final do 3.º ciclo de estudos, consigam terminar esta etapa escolar com uma verdadeira competência comunicativa verbal oral.

Embora tenhamos sentido o nosso trabalho limitado, por razões que se prendem unicamente com o próprio modelo de estágio e que impediu a aplicação repetida de atividades como meio para chegar a uma progressiva melhoria de resultados, não deixamos de apresentar aqui algumas sugestões pedagógico-didáticas que vão no encalço de minimizar os problemas elencados e, simultaneamente, de contribuir para a melhoria da competência oral.

Palavras – chave: comunicação oral; competência comunicativa verbal oral; língua materna; língua estrangeira; pedagogia do oral.

RESUMEN

De los diversos contenidos que la escuela debe enseñar en las clases, no podemos olvidar que esta institución debe promover, de forma sistemática y programada, el dominio de la oralidad en las clases de lenguas. La importancia de entrenar esta competencia en alumnos de los diversos niveles de enseñanza está en el hecho de que, siendo la comunicación oral innata al ser humano, es, por lo tanto, esencial que los alumnos aprendan a comunicar eficazmente. No llega tener solamente el conocimiento formal de la lengua y utilizarla. Para que los alumnos sean eximios hablantes de su lengua materna, o de cualquier otra lengua, es fundamental que los profesores desarrollen actividades orales, de comprensión o de expresión, para que así se pueda promover en el alumno un desarrollo de su competencia comunicativa, que se alcanza a través de otras competencias, a saber: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva o textual y la competencia estratégica.

Esta investigación-acción, que tiene como objetivo el estudio del oral formal en las clases de lenguas – materna y extranjera – aplicado a grupos de la educación secundaria obligatoria (ESO), presenta un diagnóstico de lagunas de los alumnos, cuando inseridos en actividades que pretenden la práctica de esta modalidad discursiva. Tomando como referencia esas dificultades, este estudio reitera la necesidad de una sistemática y planeada intervención, en el ámbito de la oralidad, de modo a permitir que los alumnos, en el final de un ciclo de estudios, consigan una verdadera competencia comunicativa.

Aunque nuestro trabajo haya sido limitado por razones relacionadas con el modelo en lo que ocurren las prácticas, lo que impidió una repetida y reiterada aplicación de actividades como medio de alcanzar una mejoría en los resultados, presentamos aquí algunas sugerencias pedagógico-didácticas que pretenden contribuir para la minimización de los problemas detectados y, al mismo tiempo, para la mejoría de la competencia comunicativa.

Palabras-clave: comunicación oral, competencia comunicativa verbal oral, lengua materna, lengua extranjera, pedagogía del oral.

AGRADECIMENTOS

A concretização de um trabalho desta natureza não teria sido possível sem o importante contributo de várias pessoas.

Assim, em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor Jorge Deserto, que, pelo seu rigor profissional e generosidade com os quais partilhou comigo o seu precioso tempo, tornou possível o profícuo desenvolvimento deste trabalho. Por ser, desde o primeiro ano de faculdade, uma importante referência.

Agradeço também às minhas orientadoras de estágio, as professoras Helena Sereno e Sílvia Leal, por me terem auxiliado no início deste longo percurso de amadurecimento profissional.

À minha companheira de estágio, Andreia Ferreira, pela partilha de vários saberes, pelo apoio e ânimo nas horas de maior desalento.

Aos meus alunos que tornaram possível este estudo.

Aos meus pais pelo imensurável contributo que tornou possível a realização deste sonho.

Ao meu amor que, com todo o seu coração, permanente carinho e amizade, encurtou qualquer distância física.

Aos amigos, Ana, Inês, João, Paulo, Margarida, que levarei sempre no coração, pela amizade e presença.

A Deus, por tudo.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	10
1. Tema e justificação da investigação	10
2. Objetivos da investigação	14
3. Competência comunicativa	15
3.1. Componente paraverbal e não verbal na linguagem oral	23
3.2. Os usos formais e informais da língua oral	26
3.2.1 A exposição oral	29
CAPÍTULO II	32
1. A importância do oral em aulas de línguas	32
1.1. O caso do Português	32
1.2. O caso do Espanhol	35
CAPÍTULO III	41
1. Textos importantes sobre a oralidade	41
1.1. Textos oficiais	41
1.1.1. Metas Curriculares	44
A) O caso do Português	44
B) O caso do Espanhol	46
1.1.2. Programas	47
A) Português	47
B) Espanhol	48

1.2. <i>Diagnóstico de dificuldades dos alunos</i>	49
1.3. <i>Guia da Implementação do oral. DGIDC</i>	51
CAPÍTULO IV	54
1. O meio e a população	54
1.1. Apresentação da escola.....	54
1.2. Características dos alunos	55
1.2.1. Português	55
1.2.2. Espanhol.....	55
CAPÍTULO V	57
1. Apresentação da metodologia aplicada para o treino do oral em sala de aula	57
1.1. O caso do Português.....	57
1.2. Análise do material oral	60
1.2.1. Breves conclusões.....	68
1.3. Possíveis atividades para trabalhar a Pedagogia do Oral em aulas de língua materna.....	69
1.4. O caso do Espanhol	73
1.4.1. Análise do material oral.....	77
1.4.1.1. Breves conclusões	80
1.5. Sugestões de atividades tendo em vista o treino da interação oral	81
CAPÍTULO VI	85

1. Conclusões Finais	85
2. Anexos	87
Anexo 1.....	88
Anexo 2.....	89
Anexo 3	92
Anexo 4	98
Anexo 5	99
Anexo 6	101
Anexo 7	102
Anexo 8.....	105
Anexo 9.....	106
Anexo 10	108
Anexo 11	109
Anexo 12	110
Anexo 13	111
Anexo 14	112
Anexo 15	113
Anexo 16.....	114
3. Bibliografia	115
4. Sítios Consultados	117

O sábio, para falar, antes medita o que dizer, ou a quem dizer, em que lugar e tempo.

Santo Ambrósio¹.

¹ Retirado do sítio: http://webfrases.com/mostrar_frases.php?id_frases=121 – Acedido a 27/07/2013.

CAPÍTULO I

1. Tema e justificação da investigação

O tema do presente trabalho, o oral formal em aulas de línguas - materna e estrangeira - está diretamente relacionado com a Pedagogia do Oral, na medida em que visa trabalhar competências específicas, aliadas a atividades linguísticas que decorrem oralmente, ou seja, a expressão oral, através de vários casos em estudo.

O motivo pelo qual decidimos desenvolver este tema ao longo do estágio pedagógico nas disciplinas de Português e de Espanhol justifica-se, de entre outras razões, pelos seguintes aspetos: primeiramente porque nos ajuda a aprofundar e conhecer um tema que nos é particularmente querido, depois porque, como se sabe, a vida social está fortemente regulada pela competência comunicativa na vertente oral, seja na língua materna ou numa língua estrangeira. Por último, mas não menos importante, está o facto de acreditarmos na pertinência deste trabalho aplicado mormente a turmas do 9º ano de escolaridade, momento que representa o culminar de um processo de ensino e aprendizagem para um significativo número de jovens. Tendo em conta esta perspetiva, defende-se a importância da aplicação sistemática e intencional de atividades pertencentes ao domínio da expressão oral. Uma vez que se trata de alunos em final de um ciclo de estudos, como atrás já referimos, estamos conscientes do quão é importante desenvolver um conjunto de estratégias/atividades que os ajudem, enquanto possíveis futuros e precoces trabalhadores, a colmatar dificuldades relacionadas com a chamada competência comunicativa – este termo será oportunamente considerado no ponto seguinte. Afinal, cabe à Escola permitir que o aluno consiga expressar-se oralmente de forma correta e adequada, mostrando que domina os vários saberes relacionados com esta competência, ao mesmo tempo que o leva a obter e a aprofundar outras competências que a comunicação/expressão oral concentram em si.

A consideração de todas estas premissas leva-nos a acreditar que de facto é possível e viável ensinar, e sobretudo aprender, a falar correta e adequadamente.

Sabemos que ao longo do percurso escolar os alunos são maioritariamente confrontados com a aquisição e desenvolvimento de competências que os preparam para a profícua capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de natureza e

tipologias diversas. Não podemos negar o irrefutável valor do desenvolvimento destas competências que, em boa verdade, são também um caminho para atingir o sucesso comunicativo, quer no domínio da escrita quer no domínio da oralidade.

Contudo, e lançando um olhar analítico sobre a forma como as nossas aulas se desenvolvem, podemos facilmente concluir que, na realidade, a aprendizagem da competência escrita e da competência oral não ocorre ao mesmo nível dentro da sala de aula. Queremos com isto dizer que, quer se queira quer não, a estes dois domínios se atribui um espaço diferenciador em sala de aula.

Na tentativa de comprovarmos esta realidade, evocamos aqui a expressão utilizada por Silva *et al.* (2011:9) que nos mostra que esta “visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem” é algo generalizado na sociedade contemporânea, e mais particularmente na escola. É dito ainda que os alunos são

quase sempre [confrontados com] uma assimilação estreita e directa da língua à sua realização escrita; as classificações tradicionais de texto (texto publicitário, texto literário, texto técnico, texto jornalístico, etc.) tomam em consideração, frequentemente, apenas o texto escrito.” (Silva *et al.* 2011:9)

Contudo, não faltam factos que nos poderão atestar a primazia do oral sobre o escrito. Relembramos que desde a antiguidade a oralidade assume um papel determinante para a realização da comunicação entre os povos, independentemente da existência de outros meios de comunicação não menos efetivos. Esta primazia do oral sobre o escrito é ainda reiterada por Mauro, citado por Edoardo Lugarini, através de cinco aspetos:

“a) no sentido pancrónico...pelo que sabemos, não há nenhuma razão para negar que, na evolução da espécie, os signos linguísticos tivessem sido realizados originalmente de forma oral; b) na história das línguas que conhecemos, apenas um número restrito de idiomas são manipulados, para além de oralmente, através da escrita; c) em sentido sociológico, inclusivamente nos lugares onde uma língua foi objecto de uso escrito, apenas uma minoria da população (pelo menos até recentemente) era capaz de usar a transmissão escrita por meio de signos; d) em sentido psicológico, inclusivamente os que souberam e continuam a saber utilizar a transmissão escrita, recorrem a ela excepcionalmente: o uso activo e receptivo (escrita e leitura) dos signos escritos é escasso perante a quantidade de realizações fónicas e endofónicas; e) no sentido funcional, em muitos casos, um texto escrito não tem outra função que

não a de gravar e evocar um texto oral” (De Mauro 1971: 98-100 *apud* Lugarini 2003: 109).

Ainda que a oralidade preexista à escrita e se apresente como característica comum do ser humano, não queremos com isto deixar transparecer a ideia de que se afigura desnecessário treinar esta competência em detrimento de outras competências não adquiridas naturalmente, como são exemplo a escrita e a leitura. Sendo o oral um domínio que invariavelmente condiciona outros, entendemos ser necessário repensar o lugar que o estudo deste ocupa em sala de aula, até porque, como diz Pinto (1998: 39) “um domínio fácil desta linguagem constitui uma condição indispensável para um domínio posterior com êxito da linguagem escrita e de todas as actividades a ela ligadas.” Não obstante, a autora reforça ainda que o bom domínio da oralidade permitirá ao aluno um “contacto bem sucedido com a leitura (...), uma linguagem interior bem elaborada e conseqüentemente um discurso articulado, tradutor de um raciocínio que se pretende claro e também articulado.” (*idem*, *ibidem* 21, 22)

Independentemente desta capacidade biológica para o uso da linguagem, é comum ouvir-se no seio escolar os professores das diversas áreas de estudo comentarem que os alunos não sabem expressar-se oralmente da forma mais correta e desejada. As críticas são de diversa ordem: discursos repetitivos e sem progressão de informação, léxico reduzido, enunciados com sintaxe truncada, pouca variedade no uso dos articuladores de discurso, entre muitos outros aspetos. Não menos vezes se tem a errada ideia de que cabe apenas ao professor(a) de língua materna resolver todas estas lacunas. Mas várias perguntas impõem-se: Não será o correto uso da oralidade importante em todas as disciplinas? Não estaremos todos nós conscientes do carácter transversal da comunicação oral? O carácter transversal da comunicação oral é demasiado flagrante para que se consiga esquecer que este domínio é uma componente necessária em todas as disciplinas do curso. Assim o atestam Seixas *et al.* ao dizerem que

“A instituição deve (...) fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências, ...).” (2001:18)

Por estas palavras se depreende que é importante que todos os professores, independentemente da sua área de ensino, se consciencializem das dificuldades dos seus alunos aquando das suas produções orais e procurem suprimir estas mesmas dificuldades.

Não obstante, deve o professor de língua portuguesa ter a capacidade de desenvolver no aluno um conjunto de conhecimentos e capacidades imprescindíveis à correta utilização dos instrumentos linguísticos no domínio do Ouvir- Falar. Desta feita, tomando a língua como objeto específico de estudo, conseguir-se-á contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa do aluno.

2. Objetivos da investigação

O presente trabalho foi desenvolvido tendo em consideração os seguintes propósitos:

- a) Refletir sobre a necessidade de implementação sistemática e programada de uma pedagogia do oral;
- b) Analisar os principais problemas detetados no *corpus* das apresentações orais dos alunos;
- c) Sugerir outras atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos, de modo a que estes que se tornem falantes autónomos e cada vez mais corretos;
- d) Abrir linhas de investigações futuras.

3. Competência Comunicativa

Se há algo que não podemos refutar relativamente ao ensino de uma língua, quer materna quer estrangeira, é o facto de um dos objetivos consistir na educação linguística e literária, que visa a melhoria das competências comunicativas dos nossos alunos, seja na vertente da expressão seja na de compreensão.

Não seria sensato recusar a ideia de que a educação linguística consiste na aquisição e no desenvolvimento de um conjunto de habilidades, atitudes e capacidades que são de todo essenciais a um adequado e competente desempenho nas diversas situações e contextos comunicativos que pautam a vida quotidiana de qualquer um de nós.

Segundo Chomsky, o Homem nasce com uma natural predisposição para a linguagem, ou seja, trata-se de uma faculdade inata (Chomsky, 1971:36). Daqui se depreende que, desde o nascimento, o homem tem adquirida a capacidade de compreensão e de expressão linguística. Porém, não basta apenas possuir esta capacidade, pois torna-se fundamental que estes mecanismos inatos sejam objeto de uma adequada estimulação, para que o ser humano seja bem-sucedido nos momentos em que utiliza a comunicação para se relacionar com os demais (Chomsky, 1971: 46).

Ainda que todos os seres humanos partilhem este “património biológico” (Tusón, A. *apud* Lomas, 2003: 76), a aquisição de uma língua pode estar sujeita a fatores de ordem social e/ou cultural que condicionem o ato comunicativo. Segundo a mesma autora, os fatores sociais são determinantes no desenvolvimento das capacidades linguísticas. Desde a nascença, somos pertença de um núcleo familiar que, claro está, é sempre diferente e tal diversidade justifica as matizes que encontramos nos nossos alunos, no que respeita ao uso da linguagem verbal oral. Tendo em consideração este aspeto, é, pois, imprescindível o desenvolvimento de elementos metodológicos que contribuam em boa medida para a formação linguística dos nossos discentes, permitindo, em última instância, o progressivo melhoramento da sua competência discursiva oral.

Sabemos que a aquisição da fala acontece de forma progressiva e natural. As crianças aprendem a falar por meio da imitação, sem ter por isso consciência da estrutura formal da língua, e, aquando da entrada na escola

“a criança já «conhece os sons da língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de formação de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas...»” (Amor, 2004:8)

Apesar deste conhecimento intuitivo que os alunos têm da sua língua materna, não raras vezes, os professores, independentemente da disciplina que lecionam, reclamam da fraca prestação oral dos discentes aquando da apresentação de trabalhos ou nos momentos em que simplesmente participam na aula. As lamentações recaem sobre o facto de estes não conseguirem produzir discursos orais que obedeçam aos princípios da coesão textual e da coerência discursiva ou apresentarem uma clara inadequação do discurso face ao contexto em que se encontram inseridos. Enfim, no fundo, a ideia que prevalece é a de que os alunos não sabem falar e raramente mostram que sabem ouvir. Acreditamos que o que efetivamente acontece é que os alunos não sabem expressar-se tendo em conta o contexto situacional. Não adequam o registo de língua ao que lhes é pedido em sala de aula. Assim se vê comprovado que não basta estar na posse de capacidades biológicas, há que adquirir outras competências que viabilizem o alcance da competência comunicativa. Mas em que consiste verdadeiramente a dita competência comunicativa?

A noção de competência comunicativa nasceu da convergência da gramática generativa-transformacional e da etnografia da comunicação. Diversos são os autores que nos apresentam distintas definições do mesmo termo. Vejamos que, segundo as palavras de Helena Blancafort e Amparo Tusón Valls (1994:42) a competência comunicativa “intenta, precisamente, dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas”. Vejamos mais definições deste conceito.

Para os etnógrafos Gumperz e Hymes, citados por Carlos Lomas (2006:13), podemos entender a definição de competência comunicativa como sendo

“aquilo que um falante necessita de saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. [...] A competência comunicativa refere-se à habilidade de agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe – as suas capacidades inatas/inerentes – e a maneira como se comporta em situações particulares”.

Assim sendo, a competência comunicativa está na base de outras duas competências, a linguística e a pragmática, pois fazer uso da língua exige não apenas possuir conhecimentos sobre ela, mas também dominar os diversos registros, sabendo adequá-los em cada situação.

Já Briz & Col., citados por Guerra, definem competência comunicativa como a base para falar corretamente no universo. Esta consiste

“no conhecimento preciso da *intenção* comunicativa e da *situação* em que se desenvolve a comunicação [...], no uso correcto da língua [...] e na capacidade de integrar os dois conhecimentos anteriores, o que se chama comumente de *competência pragmática*, [...] segundo o propósito ou objetivo da situação em que o ato de comunicação tem lugar [...]” (Briz & Col. 2008:19 *apud* Guerra, 2010: 17, 18).

Considerando a opinião dos autores anteriormente citados, parece-nos correto concluir que, para que um falante consiga atingir competência comunicativa, deve então ser competente em outros domínios (linguísticos ou extralinguísticos). O importante é que saiba adequar a intencionalidade do discurso à própria situação comunicacional.

Fernanda Irene da Fonseca aponta o seguinte relativamente à importância da aquisição da competência comunicativa:

“[...] muito mais do que o aperfeiçoamento de uma competência linguística, ele [o ensino da língua materna] visa o desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como capacidade de integração na práxis social.” (1994:107)

A opinião de Carlos Lomas (2003:15-21), relativamente à aquisição da competência comunicativa, é a de que a mesma depende do desenvolvimento de uma série de *subcompetências*, a saber: competência linguística, discursiva ou textual, sociolinguística e estratégica.

Do ponto de vista deste autor, a **competência linguística** ou **gramatical**, consiste simultaneamente na capacidade biológica para falar e compreender uma língua e no conhecimento da gramática dessa língua e das suas variedades (2003:18). Em segundo lugar, considera indispensável possuir uma **competência sociolinguística**, pois é esta competência que nos permite ter conhecimento das normas culturais que regulam o comportamento comunicativo das pessoas nos diferentes âmbitos do uso linguístico (*idem, ibidem*). O autor fala, por isso, da “capacidade de *adequação* das pessoas às

características do *contexto* e da situação da comunicação” (*idem, ibidem*).

Parece-nos válido referir que a sociolinguística oferece à linguística uma perspectiva diferente para a observação dos fenômenos linguísticos, já que direciona o seu interesse para o uso linguístico. Com isto se quer dizer que esta disciplina toma em consideração os usuários da língua, os falantes. O que interesse à sociolinguística são os “falantes concretos, membros de grupos sociais também concretos, e com características específicas: sexo, idade, classe social, grupo étnico, *status*, papéis, valores, crenças, intenções, etc. (Tusón, 1991:75).

Considerando esta heterogeneidade nos planos sociocultural e económico, reforça-se a questão da existência de uma diversidade também no plano linguístico. Claro está que os falantes não falam todos de maneira igual. Estes comunicam de acordo com as características enunciadas acima, criando, por isso, variedades ou registos de língua diferentes. Mas “o repertório verbal é constituído por todas as variedades linguísticas (sejam elas línguas, dialetos ou registos) que se usam [em diversos meios] família, escola, trabalho, loja comercial, igreja, etc.” (*idem, ibidem*).

Segundo João Peres e Telmo Mória (1995:35), o registo de língua “varia consoante a linguagem seja usada oralmente ou em escrita, consoante os objectivos da comunicação [...] ou consoante os destinatários e a formalidade da situação, [...]”.

Na ótica de Emília Amor é importante que o professor oriente o seu trabalho no sentido de considerar

“a abertura da aula à diversidade de realizações discursivas-textuais [através de] um trabalho criterioso e sistemático. Há que promover a passagem do mais simples e familiar para o mais complexo, do mais banal para o mais elaborado e representativo e acima de tudo, para o mais formativo, na perspectiva das necessidades dos alunos.” (1994:22).

Em síntese, é propósito da sociolinguística desenvolver um quadro que permita considerar e situar os diferentes elementos que intervêm no processo do uso da linguagem oral verbal, ao mesmo tempo que analisa e compreende as relações que se estabelecem entre fatores como: língua, cultura e sociedade.

Retomando o conceito de competência comunicativa do autor Carlos Lomas, a **competência textual ou discursiva** e a **competência estratégica** estão também na base da aquisição da competência comunicativa. A primeira é “relativa a conhecimentos e habilidades necessárias para se poder compreender e produzir diversos tipos de texto

com *coesão* e *coerência*” (2003:18). É fundamental que o falante consiga cumprir o princípio da coerência e da coesão nos momentos em que comunica, pois só desta forma se salvaguarda o bom entendimento entre locutor e recetor. Já a competência estratégica refere-se “ao conjunto de estratégias que podemos utilizar para solucionar os diversos problemas que podem ocorrer no intercâmbio comunicativo (desde os mal-entendidos até um deficiente conhecimento do código) e cuja finalidade é tornar possível a *negociação* do significado entre os interlocutores” (*idem, ibidem*).

A **competência literária**, ainda que esta se inclua no âmbito da competência textual, é também, para Carlos Lomas, importante no desenvolvimento da competência comunicativa. Esta “inclui os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que tornam possível o uso e a fruição dos textos literários” (2003:19). Embora não seja esta uma competência que interfira diretamente na competência oral do falante, ela contribui, contudo, para alargar o património lexical do falante, assim como dotá-lo do conhecimento de novas estruturas gramaticais. Desta forma, o conhecimento literário permitirá ao leitor enriquecer as suas produções orais. A par desta competência consideramos, por último, a **competência semiológica**. Comparada com as duas primeiras (competência discursiva e estratégica), esta poderá ser vista, tal como a sua anterior, como acessória ao desenvolvimento do domínio da oralidade. A competência semiológica “inclui os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que favorecem uma interpretação crítica dos usos e formas dos meios de comunicação de massas e da publicidade” (*idem, ibidem*). O mesmo será dizer que respeita ao entendimento das mensagens icono-verbais, veiculadas pelos meios de comunicação, e que estão presentes, por exemplo, no texto publicitário oral.

Todas estas questões levar-nos-ão a concluir que a aquisição destas *subcompetências* ativará um conjunto de saberes importantes ao domínio efetivo da oralidade. Ter competência comunicativa

“é ter capacidades de, numa situação de comunicação determinada, adaptar-se às características do contexto e do referente (*capacidades de ação*), mobilizar modelos discursivos (*capacidades discursivas*) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (*capacidades linguístico-discursivas*)” (Figueiredo, O., 2004:54).

Dada a importância que a linguagem desempenha no quotidiano das pessoas, na veiculação das aprendizagens no meio escolar e não escolar, “a estimulação linguística é

pedra basilar no crescimento do sujeito.” (Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J., 1997: 36). A par desta ideia reconhecemos o facto de o domínio do oral concorrer para uma maior competência discursiva e textual, o que também se poderá traduzir na qualidade da leitura e da escrita.

Assim sendo, o programa de ensino básico para a disciplina de Língua Portuguesa não deixa de contemplar os aspetos essenciais ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Deste modo, segundo o documento referido, para que o aluno seja competente aquando da confrontação com atividades de comunicação oral, é importante que consiga entender a intencionalidade comunicativa do discurso, ao mesmo tempo que se deve mostrar capaz de adequar o ato comunicativo à situação (Programa de Língua Portuguesa: Ensino Básico – 3º Ciclo 2002: 14).

Mas se se traça um caminho que leve o aluno a um bom nível de proficiência na língua materna, o mesmo ocorre na aprendizagem das línguas estrangeiras, tal como deixa transparecer o Programa de Espanhol nível de iniciação (2001: 20). Este considera que o alcance da competência comunicativa é possível a partir do momento em que o professor crie “situações comunicativas que viabilizem a prática dos conteúdos linguísticos e não-linguísticos trabalhados.”

O profícuo desenvolvimento de todas estas componentes contribui para o alcance da competência comunicativa dos alunos, levando-os, assim, a fazer um correto uso da linguagem oral verbal.

Não obstante, o contexto situacional em que recetor e interlocutor se encontram, o tempo disponível para o ato comunicativo, o perfil de ambos (idade, nível sociocultural, sexo, modo de vida, etc.), bem como a intencionalidade comunicativa, são aspetos a ter igualmente em consideração no ato comunicativo, já que também eles contribuem para o alcance da competência comunicativa, assim como para o sucesso ou insucesso da comunicação. A este respeito, Briz & Col. (2008:27), citados por Guerra, referem que “nem sempre o que fala correctamente sabe falar em contexto. Há os que são aplicados em empregar a gramática, mas comentem erros de adequação situacional” (2010:22).

Ainda no que respeita à oralidade, não devemos esquecer o valor que o saber ouvir assume em cada ato comunicativo verbal. Corroborando as palavras de Amor, “(...) numa situação comunicativa «normal», qualquer falante estrutura o seu discurso como uma resposta àquilo que lhe foi dado a ouvir (...)” (1994:70). A importância do saber ouvir e do saber expressar-se, bem como a inegável relação entre estas duas

variáveis do ato comunicativo, é-nos igualmente atestada por Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz

“No que respeita à oralidade, a escola deve confrontar os alunos com o valor de «saber ouvir» e «saber expressar-se» adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação. No primeiro caso, o grande objectivo é criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório. No segundo, é ensiná-la a ser eficaz na comunicação oral (...), o que pressupõe o crescimento em termos de conteúdo linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais), do repertório de estratégias de interacção (antecipação, síntese e reflexão) e de flexibilização do uso da língua em situações e actividades diversificadas» (1997:35).

Partindo das palavras das autoras, é de todo necessário que o professor de língua materna consiga criar em sala de aula espaços consignados ao desenvolvimento da capacidade de escuta e de interacção verbal dos alunos. Muitas vezes, os discentes comentem erros que destacam a sua falta de capacidade de estarem atentos ao que lhes é transmitido em aula. Estamos em crer que desta forma estaríamos a contribuir para a minimização de situações em sala de aula que levam a que o professor constate que os seus alunos não ouviram ou não prestaram a devida atenção ao que lhes foi dito ou pedido.

Porém, conhecer verdadeiramente uma língua é saber utilizá-la de acordo com o contexto em causa. Desta feita, quanto mais variada e rica for a gama de situações que o professor leva à sala de aula, mais abrangente será a competência linguística, do ponto de vista estratégico, dos seus alunos (Amor 1994: 22).

Sobre este tema, diz ainda o Programa de Português:

“(...) reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais (...) adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de texto, realizações linguísticas e estratégicas de comunicação.” Para tal “deverá a aula de língua criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates” (Programa de Português: 10º, 11º, 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos 2001/2002: 2, 18).

Relativamente ao Programa de Português do Ensino Básico, este é também muito claro quanto à importância que a educação do oral assume na faixa etária dos alunos deste ciclo e objetiva que, para que o aluno atinja a competência comunicativa, é necessária a “confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua” (2000:17). O mesmo será dizer que nas aulas de língua materna se deve promover o encontro dos alunos com o Português padrão, não esquecendo, contudo, a abertura à sensibilização da problemática da variação linguística.

Naturalmente, o domínio da oralidade não deixa de ser um conteúdo contemplado no Programa de Espanhol do Ensino Básico. Tal como procedemos até ao momento, e para que aqui se apresente a sua visão sobre como desenvolver a competência comunicativa dos alunos, objetivo primordial deste nosso projeto de investigação-ação, referimos alguns dos aspetos considerados neste documento e que nos levam a depreender que a competência comunicativa dos alunos é alcançada através da “participa[ção] em conversas sobre o quotidiano” e da “utiliza[ção] de convenções linguísticas próprias da interação social” (1997:14).

Pelo apresentado, podemos concluir que cabe ao professor de língua estrangeira levar os alunos a realizarem tarefas, tendo por base o uso da língua meta, que se aproximem de situações de comunicação tão autênticas quanto possível. Queremos com isto dizer que é de todo fulcral desenvolver tarefas para o treino da expressão oral, que se adaptem ao quotidiano, à vida social do aluno. É importante que as aulas de língua estrangeira sejam proveitosas neste sentido, isto é, que promovam situações reais, que facilmente se adequem ao dia a dia dos discentes. Por exemplo, numa aula de língua estrangeira, é de todo pertinente desenvolver atividades que assentem no modelo de *roleplaying* (entrevistas para emprego, conferências), na medida em que, desta forma, se poderá fornecer ao aluno conhecimentos instrumentais úteis à sua vida social e/ou profissional. No fundo, espera-se que em aulas de língua estrangeira se use a língua como um instrumento de comunicação que permite representar a realidade. Assim, aprender uma língua não é conhecer unicamente um sistema de signos, mas, simultaneamente, conhecer os seus significados culturais, o seu modo de representarem a realidade.

Para além de todas estas questões, não esqueçamos outros aspetos, igualmente relevantes no momento da interação oral verbal, que concorrem de forma válida para o efetivo alcance da competência comunicativa dos alunos, a saber: a clareza de ideias

com que transmitem mensagens, a coerência e coesão do discurso oral, a fluidez discursiva, a correta pronúncia das palavras, o uso de um tom de voz audível e claramente perceptível. O respeito destes princípios básicos fundamentais à interação verbal, bem como dos anteriormente elencados ao longo da definição do conceito de competência comunicativa, irá permitir o sucesso do ato comunicativo entre os diferentes intervenientes - interlocutor e recetor. Eis o propósito central do nosso projeto de investigação-ação.

3.1. Componente paraverbal e não verbal na linguagem oral

Embora o nosso estudo se centre exclusivamente na análise do discurso oral formal dos alunos no ensino básico, não contemplando uma reflexão aprofundada dos elementos não verbais e paraverbais, por razões de ordem metodológica, apresentamos neste ponto do trabalho uma breve alusão a estes dois importantes aspetos do modo oral verbal, já que estes são também pertença de um discurso marcado pela competência comunicativa.

O etnógrafo da comunicação Gumperz propõe uma análise do ato comunicativo que se caracterize pela multidimensionalidade, isto é, segundo este estudioso, a análise da produção linguística deve integrar fatores verbais e não verbais da comunicação, bem como os fatores cognitivos, situacionais e socioculturais (Lomas 2003:58). Estas múltiplas capacidades contribuem para a competência comunicativa de cada falante e devem, por isso, estar presentes nos encontros comunicativos.

Na opinião de Goffman, citado por Helena Blancafort e Amparo Tusón Valls (1999:48),

“Hace mucho tiempo que se estudia el aspecto del discurso que se puede transcribir claramente al papel. Hoy se examinan cada vez más los aspectos difusos del discurso. La lengua que se agita en la boca resulta no ser más que (en ciertos planos de análisis) una parte de un acto complejo, cuyo sentido debe investigarse igualmente en el movimiento de la cejas y de la mano”.

Tendo em conta estas palavras, entendemos a importância que deve ser dada aos elementos circunstanciais da atividade verbal oral, ou seja, os gestos, a postura do corpo

(cinésia), a qualidade da voz, etc., uma vez que todos estes elementos, tal como os linguísticos, têm um importante papel no ato comunicativo. A verdade é que “difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen” (Blancafort & Tusón Valls 1999:48).

Regra geral, o ato comunicativo envolve a existência, por parte dos falantes, de movimentos corporais que possuem um valor comunicativo significativo. Estes elementos relacionados com a cinésia podem substituir as palavras (no caso dos gestos), repetir ou explicar o seu significado (no caso dos deíticos), entre outras situações. Digamos que estas componentes não verbais resumem-se a uma outra forma de linguagem (Carvalho 1983:63), tida como secundária, mas complementar à linguagem verbal.

O recurso ao gesto é algo universal e generalizado, ou seja, independentemente do meio cultural a que pertence cada indivíduo, aquele é sempre utilizado como complemento ou reforço da comunicação verbal. A importância deste elemento da cinésia é tal que, através dele, o locutor pode mostrar o seu interesse, desprezo ou ansiedade com respeito ao que dizemos e ouvimos. No que à postura corporal e olhar diz respeito, estes funcionam muitas vezes como meios de captação da atenção dos interlocutores, mantendo o seu interesse e motivação na continuidade do ato comunicativo. Frise-se que tais elementos são passíveis de controlo por parte do emissor e, como tal, este dever ser capaz de os adaptar à situação comunicativa em que se encontra (Guerra 2010:26).

A articulação, o volume de voz, a entoação e o ritmo, estes dois últimos relacionados com a prosódia, surgem como elementos paraverbais da oralidade. Para que o ato comunicativo aconteça de forma profícua entre os diferentes intervenientes (interlocutor e recetor), é importante que estes saibam fazer um bom uso destes elementos. Com isto queremos dizer que, nas intervenções orais, é pertinente que o discurso se pautar por uma boa articulação, naturalidade e clareza. Só assim se consegue transmitir a mensagem pretendida sem qualquer tipo de prejuízo, ao mesmo tempo que se contribui para que os ouvintes captem eficazmente o que está a ser dito.

A entoação, relacionada também com o volume de voz, constitui um elemento fónico bastante importante na comunicação, uma vez que pode até influenciar diretamente o grau de motivação e de concentração dos ouvintes. Ela é também o reflexo de questões que se prendem com o estado de ânimo e segurança do falante com respeito ao tema que apresenta ao seu auditório. O recurso à entoação mais ou menos

acentuada é uma forma de conseguir captar e despertar o interesse do recetor, já que esta assume também uma função enfática e modalizadora (permite-nos destacar o tema em foco ou determinados elementos estruturais) (Blancafort & Tusón Valls 1999:58).

Quanto ao ritmo, este serve para assinalar e interpretar determinadas atitudes do falante. Por exemplo, quando o interlocutor se expressa com demasiada rapidez, este facto poderá desvelar a existência de nervosismo, ou então poderá ser indicador de um estado de espírito mais relaxado e seguro, se se falar num ritmo lento. O ideal é utilizar um ritmo nem muito rápido nem muito lento, para que assim se consiga manter a atenção e interesse do auditório. Contudo, não deve ser igualmente marcado pela monotonia, pois dessa forma levar-se-á ao desagrado dos ouvintes.

Para além desta função tónica, o ritmo serve também para marcar pausas no discurso, assinalar valores enfáticos. O mesmo será dizer que serve para criar expectativa nos recetores, sendo, portanto, oportuno intensificá-lo ou pausá-lo de forma equilibrada.

Os aspetos até agora considerados apresentam-se como características das diferentes componentes da competência comunicativa e são, concomitantemente, referências do discurso oral que podem auxiliar os interlocutores no sentido da compreensão do ato comunicativo. Assim, “si lo que pretendemos es entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de «lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos»” (Blancafort & Tusón Valls 1999:48).

Ao longo da prática pedagógica que agora se reflete neste trabalho, por questões que se prendem com o próprio modelo de estágio, bem como por motivos de ordem metodológica, não nos foi possível trabalhar aprofundadamente estas questões não verbais e paraverbais inerentes à competência comunicativa do aluno. Porém, este facto não invalida a sua abordagem, já que, na medida do possível, nas reflexões que mais adiante empreenderemos relativamente aos resultados das atividades propostas para o treino do modo oral formal, consideraremos, ainda que de forma superficial, alguns aspetos que denotam o deficiente domínio que os alunos, na sua generalidade, acusam relativamente a estes aspetos.

3.2. Os usos formais e informais da língua oral

Olívia Figueiredo, perante a questão “Que oral ensinar na sala de aula?” (2004: 53, 54), salienta a importância e a prioridade que devem ser concedidas aos géneros formais. Segundo a autora, os alunos, embora por vezes de forma débil e pouco apropriada, mostram capacidades comunicativas nos modelos quotidianos da produção oral. Assim, se os alunos dominam o género do oral informal, o grande desafio da escola é, portanto, proporcionar situações-quadros que levem os alunos a ultrapassar “as formas de produção oral quotidiana para as confrontar com outras formas mais institucionais [e tal] dificilmente se adquire sem uma intervenção didáctica (...)” (*idem*, *ibidem*). É partindo desta crença que sustentamos a nossa intervenção pedagógico-didáctica neste género discursivo.

Para que melhor se conheça as características destes dois géneros da oralidade, apresentamos a seguir os traços distintivos entre o modelo discursivo que os alunos naturalmente dominam – o modo oral informal – e o modelo que carece de um trabalho pedagógico específico e orientado para o seu profícuo domínio - o modo oral formal.

Os atos comunicativos, dependendo do contexto situacional em que estes ocorram, podem distinguir-se entre formais e informais. Para que o uso formal da língua ocorra de forma profícuo é importante que o falante tenha “um controlo sobre o próprio comportamento linguístico” (Cros, Anna & Vilá, Montserrat *apud* Lomas 2003:91), o mesmo será dizer que este género discursivo requer que o falante tenha conhecimento das convenções típicas deste modelo de discurso e das suas estruturas textuais próprias, um controlo sobre o uso dos conectores metadiscursivos, etc. Todas estas questões levam-nos a olhar para o modo oral formal como um discurso que carece de uma planificação prévia, de forma a garantir a coesão e a coerência do discurso produzido (tanto a coesão como a coerências são aspetos inerentes tanto ao discurso oral como ao discurso escrito). Inês Duarte (2003: 89) entende que a coesão consiste em “todos os processos de sequencialização que asseguram [...] uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual [...]”. Já a coerência é entendida pela mesma autora (2003:115) como “um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo”.

Os géneros formais, ou seja, os que são produzidos em contextos “públicos”

(meio académico- debates em grupo, apresentações de trabalhos, etc.- ou da vida social- uma conferência, uma entrevista de trabalho, etc.) configuram discursos que, ao contrário do que sucede no modo oral informal, resultam de uma planificação, por vezes apoiada na forma escrita. Estes tendem a ter maior densidade informativa que os discursos não planificados, uma vez que, visando o tratamento de temas específicos, se afastam da estruturação das conversas do quotidiano, requerendo assim um maior controlo sobre os elementos de coesão, tal como referimos anteriormente. Pelo facto de se tratar de um discurso controlado por parte do locutor torna-se evidente o uso dos conectores discursivos e metadiscursivos, aspeto que não ocorre de forma tão explícita e precisa nos discursos não formais.

Atendendo ao registo linguístico em causa, cabe também referenciar que é típico do discurso oral formal a utilização de um léxico preciso, variado e específico. Neste género formal, tal como nos esclarecem Anna Cros e Montserrat Vilá, “tende-se a utilizar uma sintaxe sistematizada e incorporam-se as restrições prescritivas da variedade padrão” (2003: 92). Os discursos orais formais, quer se trate de monológicos quer de dialogais, são, por norma, unidireccionais “no sentido em que a possibilidade de resposta do receptor, face à intervenção do emissor, costuma ser nula ou mediatizada (por um moderador, um professor que indica em que momento se pode interromper uma explicação, etc.)” (*idem*, *ibidem*).

Considerando ainda os aspetos característicos do modo oral formal, acrescentamos que, enquanto discursos em situação, ou seja, que são produzidos na presença de um auditório e de receção imediata, o locutor recebe de forma quase simultânea um *feedback* que poderá levá-lo, caso necessário, a alterar o seu discurso. Já nas situações não formais, os destinatários costumam atuar como co-enunciadores que ajudam na construção do discurso ao mesmo nível que o falante.

Relativamente ao modo oral informal, este é o resultado de um discurso não planificado, sem preparação prévia. Este género de discurso está na base das conversas do dia a dia e, geralmente, os temas visados são de âmbito familiar e casual, acarretando, por isso, uma baixa densidade informativa. É, por tudo isto, um discurso pouco controlado, por parte dos interlocutores, no que à organização e exposição de ideias diz respeito. Podemos considerar que esta é uma forma primária da oralidade, já que permite a socialização das pessoas. Através da conversa espontânea, os falantes comunicam tendo em vista a troca e partilha de opiniões, preferências, gostos, entre outras coisas. No fundo, esta é uma forma de socialização comum e necessária a

qualquer ser humano.

Para que conheçamos melhor esta modalidade discursiva, consideramos ainda as seguintes características: tratando-se de uma conversa espontânea e dialogal, é frequente que os vários intervenientes tomem a palavra de forma desorganizada, falando muitas vezes todos ao mesmo tempo. Neste sentido, no acesso à palavra, o tempo que cada falante dispõe não se encontra regulado e fixo, ao contrário do que acontece, por exemplo, num debate, no qual todos os intervenientes tomam a palavra durante um determinado espaço de tempo. Por tudo isto, podemos também considerar que este género discursivo é marcado por uma elevada imprevisibilidade, já que os diversos participantes podem, sempre que desejarem, considerar diversos temas, utilizar léxico pouco preciso, etc.

Se, até ao momento, tratamos dos aspetos que tornam possível uma diferenciação entre estas duas modalidades discursivas verbais, parece-nos útil considerar também os traços que permitem uma aproximação entre ambas. Deste modo, salientamos que em ambos os discursos, quer formal, quer informal, é comum a presença de elementos linguísticos que assinalam o contexto situacional dos interlocutores - falamos das formas deícticas. O recurso às mesmas ajuda a organizar o tempo e o espaço, ao mesmo tempo que situa os participantes e os elementos textuais do discurso. Levinson, citado por Montserrat Vilá (2005:47), distingue três tipos de deícticos: os pessoais (que fazem referência aos interlocutores e que aparecem sob a forma de pronomes pessoais, pronomes possessivos), deícticos temporais (indicam o tempo da enunciação e toma-o como referência; é por isso comum o recurso a verbos no Presente que indica o *agora*, o Pretérito Perfeito que indica anterioridade ao momento de fala e o Futuro de Indicativo que indica posterioridade ao momento de enunciação) e os deícticos espaciais (fazem referência ao lugar, ao espaço da enunciação – uso de advérbios de lugar, pronomes e determinantes demonstrativos, etc.).

A enunciação das características mais importantes do oral formal salienta a complexidade deste género discursivo e, como tal, facilmente justifica a nossa opção por este tema como objeto de intervenção pedagógica. Entendemos que é fundamental proporcionar aos alunos o contato com atividades orais cognitivamente relevantes e mais complexas do que as que habitualmente pautam o seu quotidiano. Só assim, bem como através da adoção de uma postura reflexiva face ao uso da língua, se propiciará a firme aquisição e construção da competência linguística. Este aspeto contribuirá, também, para que os discentes usufruam de um pensamento organizado e ponderado, o

que, inevitavelmente, se traduzirá numa transmissão verbal menos lacunar e progressivamente mais qualificada.

3.2.1. A exposição oral

Expor determinado assunto é muito mais do que falar sobre ele. Representa um caminho pelo qual os nossos estudantes podem e devem ver melhorada a sua competência comunicativa. Tendo em consideração a crescente complexidade da vida social, a escola tem vindo a inscrever nos seus planos curriculares objetivos que concorrem para

“a intensificação, aperfeiçoamento e formalização das trocas comunicativas, e acentuando a necessidade de aprendizagens mais sistemáticas no mesmo plano, articuladas quer com aspectos da vida socioprofissional dos indivíduos quer com a sua realização e participação na vida cívica, académica, cultural.” (Amor 1994:79).

Nesta ordem de ideias, e na tentativa de contribuir para a melhoria das técnicas de comunicação oral dos alunos, as aulas de língua concedem já algum espaço a atividades como: a entrevista, o debate, a mesa-redonda ou a exposição, sendo esta última objeto do nosso estudo.

Comummente, os alunos acalentam a ideia de que a oralidade é uma ferramenta de diálogo entre os indivíduos que não necessita de uma preparação prévia para ser utilizada. Em parte é uma verdade. No entanto, se refletirmos nesta situação enquanto professores de línguas – materna e/ou estrangeira – facilmente reconhecemos que os alunos, quando incitados a fazer exposições orais, apresentam visíveis lacunas referentes aos pressupostos que sustentam uma apresentação oral. Notemos que

“uno de los problemas característicos que podemos observar en el aula es la dificultad que tienen nuestros alumnos para generar y seleccionar las ideas o los argumentos sobre los cuales organizarán sus exposiciones. La falta de procedimientos para buscar información o para desarrollar los conocimientos que tienen implícitos les suele producir la sensación de “no saber qué decir”, especialmente si los temas no giran en torno a su realidad social o personal más inmediata. A esta dificultad cabe añadir el desconocimiento de las

convenciones de algunos de los géneros que les pedimos que preparen. (Cros, A. & Vilà, M., 1999: 53).

Sabemos que a modalidade discursiva em questão pressupõe a existência de um plano prévio, para que desta forma se vejam salvaguardadas questões como: a adequação do texto oral ao tema visado, assim como aos conteúdos da pesquisa; domínio dos diversos recursos linguísticos (verbais e não verbais) e discursivos. Não obstante, a preparação da exposição deverá, igualmente, considerar aspetos como: “objectivos, destinatários, tempo disponível e a definição precisa das ideias-chave a transmitir” (Amor 1994:79).

A estratégia da planificação é também viável no sentido de que previne o aluno de possíveis bloqueios, de leituras integrais do trabalho ou então que diga o texto de memória. Sousa (2006: 59) completa este rol de vantagens assinalando que

“o campo criterioso e sequencial a desenvolver na fase da planificação da exposição oral –cujo referente privilegiado é a escrita – tem certamente reflexos no nível qualitativo da execução do discurso oral final, razão pela qual se considera imprescindível que a acção pedagógica incida prioritariamente no processo de construção do texto expositivo. Na verdade, esta orientação metodológica permite não só que os alunos se consciencializem das suas insuficiências e capacidades, mas ainda interiorizem de forma sustentada os mecanismos inerentes à composição de textos orais.”

Face ao apresentado, podemos concluir que é possível projetar as aulas de línguas como um espaço que promove a aprendizagem dos alunos em relação às exposições orais e que, na elaboração de tal trabalho, estão presentes momentos como: a planificação, a execução e a avaliação¹.

É de nossa convicção que as atividades que ocorrem em contexto pedagógico, com vista a desenvolver nos alunos estratégias e meios eficazes para o domínio desta modalidade discursiva, se aplicadas de forma sistemática e programada, representam uma útil ferramenta no futuro profissional dos nossos alunos. A sociedade atual, fortemente competitiva e exigente, requer que tenhamos uma boa competência

¹ No anexo 5 apresentamos a grelha de avaliação utilizada numa das aulas de Língua Portuguesa aquando de uma atividade de expressão oral.

comunicativa e que sejamos capazes de a comprovar nas mais variadas situações inscritas no quotidiano de qualquer indivíduo. Relativamente aos nossos alunos, quanto mais se trabalhar esta questão, mais eles verão reduzidas as suas limitações quanto à expressão oral. Esta será também uma forma de contribuirmos para “a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão” (Seixas *et al.* 2001:18).

Quanto à nossa escolha metodológica, isto é, à eleição deliberada do oral formal praticado por meio das apresentações orais, cabe dizer que, estas constituem, do nosso ponto de vista, a estratégia pedagógica mais completa e útil para os alunos. A verdade é que as exposições orais, ao contrário, por exemplo, dos debates, outro género discursivo formal, são atividades que exigem uma planificação prévia do tema a ser tratado, do conteúdo a expor. É através deste trabalho, que consiste na elaboração/preparação antecipada do texto oral, que os alunos, por um lado, conseguirão, de forma autónoma, descobrir e confrontar-se com as suas lacunas linguísticas. Por outro lado, este processo criterioso que marca a fase de planificação da exposição oral poderá também ser significativo em termos qualitativos, no momento em que o aluno concretiza o discurso oral final. O mesmo será dizer que o aluno, prévia e devidamente preparado para a atividade de produção oral formal, terá as ferramentas necessárias para atingir um bom nível na sua comunicação oral e assim desenvolver positivamente este tipo de trabalho. Contudo, parece-nos pertinente lançar a seguinte pergunta: será que os alunos, partindo da planificação prévia de uma exposição oral, verão facilitada a sua tarefa? Refletiremos sobre esta questão no capítulo V, ponto 1.2. do nosso trabalho, a partir da análise do material linguístico recolhido aquando das intervenções orais dos alunos nas aulas de língua materna e língua estrangeira.

Reiteramos ainda que a validade deste género do oral formal subjaz no facto de este constituir uma prática com que os alunos estão, de forma geral, bastante familiarizados. Frequentemente, são confrontados com a realização de apresentações de trabalhos práticos nas diversas disciplinas do currículo escolar. Tal aspeto vem, indubitavelmente, comprovar o carácter transversal deste tipo de atividade na vida académica dos alunos. É-lhes, por isso, um género comum. Este fator ajuda-os, num momento inicial, a sentirem-se mais confiantes e envolvidos no projeto da prática da oralidade.

CAPÍTULO II

1. A importância do oral em aulas de língua

Facilmente concordamos com o facto de que a aprendizagem que o indivíduo faz da sua própria língua não ocorre de modo exatamente igual aquando da aprendizagem de uma segunda língua. Estas são realidades com contornos diferentes, e que, por isso, merecem especial importância no trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo docente.

1.1. O caso do Português

Durante muito tempo, tendo em conta que o oral se apresentava como a forma de linguagem que se aprendia naturalmente, e que servia de suporte imediato à comunicação, este “não foi suficiente e rigorosamente estudado. As descrições das línguas, as gramáticas, eram no essencial, gramáticas da língua escrita” (Amor 1994: 62). No fundo, “o importante era [levar os alunos a] aprender[em] as formas correctas da língua que exprimem um pensamento claro (a língua como representações) e não aprender[em] a língua para comunicar com os outros (a língua como comunicação)” (Figueiredo, O. 2004: 49).

Nos últimos anos, e independentemente da mudança de paradigma que se fez sentir ao longo dos anos setenta por influência da linguística estrutural, “não há ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de observação e avaliação formativa das aprendizagens têm sido, também, quase inexistentes” (Amor 1994: 62). Por seu turno, Figueiredo defende que este lugar subalterno a que o domínio da oralidade tem sido sujeito, ou foi durante muito tempo alvo, será o resultado da mítica crença de que o oral não é “um objecto com traços duráveis, susceptíveis de avaliação” (2004: 51). Enfim, tudo parece admissível quanto se procura justificar o (não) ensino da língua materna. Contudo, e tal como já admitimos, ainda que à entrada da escola o aluno “domine” já a língua falada, é “vocação da escola (...) desenvolver e estruturar a sua aprendizagem (...)” (*Idem, ibidem*).

No tocante às aulas de língua materna, entende-se, portanto, a necessidade de

uma consciencialização voltada para o treino e aperfeiçoamento das capacidades comunicativas do aluno. Falar bem não depende exclusivamente de uma boa correção linguística. Há que levar o aluno a aprender a comunicar corretamente, a adequar a sua linguagem ao contexto comunicativo, ou seja, a atentar onde está, com quem fala e para quê. Mas como poderá um professor nas suas aulas de língua materna ajudar os alunos a atingir esta máxima? Tendo por base as palavras de Amor, é importante seguir os seguintes pressupostos:

“**distribuição do tempo** de intervenção pelos parceiros da comunicação, de tal modo que se verifique um maior número de oportunidade de a palavra ser tomada por todos e cada um dos alunos, a ritmos ajustados às suas capacidades; **circulação intersubjectiva da comunicação**, de forma que a rede de direcções e sentidos da mesma se alargue e com ela a possibilidade de interacções ricas e transformadoras; criação de **contextos sugestivos** e formulação de **problemas** que constituam pontos de partida para intervenções com diferentes propósitos comunicativos e para o domínio multifuncional da língua, em registo informal e/ou progressivamente formalizado” (1994: 68).

A realização destas orientações será um importante ponto de partida para que, por um lado, os alunos se consciencializem de que as modalidades discursivas extravasam em grande medida o tipo de comunicação que estão habituados a utilizar no seu dia a dia. Por outro lado, tal permitirá aos discentes perceberem que não devem transferir para o contexto de sala de aula a mesma forma de se expressarem aquando de situações mais informais.

Aludimos ainda à necessidade de o professor dever formular objetivos adequados, preparar materiais ajustados e escolher estratégias produtivas para as aulas de expressão oral e para o importante sucesso destas. Esta será também uma forma de ajudar os alunos a combater as lacunas ao nível da oralidade, pois, tal como nos diz Mauro, citado por Lomas:

“A relativa pobreza da língua falada coloca, sem dúvida, grande ênfase no conjunto da fisiologia de uma língua: a fala utiliza sobretudo as palavras de maior frequência, de tal modo que o núcleo do léxico, a sua parte fundamental, fica, por assim dizer, fortalecida” (Lomas 2003: 115).

Já que se aprende a falar, falando (Amor 1994: 67), é então imperativo que na aula de língua materna o docente se esforce por desenvolver atividades cujo eixo central seja o uso da palavra, o uso do modo oral formal, sistemático e programado. Através da implementação de práticas correntes da oralidade, o professor estará a orientar o aluno numa aprendizagem que se reveste de tamanha importância para os diversos sectores da sua vida. Concomitantemente, considerar a oralidade de forma reiterada na prática pedagógica contribui não apenas para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, mas também para desmistificar as diversas formas de linguagem que estão ao alcance de qualquer indivíduo. O mesmo será dizer que o aluno deve saber identificar as características das diferentes modalidades discursivas e adaptar-se a elas de acordo com a intencionalidade comunicativa que o contexto reivindica. A concretização de tais pressupostos só será viável se os docentes de língua materna não encararem a prática da oralidade, regulada por técnicas, como uma competência secundária às que habitualmente mais se valorizam, a saber: a escrita e a leitura. É, portanto, premente deixar de lado esta preocupante desatenção a que a comunicação oral tem sido sujeita. Consciencializar os docentes de língua materna para o facto de que o treino da oralidade é muito mais do que a interação espontânea entre professor/aluno ou aluno/aluno é um dos objetivos a que nos propomos. Não queremos com isto deixar transparecer a ideia de que os professores desconhecem a importância de um estudo sistemático do oral. Todavia, não podemos deixar de reconhecer que muitos são os que, alegando falta de tempo para cumprir um programa, por vezes demasiado extenso, ambicioso e que poderá culminar na realização de um exame nacional, descaram esta competência em favor dos conteúdos mais tradicionais. Tal situação parece-nos reprovável, na medida em que todos os conteúdos curriculares assumem igual importância na construção e na aquisição do saber por parte dos alunos.

Em guisa de conclusão, um profissional competente deve ser capaz de relacionar e cruzar as diversas matérias da sua disciplina, pois estas não podem ser encaradas e tratadas como unidades estanques. Partindo deste pressuposto, o professor(a) deve, então, propor um conjunto variado e rico de atividades pedagógicas para a prática do oral formal.

1.2. O caso do Espanhol

No início da escolaridade o aluno possui já um conhecimento da sua língua. Esse conhecimento, por oposição ao institucional, é naturalmente interiorizado e

“corresponde a uma apropriação funcional da língua e tem por características ser: intuitivo, subconsciente, implícito (é um saber «como» e não um saber «sobre»), assistemático e instável, mais orientado para a produção do sentido do que para a forma, socialmente marcado (porque resultante das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce) (Amor 1994: 11).

Diversos autores usam o termo «aquisição», por oposição ao de «aprendizagem»², para designarem o tipo de fenómeno que está na base desta apropriação. Krashen, referenciado por Amor (1994:12), estabelece a oposição aquisição/ aprendizagem, pois estes são

“processos distintos mediante os quais se processará a apropriação da língua pelo falante. Embora ambas possam ocorrer e coexistir nos dois contextos citados – natural e institucional-, (...) a aprendizagem terá um papel menor, por referência ao primado conferido à aquisição, quase não havendo qualquer espécie de interação entre elas: o que resulta da aprendizagem – empreendida em contexto natural ou institucional, - nunca será da natureza do adquirido e não terá sobre ele qualquer efeito” (Amor 1994: 12).

Mas se a aquisição da primeira língua resulta de um processo natural, o mesmo não ocorre quanto a uma segunda língua. Sabemos que, numa fase inicial da aprendizagem de uma segunda língua, os alunos cometem erros como falta de concordância entre o sujeito e o predicado, entre o género e o número das palavras, ou então limitam-se a produções fráscas bastante simples e sem variedade lexical. Apenas quando adquirem um melhor conhecimento da língua são capazes de refletir sobre ela e assim atingir uma maior correção sintática, lexical, etc.

Embora sejam estes processos muito distintos, é possível delimitar aspetos que

² Aprendizagem caracteriza-se por ser um conhecimento pautado pela reflexão, por ser consciente e explícito, sistematizado, orientado para as relações forma-sentido, e que tende, por meio da regularização e da padronização ao exercício do controlo normativo da produção verbal (Amor 1994: 11,12).

aproximam a aquisição da língua 1 e da língua 2 (Carreño, M. Ravera 1990: 14). Vejamos então as semelhanças entre ambas as realidades.

Segundo Margarita Carreño (*idem, ibidem*), o estudante de uma segunda língua não está, durante muitos anos, preparado para fazer um profícuo uso dessa língua. Para que tal situação seja ultrapassada é necessário que este passe pelo chamado “desarrollo interlingual”, para que assim atinja um nível tão bom como o de um falante nativo. Carreño refere também a questão da variação individual, pois, nem todos os que aprendem uma língua evoluem de maneira exatamente igual, já que existem fatores de ordem psicológica, sociológica, cognitiva, pessoal, etc. que condicionam todo o processo.

Apesar do que acabamos de considerar, as diferenças entre a aquisição da língua materna e da língua estrangeira são mais significativas e contribuem em maior grau para o sucesso ou o insucesso na sua aprendizagem. Assim, a autora (1990: 16) refere o fator idade como determinante para a aprendizagem de uma língua segunda e aponta que quanto mais tarde se parte para a aprendizagem de um idioma, mais dificuldades serão sentidas. A «fossilización» e a «transferencia» são alguns desses problemas. O primeiro fenómeno («fossilización») consiste no facto do usuário de uma língua estrangeira cometer de forma inconsciente e permanente erros de ordem gramatical, lexical, entre outros. Já a «transferencia» é relativa aos erros cometidos por influência da língua materna, por exemplo, adaptação da estrutura sintática da língua materna à língua estrangeira.

Todos estes motivos tornam imperativo que objetivemos a expressão oral como elemento consubstancial à prática pedagógica. Neste sentido, o docente de língua materna e/ou estrangeira deve ser capaz de desenvolver atividades pedagógico-didáticas que promovam no aluno a desejada progressão no domínio da oralidade, o que desembocará no eficaz uso dos conhecimentos linguísticos adquiridos. No caso particular das aulas de língua não materna, todo este percurso estará facilitado se os discentes contatarem com uma grande quantidade de *input* na língua estrangeira, o qual, por seu turno, deve adaptar-se ao nível de aprendizagem, necessidades e interesses dos alunos.

É igualmente fundamental permitir aos alunos que estes contactem com atividades de interação social. O mesmo será dizer que as atividades propostas nas aulas de língua estrangeira, para o treino da expressão oral dos alunos, devem estar voltadas para situações que possam ocorrer fora do contexto de sala de aula, num determinado

momento da vida do estudante. Littlewood reconhece a importância deste tipo de atividade na medida em quem estas “se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es solo un instrumento funcional sino una forma de comportamiento social” (1996: 41). Acrescenta ainda que

“en las actividades que comporten un claro parecido con situaciones sociales reconocibles, los estudiantes casi no necesitarán ser estimulados sino que automáticamente intentarán adaptarse a un papel social apropiado en su forma de hablar” (*ídem, ibidem*).

Para além destas vantagens trazidas pela implementação de atividades sociais dentro da sala de aula, o professor de língua estrangeira deve estar igualmente ciente de que

“las estructuras y habilidades que un estudiante de idiomas adquiere (...) en el aula pueden transferirse después a otras situaciones, lo que resulta especialmente importante para los alumnos en edad escolar que todavía no tienen una idea clara de la situaciones en que finalmente necesitarán la lengua extranjera” (1996: 42)

Por sua vez, o uso de material autêntico é também de extrema relevância numa aula de língua estrangeira. Através do contacto com amostras de língua no seu estado puro, isto é, que evidenciam as diferentes variedades linguísticas do idioma em questão, bem como as características culturais da língua meta, os alunos veem assim favorecida a aprendizagem da língua segunda. Ainda que, inicialmente, sintam dificuldades na compreensão, a verdade é que quanto mais contactem com este tipo de material, mais verão desenvolvida a sua capacidade de escuta e de compreensão. Desta forma, deve o professor de língua estrangeira disponibilizar mostras de línguas de forma frequente e cada vez mais complexas (Feria Rodríguez 1990: 72).

Para que a longo prazo se concretize e se veja melhorada a capacidade de expressão dos alunos, é também importante não esquecer o lugar da interação oral em sala de aula. Esta é, na opinião de Carvalho (2008/2009: 4), um aspeto fundamental para o ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira, através de implementação de atividades que contemplem o desenvolvimento da expressão e compreensão oral. A título de exemplos, indicamos as seguintes: atividades baseadas no *roleplaying*,

descrição/comentários de imagens ou fotografias, realização de testes para averiguar a compreensão de textos orais, relatos de opiniões ou situações pessoais, etc.. Está já a percorrer-se o árduo caminho que levará os alunos ao aperfeiçoamento e enriquecimento das destrezas que envolvem a oralidade – a compreensão e a expressão.

Segundo Cornaire (1998: 21),

“Il ne suffit donc plus de connaître les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) d’une langue étrangère pour communiquer efficacement, il faut aussi en connaître les règles d’emploi.”

Através destas palavras, entendemos a necessidade de olhar para as aulas de língua estrangeira como um espaço privilegiado para a utilização da língua meta, na medida em que, não raras vezes, a sala de aula representa o único espaço onde os alunos veem possibilitado o contacto com a língua segunda. Daqui se reforça a necessidade de professor e alunos comunicarem sempre na língua meta, independentemente do assunto que esteja a ser tratado. Só desta forma o aluno ganhará a autonomia desejada aquando da comunicação oral e cumprirá os objetivos estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no que à expressão oral diz respeito. A título exemplificativo, vejamos o que nos diz o documento quanto aos diferentes níveis de proficiência relativos à competência de expressão oral:

EXPRESSÃO ORAL	
A1	Pode expressar-se com frases simples e isoladas relativas a pessoas e lugares.
A2	Sabe fazer uma descrição ou apresentação simples de pessoas, condições de vida ou de trabalho, atividades diárias, coisas de que gosta ou não gosta, numa breve lista de frases e orações simples.
B1	Pode realizar, com razoável fluidez, uma descrição simples de temas que sejam do seu interesse, apresentando-os numa sequência linear e elementos.
B2	Realiza descrições e apresentações claras e sistematicamente desenvolvidas, ressaltando adequadamente os aspetos significativos e os detalhes relevantes que sirvam de apoio. Realiza descrições e apresentações claras e detalhadas sobre variados

	assuntos, ampliando e defendendo as suas ideias com aspetos complementários e exemplos relevantes.
C1	Realiza descrições e apresentações claras e detalhadas sobre temas complexos, integrando outros temas, desenvolvendo ideias concretas e terminando com uma conclusão adequada.
C2	Produz discursos claros, fluidos e bem estruturados cuja estrutura lógica é eficaz na ajuda ao ouvinte a concentrar-se nos elementos significativos e a recordá-los.

Quadro 2- Adaptado e traduzido do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.³

O documento apresentado é bastante explícito na delimitação que faz aos diferentes conhecimentos que os estudantes de uma língua estrangeira devem adquirir ao longo dos distintos níveis - o inicial (A), o intermédio (B) e o avançado (C) - quanto ao domínio da expressão oral. Ressalvamos, todavia, que este não é um documento prescritivo, mas antes meramente orientador da ação pedagógica.

A avaliação é também um importante elemento complementar ao processo de ensino-aprendizagem e deve ser encarada como uma ferramenta útil para medir o nível de conhecimentos alcançados pelos estudantes de uma língua estrangeira. A sua realização torna possível um trabalho de reflexão, quer por parte do professor quer por parte do aluno. O docente, através dos dados obtidos, pode verificar os conhecimentos alcançados pelos alunos e assim reorientar e diversificar as estratégias para o reajustamento dos objetivos. Os alunos poderão igualmente empreender este tipo de reflexão (autoavaliação) e assim reconhecer os seus progressos ou os pontos que merecem ser alvo de melhoramento. Com respeito a este tema, Fernández diz que

“la autoevaluación y coevaluación llevada a cabo en conjunto, alumnos y profesor, es la evaluación más formativa, porque desarrolla la capacidad de aprender a aprender, porque se centra en los procesos y porque cree y aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio

³ Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf - Acedido a 14/06/2013.

aprendizaje. Es esta una de las líneas eje del Marco común europeo de referencia para las lenguas y de Portafolio” (Fernández 2003: 198).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, citado por Gómez (2004: 894), a avaliação oral deve incidir sobre catorze categorias, a saber: estratégias de mudança de palavra, estratégias de colaboração, clarificação, fluidez, flexibilidade, coerência, desenvolvimento temático, precisão, uso de competências sócio-linguísticas, alcance geral, riqueza de vocabulário, correção gramatical, controlo do vocabulário e controlo fonológico. Porém, de acordo com o mesmo documento, o professor deve avaliar até sete categorias, já que o número elevado de critérios tornaria o trabalho de avaliação bastante difícil de controlar⁴.

⁴ No capítulo V, ponto 1.3, do nosso trabalho, apresentamos os critérios de avaliação considerados aquando das apresentações orais dos alunos nas aulas de língua espanhola.

CAPÍTULO III

1. Textos importantes sobre a oralidade

1.1. Textos Oficiais

Sabemos que a atividade docente se encontra fortemente regulada por diversos textos de ordem programática e legislativa, que permitem tanto uma uniformidade a nível nacional relativamente às matérias lecionadas, como uma orientação efetiva da prática pedagógica nos diversos domínios. Assim sendo, e no que à competência da oralidade diz respeito, também isto é uma verdade. Sabemos que, no caso da aprendizagem das línguas, a compreensão e expressão orais, assim como a leitura, o conhecimento explícito da língua e a expressão escrita, constituem as cinco competências centrais propostas para o 3º Ciclo do Ensino Básico da Língua Materna. Tendo em vista o desenvolvimento destas competências, o Ministério da Educação estabeleceu os seguintes objetivos de desenvolvimento e níveis de desempenho que concorrem para o domínio do oral, na sua dupla vertente, compreensão e expressão (Sim-Sim I.; Duarte, I., & Ferraz, M. J., 1997: 43 *apud* Guerra, 2012: 47):

Níveis de desempenho	COMPREENSÃO DO ORAL	EXPRESSÃO ORAL
	3º CICLO	
	Compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa.	Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais.
	❖ Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados.	❖ Utilizar recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão.
	❖ Seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhes permita intervir construtivamente.	❖ Conversar confiante e adequadamente em situações sociais que exigem alguma formalidade.
❖ Saber escutar criticamente discursos orais identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos	❖ Adequar o discurso ao objectivo comunicativo e a diferentes auditórios. ❖ Utilizar o Português padrão nas	

❖ Compreender discursos argumentativos.	situações de interacção social que o exigem.
❖ Identificar a intenção comunicativa do interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fazer exposições orais com o sem guião ❖ Expressar pontos de vista, resumir, argumentar, destacar unidades informativas relevantes de forma correcta e adequada. ❖ Usar a formatação linguística adequada à expressão de raciocínios hipotético-dedutivos.
❖ A partir de chaves linguísticas, desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconstruir raciocínios inferenciais.	❖ Seleccionar a complexidade gramatical e o vocabulário requeridos nos géneros do oral essenciais ao prosseguimento de estudos e à entrada na vida activa.

Quadro 1 (Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J., 1997: 95, 97 *apud* Guerra, 2010: 47)

A análise destes níveis de desempenho propostos para o 3º ciclo do Ensino Básico, para a disciplina de português, atesta a importância da implementação sistemática e planeada de atividades que promovam o desenvolvimento destas competências. Mas questionamos: será o treino sistemático da oralidade uma realidade tão frequente nas nossas salas de aula que permita o alcance destes níveis pelos nossos alunos? Conseguirão os alunos do 9.º ano “utilizar recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão”? ; “Conversar confiante e adequadamente em situações sociais que exigem alguma formalidade”? ; “Adequar o discurso⁵ ao objetivo comunicativo e a diferentes auditórios”? (*idem, ibidem*). Responder afirmativamente a todas estas questões que veem na esteira dos níveis de desempenho propostos no quadro 1, parece-nos um tanto ao quanto, ambicioso e desajustado à realidade com que nos deparamos ao longo deste estágio pedagógico. Admitimos que, talvez, sejam estes níveis de desempenho demasiado ambiciosos, ou, e reconhecemos esta hipótese como a mais provável, nos últimos anos a pedagogia do oral não tenha assumido a importância merecida em contexto de sala de aula, para que

⁵ Sublinhados nossos.

tais competências fossem e sejam efetivamente adquiridas pelos nossos alunos.

De forma a suprimir este problema que denuncia alguma desvalorização face à prática do oral em sala de aula, e fazendo menção a textos oficiais sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, consideramos a portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, que estabelece o seguinte para a disciplina de Língua Portuguesa:

“São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino, de acordo com as alíneas seguintes: *a)* Na disciplina de Português, a componente de oralidade tem um peso de 25 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea *a)* do n.º 2 do artigo 9.º”;

Já na disciplina de Língua Estrangeira,

“*b)* (...) a componente de oralidade tem um peso de 30 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea *a)* do n.º 2 do artigo 9.º”;

A criação deste decreto legislativo vem atestar a importância, assim como a obrigatoriedade, de momentos dedicados especialmente à prática do oral, já que a este domínio é atribuído um peso significativo na avaliação final da disciplina. Desta forma, o docente de línguas, quer materna quer estrangeira, vê o seu trabalho regulado por esta norma, e é, portanto, direcionado para uma prática pedagógica que não se pode fixar apenas nas provas escritas dos alunos.

Não obstante, parece-nos válido avançar para uma reflexão tendo por base a seguinte pergunta: obrigar a avaliar a oralidade é o mesmo que obrigar a ensinar esta competência?

Efetivamente, criar momentos em sala de aula para a avaliação desta competência não implica que o professor conceba, de forma repetida, várias atividades que visem a aprendizagem deste domínio e que o aluno esteja verdadeiramente dotado desta competência e treinado para aplicá-la de forma válida e irrepreensível.

Somos sabedores de situações em que os alunos são incitados a realizar exposições orais sobre, por exemplo, a leitura de um livro que lhes tenha agradado. Até aqui tudo seria normal, não fosse o facto de, muitas vezes, tais atividades se

desenvolverem sem qualquer tipo de trabalho prévio realizado entre professor e alunos, sem um suporte, construído em sala de aula, que guie o aluno num caminho progressivo de aprendizagem do oral formal. Para muitos professores de língua materna, a realização de uma tarefa semelhante a esta constitui um pretexto válido para avançar para um momento formal de avaliação da oralidade. Ora, tendo em consideração todas as questões anteriormente abordadas que manifestam a importância e a complexidade do oral, mais especificamente da modalidade formal, lamentamos a ocorrência deste tipo de situação. Compreendemos que, frequentemente, esta é resultado de um trabalho pedagógico muitas das vezes demasiado sobrecarregado, pressionado pelas expectativas da realização de um exame final que se concebe sobre a forma escrita e não oral. Talvez, se estes mesmos exames considerassem a realização de uma prova oral, os docentes se sentissem verdadeiramente envolvidos numa pedagogia do oral, visto que teriam que preparar os alunos de forma mais rigorosa para aquele momento de avaliação.

1.1.1. Metas Curriculares

As metas curriculares⁶ são também outro documento a ter em consideração. A sua leitura orienta o trabalho dos docentes na seleção de estratégias de ensino, assim como na avaliação dos resultados das aprendizagens. Este é, portanto, um documento de referência para a comunidade educativa.

A) O caso do Português

Considerando agora as metas curriculares de português para o 3.º ciclo, estas referem que, quanto ao domínio da oralidade, os alunos devem ser capazes de

“4. Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificadas e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.

1. Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação.

⁶ As metas curriculares são o resultado de uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência e surgem na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). O documento pode ser consultado no em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> – Acedido a 6/07/2013.

2. Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as.

3. Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao temas e às situações de comunicação.

4. Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso.

5. Utilizar ferramentas tecnológicas com adequação e pertinência como suporte adequado de intervenções orais.

5. Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades.

1. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.

2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.

3. Fazer apreciações críticas.”

In Metas Curriculares de Português – 3.º Ciclo, 9.º Ano, pág. 63 e 64.

Face ao exposto, parece-nos válido considerar que as propostas apresentadas são bastante razoáveis face ao nível de ensino a que se destinam e ainda por se destinarem a alunos de língua materna. Isto é, à partida, julgamos que não será difícil a um aluno do 9.º ano de escolaridade realizar um plano da sua apresentação oral, assim como usar a palavra com fluência e correção ou, ainda, usar um vocabulário variado, rico, em consonância com o tema visado, em estruturas frásicas de diversa complexidade. Partimos do pressuposto de que, nesta fase, os alunos já possuem suficiente organização mental, bem como métodos e autonomia nos trabalhos escolares. Se aliado a tudo isto se conjugasse uma programada e sistemática prática do treino do oral, cremos que, sem grandes dúvidas, estariam formadas as condições ideais para que tudo o que se explana nas metas curriculares, relativamente à oralidade, se concretizasse. Mas, infelizmente, não podemos criar falsas ilusões.

Tomando como referência a experiência adquirida neste estágio pedagógico e os resultados que mais à frente serão alvo de análise, parece-nos poder colocar em causa a viabilidade efetiva deste documento. Todos nós somos conhecedores da

heterogeneidade que caracteriza os alunos dentro de uma só sala de aula. Ou seja, sendo todos iguais, os alunos são, ao mesmo tempo, bastante diferentes no progresso que realizam nas suas aprendizagens. Deste modo, nem todos atingem os mesmos objetivos no final de cada ano letivo. Com isto, sublinhamos o facto de que o cumprimento das metas curriculares pressupõe um incremento de esforços, um fazer mais e melhor e tal só é possível através da realização de um trabalho específico e bem organizado.

Para concluirmos a apreciação deste documento, defendemos que as metas curriculares são importantes indicadores das estratégias que o professor pode empreender para rumar à competência do oral por parte dos alunos e assim procurar, na medida do possível, atingir os pressupostos que aí se veiculam. É também de suma importância que o docente seja capaz de adaptar diversas estratégias pedagógicas que visem minimizar a já comentada heterogeneidade e que propiciem a evolução dos conhecimentos linguísticos das suas turmas.

B) O caso do Espanhol

A proposta das metas de aprendizagem para a disciplina de Língua Estrangeira I (LE I)⁷, tendo em conta o programa nacional da disciplina de espanhol como documento de referência, apresenta os seguintes desempenhos esperados para o 3.º ciclo de escolaridade, no domínio das produções orais:

- “Nível de desempenho – B1.1 (QECRL):
- O aluno exprime-se, com alguma fluência, em monólogos preparados previamente;
- Descreve, narra e/ou expõe informações sobre assuntos do seu interesse e temas da atualidade, exprimindo opiniões, gostos e preferências;
- Usa vocabulário frequente e estruturas frásicas diversas, mobilizando recursos gramaticais adequados para construir uma sequência linear de informações;
- Pronuncia, geralmente de forma clara, com ritmo e entoação apropriados.”

In Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico – 3.º Ciclo/ Espanhol LE I, pág. 4.

⁷ O documento pode ser consultado em <http://www.estudaeaprende.pt/assets/extras/01330/metasaprendizagem.pdf> - Acedido a 6/07/2013.

Empreendendo uma análise sobre os pontos supracitados, que se configuram como objetivos desejáveis para o final do 3.º ciclo, parece-nos pertinente refletir se estes pressupostos conseguem, efetivamente, ser atingidos por alunos que frequentam o 9.º ano. De acordo com esta experiência letiva em turmas de língua estrangeira em final de ciclo, foi-nos possível constatar que muitos são os alunos que não possuem, realmente, as competências linguísticas que o usuário de uma língua estrangeira no nível B1.1 deve possuir. Mas não querendo neste ponto do trabalho considerar esses resultados, no capítulo V, ponto 1.4.1, teremos a possibilidade de comprovar o que acaba de ser referido.

1.1.2. Programas

A) Português

O programa de Língua Portuguesa para o 9.º ano diz que, quanto à comunicação oral regulada por técnicas, os alunos devem ser capazes de: adaptar e adequar o seu discurso à intencionalidade comunicativa; usar o registo de língua ideal para a situação comunicativa em que se encontram, dar entoação ao seu discurso para que o mesmo não torne monocórdico e desinteressante para o(s) interlocutor(es); adequar as formas de tratamento perante o contexto em que se encontram inseridos; organizar corretamente as ideias que veiculam, utilizar uma sintaxe organizada e usar com propriedade o vocabulário, isto é, ser conhecedores das palavras que usam e dos seus respetivos significados.

Parece-nos que, enquanto alunos que se encontram a aperfeiçoar os seus conhecimentos sobre a sua língua materna, tendo, por isso, um relativo controlo nos seus conhecimentos linguísticos, os conteúdos apresentados são, de alguma forma, atingidos pelos discentes. Contudo, não estamos em condições de admitir que todos estes conteúdos estão ampla e seguramente adquiridos pela grande maioria dos alunos, os quais se encontram no final de um ciclo de aprendizagem bastante próximo ao ingresso num ensino muito mais exigente e rigoroso, o secundário. Neste sentido, e para concluir, continuamos a defender que as atividades que visam o treino da expressão oral na modalidade formal devem ser encaradas como um caminho de aperfeiçoamento da prática da língua. É de todo fulcral não perder a ideia de que, enquanto responsáveis pela formação intelectual, académica, cívica, etc. dos nossos alunos, devemos estar na posse de instrumentos didático-pedagógicos que lhes possibilitem a passagem gradual de um conhecimento simples e pouco sistematizado para um conhecimento mais

elaborado, complexo e conceptualizado, relativamente ao domínio do oral. Só partindo desta base é que se reúnem as condições necessárias para que os nossos alunos evoluam nos seus conhecimentos e capacidades, a par do que objetiva este programa de português.

B) Espanhol

Tendo já aludido ao longo do nosso trabalho a textos do âmbito programático que atestam a importância do domínio da oralidade em aulas de língua materna e língua estrangeira (cf. Capítulo I, ponto 3), parece-nos igualmente pertinente referenciar alguns dos objetivos que o programa de espanhol⁸ assume para o domínio da oralidade. Este documento referencia que os alunos de espanhol, no 9.º ano de escolaridade, relativamente à capacidade discursiva na língua estrangeira, devem ser capazes de:

- “Utilizar o registo adequado ao tema, ao contexto e à finalidade comunicativa;
- Organizar coerentemente e de uma forma coesa, as ideias expressas;
- Utilizar indicadores de discurso que impliquem: mudança de tema, repetições...
- Levar em linha de conta os contextos partilhados pelos interlocutores para desenvolver a comunicação.”

In Programa de Língua Espanhol: Ensino Básico -3º Ciclo, pág. 14.

Relativamente ao domínio vocabular no âmbito dos temas mais comuns aos alunos, o mesmo documento refere ainda que estes devem ser capazes de:

- “Utilizar estratégias de inferências para determinar o significado dos termos desconhecidos (contexto, derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave...).
- Identificar palavras semelhantes comparando a língua materna, a primeira língua estrangeira e o espanhol.

⁸ O documento pode ser consultado em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143> – Acedido a 6/07/2013.

- Contrastar, comparando a língua materna com o espanhol, palavras formalmente semelhantes mas semanticamente diferentes.”

Idem, pág.13.

Pensando no resultado da nossa última experiência pedagógica e que se consubstancia neste projeto de investigação-ação, questionamos em que medida estas intenções/objetivos do programa de espanhol se verificam de forma pertinente e reiterada nos resultados dos alunos. Será que alunos que se encontram no terceiro nível de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas que, de acordo com QCERL se podem ajustar apenas ao nível A2.2. e não B1, possuem já as competências necessárias para tal? É nosso propósito esclarecer esta questão no momento em que discutirmos os resultados obtidos.

1.2. Diagnóstico de dificuldades dos alunos⁹

Decidimos mencionar a existência deste documento, na medida em que o mesmo pode ser encarado como um trabalho interventivo a nível da pedagogia do oral e porque os resultados que nele se considera se articulam de forma pertinente com os resultados por nós obtidos neste projeto de investigação ação.

Começamos por explicar que este documento é resultado de uma intervenção didática monitorizada ao longo do ano letivo de 2007/2008 nos ensinos básico (2º e 3º ciclos) e secundário, com incidência nas competências essenciais na disciplina de Português (Leitura, Funcionamento da Língua, Escrita, Oralidade). As conclusões nele contidas permitiram um diagnóstico das dificuldades dos alunos nestes níveis de ensino nas variadas competências. Contudo, e tentando articular os resultados obtidos por este estudo com o nosso projeto de investigação ação, consideramos aqui, de entre as dificuldades diagnosticadas, as que facilmente se articulam com os resultados que obtivemos ao longo da nossa intervenção pedagógica, pois, as mesmas servirão de ponte para o comentário e reflexão pessoal que empreenderemos mais à frente.

Com respeito à oralidade, este documento dá conta de duas intervenções aplicadas a uma turma do 8.º ano e outra aplicada a uma turma do 10.º e 11.º anos. Os

⁹ Documento disponível na íntegra em <http://sitio.dgjidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/revisaodosprogramasdeLPEB.aspx>- Acedido a 22/06/2013.

alunos da primeira turma, quando confrontados com um debate sobre a violência escolar, revelaram dificuldades, e passo a citar:

- inerentes à timidez, insegurança e falta de hábitos de trabalho com esta competência;
- em produzir argumentos e contra-argumentos;
- em manter a orientação da argumentação;
- em apresentar exemplos que sustentem a argumentação;
- em reformular a opinião em função dos argumentos dos outros;
- em formular conclusões.

A análise deste estudo permitiu concluir que os alunos ainda não dominam esta modalidade discursiva, embora já conheçam as regras de comunicação. Concluiu-se ainda que estes “manifestaram várias dificuldades ao nível da competência discursiva”, ao mesmo tempo que se verificou “ser mais fácil veicular uma opinião do que reformular pontos de vista ou apresentar contra-argumentos, uma vez que se constatou ser difícil diversificar estratégias argumentativas.” Tendo em conta estes resultados, diz o relatório, “justifica-se uma intervenção didáctica na modalidade do Debate, nomeadamente ao nível do trabalho explícito da competência discursiva.” (2008: 15).

Fruto ainda deste estudo são os resultados obtidos a partir de uma atividade de interação verbal e exposição oral aplicadas a uma turma do 10.º e 11.º anos. Os resultados destas atividades permitiram concluir que

“Quando passamos à comparação do desempenho de alunos do 10.º e 11.º anos, relativamente à exposição oral, é notório que os resultados dos segundos são melhores, fruto da preparação anterior. Os itens em que mais se destaca esta diferença são: a planificação, as estratégias discursivas e a postura. Estes resultados incentivam o treino precoce e sistemático da competência da oralidade, em contexto formal.” (2008: 16).

Considerando a última frase desta citação, também nós não podemos deixar de frisar a necessidade de uma intervenção mais sistemática e programada no âmbito da modalidade discursiva do oral formal. De acordo com os resultados atestados por este documento, que de algum modo estão em consonância com os resultados por nós obtidos, sentimos que o treino da oralidade não tem sido valorizado na medida merecida. Se assim não fosse, o estudo que agora consideramos, não espelharia esta

realidade.

Por tudo isto, não nos parece pretensioso assumir que, ainda que volvidos cerca de cinco anos, este estudo é bastante pertinente pela atualidade dos resultados que atesta (Cf. capítulo V, ponto 1.2).

1.3. Guia da implementação do oral- DGIDC

Já no ano de 2011, os profissionais que integram a equipa da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) produziram um documento - *Guia da implementação do oral*¹⁰ – com vista a apoiar e a orientar o trabalho dos docentes relativamente à competência oral na língua materna. Se, por um lado, este documento fornece um variado leque de úteis reflexões, sugestões de trabalho e de leituras, por outro lado, a consulta do mesmo não deixa de oferecer pistas para o aprofundamento da reflexão necessária à consolidação de estratégias de treino do oral, bem como de dar recomendações para o planeamento, execução e avaliação das atividades de expressão oral.

Seguindo esta linha de ideias, o mesmo documento apresenta várias sugestões de atividades que poderão ser vistas como remediáveis aos problemas que, por exemplo, atesta o documento da DGIDC apresentado no ponto 1.2. Assim, o documento que agora consideramos sugere que:

“A partir de um registo multimédia comum e da utilização de estratégias de pré-escuta diversificadas, os alunos podem produzir textos orais (...) num registo mais ou menos criativo, seguindo uma linha ora objetiva ora mais pessoal” (2011: 36).

Concomitantemente, para uma intervenção devidamente programada e profícua em torno do oral formal, este guia refere ainda a existência de três etapas que devem ser tidas em conta, a saber: (*idem, ibidem*):

1) Planeamento:

¹⁰ O documento pode ser consultado em <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/oral/oral.html> - Acedido a 6/07/2013.

- recolha de informação sobre o assunto de que se vai falar para suprir falhas dos conhecimentos gerais, enciclopédicos;
- organização e planificação daquilo que se vai dizer.

2) Execução:

- observação (pelos pares, pelo professor, gravação vídeo);
- análise.

3) Avaliação:

- análise dos produtos verbais a partir de grelhas de auto e heteroavaliação.

A fase de planeamento é da responsabilidade dos alunos, na medida em que estes, depois de orientados pelo docente para a atividade que se pretende executar em sala de aula, devem proceder a um trabalho de recolha de informação, visando o tema sugerido. Nesta fase, que antecede a execução propriamente dita da atividade, deve o aluno procurar informação que lhe permitirá fazer uma completa e válida exposição oral. Desta forma, o discente verá facilitado o momento relativo ao planeamento e organização do seu discurso. Aquando da execução, as apresentações dos alunos devem ser alvo de registo áudio, pois só desta forma se poderá proceder a uma avaliação mais objetiva das intervenções, na medida em que há um registo que fica guardado e pode ser mais facilmente revisto.

Após estas três fases que integram a intervenção programada do treino do oral, o documento em análise sugere ainda algumas possíveis pós-atividades:

- “sugestões coletivas para evitar imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de palavras vazias de sentido, erros de concordância, sintaxe truncada e frases inacabadas (a análise dos discursos orais produzidos deve ser minuciosa e precisa, apontando as lacunas e falhas como se faz na escrita);
- treino explícito de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo e atrativo para a audiência, através da inclusão de exemplos, ilustrações, argumentos de autoridade, e da implicação do alocutário;
- treino separado de elementos como a altura, o débito, a dicção, etc. e de elementos não verbais (imagem e atitude, olhares, gesticulação, etc.) de

elementos gramaticais (como, por exemplo: formas enfáticas, uso específico de formas verbais, uso de deíticos) e pragmático-discursivos (cortesia verbal, atos de fala, etc.)” (*idem, ibidem*).

Considerando o exposto relativamente às fases que devem reger uma atividade para o treino da oralidade, é-nos importante estabelecer aqui algumas ressalvas relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do estágio pedagógico. Independentemente de estarmos conscientes, e de sempre o termos estado, da importância da estrutura tripartida proposta por este documento para o treino do domínio da oralidade, antecipamos, desde já, que, devido a contingências impostas pelo próprio modelo de estágio, não nos foi possível trabalhar tendo por base este modelo. Reconhecemos que o trabalho por nós desenvolvido assenta no sentido de conseguir um diagnóstico das lacunas dos alunos com os quais tivemos a possibilidade de trabalhar. Não tendo sido possível desenvolver e aplicar propostas de remediação para os problemas linguísticos detetados, sentimos que esta investigação ação carece de uma manifesta continuidade, que, esperamos, possa acontecer num futuro próximo enquanto docente de língua materna e estrangeira. Não obstante, apresentaremos algumas propostas de atividades que vão no encalço do aperfeiçoamento e do dissipar das dificuldades dos alunos quando expostos a atividades de expressão oral formal (Cf. Capítulo V, ponto 1.3).

Relativamente ao *Guia da Implementação do oral*, conseguimos facilmente entender a pertinência deste documento a partir do momento em que estabelecemos uma articulação com o documento referenciado no ponto 1.2., que atesta as dificuldades dos alunos ao nível do domínio da oralidade. Neste medida, não será, portanto, errado assumirmos que o surgimento do *Guia da Implementação do Oral* poderá ser visto como um modelo que segue na esteira de uma verdadeira pedagogia do oral, que visa a resolução das lacunas evidenciadas pelos alunos em torno da sua expressão oral.

CAPÍTULO IV

1. O meio e a população

1.1. Apresentação da escola:

A prática profissional desenvolveu-se na Escola S/ 2,3 Ciclos de Clara de Resende, situada na freguesia de Ramalde, distrito do Porto. Esta funciona como sede de Agrupamento e agrega também a escola básica do 1º ciclo n.47, a qual se designa por Escola Básica do 1º Ciclo de João de Deus.

Esta instituição escolar situa-se numa zona residencial urbana socialmente favorecida e, de uma maneira geral, os alunos que aí estudam são o reflexo disso mesmo, já que provêm de um contexto sócio – económico algo privilegiado. Este facto permitiu-nos constatar a vivência de um ambiente salutar, já que a existência de conflitos entre os diversos membros da comunidade escolar era praticamente inexistente.

Parece-nos relevante considerar aqui o Projeto Educativo do Agrupamento Clara de Resende¹¹ já que o mesmo, no ponto 3 – Plano da Melhoria do Agrupamento – refere um aspeto claramente relacionável com tema do presente trabalho. O documento defende a necessidade de “otimizar o uso da língua na compreensão e na expressão oral e escrita”¹² implicando, para o efeito, a envolvimento de “toda a escola no cumprimento do carácter transversal da Língua Portuguesa.”¹³ Não nos sendo possível apurar concretamente os contornos com que este intuito foi trabalhado ao longo do ano letivo, e reconhecendo também o facto de tratar-se de um objetivo apresentado de forma bastante genérica, ressalvamos apenas o facto de esta prioridade culminar, no final de cada período, numa avaliação transversal da Língua Portuguesa, a todas as turmas.

1.2. Caracterização dos alunos:

Tendo tido a possibilidade de desenvolver o estágio pedagógico com cinco turmas no total, duas de língua portuguesa (9.º B e 11.º D) e três de língua espanhola (7.º D, 9.º D e 9.º C), por razões que exporemos já de seguida, decidimos levar a cabo

¹¹ O documento poderá ser consultado em:
http://www.clararesende.pt/documentos/index/projetoeducativo/PROJECTO%20EDUCATIVO_2010.pdf
– Acedido a 8/07/2013.

¹² *Idem*, pág. 3

¹³ *Idem*, *ibidem*.

este estudo nas turmas do 9.º B, de português, e do 9.º C e D, de espanhol.

A turma de espanhol, 7.º D, ficou automaticamente excluída deste estudo, uma vez que, tratando-se de alunos que iniciavam o estudo da língua em questão, ainda não estavam na posse de conhecimentos linguísticos necessários para a aplicação do nosso propósito. Quanto à turma do 11.ºD de português, decidimos não a considerar como estudo de caso, já que, tal como referimos e justificamos inicialmente, é nossa intenção direcionar este projeto de investigação ação apenas a alunos que se encontram a finalizar o 3.º ciclo de estudos.

1.2.1 Português:

A turma do 9.º B, pertencente à Doutora Helena Sereno, professora titular destas turmas e orientadora de estágio, era composta por 28 alunos, 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A carga curricular semanal da disciplina era a seguinte: 45 minutos à terça feira, um bloco de 90 minutos à quinta feira e à sexta feira.

As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 13 e 14 anos e, apesar de se tratar de uma turma de baixo rendimento, não havia registos de retenções nos anos anteriores. Esta era uma turma relativamente bem comportada, embora apresentasse algum desinteresse face à disciplina assim como às diversas atividades apresentadas em aula. Há que salientar a existência de um aluno que demonstrava evidentes problemas de concentração em sala de aula, o que, repetidamente, resultava no desagrado geral da turma. Por este motivo, eram necessárias diversas repreensões, já que perturbava o normal funcionamento das aulas.

Embora fosse uma turma com um enorme espírito de entreajuda, não podemos negar o facto de serem pouco trabalhadores, o que veio a refletir-se na média das notas finais.

1.2.2 Espanhol:

As turmas do 9.º C e 9.º D eram pertencentes à orientadora de espanhol, Dr.^a Sílvia Leal.

Quanto à turma do 9.ºC, esta era composta por 27 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A carga horária da turma relativamente à disciplina

de espanhol resumia-se a um bloco de 90 minutos à quarta feira.

Estes alunos, que tinham idades compreendidas entre os 13 e 14 anos, revelavam falta de empenho e intervinham de forma pouco ativa nas aulas. A sua participação em sala de aula era normalmente escassa, o que obrigava a várias solicitações por parte da professora. Tal aspeto resultava, no geral, em intervenções tímidas e pouco seguras. Apesar de se mostrarem interessados pela aprendizagem da língua estrangeira, alguns alunos não se dedicavam o suficientemente à disciplina, quer em aula quer fora de aula.

Em termos de comportamento, não há situações negativas a registar, à exceção de um aluno que, no terceiro período, foi suspenso por acumulação de faltas disciplinares.

Já o 9.ºD era composto por 27 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A carga curricular desta turma era exatamente igual à turma do 9.ºC, assim como a faixa etária dos discentes.

Estes alunos caracterizavam-se, no geral, pela sua verdadeira envolvência na disciplina, na aprendizagem dos seus diversos saberes, o que lhes permitiu, na grande maioria, atingir os objetivos pressupostos e passar com um nível positivo à disciplina. Destacamos a existência de duas alunas que se sobrepunham aos restantes elementos da turma e que, pela elevada qualidade dos seus conhecimentos face à disciplina de espanhol e trabalho desenvolvido, atingiram a classificação final de cinco valores.

CAPÍTULO V

1. Apresentação da metodologia aplicada para o treino do oral em sala de aula

Ao longo do estágio pedagógico, tive a oportunidade de lecionar dez aulas de Língua Portuguesa, assim como de Língua Espanhola, às turmas anteriormente referenciadas. A aplicação de atividades relacionadas com a Pedagogia do Oral que visavam o desenvolvimento deste projeto de investigação ação decorreu, em ambas as disciplinas e de forma sistemática, a partir do início do segundo período.

Ressalvamos que todas as apresentações orais realizadas, quer nas aulas de Língua Portuguesa, quer nas aulas de Língua Estrangeira – Espanhol, foram sujeitas a um registo áudio previamente autorizado pelos respetivos encarregados de educação (Cf. Anexo 1) e das quais procedemos ao registo escrito (Cf. Anexos 2 e 3). Contudo, sabemos que a transcrição de dados orais obriga a um trabalho minucioso e demorado, especialmente nos casos em que não dispomos de instrumentos informáticos específicos e apropriados. Não obstante, as transcrições aqui apresentadas foram conseguidas após variadas e repetidas audições do material recolhido.

Recorremos aos sinais de transcrição utilizados por Rodrigues (1998: 100) (Cf. Anexo 4) de modo a tentarmos realizar uma transcrição o mais fiel possível ao registo áudio.

1.1. O caso do Português:

No caso da disciplina de português, foram aplicadas as seguintes atividades, nas seguintes unidades didáticas:

- **Conto de autores do século XX | Vergílio Ferreira - *A Palavra Mágica* || 19.02.13**

Foi logo no decurso da segunda unidade, subordinada ao estudo do conto de autor do séc. XX, que iniciamos o trabalho de investigação, através da observação da exposição oral de alguns alunos da turma. Ressalvamos que a realização de tal tarefa não foi sujeita a um plano prévio entre a professora e os alunos, por dois motivos essenciais: em primeiro lugar porque o modelo de estágio não concedeu o tempo

necessário para desenvolver da forma mais adequada e desejável este tipo de atividade; em segundo lugar, pretendia-se verificar de que forma os alunos reagiriam perante uma tarefa que é transversal ao seu percurso escolar e, portanto, lhes é algo familiar.

Uma vez que, nesta unidade, os alunos se encontravam a estudar o conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira, fora pedido aos discentes que preparassem em casa, através da realização de uma pequena pesquisa sobre os diversos temas que se poderiam relacionar com o conto em questão (o analfabetismo, a iliteracia, vila, aldeia e a gíria) (Cf. Anexo 5), um pequeno texto com carácter informativo/explicativo, onde considerassem a definição dos temas apresentados, bem como uma reflexão sobre a forma como se poderia, ou não, relacionar o item temático com o conto de Vergílio Ferreira. Foi ainda explicado à turma que a atividade solicitada tinha como objetivo ser apresentada em aula através de uma exposição oral. Aquando da verificação do trabalho de casa, constatou-se que a turma, na sua generalidade, não tinha realizado a tarefa proposta. Neste sentido, permitiu-se aos alunos atentarem nas breves definições propostas pela professora, que constavam na ficha de trabalho, com o objetivo de se conseguir realizar em aula a exposição oral pretendida. Uma vez que cinco temas foram propostos para a relação com o texto em estudo, pediu-se a participação de cinco alunos para a atividade de expressão oral. Aos restantes cabia-lhes a avaliação da intervenção dos colegas, por meio de uma grelha de observação (Cf. Anexo 6). A participação dos alunos consistiu, praticamente, na leitura dos tópicos apresentados pela professora, ao mesmo tempo que mostraram dificuldades em relacionar o tema atribuído com o conto que fora alvo de estudo na aula de português. Por outro lado, essas dificuldades refletiram-se igualmente nos conteúdos do domínio linguístico, tal como o confronto com as transcrições nos indica (Cf. Anexos 2 e 3).

- **Discurso de imprensa | Notícia e Reportagem || 3.05.13**

Já no terceiro período, no âmbito da revisão ao estudo dos textos informativos, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com textos de cariz jornalístico, mais concretamente a notícia e a reportagem (Cf. Anexo 7). Nesta aula, pretendia-se com os alunos, tendo em conta os seus conhecimentos prévios, recuperar as características de ambas as tipologias textuais, de forma a tornar viável e profícua a análise, quer formal quer de conteúdo, dos dois textos de imprensa. Apesar de este não ser um conteúdo programático completamente novo para os alunos (o mesmo começa a ser alvo de estudo desde o 5.º ano), foram notórias as suas dificuldades ao elencar as características

deste tipo de texto. No entanto, com a aplicação de algumas estratégias, foi possível conduzir os alunos para o objetivo da aula e, no final, foram vários os que, oralmente, contribuíram para a realização de uma súmula que estabelecesse a distinção entre estas duas tipologias textuais. Após este momento, foi solicitada aos alunos a realização de um trabalho de casa que consistia na seleção e recolha, em jornais, na internet, etc., do que para eles tinha sido “A reportagem do dia”. As indicações do trabalho de casa, para além de especificadas por escrito (Cf. Anexo 8), foram ainda sujeitas a uma explicação oral por parte da professora, que esclareceu no momento as dúvidas colocadas pela turma. Na aula seguinte, aquando da verificação do trabalho de casa, constatou-se que a grande maioria dos alunos não tinha realizado a tarefa solicitada, à exceção de quatro alunas que, apesar de terem recolhido uma notícia e não uma reportagem como tinha sido pedido, haviam selecionado e preparado de forma mais ou menos incipiente a sua exposição. No sentido de precaver eventualidades como a que acabamos de referir, o que poderia resultar na não realização da atividade de expressão oral formal, tínhamos previamente preparados textos da tipologia estudada (Cf. Anexo 9). Ou seja, aos alunos que não tinham realizado o trabalho de casa, fora-lhes pedido que lessem o texto atribuído e preparassem uma breve apresentação do mesmo para a turma, considerando os tópicos indicados no trabalho de casa. Enquanto isso, os restantes alunos poderiam treinar a suas exposições orais. Depois de concedidos cerca de dez minutos para este momento de aula, tiveram lugar as exposições orais. Para tal, solicitou-se a intervenção das quatro alunas que realizaram o trabalho de casa, assim como a de um aluno, selecionado aleatoriamente, que havia lido o texto facultado pela professora (Cf. Anexo 2 -2.º Conjunto de transcrições). Ao longo das apresentações destes alunos, os restantes deveriam estar atentos às intervenções dos colegas e preencher uma ficha de trabalho de acordo com o conteúdo das exposições orais dos colegas (Cf. Anexo 10). Esta atividade do oral formal esteve, como não poderia deixar de ser, sujeita a uma avaliação (Cf. Anexo 11) e a um registo áudio.

O desempenho das alunas, ao longo desta atividade, não foi totalmente satisfatório já que se limitaram, praticamente, a uma leitura do seu texto. Foram também notórias as dificuldades em apresentar um texto linguisticamente correto, pois não conseguiram uma estruturação e organização discursiva adequada, assim como uma diversa adequação lexical. Por não termos tido tempo útil em aula, não foi possível a intervenção do aluno selecionado para apresentar à turma o texto atribuído pela professora.

Uma vez que as lacunas apresentadas por estas alunas se podem catalogar ao mesmo nível que as da primeira exposição oral (sobre *A Palavra Mágica*), decidimos, para maior comodidade e organização do nosso trabalho, tratá-las em conjunto no ponto que se segue.

1.2 Análise do material oral:

A recolha deste *corpus* justifica-se na medida em que se pretende, com este estudo, fazer um levantamento das marcas características do discurso oral. Por outro lado, serão igualmente considerados aspetos que se relacionam com problemas a nível da competência oral, já que as apresentações orais aqui por nós analisadas denotam diversas marcas de informalidade, que estão, naturalmente, desajustadas ao registo formal que o contexto exigia.

Relativamente ao diverso conjunto de transcrições (Cf. Anexo 2), salientamos a existência dos seguintes aspetos:

i. Frases incompletas:

Aluno 1:

(1) É um dos principais problemas dos países subdesenvolvidos (pausa); eh (:) e pode (pausa) há duas vertentes

Aluno C:

(1) segundo o secretariado geral é assim uma coisa ah (:) (...) pronto estão a fazer greve e []

Quanto à existência de enunciados incompletos, ou seja, enunciados que os alunos não conseguiram terminar por falta de uma antecipada preparação das ideias a serem transmitidas, poderemos ver nesta questão a lacunar preparação dos alunos para intervenções orais em contexto de sala de aula, e, por conseguinte, de âmbito formal.

ii. Repetições:

Aluno 1:

(1) Está **mais relacionado** com (xxx) e acontece **mais** nas classe **mais** baixas;

(2) também **relacionado** com as pessoas **mais** velhas (,) e está **relacionado** com a falta de conhecimento para utilizar eh (:) (...) telemóveis (,) computadores (,) as novas tecnologias; (,) está **relacionado** com o conto que lemos porque a **palavra** (,) a **palavra** que era eh (:) (...) «inócuo» foi mudando de (..) de **grafia** por causa disso mesmo que as pessoas não conheciam a **grafia** verdadeira (,) provavelmente (,) porque eram analfabetas (,) e por isso foram dando novas **grafias**.

Aluno 3:

(1) (,) novas grafias (pausa) sei lá (..) onde se **encontram** (,) na situação em que se **encontram** (xxx)

Aluno 4:

(1) conta a história de um senhor que faz com que a **palavra** «inócuo» ah (:) espalhe-se pela freguesia (xxx) (,) ou seja (,) a maioria da população não sabia (,) ah (:) o significado atribuído à **palavra** (,) ah (:) houve uma variedade (,) **eh** (:) maneira (,) **eh** (:) várias formas de aquela **palavra**

Aluno 5:

(1) eu acho que se relaciona no **conto** porque no **conto fala**, por exemplo, **fala muito** das escolas e há **muitas**, refere-se **muitas** vezes a uma vila no **conto** (xxx) e pronto (.)

Aluno A:

(1) e **era** (,) **era** (,) tinha bastante informação (,) **era** objetiva (,) clara **era** um t e x t o ah (:) com a l g u m a s informações feitas pela rapariga californiana (,) []

Aluno B:

(1) eu **acho q u e** (,) **achei** isto oportuno porque eu sou muito defensora dos animais e para mim eu **acho que** os abates só deviam acontecer mesmo quando estritamente necessário (..)

Os exemplos acima considerados apontam para a presença de léxico marcadamente pobre, na medida em que se verifica a repetição dos mesmos substantivos, pouca variedade verbal assim como uma rara utilização de adjetivos. Este problema é significativo na medida em que representa a pouca bagagem lexical de que

os alunos dispõem. Sabemos que esta questão, isto é, o domínio lexical dos alunos, é um fator que em muito contribui para a sua maior ou menor capacidade de compreensão e expressão oral.

iii. Hesitações:

Aluno 1:

- (1) **eh (:)** o analfabetismo é a dificuldade de utilizar a leitura (,) o cálculo (,) a escrita em seu próprio benefício (.)
- (2) É um dos principais problemas dos países subdesenvolvidos (pausa) **eh (:)** e pode (pausa) há duas vertentes;
- (3) está relacionado com a falta de conhecimento para utilizar **eh (:)** (...) telemóveis (,) computadores (,) as novas tecnologias (.) **eh (:)** Pronto;
- (4) porque a palavra (,) a palavra que era **eh (:)** (...) «inócuo»

Aluno 2:

- (1) **eh (:)** (..) eu vou falar sobre a gíria;
- (2) Eu relatei com a (..) com o conto A Palavra Mágica, **eh (:)** (..) com o juiz porque este apresenta um diálogo apropriado à sua profissão e **eh (:)** (..) utiliza (xxx) (.)

Aluno 3:

- (1) Divide-se em dois grandes grupos **eh (:)** (..) o analfabetismo funcional;
- (2) **Eh (:)** porque no início do conto as pessoas que (,) que entram são do povo logo têm menos conhecimentos

Aluno 4:

- (1) então **eh (:)** este tema está relacionado com o conto de Vergílio Ferreira **eh (:)** porque conta a história (..);
- (2) **eh (:)** maneira (,) **eh (:)** várias formas de aquela palavra se tornar noutras daí a (xxx) com o conto.

Aluno 5:

(1) **eh (:)** a vila é uma comunidade política e administrativa autónoma;

(2) **eh (:)** eu acho que, eu acho que se relaciona no conto porque no conto fala, por exemplo, fala muito das escolas e há muitas, refere-se muitas vezes a uma vila no conto (xxx) e pronto (.)

Aluno A:

(1) Menina envia Hello Kitty para a estratosfera (risos) [] **eh (:)**

(2) (..) a notícia é a de uma menina de 15 anos (,) californiana (..) q u e **eh (:)**

Aluno D:

(1) **eh (:)** o título é (xxx) lança projeto para reciclar escovas de dentes

(2) uma espécie de contentores de reciclagem de escovas **eh (:)** para estas serem reutilizadas []

Nos vários exemplos que aqui apresentamos transparecem os diversos momentos de hesitação e dificuldade que os discentes mostraram aquando da sua intervenção oral. Seria esperado que estes não mostrassem tantas dificuldades em desenvolver e organizar devidamente o seu discurso oral, uma vez que algumas das intervenções foram previamente preparadas pelos alunos. Ainda assim, estas hesitações demonstram notórias dificuldades na organização textual.

iv. Desorganização textual e discursiva:

Ao contrário do que podemos verificar nas transcrições das produções orais dos alunos 1 e 2, as alunas 3, 4 e 5 apresentam uma fraca organização textual e discursiva. Desde logo, verificamos que as suas introduções são desadequadas na medida em que carecem da exposição do tema a ser considerado.

Esta desorganização textual e discursiva é também notória no segundo conjunto de transcrições. Ainda que, no geral, os alunos procurem começar o seu discurso dando conta do tema ou do título da notícia, o mesmo não acontece no final, já que este carece de uma conclusão coerente, bem estruturada. Reparemos que o aluno C termina a sua exposição oral da seguinte forma: “é isto professora (.)”

Estes aspetos concorrem, definitivamente, para sustentar a ideia de que é evidente a falta de preparação dos alunos para este género discursivo formal.

vii. Uso do bordão linguístico “pronto” e “então” / registo coloquial:

Aluno 1:

(1) **Pronto** (..) Eu vou falar do analfabetismo eh (:) que é a dificuldade de ler; eh (:) (2) **Pronto** (,) o analfabetismo (,) eu (,) na minha opinião (,) está relacionado com o conto que lemos;

Aluna 3:

(1) **então** (..) ser analfabeto (...) um analfabeto é uma pessoa que não tem a capacidade de descodificar as letras e os números;

(2) novas grafias (pausa) **sei lá** (..) onde se encontram (,) na situação em que se encontram (xxx)

Aluna 4:

(1) ah (:) a iliteracia (,) **então** eh (:) este tema está relacionado com o conto de Vergílio Ferreira;

Aluna 5:

(1) fala muito das escolas e há muitas (,) refere-se muitas vezes a uma vila no conto (xxx) e **pronto** (.)

Aluno A:

(1) (:) **então** é uma notícia eu pensei que era uma reportagem mas depois percebi que era uma notícia

Aluno C:

(1) ah (:) (...) **pronto** (,) foram 300 professores que na quarta feira

(2) **pronto** e r a era um protesto sobre os professores e outros trabalhadores

Pela recorrente utilização de bordões linguísticos, é perceptível a dificuldade que os alunos demonstraram em adaptar o seu discurso à situação formal em que se encontravam contextualizados. Esperava-se que estas intervenções orais fossem

pautadas pelo predomínio de características relativas ao discurso formal. No entanto, todos os discentes fizeram uso de um discurso marcadamente coloquial.

viii. Pausas:

Aluno 1:

(1) É um dos principais problemas dos países subdesenvolvidos (**pausa**); É um dos principais problemas dos países subdesenvolvidos (**pausa**) eh (:); e pode (**pausa**) há duas vertentes; mas não conseguem interpretar (**pausa**) e o analfabetismo digital;

Aluna 3:

(1) e o analfabetismo digital que é quando as pessoas não têm o conhecimento necessário para utilizar instrumentos ligados às novas tecnologias (**pausa**) ah (:); e inventam sempre novos significados (,) novas grafias (**pausa**)

A título de exemplo, podemos verificar que nas intervenções dos alunos um e três existem diversas pausas que marcam esta exposição oral. Estamos em crer que este facto concorre para as dificuldades de expressão sentidas pelos discentes aquando da sua organização discursiva. Concomitantemente poderá também ser representativo das dificuldades sentidas a nível de seleção de ideias e de léxico para o tratamento do assunto em questão, tal como de encadeamento do que têm para dizer.

ix. Léxico pouco variado e inadequado:

Como oportunamente já tivemos a oportunidade de verificar no decorrer dos diversos fragmentos linguísticos, foi notória a utilização de léxico muito repetitivo e, portanto, pouco variado. Este facto contribui para um desadequado ajuste entre a exposição discursiva e o contexto formal em que os alunos se encontravam inseridos. Verifica-se que os alunos não tiveram o cuidado de procurar sinónimos ou de utilizarem termos mais adequados e ajustados aos que pretendiam dizer. Veja-se o seguinte exemplo:

Aluno 1:

(1) está **mais** relacionado com (xxx) e acontece **mais** nas classe **mais** baixas (..)

Nesta frase o aluno utiliza três vezes o advérbio de quantidade “mais”. Para que o enunciado em exemplo pudesse estar adaptado à situação discursiva, sugerimos a

seguinte opção: Está maioritariamente relacionado com (xxx) e ocorre frequentemente nas classes sociais mais desfavorecidas.

No caso do “aluno 5” quando este diz a seguinte frase: “ eu acho que se relaciona no **conto** porque no **conto fala** (,) por exemplo (,) **fala muito** das escolas e há **muitas** (,) refere-se **muitas** vezes a uma vila no **conto** (xxx) e pronto (.)” a utilização de léxico pouco variado traduz-se num discurso bastante repetitivo. Propomos a seguinte opção para minimizar esta repetição lexical: Eu acho que este tema se relaciona com o conto, uma vez que nele se fala de uma escola que se localiza na vila.

x. Dificuldades de dicção:

Ao longo das transcrições que nos propomos a analisar, podemos verificar a existência de alguns fragmentos que não puderem ser submetidos a um registo escrito na medida em que os mesmos se tornaram impercetíveis. Por isso, consideramos que os alunos apresentam também algumas dificuldades de dicção e de articulação de determinados vocábulos. Vejam-se os seguintes exemplos:

Aluno 1:

(1) Pronto (..) Eu vou falar do analfabetismo eh (:) que é a dificuldade de ler (xxx) posso repetir (?);

(2) está mais relacionado com (xxx) e acontece mais nas classe mais baixas (..)

Aluna 2:

(1) a gíria é um fenómeno de linguagem usado especialmente em uma classe social (,) em uma profissão (xxx) ah (:);

(2) por exemplo (,) a gíria dos estudantes (,) dos médicos (,) atores (xxx);

(3) com o juiz porque este apresenta um diálogo apropriado à sua profissão e eh (:) (..) utiliza (xxx) (.)

Aluna 3:

(1) um analfabeto é uma pessoa que não tem a capacidade de descodificar as letras e os números e não consegue interpretar (xxx) matemáticas (.);

(2) novas grafias (pausa) sei lá (..) onde se encontram (,) na situação em que se encontram (xxx);

Aluna 4:

(1) conta a história de um senhor que faz com que a palavra «inócuo» ah (:) espalhe-se pela freguesia (xxx);

(2) várias formas de aquela palavra se tornar noutras daí a (xxx) (‘) com o conto (.)

Aluna 5:

(1) transportes públicos (xxx) ah (:) escolaridade obrigatória (xxx) eh (:);

(2) refere-se muitas vezes a uma vila no conto (xxx) e pronto (.)

Aluno A:

(1) para estudarem os (xxx) de pressão e de temperatura

Aluno B:

(1) o título é Angola (xxx) []

Aluno D:

(1) eh (:) o título é (xxx) lança projeto para reciclar escovas de dentes []

x. Marcas paralinguísticas:

Aluno A:

(1) Menina envia Hello Kitty para a estratosfera (risos)...+

Aluno C:

(1) teve lá um rancho folclórico (riso)...+

xi. Falta de controlo dos elementos prosódicos: (ritmo, entoação, intensidade)

Na audição da amostra linguística é notório que alguns alunos não mostraram a capacidade de controlar questões como o ritmo, a entoação e a intensidade. Tomamos como exemplo o aluno que iniciou a exposição oral da aula do dia 19/02/13. Desde o início, o aluno mostrou não estar sensibilizado para um discurso marcado pelo controlo dos elementos prosódicos. Isto é, ao longo da sua apresentação, o tom da voz foi, tendencialmente, baixo e o ritmo com que decorreu, tornou, por vezes, o discurso monótono. O aluno não conseguiu inculcar dinâmica nem ênfase ao seu discurso. No momento em que procede a uma distinção entre analfabetismo e ignorância, fá-lo sem alterar a sua entoação, o que contribuiria para acentuar a diferença entre os termos referenciados. Já a aluna seguinte, pelo contrário, não mostra tantas dificuldades neste aspeto, uma vez que o seu discurso apresenta o ritmo e entoação desejáveis.

1.2.1 Breves conclusões

Para concluirmos esta sùmula relativa aos problemas linguísticos tratados detalhadamente no ponto anterior, parece-nos mais do que válido voltar a sublinhar a clara impreparação dos alunos para uma comunicação verbal eficaz, no âmbito do oral formal. A análise do *corpus* leva-nos a concluir a necessidade premente de uma intervenção mais sistemática e devidamente programada do género discursivo formal. So desta forma o docente será capaz de ajudar os alunos a melhorar lacunas linguísticas que os impedem de progredir na sua competência comunicativa. Tal como no início do nosso trabalho referenciamos, estes são alunos que se encontram no final de um ciclo de estudos. Isto significa, por um lado, a iminente aproximação ao exigente ensino secundário, ou, por outro lado, e em casos excecionais, o fim do percurso academico para alguns alunos. Se a instituição escolar cabe o papel primordial de fornecer aos discentes conhecimentos instrumentais necessários à vida escolar e, futuramente, à vida social e profissional, devemos, então, considerar a implementação de uma verdadeira Pedagogia do Oral. Este é um domínio igualmente importante para a qualidade da formação dos nossos alunos. Não podemos deixar que as limitações ao nível do oral, evidenciadas nesta pequena amostra linguística, mas que acreditamos serem bastante representativas das dificuldades de muitos alunos, continuem a ser um mal comum sem fim à vista. Se para os outros domínios são diariamente adotadas estratégias que ajudem os nossos alunos a ler e a escrever melhor, vamos, também, sistematicamente,

desenvolver e aplicar estratégias que reduzam as suas deficiências discursivas.

Relativamente ao trabalho por nós desenvolvido, queremos deixar esclarecidas duas questões importantíssimas: primeiro, ressaltamos uma vez mais que este é um trabalho exclusivamente de diagnóstico, no qual se apresenta a imagem de uma situação existente, sem qualquer propósito de a resolver; segundo, tal opção deve-se unicamente às condições em que se realiza o estágio pedagógico, que não permite um trabalho continuado com os alunos, única forma de remediar os problemas que apresentamos.

1.3. Possíveis atividades para trabalhar a Pedagogia do Oral em aulas de língua materna

Como já tivemos a oportunidade de referir ao longo do nosso trabalho, sabemos que o mesmo apenas se pode configurar sob a forma de diagnóstico, já que não pudemos implementar duas das partes – plano e avaliação - da metodologia tripartida indicada no relatório da DGIDC (Cf. Capítulo III, ponto 1.2). Neste sentido, é nosso propósito passar deste facto à oferta de propostas que possam contribuir para remediar os problemas resultantes do uso do oral formal. Assim, ao longo do nosso estágio pedagógico, gostaríamos de ter usufruído das condições necessárias para, primeiro, ajudar os alunos na elaboração de um plano eficiente para as exposições orais e, segundo, aplicar atividades que visassem a remediação de alguns dos problemas que detetamos, por exemplo, o uso de léxico repetitivo, pouco variado, e a desorganização discursiva e textual.

Tal como já referenciamos, um dos primeiros momentos relativos a uma atividade de expressão oral consiste no plano. É forçoso organizar o seu conteúdo, o que se vai dizer e como se vai dizer. Assim, para que consigamos dotar os alunos dos instrumentos necessários para uma verdadeira competência comunicativa, é importante que o docente oriente os alunos nos seguintes passos:

→ **Plano da apresentação:**

- a) ter claro o tema e o objetivo do trabalho oral;

b) procurar a informação de que necessitam nos meios mais apropriados (livros, revistas, dicionários, sítios da internet, etc...);

c) seleccionar e ordenar a informação encontrada;

d) elaborar um texto escrito que sirva de guião à exposição oral e que considere os pontos a ter em consideração na introdução, desenvolvimento e conclusão;

e) preparar os possíveis materiais que servirão de suporte à sua exposição (*PowerPoint*, imagens, acetatos, etc...).

→ **Treino da execução:**

a) prepara a apresentação as vezes que forem necessárias, tendo em conta o tempo que se terá disponível.

→ **Execução:**

a) apresentar o tema de forma a conseguir prender a atenção e o interesse do auditório;

b) expressar-se por meio de uma linguagem que se encontre adaptada ao contexto e aos seus alocutários;

c) Comunicar de forma pausada, fazendo um correto uso da voz, do ritmo e da entoação;

d) Pronunciar as ideias de forma organizada e clara;

→ **Avaliação:**

Esta fase, tida por nós em consideração através da realização das grelhas de observação (Cf. Anexo 6), seria de todo crucial ser trabalhada com os próprios alunos. Não tendo sido, sugerimos que, após o registo áudio, os alunos podem ser conduzidos a atentar nos seguintes aspetos linguísticos¹⁴ e não linguísticos, nos casos em que se proceda a um registo visual:

a) uso de um tom de voz audível e claramente perceptível;

¹⁴ Tal como se poderá verificar através da grelha presente no Anexo 5, algumas destas características discursivas foram por nós tidas em consideração no momento da avaliação dos alunos.

- b) uso de vocabulário adequado ao tema e à situação comunicativa;
- c) articulação das diferentes partes do discurso de forma correta e pertinente;
- d) tratamento do tema de forma objetiva;
- e) entoação, ritmo e volume de voz adequados;
- f) boa gestão do tempo disponibilizado;

A reflexão conjunta sobre a exposição oral é uma forma de contribuir para o progressivo melhoramento dos aspetos menos positivos associados às intervenções orais formais dos discentes.

Como apontamos recentemente, dois dos aspetos negativos das intervenções dos alunos consistiu no uso de vocabulário pouco variado e numa clara desorganização discursiva e textual. Na tentativa de eliminar estas lacunas, algumas das intervenções pedagógicas possíveis quanto ao uso de léxico pouco variado seriam, por exemplo:

a) desenvolver com os alunos jogos de associações tendo em conta as diversas relações de palavras: sinonímia/antonímia, hiponímia/ hiperonímia, holonímia/meronímia. Tal poderia ser conseguido através de uma lista incompleta de palavras que deveria ser preenchida com outras não presentes, mas que os alunos descobririam por meio de associações. Nesta atividade, o uso do dicionário seria também uma possibilidade viável.

b) Outra forma de ver melhorado o património lexical dos alunos é, a título de exemplo, criar exercícios onde os alunos possam aplicar as regras da derivação e da composição. Desta forma, a turma contactará com estratégias úteis e eficazes, que contribuem para o alargamento do seu conhecimento de palavras.

c) Na tentativa de ajudarmos os alunos nesta sua clara debilidade, podemos ainda propor atividades que consistem no estímulo visual, isto é, confrontar os alunos com fotografias, imagens, com teor didático-pedagógico, retiradas de jornais, de revistas ou da internet. A partir delas, podemos pedir aos alunos que, um a um, procedam a uma descrição que inclua o seu aspeto físico, assim como os sentimentos por elas despertados. Nesta atividade, poderia ser pedido aos alunos que aplicassem as relações

de palavras ou a derivação e composição, de forma a não repetirem palavras usadas pelos colegas.

Relativamente à desorganização discursiva e textual, poderiam ser aplicadas em aula atividades que consistissem em, por exemplo:

a) entregar à turma uma lista dos diversos marcadores discursivos. Através desta ficha informativa, os alunos deveriam identificar e conhecer o valor dos vários conectores discursivos que contribuem para tornar um texto, seja oral ou escrito, coeso e coerente.

b) Depois desta atividade, seria igualmente produtivo pedir que os alunos procedessem à organização de um texto cujas distintas partes se encontram desorganizadas.

c) Ainda nesta linha de ideias, uma outra possibilidade consiste em completar um texto no qual se suprimiram os diversos conectores discursivos.

d) Por último, e aplicando a metodologia por nós usada para o treino do oral formal, seria conveniente apresentar à turma um tema de trabalho, previamente planeado em aula, cuja finalidade consistiria numa exposição oral onde os alunos aplicassem de forma correta e apropriada alguns dos conectores discursivos aprendidos.

Para além destas propostas de trabalho para o treino do oral formal em aulas de Português, podemos sugerir outras mais. A audição e a transcrição de produções orais, uma de âmbito formal e outra não formal, são exemplos passíveis de se ter em consideração. Através desta atividade, que consistiria no confronto entre as duas amostras, os alunos, tomando notas, teriam a possibilidade de confrontar-se com as marcas da oralidade características de cada género discursivo em causa. Posteriormente, em trabalhos de pares, os alunos, analisando a sua transcrição, verificariam de que forma as marcas da oralidade reconhecidas no texto oral se verificam no seu texto escrito. Este seria um caminho viável para os alunos se consciencializarem das características de cada modalidade discursiva e para, assim, incutir esses conhecimentos na forma como executam as atividades de expressão oral formal que lhes são propostas.

Dentro das diversas modalidades discursivas para o treino do oral formal, podemos ainda sugerir a realização e o registo áudio de debates. Neste tipo de atividade

os alunos poderiam experimentar posições como a de moderador, defensor ou opositor do tema em questão e, desta forma, adquirir e conhecer as características inerentes a cada função. O registo áudio seria uma maneira de alunos terem acesso às suas intervenções e analisarem os pontos em que estiveram bem e os que merecem ser melhorados.

Não querendo ficar apenas por estas sugestões, mas sabendo da impossibilidade de as registar aqui na sua totalidade, referenciamos ainda a possibilidade de desenvolver atividades para o treino do oral formal que consistem na realização de mesas redondas, simulações de conferências, realizações de entrevistas, dramatizações, recontos orais, etc.

Fica assim clara a existência de um sem fim de atividades que podem ser realizadas nos momentos em que, numa aula de língua materna, se pretende treinar o domínio do oral formal. Para tal, estamos convictos de que apenas se necessita de uma verdadeira abertura por parte dos docentes a esta questão. É necessário que se criem situações propícias para se mostrar aos alunos como fazer, como desenvolver proficuamente uma exposição oral formal. Aliado a isto, sublinhamos ainda a importância da repetição, isto é, de fazer muitas e variadas vezes atividades de expressão oral como meio para chegar a uma progressiva melhoria de resultados. Daqui decorrerá o crescente aperfeiçoamento desta competência que se afigura transversal e essencial à vida escolar bem como pessoal e social dos nossos alunos.

1.4. O caso do Espanhol

As atividades aplicadas às turmas da disciplina de espanhol, ao longo da minha prática pedagógica, foram as seguintes:

- **Los problemas ambientales || 27.02.13**

A terceira unidade didática ocorreu nos finais do mês de fevereiro e inícios do mês de março e foi aplicada à turma do 9.º C. Nesta intervenção pedagógica, que contava apenas com duas aulas de noventa minutos, para além da abordagem aos conectores discursivos¹⁵, o conteúdo temático visado relacionava-se com os problemas

¹⁵ Uma vez que este era um conteúdo que ainda não tinha sido lecionado pela professora titular da turma, decidimos trabalhá-lo com os alunos, pois foi também uma forma de dotá-los de conhecimentos

ambientais. Neste sentido, o que se pretendia nestas aulas era dotar os alunos de novos conhecimentos lexicais e contribuir para uma reflexão sobre uma realidade que merece a preocupação e a atenção de todos. Na primeira aula, fez-se uma abordagem ao tema através da aplicação de várias atividades pedagógicas que levavam os alunos a contactar com termos específicos desta temática (“el calentamiento global”, “la capa de ozono”, “el cambio climático”, “los vertidos”, etc.), ao mesmo tempo que se tentava consciencializá-los para esta problemática cada mais latente nos dias de hoje. A abordagem aos problemas ambientais serviu também o propósito de realizar, na aula seguinte, uma apresentação oral do tipo expositivo-argumentativo sobre um dos temas tratados em aula. Aquando da divulgação do trabalho em causa, os alunos mostraram desde logo alguma relutância: foi evidente o seu desagrado quando souberam que teriam que expor o trabalho oralmente à turma.

A atividade desenvolveu-se em quatro grupos de mais ou menos seis alunos. Sabemos que este não é o número ideal para trabalhos de grupo, mas, dado que se tratava de uma turma grande e não dispúnhamos do tempo necessário para ouvir mais grupos, não encontramos outra alternativa. A cada um deles, foi atribuído, de forma aleatória, um dos temas: *ONG's*, *La contaminación del aire*, *el cambio climático* e *el reciclaje*. Uma vez que não dispúnhamos do tempo necessário para desenvolver com os alunos todas as fases que esta atividade pressupunha, pediu-se que estes promovessem encontros de trabalho fora da sala de aula com o fim de desenvolverem o trabalho proposto. As indicações para a realização desta atividade de expressão oral ocorreram tendo por base orientações escritas elaboradas previamente pela professora (Cf. Anexo 12), não deixando, contudo, de serem detalhadamente esclarecidas em aula. Apelando à criatividade dos alunos, pretendia-se, também, que criassem um *slogan*¹⁶, recorrendo a material reciclado.

Na aula seguinte, aquando da verificação da realização do trabalho de casa, constatou-se que todos os grupos conseguiram desenvolver o trabalho indicado e tal tornou viável a realização da exposição em sala de aula, que ocorreu nos últimos 60 minutos. Todos os grupos, sem exceção, realizaram a sua apresentação, tendo como

prévios e necessários à atividade de expressão oral formal. Esta opção refletiu-se de forma bastante positiva na organização discursiva e textual dos alunos aquando das suas apresentações, tal como se poderá verificar no ponto 1.4.1 deste trabalho.

¹⁶ Nesta aula, apresentou-se à turma dois *slogans* que visavam o tema da aula. Através destes, para além da reflexão crítica que reivindicavam, os alunos tiveram a oportunidade de relembrar as características deste tipo de texto e assim ver facilitada a realização da tarefa.

suporte um *PowerPoint*, e tal veio a traduzir-se na leitura praticamente total dos mesmos. Neste sentido, na amostra de língua recolhida, poucos são os momentos em que podemos analisar intervenções que não resultem de uma leitura. No entanto, não deixa de ser possível identificar alguns aspetos, linguísticos ou não, que nos remetem para a dificuldade dos alunos nesta modalidade discursiva.

Cabe acrescentar ainda algumas particularidades que tiveram lugar aquando das apresentações orais. Assim, acrescentamos que a informação veiculada por cada grupo de trabalho era alvo de registo por partes dos restantes grupos. Ou seja, estes tinham que registar a informação transmitida por cada grupo, sendo a mesma, posteriormente, sujeita a uma correção sob o ponto de vista linguístico. Parece-nos importante que a cada atividade se consiga envolver os alunos em tarefas proveitosas, não deixando, por isso, os restantes elementos “simplesmente” a ouvir o que os colegas diziam.

Relativamente à avaliação desta atividade, a mesma ocorreu ao longo das intervenções dos alunos, tendo por base uma tabela de observação direta (Cf. Anexo 13).

Antes de passarmos para a análise das amostras recolhidas nesta atividade, procederemos à explicação de um dos outros momentos que visou o tratamento do oral formal em sala de aula, pois, tendo em conta o possível agrupamento dos erros cometidos pelos alunos nestas duas intervenções, é-nos mais cómodo refletirmos conjuntamente sobre eles.

- **El mundo de los viajes || 15.05.13**

Esta atividade coincidiu com a realização da última unidade didática e foi aplicada à turma do 9.º D, já quase no final do terceiro período, em dois blocos de noventa minutos. A abordagem deste tema resultou de uma escolha pessoal, na medida em que a orientadora de estágio decidiu dar essa oportunidade na última unidade didática. Neste sentido, procurei abordar um tema que fosse ao encontro dos gostos pessoais dos alunos desta idade e, encontrando-se num momento em que se aproximavam as férias grandes, este pareceu-me bastante viável. Uma vez que o final do ano letivo se aproximava, e tendo os conteúdos programáticos sido cumpridos praticamente na sua totalidade, decidiu-se fazer uma revisão do léxico que se relacionava com as viagens.

Ao longo da primeira aula, os alunos, através de atividade lúdicas, puderam recuperar léxico relacionado com os meios de transporte (avión, coche, tren, etc.), lojas que servem as necessidades básicas de qualquer pessoa (carnicería, panadería, ultramarinos, etc.), cidades e respetivos monumentos espanhóis. A abordagem destes conteúdos lexicais e culturais servia o propósito da realização da tarefa final, a ter lugar na aula seguinte, cujos contornos agora explicamos.

Fora pedido a estes alunos que, individualmente¹⁷, realizassem para a aula seguinte uma pesquisa na internet sobre a cidade que lhes tinha sido atribuído, a saber: Madrid, Salamanca, Barcelona, Sevilla e Granada. Escolhemos estas cidades por serem as mais representativas de Espanha. Tendo por base indicações por escrito daquilo que se pretendia neste trabalho (Cf. Anexo 14), explicou-se à turma que tal trabalho consubstanciar-se-ia, na aula seguinte, numa exposição oral onde dessem a conhecer aos colegas as particularidades da cidade atribuída. As reações imediatas não foram indicadoras de grande entusiasmo e ânimo por parte dos alunos, o que espelha a falta de gosto e relutância por parte de alguns alunos relativamente a este tipo de atividade.

Na aula seguinte, verificou-se que alguns discentes não realizaram o trabalho de casa. Mesmo os que tinham feito, quando convidados para realizarem a tarefa em sala de aula, mostraram-se pouco solícitos, chegando mesmo a pedir para serem dispensados. Porém, conseguiu-se a participação dos alunos suficientes para a realização desta tarefa. Não obstante, para além de um evidente nervosismo e timidez, constatou-se uma vez mais o que ocorrera na outra turma, os alunos limitaram-se a ler a informação que levavam em *PowerPoint*. Portanto, repetimos o facto de não estarmos na posse de material linguístico verdadeiramente representativo de uma exposição oral. Contudo, tal como dissemos anteriormente, é possível identificar aspetos que nos remetem para a existência de algumas lacunas nesta género discursivo. Podemos ainda acrescentar que, apesar de tudo, os alunos conseguiram assumir a postura formal que a situação exigia.

Momentos antes das exposições orais, foi explicado que, ao longo das mesmas, os restantes alunos deviam estar atentos de forma a conseguirem preencher a ficha “¡Collecciona información sobre España!” (Cf. Anexo 15). Na impossibilidade de solicitarmos a participação de todos os alunos, por razões que se prendem com o

¹⁷ Decidiu-se não realizar um trabalho de grupos pois esta turma, ao contrário da anterior, não era particularmente trabalhadora e antecedemos a hipótese de relevarem o trabalho apenas para alguns elementos do grupo.

escasso tempo disponível, optamos por esta tarefa, pois era importante que todos os alunos tivessem uma função na aula e que se sentissem, de alguma maneira, envolvidos nesta atividade. Cabe também referir que as exposições foram alvo de avaliação, tendo por base a elaboração prévia de uma grelha de observação (Cf. Anexo 16).

1.4.1 Análise do material oral

Tal como o confronto com as transcrições destas atividades nos indicam (Cf. Anexo 3), são evidentes a presença de algumas irregularidades linguísticas. Estas incidiram sobretudo em:

i) Erros lexicais:

(1) eh (:) **nueso** tema de nuestro trabajo es el cambio climático (.) **Nuesos** nombres (pausa)

- O determinante possessivo, correctamente, seria : “nuestro” e “nuestros”. Verifica-se aqui uma interferência da língua materna do aluno, na medida em que o aluno mistura partes da palavra em português e em espanhol. O ocorrência de mais interferências deste tipo ocorre, a título de exemplo, nos seguintes fragmentos:

(2) **temos** que ayudar el mundo (..) reciclando (,) no **poluindo** (‘) y **manter as** áreas verdes

-O aluno deveria ter as seguintes formas corretas: “**tenemos ... polucionando ... mantener...**”.

(3) nosotros (,) cuando viajamos al extranjero (,) **nós** vamos casi siempre

(4) eh (:) **namorados y enamoradas**

- Nestes dois últimos exemplos, verificamos que os alunos tiveram dificuldade em manter um discurso totalmente produzido na língua meta e, uma vez mais, as interferências com a língua materna são visíveis. O correto seria: **nosotros** (3) e **novios** (5).

ii) Erros de pronúncia:

- (1) nosotros fuimos **eligire** y creamos un **eslogane** (xxx)
- (2) este aumento de la temperatura tiene consecuencias en la intensidad
- (3) la ciudad es patrimonio de la humanidad y tiene

- Nos exemplos apresentados, o aluno não pronunciou corretamente as palavras que se encontram a negrito. Na palavra “eligire”, o correto seria: “elegir”; em “eslogane” seria “eslogan”, sem o “e” final, tal como em “intensidad” e “humanidad” onde o aluno disse a palavra muito próximo à pronuncia portuguesa.

iii) Erros de Concordâncias:

- (1) **los** grandes inundaciones

-No exemplo que se apresenta, verifica-se um erros de concordância, na medida em que o aluno não liga corretamente o artigo e substantivo. O correto seria: “**Las** grandes inundaciones”, pois trata-se de um substantivo feminino, devendo, por isso, ser regido por um artigo feminino.

iv) Erros de acentuação das palavras:

- (1) grandes inundaciones y **séquias** (..) la mayoría **secuencia** de ciclones

- A palavra “séquias” é mal acentuada pelo aluno, pois, tratando-se de uma palavra esdrúxula, dever ser acentuada na primeira sílaba tónica e não segunda sílaba, como fez. Já na palavra “secuencia”, que é grave, o aluno pronunciou-a como se esta fosse aguda.

v) Erros Morfológicos:

- (1) los desiertos crecen (..) los (xxx) **aumentan** (xxx)

-Neste exemplo, verifica-se que o aluno conjuga o verbo “aumentar” como se este se tratasse de um verbo com irregularidade vocálica, como é, por exemplo, o verbo “pensar” que na primeira pessoa do presente é “pienso”. Não sendo um verbo regular, o correto seria: “los (xxx) aumentan...”.

vi) Erros morfossintáticos:

(1) **las sus** principales consecuencias

(2) que son consecuencia **d e** (‘) **el** calentamiento global (.)

No exemplo (1) o aluno conjuga um artigo definido com um pronome possessivo em espanhol e tal não é correto. Em espanhol não se junta artigos definidos e pronomes possessivo, por isso, o correto seria: “**Sus** principales...”. Já no exemplo dois, o aluno deveria ter feito a contração da preposição com o artigo definido, ou seja, “...consecuencia **del** calentamiento...”.

Apesar da existência destas lacunas linguísticas, que de alguma forma representam a dificuldade do aluno em se abstrair e de recorrer à língua materna quando se pressupõe o uso da língua meta, não podemos deixar de anotar alguns aspetos positivos que concorrem para a qualidade da coesão discursiva destas apresentações e que é perceptível no primeiro conjunto das transcrições. Como referimos, na aula em que decorreram as apresentações sobre os problemas ambientais, foram também tratados os diversos conectores linguísticos e era objetivo da tarefa que os alunos fossem capazes de os aplicar corretamente. Os exemplos que a seguir apresentamos são prova de que, efetivamente, os alunos compreenderam este conteúdo e a sua importância aquando de um discurso, no caso, oral.

vii) Coesão discursiva:

(1) **para empezar** (,) queremos presentar

(2) **o sea** (,) es importante que reciclemos

(3) **finalmente** (,) para proteger el ambiente

-Os exemplos apresentados revelam que os alunos procuraram estruturar, organizar o seu discurso de forma a torná-lo o mais coeso e organizado possível. Através de conectores discursivos que indicam o início do discurso (1), que indicam a reformulação de uma ideia para que possa ser melhor entendida (2), bem como a conclusão do discurso (3), os alunos conseguiram estruturar devidamente a informação

que pretendiam veicular.

Quanto ao segundo conjunto de transcrições, verificamos que esta questão não foi evidente nas exposições dos alunos, ainda que, nesta altura, a turma já tivesse aprendido os conectores do discurso argumentativo. Como tal, seria expectável que os aplicassem.

vii) Controlo dos elementos prosódicos: (ritmo, entoação, intensidade)

Relativamente a esta questão, podemos dizer que, em ambas as atividades, nem sempre os alunos mostraram ter a consciência da importância destes elementos aquando da comunicação que se estabelecia entre locutor e alocutário. A verdade é que se pode verificar a existência de muitas passagens nas quais não nos foi possível decifrar as palavras dos alunos. Muitas das vezes, tal foi originado por um discurso marcadamente monocórdico, mal acentuado e sem ritmo. Acreditamos, por isto, que se torna essencial despertar a consciência dos alunos para a importância de todos estes aspetos indicadores da sua competência, ou não competência, comunicativa.

viii) discurso pouco fluido

(1) **eh** (:) nuestro trabajo es s o b r e las ONG's (,) oraganizaciones no gove...governamentales (..) **eh** (:) en primer lugar

(2) **eh** (:) (xxx) el principal causador **eh** (:) (xxx) tiene muchas consecuencias negativas

(3) el contenedor azul que sirve para **eh** (:) para colocar el papel y el cartón así como los envases (..) **eh** (:) producidos por **eh** (:) eses materiales

(4) **eh** (:) yo voy a falar de [] **eh** (:) tenemos la localización de Madrid

-Estes exemplos traduzem a dificuldade dos alunos em elaborar um discurso contínuo e fluido na língua estrangeira. Para além de podermos verificar que os alunos não prepararam devidamente as suas apresentações orais, percebemos também que não lhes é fácil emprender um discurso sem grandes pausas, um discurso que lhes seja “automático”.

1.4.1.1 Breves conclusões

Não sendo possível proceder a uma análise totalmente minuciosa dos erros linguísticos que as transcrições nos oferecem, cremos, contudo, que os aspetos visados

são um verdadeiro reflexo de dificuldades que não deveriam existir em alunos que se encontram no terceiro nível de aprendizagem de uma língua estrangeira. Claro que não menosprezamos o facto de muitos deles transparecerem o nervosismo e a timidez resultante da situação criada. No entanto, não cremos que este aspeto seja suficientemente justificativo para a existência de erros que nos remetem para níveis de iniciação. Tendo tal em conta, parece-nos então importante que a escola, no caso das línguas estrangeiras, crie suficientes situações didáticas para que os alunos encarem a competência da oralidade, que se vê reforçada com este tipo de atividades, com a naturalidade, o à vontade e a comodidade com que encaram a escrita ou o funcionamento da língua. Claro que sabemos que, nas aulas de língua estrangeira, é comum e recorrente a implantação de atividades que visam o aperfeiçoamento oral dos alunos. Contudo, parece-nos necessário balançar tal realidade com a que aqui apresentamos, a de que os alunos não estão devidamente preparados para assumir de forma totalmente satisfatória atividades do âmbito do oral formal. É fulcral criar situações quadro que levem os alunos a aperfeiçoarem os conhecimentos que já têm e a refletirem sobre os mesmos.

1.5. Sugestões de atividades tendo em vista o treino da interação oral

Tomando como referência as lacunas que os alunos apresentaram ao longo das suas exposições orais, parece-nos importante sugerir algumas atividades que poderão ser vistas como fatores de remediação das dificuldades detetadas. Para além disto, serão igualmente úteis na aquisição de competências essenciais para a resolução de obstáculos linguísticos que o aluno possa ter fora da sala de aula. Falamos, portanto, de atividades de interação social, nas quais os alunos devem ter em conta o contexto social em que tem lugar a interação (García, C.L.B 2000: 4). Claro está que estas atividades decorrerão sempre em contexto de sala de aula e os recetores serão os colegas, mas o que se pretende é que o aluno consiga adquirir estratégias comunicativas, como por exemplo: saber quando deve tomar a palavra, interromper uma pessoa ou mudar de assunto. Nesta linha de ideias, algumas das atividades possíveis são: *roleplaying*, entrevistas, debates, etc. (*idem, ibidem*).

No que diz respeito ao *roleplaying*, podemos sugerir aos alunos que assumam os seguintes papéis sociais: o de um agente de viagens e o de cliente que se mostra

interessado em comprar uma semana de férias. O diálogo entre ambos poderá ocorrer tendo por base tópicos orientadores. Isto é, embora a atividade e a situação seja controlada pelo professor, pois foi ele quem a inventou, os alunos são quem possuem o controlo da interação verbal que se estabelece¹⁸. Apresentamos um exemplo que se assemelha a alguns apresentados por Littlewood (2000: 48):

Alumno A	Alumno B
Vas a una agencia de viajes:	Recibes a un cliente:
A: Saluda a B	A:
B:	B: Saluda a A
A: Pregunta a B sobre los destinos turísticos más baratos	A:
B:	B: Preséntale las opciones
A: Pide una sugerencia	A:
B:	B: Sugiere algún destino turístico
A: Rechaza la sugerencia de A	A:
B:	B: Haz otra referencia
A: Acepta la sugerencia de B	A:
B:	B: Expresa satisfacción

Os alunos terão acesso às pautas separadamente, ou seja, uma será para o aluno A, outra para o aluno B. Desta forma, os alunos são responsáveis pela elaboração de um discurso totalmente espontâneo, sendo que a vantagem deste tipo de atividade reside

¹⁸ Esta atividade afasta-se em alguma medida do oral formal, no que ele pressupõe de planificação e construção prévia do discurso por parte do aluno. Contudo, não a vemos inviabilizada, na medida em que à mesma se associa uma formalidade que advém da situação que se pretende recriar.

neste ponto. Segundo Littlewood, “así la interacción adquiere algo de la incertidumbre y espontaneidad que son propias de la comunicación real: cada estudiante tiene que escuchar a su compañero antes de formular una respuesta determinada” (2000:49). A realização desta tarefa poderia ainda ser alvo de um registo áudio e/ou visual. Desta forma, os alunos teriam a oportunidade de visualizar as suas prestações e daí retirar os aspetos positivos ou os que merecem ser melhorados. É uma maneira de contribuirmos para a autoaprendizagem do aluno, pois, ao contactar diretamente com os seus erros, este estará mais consciente das suas limitações, ao mesmo tempo que sentirá ser necessária a aplicação de estratégias de comunicação.

Ainda dentro desta linha de ideias, sugerimos a realização de uma entrevista de trabalho, por exemplo. Também aqui os alunos poderiam assumir papéis sociais que, seguramente, se reproduzirão um dia mais tarde na sua vida. Nesta situação de jogo de papéis, os alunos teriam de ser capazes de adotar uma postura formal, tendo em conta o tipo de situação que se pretende simular. Uma hipótese viável seria, previamente, apresentar à turma um vídeo que representasse este tipo de situação e, a partir daí, os alunos saberiam melhor a postura a assumir. Simular reuniões de trabalho, chamadas telefónicas, entre outras atividades do género, são também formas de fomentar a aquisição de estratégias para que os alunos ampliem a sua competência comunicativa.

A realização de debates em sala de aula é igualmente uma hipótese viável para a realização deste propósito. Através deste tipo de atividade, os alunos aprenderão estratégias de argumentação e contra argumentação, ao mesmo tempo que poderão expor as suas opiniões de forma mais autónoma e livre. Para que a tarefa se desenvolva da melhor forma possível, é importante atribuir atempadamente os papéis que os alunos vão assumir (moderador, participante contra ou a favor da questão debatida). Seguindo a opinião de Littlewood, este tipo de atividade poderia ser precedida pela construção de um diálogo (1996: 44).

Sabemos que a panóplia de opções não se esgota aqui. Porém, estas são algumas das técnicas que o professor de língua estrangeira pode usar para criar situações de interação social em sala de aula. Contudo, e à medida que a competência linguística do aluno vá aumentando, é possível desenvolvê-la com maior grau de complexidade. O importante é que o docente seja capaz de criar atividades que estimulem a participação do aluno. Por outro lado, não descuroamos aqui a necessidade da criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Não poucas vezes, os nossos alunos inibem-se de expressar-se numa língua estrangeira por medo dos comentários pouco favoráveis por parte dos

colegas. Na experiência pedagógica que aqui relatamos, tivemos a percepção disto mesmo. Contudo, tentámos assumir o papel de facilitador de aprendizagens, anulando este tipo de situações e encorajando os alunos no seu processo de aprendizagem, que, inevitavelmente, engloba também o erro.

Nas transcrições que efetuámos, muitas são as hesitações que poderão ser significado de inseguranças, de medos. Mas antes disso que silêncios. O erro é o que, certamente, levará os alunos a aprenderem.

CAPÍTULO VI

1. Conclusões finais

Nesta fase final do nosso trabalho, não poderíamos deixar de desvelar alguma tristeza por comprovamos que os nossos alunos, definitivamente, não estão na posse de uma verdadeira competência comunicativa. Será este resultado significado da falta de uma verdadeira pedagogia do oral? A verdade é que, ao longo deste nosso trabalho de investigação-ação, fomos deparando com diversas leituras que desvelavam o lugar subalterno a que o domínio da oralidade foi durante muitos anos sujeito, especialmente nas aulas de língua materna. Tomando tal como referência, foi nossa intenção desenvolver algumas práticas como meio de diagnóstico, ao mesmo tempo que, ainda que de forma muito modesta, procuramos contribuir com propostas que vão na esteira do melhoramento dos problemas detetados.

Consideramos algo gravoso que alunos que se encontram no final de um ciclo de estudos, o que os faz aproximar a passos largos de um ensino ainda mais exigente, o secundário, cometam, na sua língua materna, erros que resultam de um discurso mal planeado e preparado. Tal aspeto vem a traduzir-se em problemas a nível da organização discursiva e textual, de uso de léxico pouco variado e por vezes vago, de dificuldades em dominar questões relacionadas com a prosódia, entre outros. Não obstante, é também preocupante que os alunos careçam de motivação e de à vontade necessários para comunicar em sala de aula, dentro de um contexto concreto de atividades que visam melhorar a sua competência comunicativa. O que daqui se retira é que, infelizmente, os discentes não são, repetida e sistematicamente, confrontados com atividades de oral formal, por forma a sentirem-se, cada vez mais, verdadeiramente conhecedores das características e das exigências deste tipo de atividade.

No caso da língua estrangeira, parece-nos também preocupante o facto de os alunos apresentarem erros que remetem para níveis de aprendizagem básicos, de acordo com o QECRL. Seria expectável e desejável que os alunos tivessem já dominadas questões básicas como: verbos que sofrem ou não de irregularidades vocálicas, conhecimento dos determinantes possessivos, capacidade em controlar as interferências da língua materna, pronúncia e acentuação fonética de algumas palavras. Tal como defendemos anteriormente, parece-nos que estes erros poderão ser resultado de alguma timidez e nervosismo. Contudo, insistimos, novamente, na importância da aplicação reiterada de atividades de expressão oral formal, por forma a dissipar estes

problemas. Acreditamos que só desta forma os alunos se sentirão verdadeiramente familiarizados com esta prática discursiva e conseguirão deixar de lado os seus medos e inseguranças. Desta feita, assim se poderá percorrer o caminho que leva ao progressivo melhoramento desta competência e tal refletir-se-á, certamente, em transmissões verbais menos lacunares e mais qualificadas a todos os níveis. No que respeita ao trabalho por nós desenvolvido, gostaríamos de ter disposto das condições necessárias para contribuir em maior grau para a resolução destes problemas. Conscientes da importância da preparação prévia necessária a uma adequada e correta intervenção oral, estamos em crer que estas dificuldades seriam reduzidas se tivesse existido um plano e um verdadeiro treino prévio das produções orais formais. Contudo, também não duvidamos de que os alunos, quando solicitados para a realização do trabalho de casa, tendo por base, para além das instruções da professora, aquelas que de que se fizeram acompanhar por escrito, poderiam ter sido capazes de realizar estes pressupostos sem o apoio da docente. O nível de ensino em que se encontram faz acreditar na existência de uma autonomia de trabalho que deveria ter permitido isto mesmo. Porém, esta foi a prova de que os alunos não sabem como preparar uma exposição oral, que passos devem seguir, por onde começar, como se comportarem, quer em termos da produção verbal, quer da não verbal. Estas são as razões que, uma vez mais, reiteram o nosso pressuposto de que a escola não tem criado as condições necessárias para a implementação de uma intervenção didático-pedagógica voltada para o oral formal, em contexto de sala de aula. Neste sentido, é, portanto, mais que necessária e plausível uma intervenção sistemática nesta modalidade discursiva.

Sendo a comunicação verbal o meio que se destaca nas relações do quotidiano entre as pessoas, sabemos que o seu uso é muito mais complexo do que aparenta ser. Neste sentido, reconhecemos a necessidade da apropriação de competências para o domínio do uso do oral formal, pois, contrariamente ao que ocorre na linguagem do dia a dia, este modelo discursivo comporta características de mais difícil apropriação. Como tal, merecem ser alvo de reflexão e de aprendizagem por parte dos discentes.

Chegados aqui, não sentimos que este trabalho se dê como concluído e encerrado. Aliás, sentimos que muito caminho há ainda por fazer. Desejamos que muitas das nossas ideias e intenções possam prosseguir rumo num futuro muito próximo e aí, sim, terminar o por nós iniciado.

2. ANEXOS

Eu, _____,
Encarregado de Educação do aluno _____
n.º ____ da turma B do 9.º ano da Escola _____,
autorizo a gravação áudio a realizar no dia 19 de fevereiro de 2013 na aula de língua portuguesa, para fins de estudo de tese da docente estagiária Liliana Seabra.

_____, ____ de _____ de 2013

O Encarregado de Educação

1º Conjunto de transcrições – Língua Portuguesa

1ª Apresentação oral sobre o tema do analfabetismo:

Aluno 1: Pronto (..) Eu vou falar do analfabetismo eh (:) que é a dificuldade de ler (xxx) posso repetir (?) eh (:) o analfabetismo é a dificuldade de utilizar a leitura (,) o cálculo (,) a escrita em seu próprio benefício (,) é diferente de ignorância uma vez que uma pessoa pode ser inteligente (pausa), mas mesmo assim ser analfabeto (..) está mais relacionado com (xxx) e acontece mais nas classe mais baixas (..) é um dos principais problemas dos países subdesenvolvidos (pausa) eh (:) e pode (pausa) há duas vertentes (..) o analfabetismo funcional que é a capacidade de algumas pessoas em entender o que acabaram de ler (,) ou seja (,) elas conseguem ler (:) mas não conseguem interpretar (pausa) e o analfabetismo digital que é (...) também relacionado com as pessoas mais velhas (,) e está relacionado com a falta de conhecimento para utilizar eh (:) (...) telemóveis (,) computadores (,) as novas tecnologias (,) eh (:) Pronto (,) o analfabetismo (,) eu (,) na minha opinião (,) está relacionado com o conto que lemos porque a palavra (,) a palavra que era eh (:) (...) «inócuo» foi mudando de (..) de grafia por causa disso mesmo que as pessoas não conheciam a grafia verdadeira (,) provavelmente (,) porque eram analfabetas (,) e por isso foram dando novas grafias.

2ª Apresentação oral sobre o tema da Gíria:

Aluna 2: eh (:) (..) eu vou falar sobre a gíria (,) Ah (:) (..) a gíria é um fenómeno de linguagem usado especialmente em uma classe social (,) em uma profissão (xxx) ah (:) (..) é usada por jovens e adultos de diferentes classes sociais e existe (,) por exemplo (,) a gíria dos estudantes (,) dos médicos (,) atores (xxx) (,) Eu relatei com a (..) com o conto *A Palavra Mágica* eh (:) (..) com o juiz porque este apresenta um diálogo apropriado à sua profissão e eh (:) (..) utiliza (xxx) (,)

3ª Apresentação oral sobre o tema do Analfabetismo:

Aluna 3: então (..) ser analfabeto (...) um analfabeto é uma pessoa que não tem a capacidade de decodificar as letras e os números e não consegue interpretar (xxx) matemáticas (,) divide-se em dois grandes grupos eh (:) (..) o analfabetismo funcional é quando as pessoas não conseguem interpretar e compreender os textos que leem mesmo

quando sabem ler e o analfabetismo digital que é quando as pessoas não têm o conhecimento necessário para utilizar instrumentos ligados às novas tecnologias (pausa) ah (:)

Professora: (‘) E de que forma (,) e de que forma (,) podes relacionar este tema com o conto (?) Na tua perspetiva (.)

Eh (:) porque no início do conto as pessoas que (,) que entram são do povo logo têm menos conhecimentos ah (:) e inventam sempre novos significados (,) novas grafias (pausa) sei lá (..) onde se encontram (,) na situação em que se encontram (xxx)

4ª Apresentação oral sobre o tema da Iliteracia:

Aluna 4: ah (:) a iliteracia (..) então eh (:) este tema está relacionado com o conto de Vergílio Ferreira eh (:) porque conta a história (..) conta a história de um senhor que faz com que a palavra «inócuo» ah (:) espalhe-se pela freguesia (xxx) (,) ou seja (,) a maioria da população não sabia (,) ah (:) o significado atribuído à palavra (..) ah (:) houve uma variedade (,) eh (:) maneira (,) eh (:) várias formas de aquela palavra se tornar noutras daí a (xxx) (‘) com o conto (.)

5ª Apresentação oral sobre o tema a Vila:

Aluna 5: eh (:) a vila é uma comunidade política e administrativa autónoma ah (:) possui uma farmácia (,) CTT (,) transportes públicos (xxx) ah (:) escolaridade obrigatória (xxx) eh (:) eu acho que (,) eu acho que se relaciona no conto porque no conto fala (,) por exemplo (,) fala muito das escolas e há muitas (,) refere-se muitas vezes a uma vila no conto (xxx) e pronto (.)

2º Conjunto de Transcrições

Aluno A: Menina envia Hello Kitty para a estratosfera (risos)...+ [] eh (:) então é uma notícia eu pensei que era uma reportagem mas depois percebi que era uma notícia é (..) a notícia é a de uma menina de 15 anos (,) californiana (..) q u e eh (:) envia a sua (,) a sua boneca Hello Kitty para a estratosfera (,) a cerca de 28 mil metros (..) ah (:) esta atividade foi realizada na escola dela no âmbito da disciplina de ciências (..) para estudarem os (xxx) de pressão e de temperatura ah (:) e l a escolheu uma pequena

cápsula (,) meteu a Hello Kitty e como um balão (xxx) a Hello Kitty voo até à estratosfera (...) ah (:) estes factos que me levaram à reportagem (xxx) porque era constituída por um título (,) por um lead e por um corpo de notícia (..) ah (:) (..) e era (,) era (,) tinha bastante informação (,) era objetiva (,) clara era um t e x t o ah (:) com a l g u m a s informações feitas pela rapariga californiana (.) []

Aluno B: Eh (:) o título é angola (xxx) [] eh (:) eu retirei esta reportagem do jornal de notícias isto saiu no dia 25 de abril deste ano (..) eh (:) eu achei q u e (xxx) de uma reportagem (,) por ter por ter um texto longo (xxx) eh (:) eu acho q u e (,) achei isto oportuno porque eu sou muito defensora dos animais e para mim eu acho que os abates só deviam acontecer mesmo quando estritamente necessário (..) só que neste caso se nós formos a pensar (xxx) alimentares (,) por isso se o abate das focas f o r (..) controlado que pronto (xxx) eh (:) isto foi em Angola e eu retirei-o do jornal de notícias []

Aluna C: B e m eh (:) eu tirei esta notícia porque tinha a ver com a educação (..) ah (:) (...) pronto (,) foram 300 professores que na quarta feira (,) dia 1 de maio eh (:) quarta feira às 2 e meia [] eh (:) estavam a dirigir-se para o Marquês do Pombal (...) pronto e r a era um protesto sobre os professores e outros trabalhadores que sejam da educação ah (:) que (,) segundo o secretariado geral é assim uma coisa ah (:) (...) pronto estão a fazer greve e [] depois as pessoas acompanharam o cortejo eh (:) teve lá um rancho folclórico (riso)...+ e outras coisas e depois saíram de lá (..) é isto professora (.)

Aluna D: eh (:) o título é (xxx) lança projeto para reciclar escovas de dentes [] o higienista oral José Pedro Gomes que sempre achou que as escovas de dentes eram (xxx) e através de várias pesquisas descobriu que estas escovas podiam ser eh (:) transformadas em energia elétrica e outros materiais ah (:) e a partir de agora nas farmácias vão existir escovões (,) uma espécie de contentores de reciclagem de escovas eh (:) para estas serem reutilizadas []

1º Conjunto de transcrições – Língua Espanhola

Grupo I – “ONG’S”

Aluno 1: buenos días (.) eh (:): nuestro trabajo es s o b r e las ONG's (.) oraganizaciones no gove...governamentales (..) eh (:): en primer lugar (,) nosotros fuimos eligire y creamos un eslogane (xxx) (..) si quieres un mundo mejor ayuda a quien más necesita eh (:): s i g n i f i c a (:): tenemos que reciclar eh (:): creamos este eslogan porque nuestro tra...trabajo es las ONG's eh (:): temos que ayudar el mundo (..) reciclando (,) no poluindo (‘) y manter as áreas verdes

Aluno 2: (‘) es decir que por todas las (xxx) del mundo hay mucha gente que vive muy mal y es por eso que existen las ONG's (,) las (h) organizaciones no governamentales (,) que no tienen fundo lucrativo (,) apoyando organizaciones de todo el mundo (.)

Alunos 3, 4 e 5: Estes alunos procederam a uma leitura integral do PowerPoint e têm um discurso mal articulado e bastante monocórdico, o que torna totalmente impossível proceder ao registo escrito do mesmo.

Grupo II- “La contaminación del aire”

Aluno 1: para comenzar vamos hablar de um tema contaminación del ar (,) aire

Aluno 2: en primer lugar la contaminación del aire es (,) o la contaminación atmosférica (,) (xxx) de gases tóxicos y partículas de sólidas en el aire (,) la contaminación es muy prejudicial para la salud y también para el medio ambiente (.)

Aluno 3: eh (:): l a imágene significa que no se debe poluir (..) no poluía el aire en su vida

Aluno 4: en nuestra opinión (,) la contaminación del aire es una consecuencia de la (xxx) eh (:): (xxx) el principal causador eh (:): (xxx) tiene muchas consecuencias negativas (‘) como problemas respiratorios (,) disminución de la calidad de vida (xxx) y mayores probabilidades de cáncer (.)

Aluno 5: en otras palabras (,) hay consecuencias al nivel de la salud pública (..) eh (:): consecuencias tan graves (h) problemas relacionados con el cáncer (‘) p e r o también

hay consecuencias tan graves como la destrucción de la capa de ozono (,) que es muy grave porque nos protege de las radiaciones ultravioletas (.)

Aluno 6: eh (:) (xxx) el día mundial del control de la contaminación (xxx) se celebra en 14 de agosto (.) las ciudades más contaminadas (,) como Pequín (‘) en China (,) Nueva Delhi (‘) en India y Lima (‘) en Perú (.) las ciudades con el aire más limpio son (..) (xxxx) en Hawái (.) en conclusión (xxx) la contaminación del aire (,) la contaminación atmosférica (xxx) eh (:) por último (,) vamos a ver un vídeo que trata una de las consecuencias de la contaminación del aire (.)

Grupo III – “Cambio Climático”¹⁹

Aluno 1: eh (:) nuestro tema de nuestro trabajo es el cambio climático (.) Nuestros nombres (pausa)

Aluno 2: (‘) ¿qué es el cambio climático? el cambio climático es un fenómeno que se manifiesta por un aumento de la temperatura (xxx) media del planeta (..) este aumento de la temperatura tiene consecuencias en la intensidad de los fenómenos del clima en todo el mundo (..)

Aluno 3: Alteraciones climáticas (.) las variaciones del clima siempre han existido en nuestro planeta como (,) por ejemplo (,) el aumento o la disminución (,) brusca de las temperaturas por estación (..) los (xxx) en los nevados y los polos (..) las grandes inundaciones y sequías (..) la mayoría de las sequías de ciclones y huracanes (,) entre otros eventos inusuales (...)

Aluno 4: calentamiento global...global (,) el término calentamiento global se refiere al aumento gradual de las temperaturas de la atmósfera y océanos de la Tierra que se (xxx) en la actualidad además de su continuo aumento que se proyecta al futuro (..) el calentamiento global puede ser remediado cuando (,) entre otras cosas (,) hay una mentalidad global cada vez mayor

Aluno 5: eh (:) sus principales consecuencias (..) el (xxx) los huracanes son cada vez más fuertes (.) (xxx) los desiertos crecen (..) los (xxx) aumentan (xxx)

¹⁹ Os erros linguísticos detetados nestas transcrições são resultado do próprio discurso dos alunos. Na análise que se faz a estas amostras linguísticas, os erros mais representativos serão analisados e catalogados pelas categorias a que pertencem.

Aluno 6: para el planeta salvar los cambio climáticos tenemos que trabar (.) eh (:)
tenemos aquí unas images de algunos fenómenos naturales (,) c o m o l a s(xxx) eh (:)
este es nuestro eslogan eh (:) tenemos imágenes de catástrofes eh (:) (..) naturales que
son consecuencia d e (‘) el calentamiento global (.)

Grupo IV “Reciclaje”

Aluno 1: para empezar (,) queremos presentar a nuestro (‘) eslogan (,) para el ambiente
ganar tenemos que reciclar (,) o sea (,) es importante que reciclemos para que tengamos
un mundo mejor para no contaminar el aire (,) la tierra (,) para que (xxx) nuestros
espacios verdes (.) a reciclar estamos haciendo del mundo un mundo mejor (.) el
reciclaje es un proceso que consiste en (xxx) una materia o un producto (xxx) a un tipo
de tratamiento para tener una materia prima o un producto nuevo (..) (‘) la cadena de
reciclados se (xxx) en varios procesos (‘) en varias fases

Aluno 2: a aluna lê cerca de duas frases, mas a sua entoação é bastante ascendente, o
que torna impossível registrar o seu texto oral.

Aluno 3: (xxx) los residuos y se separa los recuperables (..) (xxx) final (..) poner los
residuos (xxx) se conservan o se usan para producción de energía

Aluno 4: para la separación de la basura en casa se utiliza los contenedores (..) existen
tres colores (,) por ejemplo (,) el contenedor amarillo que sirve para depositar los
envases de plástico (,) el contenedor azul que sirve para eh (:) para colocar el papel y el
cartón así como los envases (..) eh (:) producidos por eh (:) esos materiales

Aluno 5: el contenedor verde es donde se depositan los envases de vidrio (,) el
contenedor gris donde se debe colocar la basura orgánica (,) el contenedor (xxx) el eh (:)
donde se depositan los (xxx) peligrosos (,) como (,) por ejemplo los insecticidas y las
baterías (.)

Aluno 6: (‘) finalmente (,) para proteger el ambiente (,) es importante que
comprobamos las reglas de las tres r’s (..) reducir el consumo de bienes y de energía (,)
reutilizar un objeto para darle una segunda vida útil (,) reciclar utilizando un objeto ya
utilizado (.)

2.º Conjunto de transcripciones

Aluno A: eh (:) yo voy a falar de [] eh (:) tenemos la localización de madrid (risos)...+ como é que puedes viajar (,) eh (:) podemos ir en avión o podem ir de coche (..) eh (:) en madrid tenemos algunos (..) algunos sitios de interese para visitar como lo palacio real (,) [] eh (:) también temos lo parque de retiro [] y lo museu del prado eh (:) también temos algunas fiestas culturales que son conhecidas (,) como la fiestas de san isidro y la noche vieja (,) [] eh (:) también cuando vamos visitar (xxx) madrid debemos probar platos gastronómicos como el cocido madrilenno (,) eh (:) la paella [] y l a s (xxx) []

Aluno B: mi ciudad es salamanca es la ciudad de (xxx) (,) te invitamos a descubrir salamanca si no has visitado nunca prepárate para sorprenderte (,) si la conoces déjate (xxx) una vez más (,) te espera una ciudad alegre universitaria y viva (..) para llegar a salamanca (,) desde cualquier ciudad extranjera (,) la fórmula más cómoda y rápida es en avión (,) nosotros (,) cuando viajamos al extranjero (,) nós vamos casi siempre de avión (...) (‘) localización (,) se localiza entre castilla y león y el clima ubicado en la zona central de España (,) salamanca goza de un clima muy extremo (,) es decir (,) en verano suelen ser temperaturas muy altas y los inviernos muy fríos (,) presentación de la ciudad (,) la ciudad es patrimonio de la humanidad y tiene una multi...multitud de rincones y edificios históricos (,) todos ellos tan concentrados en el centro histórico por la que la visita se debe realizar a pie (,) algunos lugares de interés son (..) la casa de las conchas (,) la plaza mayor (,) y la universidad de salamanca (,) (‘) la gastronomía de toda la provincia de salamanca goza de platos saboro...saborosos llenos de sabores y gusto (,) la cocina salamantina está muy influenciada por su diversidad (,) geográfica dado que la provincia se extiende desde amplios campos de trigo y altas sierras montañosas (..) algunos platos son la chanfaina (,) el hornazo y el bollo maimón (,) una fiesta e eh (:) san juan de (xxx) (,) se celebra el día 12 de julio (,) y se celebra en honor del pátrono de la ciudada quien se atribuye la reali...realización de numerosos (xxx) algunos de los elementos más emblemáticos que suelen realizarse en esta festividad son la corrida de toros y el espectáculo de (xxx) artificiales en la noche de 12 de julio (,) ha sido un viaje fantástico (‘) siempre que vengas a salamanca (,) serás bienvenido (.)

Aluno C: (?) puedo empezar eh (:): ok eh (:): voy a hablarvos de la ciudad de barcelona que queda en España aquí (risos)...+ eh (:): cuando voy de viaje llevo siempre una maleta p e r o cuando vaya iré de coche (.) eh (:): (..) eh (:): los sitios de interés son la sagrada familia que todavía eh (:): ainda e s t á eh (:): la catedral de la santa cruz eh (:): (..) su nombre eh (:): su nombre (h) al inicio (xxx) [] porque es la patrona de barcelona [] eh (:): otro es el museo de cera y tiene aquí u n a s figuras (xxx) y esta que es aquel robot dorado de star wars que habla así eh (:): (xxx) la gastronomía [] cuando voy a una ciudad extranjera (,) como siempre las comidas tradicionales (.) este este prato q u e (xxx) se considera un plato único (,) p o r q u e p o r q u e el (xxx) hace una sopa primero y en segundo (xxx) se cueme se come en la navidad eh (:): es uno de los platos (.) (xxx) es una de las mayores delicias (...) es un plato clásico de salchicha y alubias blancas (.) se consume (xxx) suele ser habitual (xxx) en verano (o en inviernos?) (xxx) [] es un día que en que los novios eh (:): namorados y namoradas trocan (xxx) la leyenda que diz que san jorge mató el dragano y d e su sangre salió eh (:): una rosa que (xxx) (riso) ...+ []

Aluno D: mi viaje a sevilla (,) ubicación de sevilla tá aquí [] voy usar avión para ir a sevilla [] cuando vaya a sevilla iré visitar los siguientes monumientos (..) torre do oro (,) real alcazay y casa del (xxx) (pausa) cuando vaya a sevilla iré probar los siguientes platos gas...gastronómicos (..) gazpacho (,) pavías de peixe y paella [] cuando voy a sevilla voy a la fiesta de san fernando (..) y (xxx) por la (xxx) y la feria de abril []

Aluno E: os voy a presentar la ciudad de granada (..) es poco sorprendente que granada es una de las ciudades más visitadas en España (.) cuenta con un de los más ricos patrimonios culturales del mundo y con vistas de cortar la respiración (.) eh (:): cuando voy a España (,) viajo en avión eh (:): cuando lleguemos (,) comeremos tapas (.) tapas es cocina en miniatura eh (:): son un almuerzo o cena informal variado e sabroso (..) eh (:): los platos y productos más conocidos d e granada son el jamón (xxx) lo (xxx) y las (xxx) [] eh (:): cuando voy a alhambra visito uno de los monumientos más conocidos del mundo que es el palacio de alhambra (.) eh (:): lo monasterio de cartuja (..) la capilla real [] la capilla real es uno de los túmulos de algunos re...reyes (.) las festas típicas e n granada es corpos (xxx) que es una fiesta cristana eh (:): y la semana santa en granada eh (:): la ciudad se transforma en un escenario (,) la música e colorido al ambiente festivo y popular (,) todo hace que la ocasión invite a una

participación (,) y a una contemplación (.) (‘) cuando voy a alhambra (,) cuando
regresemos (,) trairemos na maleta un cd de la tuna universitaria de granada []

Sinais de transcrição adotados (cf. Rodrigues, I. M. G., 1998)

- (.) Paragem muito curta num enunciado
- (..) Pausa curta
- (...) Pausa intermédia
- (pausa) Pausa longa
- (:) Prolongamento
- (.) Entoação descendente
- (´) Entoação ascendente
- (-) Entoação suspenso
- (?) Entoação de pergunta (descendente e ascendente)
- (!) Entoação de admiração (ascendente e descendente)
- (h) Hesitação
- Eh (:): Sinal típico de hesitação
- mm Sinal típico de retorno
- pois Acentuação mais forte (maior intensidade de voz)
- p o i s Prolongamento da palavra
- (riso)...+ Caracterização de sinais não linguísticos.
- (xxx) Texto incompreensível
- (pois?) Texto supostamente compreendido
- [] fala simultânea (muitas vezes, ou vez e retorno)

- 1- Ao longo do estudo do conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira apercebemo-nos da existência de diversas temáticas que poderão estar na origem da problemática. Os temas que abaixo se seguem são alguns dos que podemos associar ao conto. Atenta nos itens relativos a cada um deles.

Aldeia

- pequena localidade;
- geralmente habitada por poucos habitantes;
- não tem autonomia administrativa;
- povoação rural;
- grande proximidade à natureza da qual pertencem;
- agricultura grande base económica;
- habitações dispersas (casas isoladas, unifamiliares, com pátios e quintas);
- Comenta a frase de Charles Colton: “Se quiseres ser conhecido, e não conhecer, vegeta numa **aldeia**; se quiseres conhecer, e não ser conhecido, vive numa cidade.”

- Relaciona este tema com o conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira.

Vila

- unidade político-administrativa autónoma;
- deve possuir pelo menos metade dos seguintes equipamentos coletivos: farmácia, CTT, transportes públicos coletivos, agência bancária, estabelecimento que ministre escolaridade obrigatória, estabelecimentos comerciais e de hotelaria, centro cultural ou outras atividades.

- Relaciona este tema com o conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira.

Analfabetismo

- impossibilidade de usar a leitura, o cálculo, a escrita para seu próprio benefício;
- diferente de ignorância;
- um dos principais problemas dos países subdesenvolvidos;
- analfabetismo funcional- incapacidade que algumas pessoas têm de entender (compreender) o texto que acabaram de ler, ou seja, quando, mesmo que as pessoas

saibam ler e escrever, apresentam incapacidade para interpretar o texto que lhes foi dado para ser interpretado.

-analfabetismo digital- carência que está relacionada com a falta de conhecimento necessário para utilizar instrumentos ligados às novas tecnologias (computador, telemóvel, etc.);

- Relaciona este tema com o conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira.

Iliteracia

-neologismo formado em Portugal pela tradução do substantivo inglês "illiteracy";

-sinónimo do substantivo iletrismo, diferente de analfabetismo;

-limita o acesso ao mercado de trabalho, as possibilidades de emprego e a adaptação a uma sociedade em transformação;

-a luta contra a iliteracia é imprescindível porque realiza e reforça a liberdade individual e permite a igualdade de acesso a todos os direitos fundamentais;

-fatores principais: grande escassez de recursos escolares existente nos quadros de socialização familiar da esmagadora maioria da população; contextos domésticos empobrecidos em livros e outros materiais escritos; ação da escola, uma vez que esta nem sempre adota as estratégias pedagógicas apropriadas.

-Relaciona este tema com o conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira.

Gíria

-fenómeno de linguagem usado especialmente numa classe social ou numa profissão e que só é entendida dentro deste mesmo grupo;

-empregada por jovens e adultos de diferentes classes sociais;

-existe, por exemplo, a gíria dos futebolistas, a dos atores e até dos estudantes.

- Relaciona este tema com o conto *A Palavra Mágica* de Vergílio Ferreira.

Grelha de avaliação da apresentação oral²⁰

Avaliador: _____ Número: _____

Aluno avaliado: _____ Número: _____

Tema: _____

	MB (5)	B (4)	S (3)	m (2)	M (1)	
a) Tem um discurso fluente.						a) Recorre frequentemente a «bordões» de linguagem, repete-se, engana-se, tem muitas hesitações.
b) Articula as ideias com pertinência.						b) Tem um discurso dispersivo sem intencionalidade comunicativa.
c) Tratou o tema de forma objetiva.						c) Não tratou o tema de forma objetiva.
d) O conteúdo da exposição foi interessante.						d) O conteúdo não foi interessante.
e) Exprime-se com vocabulário variado e adequado ao tema e à situação comunicativa.						e) Utiliza vocabulário inexpressivo, repetitivo e desajustado.
f) A exposição motivou o auditório para fazer perguntas?						f) A exposição não motivou o auditório.
g) Fala num tom de voz audível e claramente perceptível.						g) Fala num tom de voz inaudível e impercetível.
h) Fala num ritmo certo.						h) Fala com excesso de rapidez ou lentidão.

Legenda: **MB**- Muito bom; **B**- Bom; **S**- suficiente; **m**- medíocre; **M**- m

²⁰ Adaptado de MAGALHÃES, Olga, COSTA, Fernando, *Entre Margens, Caderno do Professor*, Português 10º ano, Porto Editora, Porto, 2010.

A NOTÍCIA

VIAJANTES À CONVERSA PARA PARTILHAR O MUNDO

Por Fugas

12.04.2013

Este domingo, dia 14, há "Ponto e Vírgula – Crónicas do Mundo" em Lisboa, encontro aberto a todos os viajantes que com muitas experiências e aventuras conversam e dão dicas.

Organizado pela Secretaria Internacional do Corpo Nacional de Escutas, o evento leva os participantes a viajar de bicicleta pela Eurásia com a dupla 2numundo, a percorrer por terra os caminhos de Portugal a Singapura com António Pedro Moreira, a pedalar do Canadá à Argentina com Idílio Freire, a desbravar a Guiné-Bissau com Brígida Brito ou a descobrir a Antártida com João Agrela.

Sob o mote "Ponto e Vírgula – Crónicas do Mundo", esta tertúlia dará voltas ao planeta ao longo de quase todo o domingo: inicia-se às 10h e prolonga-se até perto das 17h, com intervalo para um almoço partilhado.

Segundo a organização será "um espaço de diálogo e troca de experiências de várias pessoas que percorreram os vários continentes e vêm partilhar connosco as suas crónicas do mundo". E, embora se realize no âmbito do Corpo Nacional de Escutas, é um convite aberto a todos, escuteiros ou não.

O encontro realiza-se no Espaço 34 do Corpo Nacional de Escutas (Rua Dom Luís, I, nº 34, em Lisboa).

Fonte: http://fugas.publico.pt/Noticias/318801_viajantes-a-conversa-para-partilhar-o-mundo
(consultado a 26.04.13)

A REPORTAGEM

DESCOBRIR A PÉ UMA COSTA DE SEGREDOS



Por Andreia Sanches

26.06.2012

Há escarpas, dunas, serra, rio e dezenas de quilómetros de caminhos por explorar entre o Alentejo e o Algarve. A Rota Vicentina apresentou-se ao mundo. Para se fazer a pé. A Fugas experimentou algumas etapas.

Caminha-se nos trilhos inventados pelos pescadores, junto às falésias batidas pelo mar bruto do Atlântico. Pelos carreiros que o gado percorre na serra, quando vai pastar. E por caminhos florestais. Passa-se por minas desactivadas e por fontes com fama de serem santas. Por cascatas e riachos. E por montes com casas brancas, reluzentes. Há ermidas isoladas e ruínas - casas inteiras, sala com lareira e quartos e cozinha, perdidas nos montes, esventradas por árvores e arbustos. E aldeias históricas. Aconselharam-nos um par de botas de caminhada, uma mochila com um piquenique, protector solar. E garantiram-nos que esta rota não é só para fanáticos do *trekking*. Com pernas pouco habituadas a andar a pé durante dias inteiros, arriscámos algumas etapas.

A Rota Vicentina começa em Santiago do Cacém e termina no Cabo de São Vicente. [...] Cada secção foi pensada para ser concluída num só dia. Nenhuma tem mais de 25 quilómetros.

Pode coleccionar-se aos bocadinhos - uma caminhada hoje, outra para o mês que vem. Ou a aventura pode durar semanas, se semanas seguidas houver livres para lhe dedicar. Uma rede de alojamentos garante que entre cada etapa se pode parar, um dia, dois dias (ou mais), e descansar - e andar a cavalo, de burro, mergulhar, fazer ioga, aprender surf, conforme o orçamento que se tenha para gastar. Caminhar, isso, é de borla. O carro, nestas férias, é suposto ficar estacionado.

O percurso acaba de ser lançado, a marcação dos caminhos não está concluída (falta a parte a sul de Odeceixe), mas já anda na boca do mundo. [...]

No top

A Fugas encontrou alguns deles pelo caminho, como Mike Smartt, 63 anos, um conceituado jornalista que em 1997 fundou o *site* da BBC News. É um homem de cabelo branco e, claramente, pernas em forma. "Há 20 anos que eu e a minha mulher fazemos uma caminhada por ano. Esta é a vigésima", conta num final de tarde, copo de sumo de laranja na mão, sentado num cadeirão com almofadas cor-de-céu-de-Verão, rodeado de sobreiros e oliveiras, numa das herdades associadas ao projecto Rota Vicentina.

Este ano, a agência de viagens com a qual o casal trabalha, em Inglaterra, propôs-lhes a costa alentejana. E cá estão eles. A Fugas encontra-os ao fim de uma semana a andar a pé, pelos caminhos já marcados da Rota Vicentina. Fizeram à volta de 100 quilómetros. Estão longe de parecerem cansados. "Houve um dia em que falhámos os marcos e nos perdemos", contam. Noutro dia tiveram que atravessar um rio "com água pelos tornozelos", diz orgulhosa a mulher de Mike. "E viram as cegonhas?" - diz-se que não há outro sítio no mundo onde as cegonhas façam ninho nas rochas junto ao mar.

Balanço final: "Esta caminhada está no *top* das três das melhores que já fizemos, em 20 anos." E enumeram as razões: pelas paisagens, pelo tipo de alojamento onde foram pernoitando, pela gastronomia - "Ahhh!, a comida!"

A Rota Vicentina é constituída pelo trilho dos pescadores, junto à costa (num total de 115 km), e pelo caminho histórico, no interior, passando por vilas e aldeias, por caminhos florestais e trilhos estreitinhos (241 km) com uma enorme variedade de flores, arbustos e árvores, aves e insectos. [...]

Fonte: http://fugas.publico.pt/viagens/306434_descobrir-a-pe-uma-costa-de-segredos?pagina=-1
(texto adaptado, consultado a 26.04.13)

➤ **Indicações para as apresentações orais:**

Como trabalho de casa a realizar para a aula de amanhã, deves fazer uma pesquisa (em jornais, revistas ou na internet), e selecionar o que para ti foi a “Reportagem do dia”, cujo resumo apresentarás à turma. O tema deverá relacionar-se ou com a educação ou com o meio ambiente.

Na tua exposição oral deverás considerar os seguintes tópicos:

- Fonte de onde foi retirado o texto;
 - Identificação do autor/a;
 - Data em que o texto foi escrito;
 - Seleção e apresentação das características que fazem desse texto uma reportagem;
 - Defender a tua escolha com base no interesse, atualidade do conteúdo e a qualidade da informação veiculada, ou seja, rigor informativo, clareza, esclarecimentos prestados pelas testemunhas, etc.
- **Terás cerca de cinco a sete minutos para a tua exposição e não deverás recorrer à leitura permanente dos teus apontamentos ao longo da mesma.**

Bom Trabalho!

Um casal, os filhos, a autocaravana e a Europa

Aventura é saber o dia em que se parte, mas não ter data de regresso; saber por onde se quer passar, mas sem paragens obrigatórias. É deixar o País, com a certeza de que os dias serão mais fluidos. O embarque do chef Ljubomir Stanisic, da cronista Mónica Franco e do filho Luca faz-se deste modo. Os preparativos estenderam-se até à hora da partida

POR LUÍSA OLIVEIRA E MARCOS BORGA

“Quando ficámos 'grávidos', começámos a pensar em alternativas ao campismo selvagem”, lembram Ljubomir Stanisic e Mónica Franco. Daí à ideia de umas férias de autocaravana foi um instante.

Durante um ano e meio, o sonho cresceu à medida que o desejo de mudar de ares os consumia e... zás. Ei-los agora a viver numa casa em desarrumação constante. Afinal, vão mudar-se de um apartamento de 100 m², em Lisboa (que ficará à guarda de um amigo, durante a ausência dos inquilinos), para uma área menor do que a cozinha que deixam para trás. Há que meter o indispensável em dez caixas de plástico: roupa para três pessoas, material de casa de banho, remédios, acessórios de cozinha, alimentos secos, um bar (a primeira caixa a estar pronta, recheada de garrafas de gin).

Ljubo, 34 anos, nasceu em Sarajevo, mas refugiou-se em Portugal, deixando a guerra e o seu país para trás, em 1997. Intitula-se um jugoslavo-quase-português. Atualmente, está à frente de três restaurantes, com a marca 100 Maneiras, que vai deixar entregue aos sócios e ao "senhor Simões", seu braço direito e *chef* executivo das cozinhas. É casado com a cronista Mónica Franco, 39 anos, de quem tem um filho de nove meses. É também pai de Mateus, 7 anos, de um anterior casamento. Mónica anda há meses a estudar a viagem propriamente dita - foi o pelouro que lhe coube em missão. Decidiram que, à saída de Lisboa, rumariam ao Norte e, aos poucos, chegariam à Finlândia, para, na volta, daqui a uns valentes meses, descerem pelo Sul, com passagem inevitável pela "terra" do chef jugoslavo. [...]

Fonte: <http://visao.sapo.pt/um-casal-os-filhos-a-autocaravana-e-a-europa=f721128#ixzz2Rxf4Nc2X> (Consultado a 30/04/2013).

O Roseiral

O Vale das Rosas recuperou o esplendor de outros tempos graças em grande parte à ação dos amigos de Monserrate.

Sir Francisc Cook decide plantar o Vale das Rosas na segunda metade do século XIX, porque na realidade considerava a rosa a rainha de todas as flores. O lugar

escolhido foi a parte de baixo do grande relvado, um vale que possuía excelentes condições ao do solo e se encontrava abrigado entre pinheiros e sobreiros. Muitas destas rosas eram híbridas de espécies obtidas na China e na Índia que encontraram em Monserrate condições excelentes para crescerem a céu aberto. Não esquecer que as rosas portuguesas são híbridas das espécies gigantes tropicais e que estamos no limite norte onde elas se podem adaptar e desenvolver. *A Bela Portuguesa*, por exemplo, constitui a primeira híbrida das rosas gigantes a crescer nesta zona sul da Europa; são rosas históricas e neste momento muito difíceis de encontrar. Estiveram no mercado até à década de 60, mas entretanto desapareceram. Na busca por essa rosa, os Amigos de Monserrate já contactaram produtores em todo o mundo, mas até agora sem sucesso. Em 1940 a propriedade foi vendida e o anterior jardim magnífico acabou por atravessar décadas de abandono e toda a área do vale das rosas foi invadida por silvas e acácias. Quando em 2004, ainda com a direção de Emma Gilbert, os Amigos de Monserrate deitaram mãos à obra para limpar o vale, foram descobertas algumas roseiras sobreviventes apesar de nunca terem sido regadas, bem como os caminhos e os sistemas de rega originais. Porque não havia grande informação, o trabalho quase de arqueologia foi conduzido por Geral LUCKHURST e houve o cuidado de não fazer praticamente movimentação de terras mantendo os socialcos e canteiros.

De acordo com João Sande Freitas, membros da atual direção da Associação dos Amigos de Monserrate, e que acompanhou o trabalho de restauro e de plantação “são conhecidas apenas 10 espécies do que foi o roseiral original e o que é importante é que aqui estejam variedades que tenham que ver com a nossa história; também pretendemos uma grande diversidade de espécies com épocas de floração diferentes e manter essa floração nove meses ao ano”. [...]

Revistas *Tudo sobre Jardins*, N. 16, Ano IV, 2011 (Texto Adaptado), In *Entre Letras & Língua Portuguesa* de António Vilas-Boas/ Manuel Vieira, página 18.

1. Atenta nas apresentações dos teus colegas e regista a informação que te permite responder às seguintes questões:

Apresentação nr.º: _____ Colega: _____ Nr.º: _____.

Título: _____.

Quem?: _____.

O quê?: _____.

Quando?: _____.

Onde?: _____.

Como?: _____.

Porquê?: _____.

Opinião pessoal sobre a reportagem escolhida:

2. Faz agora uma breve síntese e um comentário crítico de uma das exposições orais.

❖ Quadro para a avaliação das apresentações orais.

Parâmetros da avaliação	Apres: _____				
	Aluno: _____				
1) Tem um discurso coerente e com intencionalidade comunicativa.					
2) Exprime-se com vocabulário variado e adequado ao tema e à situação comunicativa.					
3) Fala num tom audível e claramente perceptível.					
4) Tem um discurso fluente e seguro.					
5) Considerou todos os tópicos solicitados pela professora.					

I- Insuficiente; **S-** Suficiente; **B-** Bom; **MB-** Muito Bom.

Informaciones para la creación del eslogan

- El eslogan tendrá que relacionarse con el tema elegido por los alumnos;
- Tendrá que presentarse a la clase en el día de la exposición oral;
- Podrá hacerse en cartulina y con materiales reciclables (hojas de periódicos, de revistas, plástico, etc.)
- La clase elegirá el mejor y el más creativo eslogan. El grupo vencedor ganará caramelos.

Informaciones sobre las presentaciones orales

- Cada grupo tendrá que realizar una presentación oral sobre uno de los temas presentados por la profesora en clase.
- Todos los alumnos tendrán que hablar y probar su conocimiento en relación al tema expuesto;
- La presentación tendrá lugar en la clase del día 27 de febrero, en los últimos 60 minutos.
- Todos los alumnos deberán hacer la presentación en español;
- La exposición de los contenidos deberá ser clara y objetiva;
- Cada presentación tendrá un máximo de 10 minutos.
- No es posible hacer la presentación apoyado en la lectura continua.
- Solo se permite una hoja que ayude en la estructuración de la presentación.

Contenidos de las presentaciones orales:

- Enseñar a la clase el eslogan creado;
- Justificar la elección del tema;
- Su opinión sobre el mismo;
- Efectos positivos o negativos para el medio ambiente;
- Añadir información sobre el tema;
- Estrategias que minimicen los efectos nocivos para el medio ambiente;
- Uso de los conectores del discurso argumentativo.

Criterios de evaluación de las presentaciones orales:

- Seguridad a la hora de exponer el tema;
- Conocimiento sobre el tema tratado;
- Utilización de vocabulario relacionado con el tema;
- Aplicación correcta de los conectores argumentativos;
- Clareza de la exposición;
- Trabajo en equipo.

TABLA DE OBSERVACIÓN DE LAS EXPOSICIONES ORALES

CRITERIOS	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Han utilizado conectores discursivos				
La exposición fue clara y objetiva				
El contenido fue expuesto con seguridad				
Intentaron hablar en español a lo largo de la exposición				
Su tono de voz fue claro y audible				
Han tenido una buena pronunciación				
Han trabajado en equipo				

I- Insuficiente; R- Regular; B- Bien; S- Sobresaliente; N- Notable

❖ **Indicaciones para los deberes:**

Imagina que tu centro escolar va a participar en el concurso *Mejor proyecto de viaje a una ciudad española*. Para ello tienes que organizar y presentar un proyecto en el que des a conocer la ciudad que te ha tocado. En tu proyecto deberá constar:

- Un *PowerPoint* que tenga un mínimo de 5 diapositivas y un máximo de 10, además de la portada en la que debes:
 - Presentar un mapa de España e indicar en este la ubicación de la ciudad escogida;
 - Fotografías de monumentos, lugares de interés, fiestas, algunos platos gastronómicos característicos, etc.

- En tu presentación oral deberás indicar:
 - Medio de transporte que vas a utilizar para tu viaje;
 - Sitios de interés que vas a visitar (tienes que indicar por lo menos 3);
 - Los platos gastronómicos que vas a querer probar (tienes que indicar por lo menos 3);
 - Fiestas típicas de esa ciudad (máximo dos);
 - Utilizar cuatro oraciones temporales (2 de cada tipo);

Al final de las presentaciones, la clase hará una puesta en común y elegirá el mejor proyecto. Podrá ser el tuyo, ¡esfuérate! 😊

¡Colecciona Información sobre España!

1. Fíjate en la presentación de tus compañeros e indica:

Presentación nr.º _____ Alumno: _____ Número: _____

Medio de Transporte utilizado: _____

Sitios de interés a visitar: _____

Platos gastronómicos: _____

Oraciones temporales: _____

_____.

Tu opinión sobre la presentación:

_____.

❖ Tabla de evaluación de las presentaciones orales:

CRITERIOS	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:
	_____	_____	_____	_____	_____
	Ciudad:	Ciudad:	Ciudad:	Ciudad:	Ciudad:
	_____	_____	_____	_____	_____
1) ¿Se ha tratado el tema?					
2) ¿Ha indicado el medio de transporte que va a utilizar?					
3) ¿Ha indicado 3 sitios de interés?					
4) ¿Ha indicado por lo menos 3 platos gastronómicos?					
5) ¿Utilizó correctamente las 4 oraciones temporales?					
Evaluación:					

I- Insuficiente; R- Regular; B- Bien; S- Sobresaliente; N- Notable

3. Bibliografia:

AMOR, Emília. (1994), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, 2ª ed, Texto Editora, Lisboa.

BLANCAFORT, H., TUSÓN, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel Lingüística.

BRIZ, Antonio, ALBELDA, Marta, FERNÁNDEZ, María José. (2008), *Saber Hablar*, Instituto Cervantes, Santillana Ediciones Generales, S.L., Madrid.

CARVALHO, Catarina da Silva. (2008/2009), *Interacção Verbal e Estilos de Aprendizagem*, Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Porto [Edição de autor].

CARVALHO, José G. Herculano. (1983), *Teoria da Linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*, Volume I, 6ª edição, Coimbra Editora Limitada, Coimbra.

CORNAIRE, Claudette, (1998), *La compréhension orale*, CLE International.

CHOMSKY, Noam. (1971), *Aspectos de la teoria de la sintaxis*, 1ª edição (edição espanhola), Aguilar Ediciones, Madrid.

CROS, A. & VILÀ, M. (1999), “Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza”, in *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº22, Barcelona, Graó, pp. 91-107.

DUARTE, Inês. (2003), “Aspectos linguísticos da organização textual”, in *Gramática da Língua Portuguesa*, 6ª edição, Editorial Caminho, Lisboa.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (Coord.) (2003), *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.

FONSECA, F.I. (1994), *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora

GARCÍA, C.L.B, (2000), *El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del*

español con fines específicos) Acta XI, ASELE – Documento disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf - Acedido a 15/07/2013.

GUERRA, Maria Cristina Gonçalves, (2010), *O Oral na sala de aula: contributos para o seu ensino em Língua Materna e em Língua Estrangeira*; orientadores- Olívia Figueiredo e Rogelio Romeo. – Porto [Edição de autor].

LITTLEWOOD, William (1996), *La enseñanza de idiomas – Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge University Press (Traducción de Fernando García Clemente), Madrid.

LOBATO, J., GARGALLO, I. (2004), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid.

LOMAS, Carlos, (2003), *O valor das palavras (I): Falar, ler e escutar nas aulas*, Edições ASA, Porto.

LUGARINI, E. (2003), «Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”», in LOMAS, C. *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto, Edições Asa, pp. 109-149.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000), *Programa de Língua Portuguesa: Ensino Básico – 3º Ciclo*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997), *Programa de Língua Espanhol: Ensino Básico -3º Ciclo*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001), *Programa de espanhol – nível iniciação 10ºano. Cursos Gerais e Formação Específica*.

PERES, João Andrade, MÓIA, Telmo. (1995), *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Editorial Caminho, Lisboa.

PINTO, M. da G. L. C. (1998), *Saber Viver a Linguagem: Um Desafio aos Problemas de Literacia*, Porto, Porto Editora.

RODRIGUES, I. M. G. (1998), *Sinais conversacionais de alternância de vez*, Porto, Granito.

RODRÍGUEZ, A. Fera. (1990), “La Competencia Oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias.”, in *Didáctica de las Segundas Lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Grupo Santillana de Ediciones, S.A, Madrid.

SANTUSANA, M. Vilá i (coord.), BALLESTEROS, C., CASTELLÀ, J.M., CROS, A., M. Grau, PALOU, J. (2005), *El discurso oral forma- Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, 1ª Edición, Editorial GRAÓ, Barcelona

SILVA *et al.* (2011), *O Oral, Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa,

SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997), *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação.

SOUSA, HILÁRIO Fernandes C. (2006), *A Comunicação Oral na Aula de Português. Programa de intervenção pedagógico - didáctica*, Porto, Edições Asa.

TUSÓN, A. (1991), *Iguals ante la habla, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº2, Gijón.

4. Sitios consultados:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf - Acedido a 14/06/2013.

<http://escola-clararesende.pai.pt/> - Acedido a 22/06/2013.

<http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/revisaodosprogramasdeLPEB.aspx> - Acedido a 22/06/2013.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#f - Acedido a 4/07/2013.

<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> - Acedido a 6/07/2013.

<http://www.estudaeaprende.pt/assets/extras/01330/metasaprendizagem.pdf> - Acedido a 6/07/2013.

<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143> - Acedido a 6/07/2013.

<http://area.dgicd.min-edu.pt/download/oral/oral.html> - Acedido a 6/07/2013.

http://www.clararesende.pt/documentos/index/projetoeducativo/PROJECTO%20EDUCATIVO_2010.pdf - Acedido a 8/07/2013.

http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_oralidade_refexoes.pdf - Acedido a 13/07/2013.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf - Acedido a 15/07/2013.

http://webfrases.com/mostrar_frases.php?id_frases=121 - Acedido a 27/07/2013.