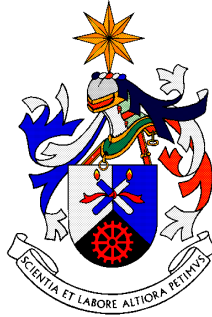


Universidade da Beira Interior  
Faculdade de Artes e Letras  
Departamento de Letras



# O Ensino da Língua Estrangeira numa Perspectiva Prática da Oralidade

Mestranda: Célia Maria Salvado Salsinha Gonçalves

Orientadores:

Professor Doutor Paulo Osório  
Professora Doutora Paula Mesquita

Covilhã

Maio

2010



Dissertação de 2º Ciclo em *Estudos Didáticos Culturais, Linguísticos e Literários*, para obtenção do grau de Mestre.

*« Les têtes se forment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes, l'esprit, en chaque langue, a sa forme particulière. »*

Jean-Jacques Rousseau, in *Œuvres Complètes*, Tome I Émile, p.184

## Agradecimentos

Nenhum estudo é o fruto do trabalho de uma só pessoa, mas o resultado da cooperação e ajuda de várias. Neste meu projecto, são diversas as pessoas a quem devo o meu Bem-haja.

Em primeiro lugar, agradeço aos Professores Doutores Paulo Osório e Paula Mesquita pelo apoio, incentivo e disponibilidade contínuos com os quais pautaram a nossa orientação. Para além de, logo no início, se terem prontificado a aceitar orientar-nos num tema da nossa escolha, a confiança que sempre demonstraram, o optimismo que transmitiram, as sugestões, orientações científicas e o rigor foram grandes aliados ao longo de todo o percurso.

À Luísa Coelho, amiga inestimável, sem a qual jamais teria iniciado este projecto, pelo apoio nos momentos mais difíceis, pela amizade sem limites, pela confiança infinita e pelo incentivo contínuo.

À Anabela Tomé, amiga de longa data, pelo incentivo, pela amizade, pelas sugestões pertinentes e sobretudo pelo entusiasmo com que sempre nos apoiou.

Aos meus pais cuja ternura e apoio diários permitiram a conjugação deste trabalho com a vida familiar e profissional.

Finalmente, ao meu marido e aos meus filhos pelo amor, paciência, optimismo e confiança que depositaram em mim. Quero agradecer-lhes pela compreensão que manifestaram nos momentos mais difíceis, e pelo facto de, apesar deste projecto pessoal lhes ter “roubado” momentos de diversão, passeios e convívio familiar, nunca terem revelado qualquer sentimento que pudesse fazer emergir em nós qualquer ideia de culpa.

## Resumo

Este trabalho resulta de, ao longo da nossa experiência como docente, termos verificado que, nas aulas de Língua Estrangeira, os alunos demonstram muita dificuldade em exprimir-se oralmente, chegando, por vezes, a negar-se a falar. Esta situação é, precisamente, o inverso do que deve acontecer. Assim, foi nosso propósito, neste estudo, encontrar caminhos que levassem a que a oralidade em LE fosse uma actividade quotidiana e de *per se*, como algo natural e fundamental, na prática da sala de aula.

Fazendo um percurso pelas várias correntes e teorias da aprendizagem das línguas estrangeiras, procurámos estratégias que pudessem proporcionar a aquisição e aprendizagem de uma LE através da oralidade, sobretudo nos níveis de iniciação. Apresentamos algumas reflexões e propostas de tarefas comunicativas que propõem actividades pedagógicas que os alunos serão capazes de realizar, ainda que não tenham quaisquer conhecimentos linguísticos.

Nesta sequência, analisámos alguns documentos orientadores do Ensino das Línguas Estrangeiras em vigor em Portugal, para ver até que ponto seria possível colocar em prática um ensino das LE através das tarefas comunicativas orais nas nossas escolas.

## Résumé

Ce travail découle du constat, au long de notre expérience en tant que professeur, que pendant les cours de Langue Étrangère, les élèves ont une grande difficulté à s'exprimer oralement, allant, parfois, jusqu'à refusé à parler. Or, cette situation est exactement l'inverse de ce qui devrait arriver. Ainsi, nous nous sommes proposés, dans cette étude, de trouver des chemins qui pourraient entraîner les élèves à s'exprimer oralement en LE quotidiennement et « per se », comme quelque chose de naturel et de fondamentale, en salle de classe.

En parcourant les divers courants de pensées et théories de l'apprentissage des langues étrangères, nous avons cherché des stratégies qui pourraient permettre l'acquisition et l'apprentissage d'une LE à travers l'oralité, surtout aux niveaux d'initiation. Nous présentons quelques réflexions et propositions de tâches communicatives qui proposent des activités pédagogiques que les élèves seront capables de réaliser bien que n'ayant aucunes connaissances linguistiques.

Suivant cette séquence, nous avons analysé quelques documents orienteurs de l'Enseignement des Langues Étrangères en vigueur au Portugal, pour voir jusqu'à quel point il serait possible de pratiquer l'enseignement à travers des tâches communicatives orales dans nos écoles.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	II
RÉSUMÉ.....	III
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
0.1. PROBLEMÁTICA / PERTINÊNCIA .....	8
0.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO .....	9
0.3. METODOLOGIA.....	9
0.4. CONDIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	10
0.5. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	10
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A ORALIDADE .....</b>	<b>12</b>
1.1. CONCEITO DE ORALIDADE. ....	12
1.2. A ORALIDADE COMO MEIO DE INTERACÇÃO HUMANA E INSERÇÃO SOCIAL. ....	20
1.3. A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ATRAVÉS DA ORALIDADE. ....	25
1.4. O PAPEL DA ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA.....	31
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>35</b>
2.1. A INTERACÇÃO ORAL NA SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	35
2.2. A COMPREENSÃO ORAL .....	44
2.3. A PRODUÇÃO / INTERACÇÃO ORAL .....	54
2.4. A AVALIAÇÃO .....	79



## CAPÍTULO III

### PROGRAMAS DE INICIAÇÃO DO ENSINO

<b>DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>	<b>87</b>
3.1. ANÁLISE DOS CONTEÚDOS / COMPETÊNCIAS .....	87
3.1.1. <i>Programa de Inglês</i> .....	89
3.1.2. <i>Programa de Francês</i> .....	95
3.1.3. <i>Programa de Espanhol</i> .....	103
3.2 - A COMPETÊNCIA DA ORALIDADE .....	112
3.2.1 - <i>A metodologia / processos de aprendizagem</i> .....	113
3.2.2- <i>Níveis de proficiência</i> .....	119
3.2.3- <i>Avaliação</i> .....	121
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>126</b>
1. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
2. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....	128
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>130</b>
<b>Webgrafia .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>
ANEXO 1 .....	138
ANEXO 2 .....	140
ANEXO 3 .....	141
ANEXO 4 .....	142
ANEXO 5 .....	143
ANEXO 6 .....	147
ANEXO 7 .....	148

### Índice de grelhas

<b>GRELHA 1- PROPOSTA DE UMA GRELHA DE VERIFICAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA TAREFA DE PRODUÇÃO / INTERACÇÃO ORAL .....</b>	<b>86</b>
--	-----------

### Índice de fichas

<b>FICHA 1 - LA FAMILLE .....</b>	<b>52</b>
<b>FICHA 2 - JE ME PRÉSENTE .....</b>	<b>78</b>

### Índice de gráficos

GRÁFICO 1 - MODÈLES PASSÉS DE MOBILITÉ À LONGUE DISTANCE DANS L'UE .....	21
GRÁFICO 2 - MOBILITÉ À LONGUE DISTANCE DANS L'UE PAR CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES ....	21
GRÁFICO 3 - FACTEURS A MEME DE DISSUADER LES PERSONNES DE MIGRER VERS UN AUTRE PAYS ....	22

### Índice de esquemas

ESQUEMA 1 - LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA.....	16
ESQUEMA 2 - A TAREFA COMUNICATIVA .....	44
ESQUEMA 3 - COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL .....	71
ESQUEMA 4 - ÁREA TEMÁTICA DO INGLÊS .....	93

### Índice de Tabelas

TABELA 1 - A LINGUAGEM ESCRITA E A LINGUAGEM ORAL SEGUNDO VYGOSTKY .....	29
TABELA 2 - O TEMPO DA ORALIDADE EM LE DENTRO DA SALA DE AULAS (%) .....	55
TABELA 3 - DESCRITORES PARA O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA A1 .....	58
TABELA 4 - DESCRITORES PARA AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO ORAL DO NÍVEL A1.....	60
TABELA 5 - AUTO-AVALIAÇÃO DO NÍVEL A1.....	60
TABELA 6 - ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM NO NÍVEL A1 .....	61
TABELA 7 - PROPOSTA DE DESCRITORES PARA AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO ORAL DO NÍVEL A1 ..	62
TABELA 8 - DESCRITORES PARA AS ACTIVIDADES INTERACTIVAS MAIS PERTINENTES DO NÍVEL A1....	63
TABELA 9 - DESCRITORES PARA A REALIZAÇÃO POR ETAPAS DAS TAREFAS OU ACTIVIDADES DE INTERACÇÃO ORAL DO NÍVEL A1 .....	65
TABELA 10 - PROPOSTA DE DESCRITORES PARA A REALIZAÇÃO POR ETAPAS DAS TAREFAS OU ACTIVIDADES DE INTERACÇÃO ORAL DO NÍVEL A1 .....	65
TABELA 11 - ESCALAS ILUSTRATIVAS DO NÍVEL DE INICIAÇÃO NO REFERENTE ÀS COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS .....	69
TABELA 12 - DESCRITORES PARA A FLUÊNCIA NO NÍVEL A1 .....	70
TABELA 13 - OS VÁRIOS TIPOS DE AVALIAÇÃO APRESENTADOS PELO QEER.....	82
TABELA 14 - OBJECTIVOS PROPOSTOS PELO PROGRAMA DE INGLÊS .....	89
TABELA 15 - CONTEÚDOS A LECCIONAR NO 7º ANO DE INICIAÇÃO NA DISCIPLINA DE INGLÊS .....	93
TABELA 16 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS DO 7º E 8º ANOS NA DISCIPLINA DE INGLÊS .....	95
TABELA 17 - OS OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS PARA O 3º CICLO NO PROGRAMA DE FRANCÊS .	97

TABELA 18 - EXPLICITAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO PROGRAMA DE FRANCÊS .....	99
TABELA 19 - Os CONTEÚDOS MORFOSSINTÁCTICOS E DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA DO PROGRAMA DE FRANCÊS.....	103
TABELA 20- Os OBJECTIVOS GERAIS APRESENTADOS PELO PROGRAMA DE ESPANHOL PARA O 3º CICLO .....	104
TABELA 21 - CONTEÚDOS POR DOMÍNIOS PROPOSTOS PELO PROGRAMA DE ESPANHOL PARA O 3º CICLO .....	106
TABELA 22 - CONTEÚDOS GRAMATICAIS A SEREM LECCIONADOS NO 7º ANO DE INICIAÇÃO DE ESPANHOL .....	110
TABELA 23 - INSTRUMENTOS QUE PODEM SER UTILIZADOS PARA AVALIAR AS COMPETÊNCIAS.....	124

## INTRODUÇÃO

### 0.1. Problemática / Pertinência

A escolha da área e, mais especificamente, do tema que nos propusemos investigar, prendeu-se, essencialmente, com a nossa prática profissional e as dificuldades, condições e limitações com que, por vezes, nos deparamos e que grande dificuldade sentimos em superar.

Numa sociedade global onde o domínio das línguas estrangeiras tem vindo a crescer em importância, não só por questões sociais, mas, sobretudo, devido ao sector económico e outros que por arrastamento lhe estão ligados, nomeadamente a empregabilidade, a aprendizagem destas ganhou uma nova dimensão. Pareceu-nos, assim, bastante pertinente a investigação neste domínio sobretudo no nível de iniciação, já que o resultado final, a proficiência linguística depende em grande parte das bases de aprendizagem. Contudo, não nos debruçámos sobre a aprendizagem precoce das línguas que, amplamente, tem sido objecto de estudo, mas sobre a iniciação ao estudo da língua estrangeira no 3º ciclo e mais concretamente no 7º ano de escolaridade.

Reflectindo sobre a nossa vintena de anos de prática pedagógica, verificámos que a competência linguística e o sucesso no estudo das línguas estrangeiras não têm vindo ao encontro das necessidades sociais e económicas anteriormente apresentadas. Assiste-se, na prática diária da docência, a um desinteresse e desmotivação manifestados pelos discentes nesta faixa etária (12-13 anos) que têm uma grande repercussão na sua aprendizagem. Afigurou-se-nos, por isso, pertinente investigar as várias condicionantes e factores que interferem no ensino - aprendizagem das línguas estrangeiras. A escolha do nível de ensino prendeu-se com o facto de crermos que é neste grau de aprendizagem que interagem factores do desenvolvimento cognitivo e afectivo que, em muito, condicionam e determinam o

percurso didáctico dos aprendentes não só neste patamar de instrução como nos restantes.

## 0.2. Objectivos do estudo

Não ambicionando abarcar todas as competências a desenvolver, a nossa escolha recaiu sobre a da oralidade uma vez que é a primeira forma de manifestação linguística e a que maior crescimento tem adquirido nos programas curriculares.

Deste modo, pretendemos proporcionar uma reflexão sobre a importância que a oralidade adquiriu nos programas das línguas estrangeiras e os contributos que poderá oferecer como possível fonte de aquisição das mesmas. É nosso objectivo também sugerir novas perspectivas baseadas numa pesquisa das mais recentes metodologias e teorias da aprendizagem das línguas. Finalmente reflectir criticamente sobre os programas das línguas estrangeiras do 7º ano de escolaridade de um ponto de vista da oralidade.

## 0.3. Metodologia

A nossa investigação baseou-se, numa primeira fase, numa reflexão sobre o conceito de oralidade, na análise de estatísticas e estudos relativos às competências linguísticas dos europeus, e em particular dos portugueses, nas línguas estrangeiras e nas pesquisas da psicologia do conhecimento, em particular da linguagem. Numa segunda fase, pesquisámos sobre as várias metodologias de aprendizagem linguística e os resultados da aplicação das mesmas. Neste ponto, focalizámos a nossa atenção na oralidade e a sua praxis didáctica debruçando-nos sobre a competência da oralidade na prática pedagógica do 3º ciclo. Já numa terceira fase, procedemos a uma análise comparativa dos Programas Curriculares das Línguas Estrangeiras no nível de iniciação para o 7º ano de escolaridade em vigor em Portugal (níveis de proficiência, estratégias, coerência de conteúdos com os Níveis Comuns de Referência e avaliação da competência da oralidade)

#### **0.4. Condições e Limitações do estudo**

Teria sido nosso desejo aplicar na sala de aula algumas das reflexões a que chegámos para fundamentar melhor as nossas conclusões, facto que se nos afigurou impossível na medida em que, este ano lectivo e pela primeira vez, encontramos-nos a leccionar Língua Portuguesa do 2º ciclo da Ensino Básico por razões alheias à nossa vontade.

Estamos cientes que este trabalho tem claras limitações quer pela amplitude do seu tema, quer por abordar aspectos que, hoje em dia, são bastante debatidos e foco de divergência de opiniões. Contudo, procurámos aplicar todo o conhecimento que, quer pela prática pedagógica, quer pela pesquisa e estudo, conseguimos adquirir, bem como a nossa capacidade de análise, ainda que parca, num trabalho sério que apenas tem como pretensão alertar para a necessidade de repensar a prática pedagógica da oralidade no nível de iniciação de uma língua estrangeira.

#### **0.5. Organização do estudo**

A partir dos objectivos que nos propusemos e da nossa pesquisa, num primeiro capítulo iremos definir o que entendemos por oralidade, apresentaremos uma breve reflexão sobre a pertinência da aprendizagem das Línguas Estrangeiras numa perspectiva da mobilidade dentro da UE e reflectiremos sobre o contributo da oralidade para a aquisição e aprendizagem das LE. Num segundo capítulo, procuraremos aprofundar os nossos conhecimentos, sobre as várias teorias e documentos que regem o Ensino das LE, e apresentar uma que, no nosso ponto de vista, poderia proporcionar uma aprendizagem mais efectiva das LE através da prática da oralidade. Num último capítulo, debruçar-nos-emos sobre os documentos emitidos pelo Ministério da Educação (nomeadamente os Programas de Iniciação de Inglês, Francês e Espanhol do 3ºciclo) através de uma análise comparativa dos

mesmos com o intuito de verificar até que ponto estes documentos são orientadores e incentivam a prática da oralidade como estratégia de aquisição de uma L

## CAPÍTULO I

### A ORALIDADE

“Não posso ensinar a falar a quem não se esforça por falar”

Confúcio

#### 1.1. Conceito de oralidade.

A oralidade, como muitos outros aspectos da humanidade<sup>1</sup>, apesar de despertar interesse e curiosidade continua a apresentar grandes dúvidas para os estudiosos. Todos, sobretudo à luz das mais recentes teorias da comunicação e da linguística, lhe conferem um papel importante, mas poucos são os que tentam impor-lhe uma definição ou delimitações que a tornem mais objectiva e concreta. Nesta nossa pesquisa, as definições que nos surgiram foram bastante vagas e com sentido repetitivo de *déjà vu*, ou seja, de sentido comum. Vejamos:

« **Oralité**, subst. fém. a) Caractère oral (du discours, de la parole, du langage)»

« Oral, -ale, -aux, adj.

A. -Anton. *écrit*.

1. Qui est émis, qui est énoncé de vive voix, qui est sonore (p. oppos. à *graphique*) (...)

2. Qui est diffusé par la parole, que l'on se passe de génération en génération, de bouche en bouche (p. oppos. à ce qui est scriptural, écrit dans un texte). (...)

---

<sup>1</sup> Entenda-se o que é próprio do ser humano.



– *LING. Code oral; discours, style oral; communication, expression orale.* Emploi subst. masc. sing. à valeur de neutre. *Le code de l'oral et le code de l'écrit ne se confondent pas (...) l'oral dispose souvent de moyens linguistiques, paralinguistiques, extra-linguistiques inconnus à l'écrit: l'intonation, les mimiques, les gestes (D. D. L. 1976). (...)*

– *ENSEIGN.* Qui se déroule de vive voix. *Enseignement, exposé oral; épreuve orale.* » (C.N.R.T.L.)

Nestas definições de oralidade e oral existem certos termos que remetem para as mesmas ideias. Assim, podemos concluir que a oralidade implica a fala, a voz, a língua, opondo-se à escrita e apoiando-se em meios linguísticos, paralinguísticos e extra-linguísticos.

Seguidamente procurámos na *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* uma definição de oralidade mais contextualizada no ensino-aprendizagem. Assim, « A oralidade é o modo primário, natural e universal da realização da língua. No modo oral, o aparelho fonador produz os enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo(s) receptor(es). A realização fónico-acústica ou vocal-auditiva dos enunciados e dos textos determina que a comunicação oral seja de tipo próximo e instantâneo, com o emissor e o(s) receptor(es) *in praesentia*, isto é, situados no mesmo contexto situacional, e possua uma duração efémera (os modernos meios tecnológicos de registo e reprodução do som e da imagem alteraram pontualmente esta problemática, mas a comunicação oral quotidiana, espontânea e prototípica, é de tipo próximo e instantâneo).” (Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário; 2008: 126).

Esta definição demasiado “técnica” acaba por ir mais ao encontro da Ciência da Linguística do que propriamente da pedagogia das línguas. Numa tentativa de compreender o que é a oralidade, voltámo-nos para os nossos “antigos mestres” numa procura de bases sólidas e universalmente aceites que pudessem guiar-nos nesta pesquisa. Verificámos que, para os linguistas, o termo “oralidade” não é uma palavra-chave mas sim: *Linguagem, Língua e Fala*. Deste modo, encontrámos algumas afirmações que nos pareceram pertinentes. Assim, «Na fala corrente, “linguagem” designa propriamente a faculdade de que os homens dispõem para se compreenderem por meio de signos vocais.» (Martinet; 1985: 12). Martinet refere a linguagem como uma competência humana geral de comunicação que se manifesta por signos vocais. A sua propriedade abstracta já tinha sido referida por Saussure

«(...) a linguagem escapa quase sempre à observação (...) Mas admitamos que o som é algo simples: será ele que faz a linguagem? Não, a linguagem serve o pensamento e só por ele existe.» (1977: 29). Esta ideia de faculdade imaterial remete para outras problemáticas que são a de ser uma competência individual e social simultaneamente e a da transitoriedade da linguagem “3.º A linguagem tem uma face individual e uma face social, e não podemos conceber uma sem a outra. Além disso:

4.º Em cada momento, ela implica simultaneamente um sistema estabelecido e uma evolução; a cada passo, ela é uma instituição actual e um produto do passado.» (Saussure; 1977: pp.29 -33). David Crystal vai retomar estas ideias e torná-las mais próximas do leitor não como linguista mas como interessado em compreender a linguagem e as suas manifestações. Refere ele que “ (...) se, por um lado, a linguagem é o meio de comunicação mais importante que temos para comunicar, ela não é, de forma alguma, o único. (Pode-se comunicar por gestos, expressões faciais, por tacto (...)) (Crystal; 1991: p.17). Este aspecto da linguagem torna-a mais ampla pelo que o autor, mais adiante, faz a separação entre linguagem como faculdade humana que se manifesta por um sistema de signos vocais, campo da linguística “Qual a função fundamental da linguagem? A resposta é clara: a linguagem é a forma mais desenvolvida e mais frequentemente usada na comunicação humana. (*Ibidem*: 288) (...) Ele<sup>2</sup> restringe o termo “linguagem” ao sistema *vocal* da comunicação humana. (*Ibidem*: 290) e a linguagem como ruídos “Ruídos vocais deste tipo<sup>3</sup>, incontrolados e incontroláveis, não tendo qualquer estrutura interna ou significado convencional, não fazem parte da linguagem. (...) A linguagem, tal como tem sido encarada neste livro, é essencialmente um comportamento controlado, *partilhado*, a vários níveis pelas pessoas de uma dada comunidade.» (*Ibidem*: 291-292)

Podemos inferir destas afirmações que a *linguagem* é uma faculdade exclusiva dos seres humanos; serve o pensamento e só por ele existe; o seu objectivo é a comunicação através de um sistema de signos *vocais* estabelecido e partilhado por uma comunidade humana; não é observável nem fixa.

Quando nos referimos à língua, as definições são bastante semelhantes devido ao seu carácter mais material. Segundo Martinet, “Uma língua é um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável, de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fónica - os monemas, esta expressão fónica articula-se por sua vez em

---

<sup>2</sup> Entenda-se o linguista.

<sup>3</sup> Espirro, bocejo, a própria respiração.

unidades distintivas e sucessivas - os fonemas - de número fixo em cada língua e cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua.

Implica isso: 1.º que reservamos o termo *língua* para designar um instrumento de comunicação duplamente articulado e de manifestação vocal.” (Martinet; 1985: pp.24-25). Enquanto a linguagem é uma faculdade humana, a língua aparece como instrumento codificado cujo estudo pelo linguista depende da “existência de uma organização psicofisiológica que (...) se condicionou de modo a permitir, de acordo com as normas da língua, a análise da experiência que se quer comunicar, e bem assim a selecção das unidades necessárias a cada ponto do enunciado. É esse condicionamento que com propriedade constitui a chamada *língua*. A língua só se manifesta no DISCURSO, ou, se se preferir nos actos de fala; mas o discurso, os actos de fala, não são a língua.” (Martinet; 1985: 28-29). Ainda que a língua se manifeste através dos actos do indivíduo, ela é-lhe exterior e não depende dele já que “A língua não é uma função do sujeito falante, é o produto que o indivíduo regista passivamente; ela nunca supõe premeditação, e a reflexão só intervém para a actividade de classificação (...)” (Saussure; 1977: 40-41). Se a língua não é individual, ela “ (...) é uma parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, e este, por si só, não pode criá-la ou modificá-la; ele só existe em virtude de um contrato firmado entre membros da comunidade.” (*Ibidem*: 42).

Podemos, pois, afirmar que a *língua* é um instrumento de comunicação organizado; é social e exterior ao indivíduo; é um código pré-determinado, organizado e duplamente articulado - semântica e foneticamente; manifesta-se vocalmente.

Esta nossa reflexão leva-nos à fala como manifestação vocálica da língua. Podemos clarificar esta relação como uma “(...) tradicional oposição entre LÍNGUA e FALA” que “pode também exprimir-se em termos de CÓDIGO e MENSAGEM: o código representa a organização que permite redigir a mensagem; é com ele que se confrontam os vários elementos desta, para lhes definir o sentido. (...) Ora temos de nos convencer de que a fala se limita a concretizar a organização da língua: só pelo exame da fala e do comportamento que ela determina nos ouvintes podemos chegar a conhecer a língua, e para tanto necessitamos de abstrair dos factos que, como o timbre da voz de cada indivíduo, não são linguísticos, isto é, não fazem parte dos hábitos adquiridos durante a aprendizagem da língua.” (Martinet; 1985: 29). Se a língua é um instrumento codificado e colectivo “A fala é, pelo contrário<sup>4</sup>, um acto

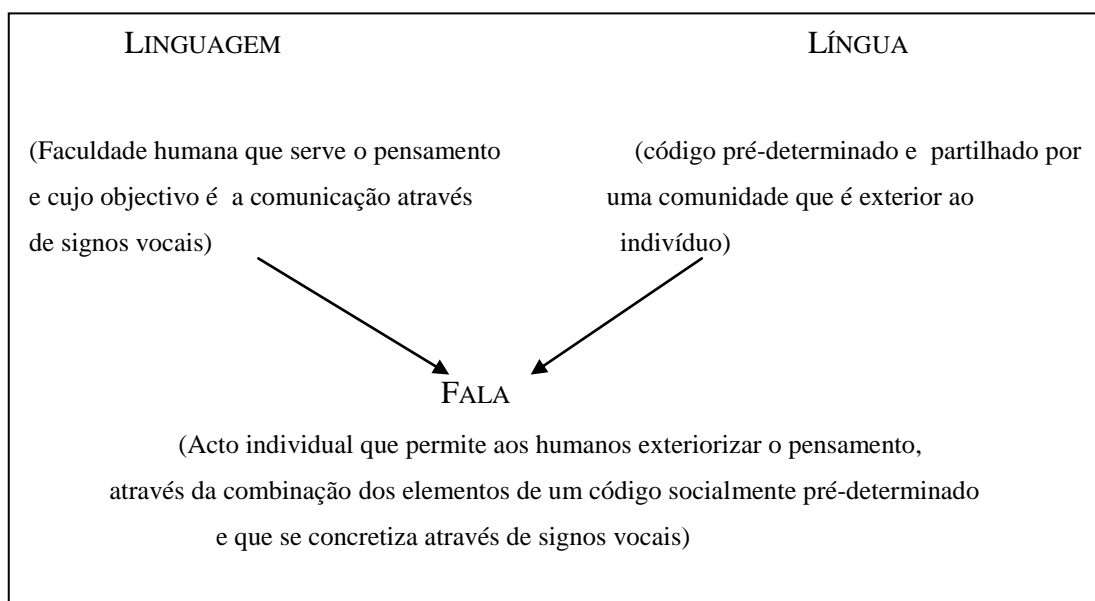
---

<sup>4</sup> Relativamente à língua.

individual da vontade e da inteligência, no qual convém distinguir: 1.º, as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua em ordem a exprimirem o seu pensamento pessoal; 2.º, o mecanismo que lhe permite exteriorizar essas combinações.” (Saussure; 1977: 41)

A fala é, pois, a concretização da língua, permitindo-nos conhecê-la; um acto individual da vontade e da inteligência; a utilização da língua através de combinações que permitem a exteriorização do pensamento; um conjunto de mecanismos vocais.

Em suma, podemos sintetizar o que referimos no seguinte esquema<sup>5</sup>:



Esquema 1 - Linguagem, língua e fala

Será que, então, a fala é sinónimo de oralidade?

Não nos parece, uma vez que a oralidade abarca um campo mais vasto do que a exteriorização do pensamento humano (linguagem) através de um esquema mental concretizado por sons vocais (fala) cuja combinação depende de um código (língua).

A oralidade é um “espelho” da sociedade e, por isso, surge como reflexo das relações humanas em sociedade. É um instrumento de comunicação que permite aos indivíduos identificarem-se com uma dada comunidade: “(...) a linguagem idêntica nas suas funções, difere de comunidade para comunidade, de maneira que só pode funcionar entre os membros de determinado grupo.” (Martinet; 1985: 13). Este estatuto confere à oralidade uma competência de mutação capaz de acompanhar as

---

<sup>5</sup> Elaborado pela autora.

mudanças sociais em “tempo real”, ou seja, de forma imediata, tornando-a um utensílio basilar da comunicação e da evolução das sociedades. Contudo, este carácter de mutação permanente faz com que a sua análise não possa ser tão aprofundada e delimitada como o da gramática ou da grafia, pois corre-se o risco do seu estudo ser obsoleto quando finalizado, já que na fala (seu principal alicerce) o que era ontem, já não é mais hoje. A oralidade como instrumento privilegiado da comunicação não vive apenas através da produção vocálica organizada (a fala). Todos os membros de uma sociedade comunicam, mas não da mesma maneira, isto é, todo o acto de fala é sempre acompanhado, voluntária ou involuntariamente, por gestos, expressões faciais, entoações sonoras, sons que não correspondem a um significante nem significado mas que estabelecem uma comunicação (bocejo, espirro, suspiro, onomatopeias, interjeições). Estes variam de comunidade para comunidade de acordo com um padrão social estabelecido e, se não forem do conhecimento dos falantes, podem interferir na correcta descodificação da mensagem que se pretende transmitir. Todos estes aspectos, que não fazem parte da fala, são relevantes quando nos referimos à oralidade. Esta última reflexão leva-nos a outra: a oralidade como estratégia para o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural que abordaremos mais adiante (cf. 3.1. Análise dos conteúdos / competências).

Outro aspecto da oralidade, e que não é relevante na fala, é a situação, ou melhor, o contexto em que se processa a interacção oral. O ambiente social, o tipo de relação que envolve os interlocutores, as emoções por estes experimentadas e as regras comportamentais partilhadas pelos falantes de uma língua são aspectos importantes quando nos referimos à oralidade. Assim torna-se, também, pertinente abordar a pragmática linguística, como parte da oralidade, já que ela abarca “os princípios reguladores da actividade verbal (...) e encara as línguas como instrumento de acção e de comportamentos, também eles regidos por regras, dando simultaneamente conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua actualização em situações de uso.” (Faria; 1996: 383-385). Se, por um lado, o conhecimento linguístico é essencial, ele deve ser correctamente contextualizado. Desta maneira, torna-se importante que o aprendente adquira “conhecimento de frases, não apenas enquanto são gramaticais, mas também quando são adequadas. Adquire competência relativamente a *quando falar* ou não, e *sobre que falar, com quem, onde e de que modo.*” (Ibidem: 451).

Para que o acto de fala se realize em pleno, segundo Austin referido por Carlos Gouveia (Faria; 1996), seis condições são necessárias:

“1. é necessário que exista uma atitude convencional de comportamento, bem como o seu efeito, igualmente convencional, e que parte dessa atitude seja a enunciação de palavras por falantes específicos em circunstâncias também específicas;

2. os falantes e as circunstâncias devem ser apropriados para a assunção dessa atitude;

3. a atitude deverá ser assumida correctamente por todos os participantes;

4. da mesma forma, deve ser completamente assumida por todos;

5. o falante que assume a atitude e que participa no acto deverá assumir os pensamentos ou os sentimentos a ela associados; por outras palavras, é necessário que o locutor seja coerentemente honesto no seu agir;

6. a coerência não deve ser apenas relativa ao momento presente, mas também a comportamentos futuros. (*Ibidem*:387).

Só mediante estas condições o enunciado pode atingir o seu objectivo: a comunicação oral. A este enunciado designou Austin de enunciado performativo<sup>6</sup>, ou seja, o enunciado não só é um acto locutório (uma ou mais palavras numa frase que se articulam segundo um código linguístico), mas também um acto ilocutório (a enunciação pretende a realização de uma acção circunstancial) e um acto perlocutório (efeito produzido ou resultado da enunciação). Esta ideia remete-nos para a competência comunicativa que passa por uma relação dialogal que nem sempre é uma troca de enunciados bem ordenados, mas que consideramos efectiva quando se torna acto ilocutório e perlocutório, isto é, quando o enunciado é emitido com uma finalidade e desencadeia uma acção de acordo com a situação contextual em que se processa. Estes aspectos pragmáticos são pertinentes quando estamos em situação de ensino-aprendizagem de uma LE. É baseado nesta constatação que a oralidade surge como a concretização efectiva da competência de comunicação.

Como já mencionámos, a competência de comunicação oral, em determinados contextos, não necessita de enunciados correctamente ordenados para ser efectiva. A produção de enunciados espontâneos raramente obedece aos chamados critérios de correcção linguística da escrita. Contudo, verificamos que, apesar disso, a comunicação estabelece-se, essencialmente, devido à prosódia que,

---

<sup>6</sup> Enunciado activo e de carácter contextual partindo do princípio que dizer pode ser fazer.

frequentemente, confere a coesão e separação das unidades (através de pausas respiratórias) em momentos específicos que optimizam a comunicação entre os interlocutores. É este tipo de oralidade que deve estar presente nas salas de aulas, por isso excluimos, no nosso estudo, a leitura. Poderão argumentar que a leitura faz parte da oralidade na medida em que se manifesta por actos de fala, tal situação não é posta em causa, todavia não se tratam de actos de fala espontâneos. A leitura baseia-se na descodificação de um código escrito diferente do código oral. Na leitura, o locutor frequentemente desempenha um papel passivo na medida em que não participou na construção do enunciado, as frases são mais complexas, a prosódia nem sempre torna a estrutura sintáctica facilmente compreensível e o contexto é idealizado e não real. Nem poderemos considerar o emissor como interlocutor já que se trata apenas de um leitor alheio ao enunciado (com excepção das situações em que ele é autor do texto) que regula a entoação de voz a partir de um complexo processo visual e cognitivo com base na pontuação e na relação significante/significado de signos escritos. A rapidez de fluência oral também é maior na leitura uma vez que o emissor não necessita de pausas para a construção sintáctica e a articulação do pensamento.

Por tudo o que atrás referimos, parece-nos que a oralidade, sobretudo como objecto de análise e/ou observação, como é o caso em contexto de aprendizagem de uma língua, merece uma definição mais precisa e que a distinga bem da noção de fala, linguagem e língua, para que possa ter um espaço próprio e bem definido nas nossas salas de aulas. Como não deverá ser nosso objectivo levantar questões sem trazer alguma luz que possa ajudar a clarificá-las, tentaremos apresentar algum contributo para a “lebre” que levantámos.

Assim poderemos apresentar a oralidade como: a manifestação vocal do pensamento humano numa situação determinada, com recurso a um código verbal e comportamental partilhado pelos intervenientes com vista a estabelecer uma interacção.

Temos consciência que esta pseudo-definição não traz nenhuma ideia nova, nem essa é a nossa pretensão, mas apenas clarificar o leitor acerca da forma como iremos encarar, neste nosso trabalho, a noção de oralidade na sala de aulas de Língua Estrangeira.

## 1.2. A oralidade como meio de interacção humana e inserção social.

Numa sociedade global em constante mutação, as questões novas que surgem pedem uma rápida resolução sob pena de “estrangularem” o desenvolvimento económico, social e político. Esta realidade é ainda mais visível na União Europeia onde a integração de 15 novos países desde 1995 levou a uma maior heterogeneidade da população e a um aumento de contingências. O *Acordo de Schengen*, que entrou em vigor a 26 de Março de 1995, com a livre circulação de trabalhadores que faz parte do *artigo 39º* do Tratado que institui a Comunidade Europeia, abriu novas perspectivas, mas também imensos desafios quer de ordem social, económica, cultural ou política. Assim, torna-se cada vez mais urgente uma mudança de política mas também de mentalidades e visão de futuro. Num mundo gradualmente mais pequeno, devido às novas tecnologias quer de comunicação quer de locomoção, urge capacitar cada cidadão para enfrentar com segurança e êxito estes novos reptos.

A Estratégia de Lisboa, no seu documento *Orientações Integradas para o Crescimento e Emprego (2005-2010)*, delineou directrizes de forma a facilitar e promover a mobilidade dentro da UE. Os entraves jurídicos, políticos e sociais que, por vezes dificultavam esta livre circulação dos trabalhadores nos países da UE, estão a ser ultrapassados através da criação de directivas políticas que vão no sentido de uniformizar vários sectores, como o da educação, da segurança social e da qualificação profissional, para promover a mobilidade no emprego. Actualmente existem instituições e redes de cooperação como a EURES (EUROPEAN Employment Services) que fornecem apoios e informações destinados a todos os que optarem por trabalhar dentro da UE. Alguns avanços foram feitos no campo jurídico, bem como no da segurança social (existe já um cartão de saúde comunitário). Para além destes aspectos administrativos, houve uma uniformização dos níveis académicos e profissionais. Existe actualmente o Quadro Europeu de Qualificações que em 2009 publicou um documento intitulado *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)* que “pretende promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida” (QEQ; 2009: 3). Isto permite que as qualificações adquiridas num país membro sejam reconhecidas e válidas em toda a UE.



Apesar destes avanços, verificamos que, em Portugal, ainda existe um longo caminho a percorrer para o despertar de uma mentalidade que adira facilmente a este tipo de mobilidade.

Seguidamente reproduzimos alguns gráficos para podermos ter uma visão mais objectiva desta mobilidade. No documento *La mobilité à longue distance*, emitido pela Comissão Europeia em 2006, encontramos o seguinte:

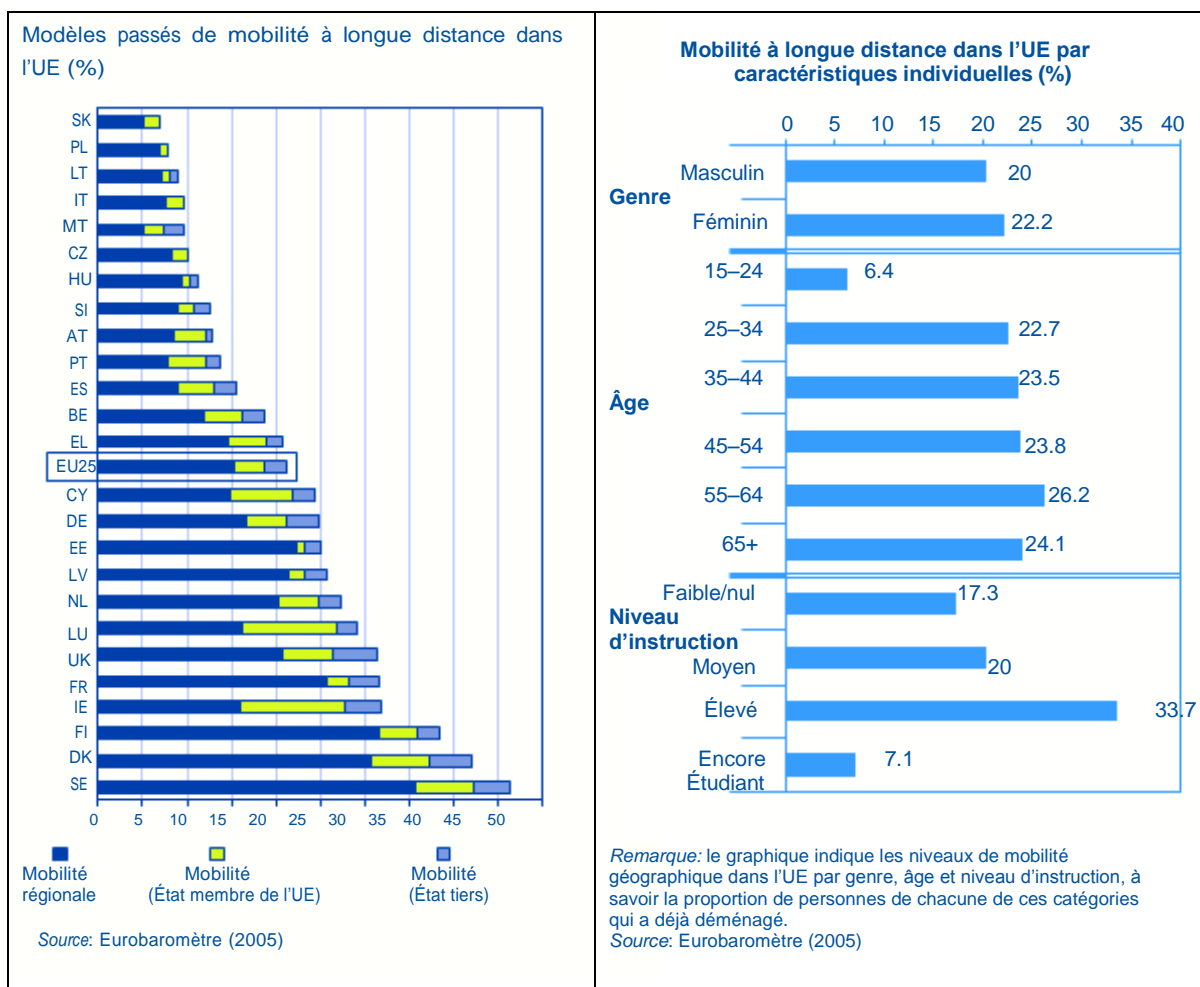


Gráfico 1 - Modèles passés de mobilité à longue distance dans l'UE

Gráfico 2 - Mobilité à longue distance dans l'UE par caractéristiques individuelles

No 1.º gráfico, podemos observar que Portugal apresenta uma mobilidade entre os estados membros próxima da média europeia. Um aspecto curioso é o facto de verificarmos que a discrepância, em Portugal, entre a mobilidade regional e entre os estados membros da UE é das menores, pelo que podemos concluir que, se os portugueses tiverem de mudar de local de trabalho, o facto de terem de deslocar-se

para fora do país de origem não é uma questão relevante comparativamente a outros países da UE.

No referente ao 2º gráfico surpreenderam-nos as seguintes constatações:

- As mulheres apresentam um ligeiro aumento relativamente aos homens;
- As categorias de idade que mais se deslocam situam-se a partir dos 25-34 anos e vão aumentando ao longo das faixas etárias seguintes;
- As pessoas com grau elevado de instrução são as que mais se deslocam.

Não é nosso propósito averiguar as causas que estarão na origem destes resultados, mas apenas tirar ilações no referente à contribuição da aprendizagem da LE para estes factores. No mesmo documento encontramos um gráfico que apresenta as razões que poderão dissuadir as pessoas de se deslocarem à procura de trabalhos nos outros países da UE.

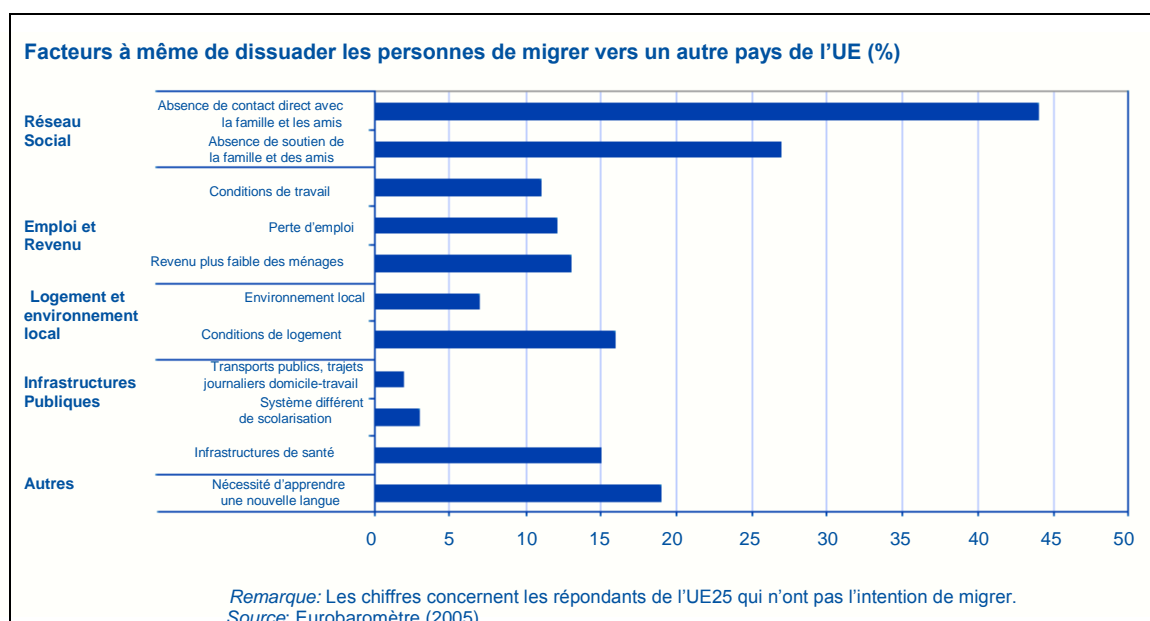


Gráfico 3 - Facteurs à même de dissuader les personnes de migrer vers un autre pays

A partir deste gráfico, apercebemo-nos que as razões apontadas pelos cidadãos europeus como factores inibidores de uma mobilidade para outro país da UE são por ordem decrescente: a ausência do contacto com familiares e amigos, a ausência do apoio dos familiares e amigos e a necessidade de aprender uma nova língua. Esta constatação leva-nos a concluir que, para além de razões de ordem pessoal e/ou sentimental, a primeira razão prática que surge é a aprendizagem de outra língua. Talvez por isso, quando inquiridos acerca da importância de saber falar uma ou mais

línguas estrangeiras<sup>7</sup>, 53% dos cidadãos europeus consideram muito útil o conhecimento de outras línguas para além da materna e 30% consideram-no bastante útil. Portugal, apesar de fazer parte dos países que menos vantagens reconhecem ao domínio das LE, encara o ensino das línguas como uma prioridade política, já que 58% dos inquiridos admitem não saber qualquer língua estrangeira. Esta situação vem ao encontro das respostas dadas pelos portugueses que, perante a questão “Todas as pessoas da União Europeia devem ser capazes de falar duas línguas para além da sua língua materna”, concordaram em 54% (ainda que longe dos 75% dos polacos mas próximo dos 50% da média europeia). Assim, um dos objectivos dos governos da UE deverá ser o de proporcionar condições para que todos os cidadãos europeus falem pelo menos duas línguas em conjunto com a sua língua materna (esta necessidade já tinha sido confirmada em 2002 pelo Conselho Europeu de Barcelona). A base de apoio existe, já que 84% dos europeus concordam que na UE todos devem falar uma língua para além da sua língua materna. Quanto à forma como deverá(ão) ser aprendida(s) a(s) LE, a escola surge como resposta e em idade primária (55% concordam relativamente à primeira LE e 64% quanto à segunda). Em conclusão, actualmente regista-se um maior número de europeus que sabem pelo menos uma LE (56%), um melhor nível de auto-percepção dos conhecimentos linguísticos e mais cidadãos europeus a terem consciência da utilidade de dominar uma ou mais LE.

Mas se nos voltarmos para o caso de Portugal, verificamos que houve um retrocesso no currículo. Assim, apesar dos estudos e directrizes comunitárias colocarem a aprendizagem das LE como prioridade e de Portugal ter instituído a aprendizagem obrigatória do Inglês no 1º ciclo, não houve uma reestruturação real e contínua nesta área. Já em 2001, José Herreras, no seu estudo intitulado *De l'apprentissage à la maîtrise des langues étrangères en Europe*<sup>8</sup>, referia, relativamente às línguas estrangeiras que os jovens aprenderam e os que falam bem o suficiente para participar de uma conversa, o seguinte: “o último lugar (...) seria para a Irlanda, precedido pela Grécia, Espanha e Portugal” (Herreras; 2001: 317), concluindo que “É nos países que oferecem a oportunidade de aprender mais línguas que os jovens apresentam um melhor domínio num maior número de línguas”<sup>9</sup> (*Ibidem*). O autor constata que “existe um fracasso na diversificação das línguas nos

---

<sup>7</sup> Inquérito levado a cabo a pedido da Direcção Geral da Educação e da Cultura e coordenada pela Direcção Geral de Imprensa e Comunicação, publicada em Fevereiro de 2006 sob o título “Os Europeus e as suas Línguas”.

<sup>8</sup> In *revue de didactologie des langues-cultures*, 2001/3-4 - N°123

<sup>9</sup> Tradução proposta pela autora

sistemas de ensino, onde o inglês continua a progredir em detrimento das outras línguas, apesar de se iniciarem mais cedo o ensino das línguas estrangeiras (desde a escola primária) e de se ter intensificado a sua aprendizagem no secundário (aprendizagem de duas línguas obrigatórias da maioria dos países)”<sup>10</sup> (*Ibidem*: 321). Nas suas conclusões ele vai mais longe desafiando os governos a seguirem o exemplo do Luxemburgo onde, “Não só elas<sup>11</sup> são integradas muito cedo no sistema educativo, mas tornam-se, num momento dado parte do *cursus* escolar (...), línguas veiculadoras do conhecimento (...). Poderíamos por isso tentar aplicar a mesma fórmula no ensino secundário, sobretudo nos últimos anos”<sup>12</sup> (*Ibidem*: 322). O autor finaliza sugerindo as seguintes medidas:

“1) o ensino obrigatório de duas, e até três línguas estrangeiras no ensino obrigatório; o que seria relativamente fácil com a condição de se promover ao nível europeu a mobilidade dos professores do secundário por especialidades; 2) fazer com que a escolha das línguas não seja apenas teórica, mas real para os alunos”<sup>13</sup> (*Ibidem*).

Se olharmos para a realidade portuguesa, observamos que, se por um lado houve avanços no referente ao ensino precoce do inglês no 1º ciclo, o mesmo não aconteceu nos restantes ciclos de ensino. Com a reforma curricular do Ensino Secundário em 2003, não só a obrigatoriedade de aprender LE reduz-se a uma, como no 12º ano (com exceção de no Agrupamento 4: Curso Geral - Dominante Humanidades; Curso Tecnológico de Comunicação - para os alunos que não iniciaram o estudo de uma segunda língua estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico que terão obrigatoriamente de o fazer no Ensino Secundário, podendo optar por Francês, Inglês, Alemão ou Espanhol) não existe a aprendizagem obrigatória de qualquer língua estrangeira. Na maioria dos países da UE, os alunos no final do Ensino Secundário devem submeter-se não só a provas escritas mas também a provas orais. Apenas na Bulgária, na Grécia, em Chipre, na Lituânia, em Portugal e na Finlândia, a prova é unicamente escrita.

Relativamente à proposta do autor de se seguir o exemplo do Luxemburgo, em 2006 a Comissão Europeia publicou um estudo intitulado “L’enseignement d’une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l’école en Europe” que já foi posta em prática em algumas escolas na Finlândia, Alemanha, Países Baixos, Suécia, França, Irlanda e Áustria.

---

<sup>10</sup> Tradução proposta pela autora

<sup>11</sup> Línguas estrangeiras

<sup>12</sup> Tradução proposta pela autora.

<sup>13</sup> Tradução proposta pela autora.

Seria pois por demais desejável que houvesse uma revisão dos currículos do 3º ciclo e Ensino secundário no sentido de instituir a obrigatoriedade da aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras ininterruptamente de forma a criar as mesmas oportunidades a todos os cidadãos da UE. Num espaço comunitário cada vez mais diversificado e competitivo, torna-se urgente que os cidadãos dominem cada vez mais línguas para além da materna.

### 1.3. A aprendizagem da língua através da oralidade.

Para reflectirmos sobre a aprendizagem através da oralidade, poderíamos fazer uma “viagem” por diversos campos, como a sociologia, a biologia, a antropologia, a psicologia e a linguística, entre muitas outras que aqui não referimos mas que estão ligadas à oralidade. Sendo que isso seria impossível no âmbito desta dissertação, e nem sequer é esse o objectivo do nosso estudo, entre as ciências referidas, destacamos duas especialmente pertinentes: a Psicologia e a Linguística (que já abordámos no ponto 1.1. O conceito de oralidade). Esta ligação entre estas duas áreas deu origem a um domínio de estudo relativamente recente: a Psicolinguística. Para compreendermos esta ciência partiremos da definição dada por Claude Chevie-Muller: «a psicolinguística interessa-se pelo processo psicológico de compreensão e de expressão da fala, pela forma como cada indivíduo realiza num “acto de fala” essa competência»<sup>14</sup>. Claude Chevie-Muller é médica pediatra, especialista em ortofonia<sup>15</sup> e directora de pesquisa emérito do Instituto Nacional de Saúde e Pesquisa Médica (França), pelo que a sua ligação à linguística não se prende com os aspectos puramente linguísticos, mas antes ao nível cognitivo da fala para uma acção terapêutica em crianças. Isto mostra que, ao contrário do que se poderia pensar, a fala não é uma área exclusiva da linguística.

No século passado, inúmeros foram os cientistas e filósofos que se dedicaram ao seu estudo, sobretudo no que respeita à relação entre aprendizagem e fala. Isto leva-nos a referir dois grandes nomes: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Estes psicólogos são referências incontornáveis, quer pela sua contribuição para a psicologia da aprendizagem, quer pela diferença de posições que apresentam.

---

<sup>14</sup> In Revista *Sémiotiques*, nº3, outubro, 1992, p.81. Proposta de tradução da autora.

<sup>15</sup> Arte de corrigir terapêuticamente os vícios sónicos.

Piaget surge incontestavelmente como o primeiro investigador que se dedicou ao estudo da aprendizagem da linguagem na criança de forma sistemática, demarcando-a do adulto. Até aí, os investigadores olhavam para as crianças apenas como pequenos adultos, ou seja, o que era válido para o adulto era-o igualmente para a criança que apenas estava limitada pelo crescimento biológico. Logo que esta apresentava um amadurecimento físico similar ao adulto, passava da infância directamente para o mundo adulto. Através das suas pesquisas, Piaget revelou que não só uma criança não era um adulto em ponto pequeno, como no seu próprio crescimento de criança, passava por vários estádios. Esses estádios, hoje universalmente conhecidos são os seguintes:

**1º estádio:** no período sensório-motor que decorre do nascimento até aos 2 anos de idade, a criança desenvolve reflexos práticos adquiridos através das sensações;

**2º estádio:** no período pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, a criança desenvolve a inteligência representativa, ligada à aquisição da linguagem. Ela vai construir através de símbolos ou significados mentais a realidade (objectos, acontecimentos, situações, etc.). Dá-se o desenvolvimento da inteligência prática;

**3º estádio:** no período operatório-concreto, entre os 7 e os 11 anos, a criança consegue construir conceitos concretos através de um pensamento lógico, pois ainda não é capaz de fazer abstracções;

**4º estádio:** no período operatório-formal, dos 11 aos 16 anos, o jovem atinge uma maturação capaz de desenvolver pensamentos abstractos, construir hipóteses e conceitos científicos.

Estes estádios ou estágios, que segundo Piaget são universais e fixos, são determinados por uma maturação biológica que vai influenciar o desenvolvimento da criança. Assim, a construção do real centra-se no interior da criança que, incapaz de comunicar através da língua (entenda-se um código de signos aceites e comuns a vários indivíduos), começará a desenvolver o pensamento interior de forma espontânea e interna. Esta construção não estará dependente de qualquer influência exterior mas apenas da maturação biológica. A esta visão chama Piaget de “egocêntrica”, ou seja, a criança centra-se em si e só mais tarde, noutra estádio,

poderá assimilar informações do exterior. Deste modo, para este psicólogo, quando a criança recebe e processa as informações vindas da sociedade, como é o caso da linguagem, estas devem, através do que chama “assimilação”<sup>16</sup>, adaptar-se a um esquema de pensamento já desenvolvido pela criança. Perante novas realidades a criança vai tentar “encaixá-las” em esquemas do pensamento pré-existentes e gerais de forma a atingir a “acomodação”<sup>17</sup>. Para Piaget a aquisição cria um desequilíbrio mental que se deve à assimilação (aprendizagem de um elemento novo), seguida da acomodação (adaptação dos esquemas mentais do indivíduo a essa nova realidade) e que leva à construção dos estádios mentais. A criança só está apta a proceder a certas assimilações quando atingir um determinado estádio de maturação biológica. É através desta constante alternância entre a assimilação, que cria um desequilíbrio, e a acomodação, que repõe o equilíbrio, que a criança vai progredindo na sua aprendizagem. A linguagem, como qualquer outra faculdade, só poderá desenvolver-se quando a criança tiver alcançado um certo nível de habilidades, pelo que ficará subordinada aos esquemas mentais, ou seja, ao pensamento pré-existente, pois este, segundo Piaget, é anterior à linguagem e não é modificada por ela.

Não discordando do processo de aprendizagem baseado em momentos de assimilação e acomodação que desencadeiam a progressiva construção do indivíduo, Vygotsky reage a esta visão egocêntrica de supremacia do pensamento sobre a linguagem e sobre a aprendizagem em geral. A principal diferença entre estes dois investigadores está na base. Se, para Piaget, a criança começa por viver num egocentrismo onde constrói o seu pensamento interior, recebendo influências sociais exteriores apenas após esta construção interna estar “cristalizada”, Vygotsky baseia-se na ideia de que desde cedo a criança começa a sentir, no seu interior, a influência do exterior, ou seja do ambiente social. Esta diferença altera em muito a visão que temos da relação da criança com o meio em que cresce. Ela não é alheia ao ambiente familiar e social, mas é em grande parte influenciada por ela. A construção do pensamento não dependerá então do estádio de maturação, mas do tipo de ambiente em que se desenvolve. Para Vygotsky o desenvolvimento processa-se do social para o individual, ao contrário de Piaget. Assim sendo, a visão acerca do processo de aprendizagem será também diferente. Para o investigador russo a aprendizagem não depende apenas dos estádios, mas da forma como a criança é guiada e apoiada nesse percurso. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem

---

<sup>16</sup> Incorporação de novos elementos pelo organismo sem alteração dos esquemas - neste contexto aprender é assimilar.

<sup>17</sup> Processo de reorganização dos esquemas mentais de tal forma que possam incorporar os novos conhecimentos para se ajustarem às novas exigências do meio.

não são processos independentes (como para Piaget), mas influenciam-se reciprocamente numa procura constante da aprendizagem. Contrariamente ao psicólogo suíço, Vygotsky coloca a linguagem no mesmo plano do pensamento e confere-lhe um papel central no desenvolvimento cognitivo, uma vez que a aquisição da linguagem vai modificar os esquemas mentais, reorganizando os processos que estão em aperfeiçoamento. Outro aspecto importante em Vygotsky é o facto de ele não limitar o desenvolvimento intelectual a estádios fixos e universais. Esta ideia vai influenciar, não só os psicólogos mas também os pedagogos.

Até aqui a relação entre desenvolvimento e instrução era unilateral, ou seja, o desenvolvimento influenciava a aprendizagem, mas o contrário não se verificava. Esta relação colocava o desenvolvimento num plano superior e independente da aprendizagem. Esta ideia tinha por base o facto de se partir do pressuposto que os estádios de desenvolvimento eram fixos e inalteráveis, unicamente dependentes da maturação biológica e não da aprendizagem. Esta só se realizaria quando a criança tivesse atingido um determinado estádio. Assim, “Segundo esta variante da teoria a instrução arrasta-se a reboque do desenvolvimento. O desenvolvimento tem que cumprir determinados ciclos antes da instrução poder começar.” (Vygotsky: 1979; 126). Não discordando totalmente desta visão, o psicólogo russo procura, através das suas experiências, aprofundar esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, ele apresenta algumas reflexões bastante pertinentes e que põem em causa esta relação unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem.

A primeira observação é que existe um grande desfasamento entre a aprendizagem da fala e da escrita. O facto de uma criança ter atingido um determinado patamar na fala, não faz com que o mesmo aconteça ao nível da escrita, isto porque o percurso não é idêntico. “A nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função.” (*Ibidem*: 131). Para o autor a escrita “É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entoação características da linguagem oral” (*Idem*: *ibidem*). Concluímos então que a linguagem oral é mais completa do que a da escrita. Podemos então estabelecer algumas características destes dois tipos de linguagem<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Quadro elaborado pela autora com base em Vygotsky (1979: 131-133).



LINGUAGEM ESCRITA	LINGUAGEM ORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>•É tendencialmente abstracta: as palavras começam a ter uma representação gráfica e exigem a correspondência entre símbolo sonoro e signo escrito.</li> <li>• Não tem interlocutor (se existe é imaginário) por isso não há uma motivação forte para a sua aprendizagem.</li> <li>• Exige uma atenção mais deliberada, uma análise mais intensa que envolve processos mentais mais profundos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•É sensorial e adquirida de forma espontânea (no caso da LM).</li> <li>• Existe um interlocutor e exerce uma motivação forte e a perspectiva de uma comunicação de conversação imediata; “Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas, o espanto leva à explicação.” (<i>Ibidem</i>: 132)</li> <li>• A fala é mais inconsciente ao nível das operações mentais que se executam; a linguagem falada “precede o curso de desenvolvimento (...)” (<i>Idem: ibidem</i>). “Poderíamos até dizer que a sintaxe do discurso interior é o exacto contrário da sintaxe da palavra escrita, constituindo a linguagem falada um caso intermédio.” (<i>Ibidem</i>: 133)</li> </ul>

Tabela 1 - A linguagem escrita e a linguagem oral segundo Vygotsky

A segunda observação de Vygotsky é que não existe uma dependência cronológica entre o desenvolvimento psicológico e o ensino; este precede aquele.

Num terceiro ponto ele refere que apesar de não haver uma dependência temporal, o ensino, compartimentado em matérias escolares, influencia o desenvolvimento intelectual, já que “desperta e orienta no cérebro da criança um sistema de processos que se encontra oculto à observação directa e que segue as suas

próprias leis de desenvolvimento.” (*Ibidem*: 136). As matérias de domínios diferentes, quando assimiladas, são estimuladoras umas das outras e interligam-se num complexo único de desenvolvimento.

Num último ponto, o autor conclui que duas crianças num mesmo estágio de desenvolvimento (ou seja, que sozinhas conseguem resolver o mesmo tipo de problema ou questão), quando auxiliadas podem alcançar diferentes “patamares” de desenvolvimento. Estes “patamares” são o que Vygotsky chama de zonas de desenvolvimento próximo (aquilo que a criança é capaz de alcançar com apoio) e varia de criança para criança, ainda que estas estejam no mesmo estágio de desenvolvimento. Haverá então crianças com zonas de desenvolvimento próximo mais extensas do que as de outras. É baseado nesta ideia que Vygotsky refere a imitação como motor para a aprendizagem, não a imitação inconsciente e sem objectivo, mas aquela que pretende encaminhar a criança para uma aprendizagem consciente, levando-a a atingir novos níveis de desenvolvimento próximo, limiares superiores.

Quando a criança aprende a língua materna, ela fá-lo de forma inconsciente e espontânea através da imitação dos falantes que a rodeiam. Deste modo, a sua aprendizagem não é consciente e desenvolve-se ao nível dos conceitos espontâneos do seu quotidiano. Só mais tarde, na escola, desenvolverá os conceitos científicos da língua através do estudo da gramática e fará uma reflexão sobre as relações entre as palavras: conceitos científicos que poderá inter-relacionar com os conceitos espontâneos que já possui. Numa língua estrangeira passa-se o contrário. A criança já detém conceitos científicos da linguagem e por isso a escrita vai desenvolver-se ao mesmo ritmo que a fala, o que não acontece na língua materna. Existe uma transferência dos conhecimentos da estrutura da LM para a aprendizagem da LE. Este aspecto é importante na medida em que como refere Vygotsky citando Goethe “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria língua” (*Ibidem*: 146).

Ao contrário da LM, na aprendizagem da LE a criança vai centrar-se na fonética, nos sons e na pronúncia que, por serem novos, vão apresentar mais dificuldades. O facto de a criança já estar num estágio de desenvolvimento que lhe permite ter uma consciência da estrutura gramatical (já conhece a sua própria língua do ponto de vista dos conceitos científicos), leva-a a que facilmente compreenda os aspectos gramaticais e semânticos da LE. Não há um atraso da escrita relativamente à fala como acontece na LM. Assim, Vygotsky defende que “[numa] língua estrangeira (...)

[acha]<sup>19</sup> dificuldades na pronúncia, na fonética “espontânea”. O discurso fluente e espontâneo, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais só lhe vem depois de longo e árduo estudo” (*Ibidem*: 145).

Partindo desta reflexão, parece-nos que a aprendizagem da LE através da oralidade se evidencia uma estratégia pertinente, uma vez que a oralidade surge como espontânea, inconsciente ao nível das operações mentais, sensorial, mais completa do que a escrita, motivadora da aprendizagem quer pelo desejo quer pela necessidade e precede o curso do desenvolvimento.

#### 1.4. O papel da oralidade na aquisição da competência linguística.

Um aspecto com que nos deparamos imediatamente quando falamos de Linguística, de Pedagogia, de Psicologia e de processos mentais é o facto de actualmente se delimitar o que é adquirido do que é aprendido. Para tal, temos de tomar como referência Krashen que refere que existe um *Language Acquisition* e um *Language Treaning*. Para este investigador são duas formas distintas de desenvolvimento mental. O primeiro é um processo inconsciente e natural que permite a apropriação do que nos rodeia através da interacção com o meio. Não existe qualquer esforço consciente mas apenas um voluntarismo inconsciente, baseado numa necessidade real que nos leva a interagir socialmente e a interiorizar intuitivamente. É este *language acquisition* que permite às crianças adquirir as estruturas da LM sem que haja um conhecimento explícito e consciente de “regras”, mas apenas uma “sensação” de gramaticalidade. O segundo é um processo consciente e formal que procura explicitar as estruturas gramaticais e levar o aprendente à correcção gramatical através do pensamento dedutivo, ou seja do simples para o complexo.

Krashen (2002) defende que a aquisição se sobrepõe à aprendizagem na LE. Esta aquisição deve ser proporcionada através de *intakes* (elementos compreendidos), ou seja, o que nós entendemos por compreensão. Para este investigador a melhor estratégia para a iniciação de uma LE deve ser a compreensão da mensagem, seja a nível escrito ou oral. Esta estratégia cria oportunidades e ambientes fundamentais para a aquisição. Refere que “Children are usually allowed to go through a “silent

---

<sup>19</sup> Refere-se à criança que aprende uma língua estrangeira.

period", during which they build up acquired competence through active listening. Several scholars have suggested that providing such a silent period for all performers in second language acquisition would be beneficial"<sup>20</sup> (Krashen; 2002: 8). Neste período, que ele refere como o do silêncio, o aprendente será exposto, durante uma fase que poderá ser mais ou menos longa, à audição e à leitura da LE. Só mais tarde ele poderá então desenvolver a oralidade: "Acquisition (as opposed to learning), it was claimed, is the result of input, or intake, not actual production."<sup>21</sup> (*Ibidem*: 128). Este processo de aquisição através de *inputs* deve ter em conta que estes deverão ser de um nível um pouco mais avançado do que o estágio de desenvolvimento em que está o aprendente. Esta ideia remete para o que Vygotsky referiu como zona de desenvolvimento potencial. No entanto, Krashen defende que, no período de iniciação, não deverá haver qualquer tentativa de produção oral na medida que, segundo ele, o aprendente não será capaz de realizá-lo já que desconhece as "regras".

Este aspecto surpreende-nos uma vez que, para a compreensão (*intake*), o autor explica que não será necessário que o aprendente conheça a microestrutura para compreender a mensagem já que poderá apoiar-se para tal em todos os aspectos paralinguísticos, contudo parece que este pensamento já não é válido para a produção oral. Para explicar esta ideia, Krashen sustenta que não se adquire uma LE praticando a oralidade, pois a fala é considerada como o resultado da aquisição, e não a sua causa. "Here, it is suggested that the adult uses the child's output as a part of the information he or she needs to estimate the child's current level of competence. Strictly speaking, however, speaking is not necessary."<sup>22</sup> (*Idem: ibidem*). Apesar de se verificar que a competência da compreensão é realmente a que está mais desenvolvida no ser humano, não nos parece que esta, por si só, possa fornecer ao aprendente os *inputs* necessários para ele poder atingir um nível de proficiências capaz de fazer dele um detentor da LE. O facto de compreendermos uma outra língua não fará com que possamos ser considerados bilingues. Concordamos que um período de "silêncio" é necessário para a aquisição, seja ela de uma LE ou de conhecimentos matemáticos, mas não poderá haver verdadeira aquisição se não houver, depois de uma apropriação mental e interior dos *inputs*, um

---

<sup>20</sup> As crianças são normalmente autorizadas a atravessar um período de "silêncio", durante o qual vão adquirindo competências através da escuta activa. Vários estudiosos têm sugerido que um período silencioso para todos os aprendentes de uma língua segunda seria benéfico.

<sup>21</sup> Aquisição (em oposição à aprendizagem), alegou-se, é o resultado da entrada ou admissão, não a produção real.

<sup>22</sup> Aqui sugere-se que o adulto recorra obrigatoriamente à produção da criança para definir o seu nível de competência ou proficiência. Contudo, falar não é necessário.

*output* que siga de perto a nível temporal. Pensamos que após um período, que não deverá ser demasiado longo, de exposição à língua, o aprendente, por várias razões que seguidamente explanaremos, deverá interagir oralmente ainda que não o faça de uma forma totalmente correcta. Este período de produção será benéfico na medida em que:

- as crianças, após um período de tempo, têm necessidade de variar a actividade mesmo que esta seja bastante atractiva (apesar de gostar muito de um jogo, qualquer criança se afasta se durar demasiado tempo);
- depois de estar em silêncio as crianças precisam de uma actividade que as ponha em acção e que lhes permita por um lado tomarem elas próprias consciência do que adquiriram e simultaneamente aperceberem-se da utilidade daquilo que adquiriram;
- o desenvolvimento mental da criança não opera por sectores diferenciados e compartimentados, não há verdadeira aquisição se não houver ao nível do cérebro uma interligação dos vários *inputs*;
- quando a criança está a ouvir e a ver uma interacção de falantes-nativos ela está a ser submetida a *inputs* de vária ordem (linguísticos, culturais, fonéticos, musicais, comportamentais, etc.). Estes ocorrem simultaneamente e são interiorizados de forma pessoal, ou seja, cada criança de forma inconsciente e aleatória vai seleccionar as informações e “retê-las” na sua mente. Se não houver um *output* oral, não poderemos aperceber-nos do impacto mental que teve o *input*.

Assim sendo, parece-nos importante que o aprendente possa simultaneamente ter períodos de “silêncio” em que a competência da compreensão seja activada, mas deverão também ser-lhe proporcionados períodos de “fala” que apesar de, no início, como seria de esperar, apresentarem erros, estes serão indicadores da qualidade da aquisição. Não se tratará de esperar resultados imediatos correctos, mas do aprendente usufruir de momentos em que ele é o centro da aquisição e onde pode começar a construir a sua aprendizagem global da LE: linguística, social e cultural. É nesta perspectiva que a oralidade deverá surgir na sala de aula de LE, como uma estratégia que:

- seja compatível com o nível do desenvolvimento mental do aprendente;

- proporcione momentos de interacção inconsciente mas voluntária;
- propicie situações próximas da realidade;
- potencie diversos tipos de aquisições: linguísticas, sociais e culturais;
- posicione o aprendente no centro numa situação de aquisição e não de aprendizagem.

Não se trata pois de desenvolver apenas o bilinguismo, mas de ir mais além e proporcionar a construção de um indivíduo plurilingue e pluricultural (cf. 3.1. Análise dos conteúdos / competências) recorrendo às faculdades mais intuitivas, básicas e necessárias: a compreensão e interacção oral.

## CAPÍTULO II

### A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

« *La langue est vécue et acquise plutôt qu'apprise de manière abstraite.* »

Bernard Dufeu

#### 2.1. A Interação Oral na Sala de Aula: Considerações Iniciais

A preocupação em compreendermos como se processa a aprendizagem dentro da sala de aula tem sido uma constante ao longo dos últimos 40 anos. Assim, pelo esboço de várias teorias, temos procurado respostas para um conjunto de questões que, quiçá, muitas delas não têm resposta. São, assim, inúmeras as variáveis que fazem da sala de aula um espaço sempre por descobrir e nunca previsível. Começando pelo aprendente que é único no seu estilo de aprendizagem<sup>23</sup>, o professor depara-se com o problema de ter vários estilos de aprendizagem dentro da sala de aula. Estes estilos estão ligados, entre outros factores, às características fisiológicas do próprio cérebro humano e revelam-se nas variadíssimas formas, assim como os diversos aprendentes apreendem o mesmo conhecimento ou competência de forma diferente, ainda que igualmente eficaz. Por exemplo, podemos ter um aluno que aprende o verbo *être* no futuro através da repetição oral e exaustiva e outro através de jogos de associação com o verbo *ser* em português (*il sera / ele será*) ou, ainda,

---

<sup>23</sup> Estilo de aprendizagem é o método que uma pessoa usa para adquirir conhecimento, sendo que cada indivíduo aprende de modo pessoal e único. Cf. PATON, C. Oliveira, C. e AZEVEDO, R. (2004), *Os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de graduação em ciências contábeis da universidade estadual de londrina-uel: uma aplicação do teste de kolb.*

mesmo associando-o a uma vivência pessoal. O importante será que o professor tenha a capacidade de aferir os vários estilos de aprendizagem de modo a rentabilizar ao máximo o capital intelectual<sup>24</sup> de cada discente.

Assim sendo, a figura do professor surge como ponto convergente entre o objectivo da aprendizagem - que o aprendente seja capaz de se tornar um utilizador da língua - e os vários estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. É na continuidade desta linha de pensamento que surge a ideia de o professor ser a entidade à qual caberá a escolha dos conteúdos dos textos, dos exercícios, das actividades e dos testes, entre outros, sempre numa perspectiva objectiva e crítica, mas ao mesmo tempo criativa. Se juntarmos a isto o facto de ter também de proceder a uma análise crítica e ponderada de todos os factores externos à personalidade do aluno e que influenciam as aprendizagens - meio escolar, meio familiar, meio sócio-económico - bem como das directrizes ministeriais, nas suas várias vertentes, a tarefa do professor afigura-se árdua e nunca finda.

Para auxiliar o docente nesta missão, o *Q.E.C.R.* (2001:73) define como princípio que “(...) o aprendente está em fase de se tornar um utilizador da Língua (...)”. Contudo, apesar de serem referidas várias questões essenciais, não são propostas quaisquer respostas universais na medida em que não existem, cabendo ao professor observar e analisar criticamente a situação de ensino-aprendizagem e propor caminhos que possam ajudar a concretizar o princípio acima mencionado. Poderemos considerar que, nesta circunstância, vão interagir dois factores importantes: o contexto do uso da língua e o contexto mental do utilizador/aprendente. Clarificando, a aprendizagem da língua vai depender muito da necessidade e desejo de interagir numa situação específica. Ora, na escola, o espaço social é a sala de aula e o desejo de aprender vai depender da interpretação que o aluno fará desse contexto social.

Para o primeiro factor, o contexto do uso da língua, as condições em que a aprendizagem se processa são importantes para a planificação que o professor terá de fazer das finalidades, tarefas, actividades, temas e materiais de avaliação. Claro que docente e discente serão confrontados com as condições e limitações desse espaço físico. No domínio da oralidade, surgirão condições físicas e sociais e limitações cronológicas e económicas. Nas primeiras incluem-se a clareza da pronúncia, os ruídos do ambiente (no espaço interior da escola), as interferências (espaços exteriores), as distorções (tipo de sonorização) e condições meteorológicas.

---

<sup>24</sup> Capital intelectual representa o conhecimento que os alunos possuem e aplicam na sua aprendizagem.



Simultaneamente, temos de ter em conta o número de interlocutores e o grau de familiaridade entre eles, as suas relações sociais (amizade/ hostilidade) e a presença ou ausência de público. Nas segundas, consideramos o tempo real entre locutor e interlocutor inerente à prática da oralidade, a preparação das actividades, os limites de tempo impostos (carga horária curricular, a duração dos tempos lectivos) e as restrições financeiras da instituição e dos alunos. No referente ao segundo factor, o contexto mental, interagem a observação que o aprendente faz do contexto da sala de aula e a forma como a filtra através da sua mente. Nesta operação intervêm vários agentes: o estilo de aprendizagem, as vivências pessoais, as expectativas, as necessidades, os interesses, o estado de espírito, ou seja, uma multiplicidade de condicionantes que vão influenciar a experiência que o aluno faz da sala de aula. Como é referido, “Trata-se principalmente de uma interpretação individual da situação em função das competências gerais de cada um (...), tais como os seus conhecimentos anteriores, os seus valores e as suas crenças.” Q.E.C.R. (2001:82). Haverá, assim, um mesmo contexto externo, partilhado pelos vários interlocutores, mas com representações mentais diferentes.

Dentro dos condicionalismos que o *Q.E.C.R.* apresenta como determinantes na atribuição de um grau de pertinência da aprendizagem da língua estrangeira, parece-nos importante destacar alguns pela interacção directa com o nível de iniciação. No primeiro ano de aprendizagem, a construção do contexto mental é essencial e vai determinar a aquisição das várias competências. Torna-se imperioso que o aprendente, neste período, desenvolva o gosto pela língua, não apenas ao nível linguístico, que está ainda em embrião, mas sobretudo ao nível cultural. A cultura, subjacente a qualquer língua, pode ser o ponto de partida para a aprendizagem linguística. Todo o aprendente é, mais ou menos, uma tábua rasa ao nível do conhecimento linguístico consciente, mas raramente o é ao nível da sua cultura. Este conhecimento cultural surge, por vezes, associado a interesses e experiências pessoais que aproximam o aprendente da língua estrangeira. É neste ponto que os factores que constituem o contexto mental do aprendente devem ser observados e valorizados. São eles: as intenções, a linha de pensamento (sensações, ideias, pensamentos, impressões), as expectativas, o estilo de aprendizagem (construção de processos mentais), as necessidades, os desejos, as motivações, as condições e limitações e o estado de espírito (saúde, cansaço, personalidade). Não havendo qualquer conhecimento prévio do conhecimento da língua, o professor deverá basear-se na observação destes factores, bem como no contexto externo, para traçar a sua linha de actuação (estratégias e actividades) junto dos aprendentes. Na

interacção educativa é fundamental que haja uma aproximação entre os interlocutores que partilham o mesmo contexto externo (a sala de aula). Esta comunicação, que obviamente não deverá ser feita pela interacção oral em língua estrangeira sob pena de não se estabelecer, torna-se possível através da interacção cultural. A aproximação do contexto mental entre estes interlocutores é imprescindível, pelo que a “aquisição de uma consciência intercultural relevante pode resolver esta questão” (idem:82).

A ideia que o professor e o aprendente deverão ter presente é que o objectivo de ambos será que o aprendente se torne plurilingue e desenvolva uma interculturalidade que lhe vai permitir aprofundar a consciência das suas competências linguísticas nas várias línguas, proporcionando-lhe uma interacção como mediador.

Os métodos estruturalistas com ênfase no ensino da forma, amplamente difundidos até aos anos 70, não apresentavam resultados satisfatórios na aprendizagem da LE. Os professores sentiam necessidade de propiciar mais oportunidades do uso da língua na sala de aula. A abordagem comunicativa apareceu, no final década de 70, como um método alternativo. Este método, baseado em tarefas comunicativas, tem vindo a ser alvo de várias experiências mas está longe de se ter esgotado, daí a necessidade de hoje se continuar a procurar novos horizontes e práticas pedagógicas no sentido de proporcionar, ao aprendente, actividades mais directas com e na LE de forma a favorecer uma aprendizagem melhor e mais próxima do ambiente real.

Numa perspectiva pedagógica, Richard, Platt e Weber (1986) referem que tarefa é “uma actividade ou acção que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem” (Almeida Filho, 2000:25). Nesta linha de pensamento, o uso comunicativo da língua dentro da sala de aula surge como um conjunto de tarefas que propiciam ao aprendente/utilizador um acto comunicativo na língua focalizado no significado e não na estrutura linguística. A prática da oralidade na sala de aula encaixa, de forma cabal, na definição de tarefa apresentada por Prabhu: “período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objectivo claramente compreendido” (Idem, *ibidem*:25). A tarefa comunicativa apresenta uma pedagogia que centra a atenção do aluno no significado (situação real, objectivo a atingir, processo interactivo) e não na estrutura linguística. A interacção oral na sala de aula, pela sua estrutura, apresenta potencialidades importantes e ilimitadas que vão ao encontro do que Prabhu define como tarefa.

É, deste modo, essencial reflectirmos até que ponto a oralidade, nas nossas salas de aula, tem servido como actividade comunicativa. Se, por um lado, tem sido dado um grande ênfase, nos nossos programas, à competência da oralidade na L2 e LE, teremos de debruçar-nos sobre como tem sido posta em prática essa competência e se os programas, pela sua estrutura, têm fomentado a sua prática como tarefa comunicativa.

Mas, primeiramente, tentemos clarificar a forma como a oralidade pode e deve ser uma tarefa comunicativa na sala de aula. Na perspectiva de Prabhu, qualquer actividade oral deve ter os seguintes traços:

- “a) o significado é o aspecto principal;
- b) há uma relação com as situações encontradas fora da sala de aula;
- c) o processo de realização da tarefa tem prioridade;
- d) a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados.”

(Idem, *ibidem*: 28)

Seguindo estes tópicos, a interacção oral na sala de aula deve ser um fim em si e não a prática de qualquer estrutura gramatical ou linguística; a situação deve reflectir uma necessidade real de comunicação que se aproxime o mais fielmente das situações exteriores à sala de aula; o processo mental (esforço desenvolvido pelo aluno) e a interacção na língua-alvo (independentemente do grau de competência atingido) devem ser prioritárias; finalmente, o desempenho comunicativo deve ser avaliado em termos de resultados. Se um professor optar pela metodologia da oralidade na aplicação da tarefa comunicativa, ele deverá escolher um conjunto de actividades que lhe permitirão atingir um objectivo em particular.

Naturalmente que ainda que a situação de sala de aula deva reflectir a situação real em que o aluno poderá mais tarde ser confrontado, esta terá sempre de ser apresentada pelo professor quando não surgir de forma espontânea. Para cada objectivo a atingir, o professor deverá definir um número limitado de actividades, a ordem pela qual elas serão propostas aos alunos, o tempo necessário para a sua realização, os materiais para a sua concretização, a(s) estratégia(s) de aprendizagem e o produto final. Nesta perspectiva, o uso da comunicação oral vista como motivação e introdução de exercícios gramaticais não cabe nesta definição de

metodologia da tarefa comunicativa. Essa visão, amplamente difundida nas nossas escolas, está errada. A prática da oralidade, como tarefa comunicativa, não pode ter como objectivo a prática sistemática de um qualquer ponto gramatical, nem esgotar-se na sua função motivadora. A oralidade, como actividade comunicativa, deve estar centrada no acto de comunicação e na interacção dos utilizadores, ou seja, no significado e não na forma; a prioridade deve ser a interacção oral e não a correcção com que é estabelecida. Só assim poderá despoletar aprendizagens efectivas em L2 ou LE.

Não será a metodologia que difere, mas o objectivo a atingir que vai levar o professor a repensar as actividades de forma a torná-las tarefas comunicativas: “Toda a tarefa é actividade, mas nem toda a actividade é tarefa.” (Idem, *ibidem*: 29). As actividades escolhidas pelo professor devem ter como objectivo a concretização de um produto final que não deve ser a aquisição pura e simples de uma estrutura gramatical (exemplo: o uso da forma negativa). A repetição oral de estruturas gramaticais não é uma actividade comunicativa na medida em que ela não responde a uma necessidade real, mas apenas à aquisição<sup>25</sup> de uma estrutura linguística. A comunicação oral não implica o conhecimento explícito<sup>26</sup> da língua, mas uma experiência pedagógica. Assim sendo, ela pode perfeitamente ser implementada desde o início da aprendizagem da L2 ou LE na medida em que ela vive não só do código verbal, como do não-verbal. A atenção do aluno deverá estar centrada no significado da mensagem oral com vista à resolução concreta de uma situação de comunicação e não no código linguístico. O esforço para compreender e interagir com o interlocutor torna esta actividade uma tarefa comunicativa. A aprendizagem linguística surge nesse esforço realizado pelo aluno/utilizador, pois nesta interacção surgirão oportunidades de assimilação consciente ou inconsciente de estruturas da L2 ou LE, se devidamente manipuladas e controladas pelo professor.

Na organização da metodologia, o professor deverá propor actividades que privilegiem a interacção oral, que confrontem o aluno com a totalidade da língua similar a um contexto real e que proporcionem situações nas quais os interlocutores serão levados a encontrar técnicas para superarem sozinhos as dificuldades numa interacção social.

---

<sup>25</sup> capacidade natural que um indivíduo tem para entender e comunicar de forma criativa. É um processo subconsciente que exige a interacção significativa na língua-alvo - a comunicação natural - na qual os falantes não estão preocupados com a forma, mas com as mensagens que estão transmitindo e a sua compreensão. [baseado em Krashen: 1985.]

<sup>26</sup> Conhecimento consciente das regras linguísticas derivadas da instrução formal e tradicional da gramática que se contrapõe ao conhecimento implícito, ou seja o intuitivo aquele que em criança já nos torna falantes da língua.

O facto de se privilegiar a comunicação oral na L2 ou LE não leva a que a LM jamais seja utilizada. A opção de recorrer à LM far-se-á sempre que essa estratégia seja pertinente, por exemplo no referente à cultura da L2 ou LE em que o conhecimento pré-adquirido pelo falante surge como relevante para a compreensão de alguma competência comunicativa. Esta situação será mais recorrente na iniciação, mas o professor deverá ter o cuidado de não “cair” frequentemente nesta estratégia facilitadora da comunicação mas pouco relevante para a aprendizagem da competência da oralidade.

Para pôr em prática a tarefa comunicativa da oralidade, o professor deverá ter em conta dois tipos de objectivos: o de “gerar ambientes para viver em comunicação” e o de proporcionar “ocasiões de apropriação de ferramentas para aprender a forma” (Idem, *ibidem*: 29). Tanto num como noutro, a ênfase deverá ser sempre a construção de um produto ou a resolução de uma situação real. Na apropriação de uma estrutura linguística, o professor deverá propiciar circunstâncias na sala de aula em que o aluno se verá na obrigação de recorrer oralmente a essa estrutura, usando-a mas sem haver o seu estudo sistemático. Procurar-se-á que o aprendente aprenda a construção em contexto, sem uma reflexão consciente da mesma. Quanto às tarefas que procuram gerar momentos de comunicação em L2 ou LE, o professor deverá centralizar as actividades na realização final de um produto. Esse objectivo poderá ser apresentado aos alunos sob forma de tarefas, jogos ou projectos. O importante será que, na sequência da concretização do produto final, o aluno seja confrontado com situações reais que deverá tentar ultrapassar com recurso à interacção oral (com os outros alunos ou com o professor). Para que este tipo de metodologia se torne eficaz, propomos que seja realizada em grupos de dois para rentabilizar o tempo por cada aluno. Em qualquer destas tarefas, pretende-se que as aprendizagens feitas não se esgotem nestas actividades, mas que sejam uma forma mais ou menos consciente. Aliás acreditamos que o uso recorrente de estruturas linguísticas em situações reais levará, numa fase mais avançada da aprendizagem da língua, o utilizador a procurar uma sistematização teórica da língua. cremos que a aprendizagem da L2 ou LE poderá ser feita mediante tarefas comunicativas orais, o que contraria a prática tradicional que privilegia a aprendizagem consciente das estruturas gramaticais de forma teórica e sistemática como forma de adquirir a competência comunicativa na L2 ou LE. Esta metodologia através da tarefa comunicativa proporcionará ao aluno ambientes que servirão à aquisição e desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Neste processo, o aluno será agente activo da sua aprendizagem, ou seja um *comunicador*, interagindo com os restantes interlocutores (professor e alunos), assumindo assim uma co-responsabilidade na sala de aula. Nesta sua função, o aprendente tentará fazer-se compreender pelos restantes utilizadores da L2 ou LE ainda que os seus conhecimentos linguísticos sejam muito incompletos. É neste processo que a tarefa comunicativa oral deve centrar-se. O professor apenas deverá orientar e auxiliar os aprendentes, cabendo-lhe como papel o de estabelecer e definir situações próprias da comunicação.

Observando os aprendentes da L2 em contexto real, apercebemo-nos que estes interagem com os restantes alunos, tendo como principal objectivo, não a aquisição linguística, mas a própria comunicação que lhes proporciona ou não a obtenção de uma determinada informação que para eles é relevante naquele contexto. Estas situações conversacionais espontâneas exigem o desenvolvimento da competência estratégica (verbal e não-verbal) para ultrapassarem as falhas linguísticas. Apesar destas aprendizagens, por vezes, levarem a uma aquisição de estruturas linguísticas incorrectas, parece-nos importante reflectirmos sobre elas e retirar a matéria-prima para a sala de aula.

Este tipo de situação poderá ser transformada, na sala de aula, em tarefa comunicativa oral não espontânea, é claro, mas prevista e controlada pelo professor. Assim o docente, a partir de uma lacuna / dificuldade diagnosticada ou prevista, estabelecerá uma tarefa final cujo processo levará os alunos a interagir oralmente em pequenos grupos e em ambiente controlado de forma a minimizar as probabilidades de adquirir estruturas incorrectas. Neste processo serão “negociadas” várias actividades pelos alunos e professor, ou seja, caberá ao professor propor várias actividades e aos alunos optarem pelas que, no seu entender e de acordo com o conhecimento que tem de si próprio, os levará a realizar essa tarefa. Nestas situações controladas em sala de aula, a interacção social não será real, contudo não nos parece que este aspecto seja relevante o suficiente, na iniciação, para menosprezar esta estratégia. Se nos centrarmos no processo de iniciação, que ocorre no 7º ano de escolaridade, veremos que, nesta faixa etária, as relações sociais estão ainda em construção e é perfeitamente possível desenvolvê-las dentro da sala de aula de L2 ou LE. A maior dificuldade surge, no nosso ponto de vista, no factor cronológico. O tempo necessário para que cada aluno progrida na tarefa será bastante variável, mas o tempo disponível na sala de aula será o mesmo para todos e predefinido pelo professor. Torna-se neste sentido importante que haja uma monitorização do tempo de forma a proporcionar as mesmas oportunidades de

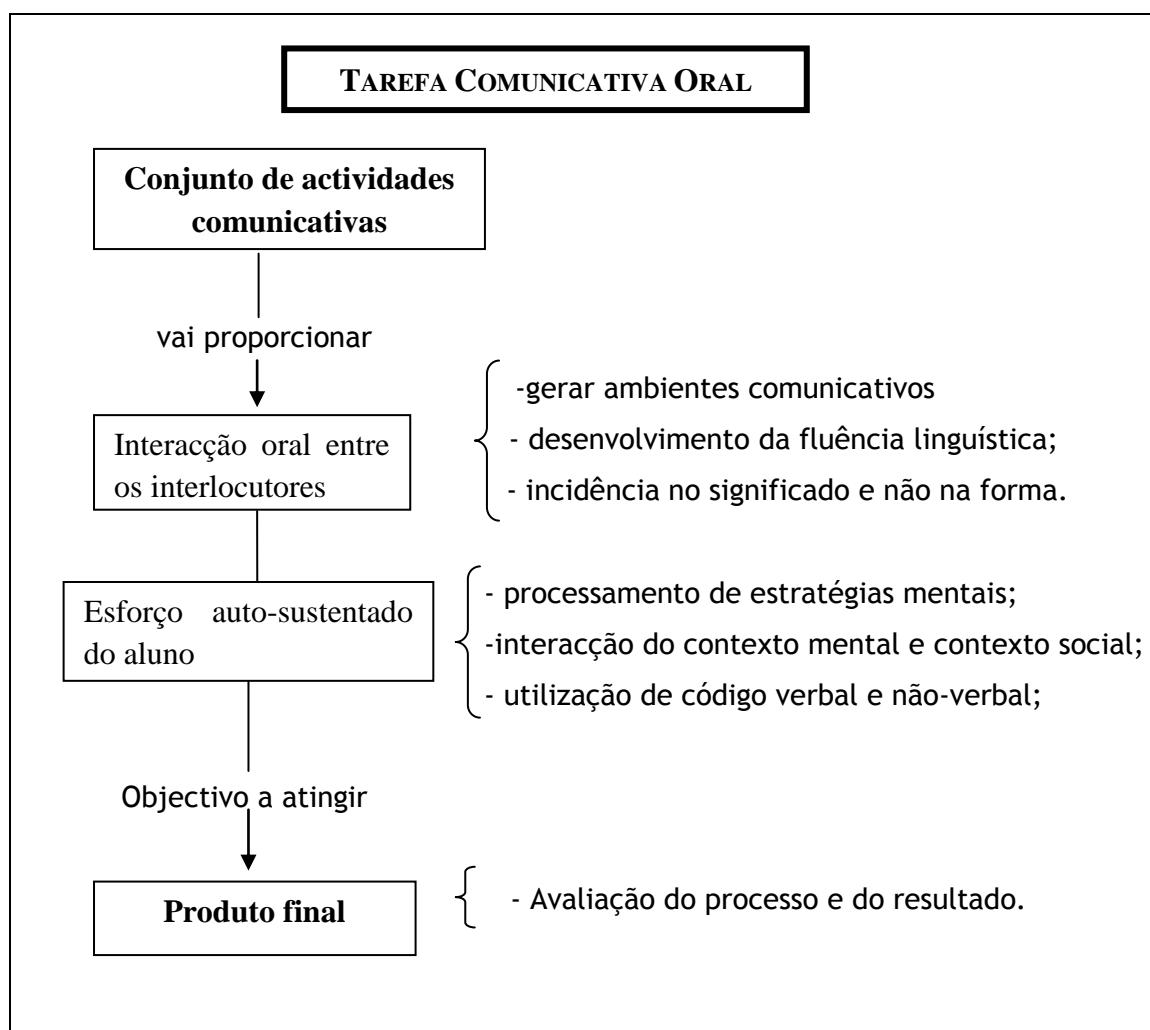
interacção oral a todos os alunos. Mais uma vez cabe ao professor este papel de mediador. Sabendo que o aluno aprende a comunicar, comunicando, o professor deverá dar relevância à competência comunicativa, ou seja, à fluência verbal mais do que à correcção linguística dessa produção, o que não significa dispensar a segunda totalmente.

Numa primeira fase da aprendizagem, apresenta-se-nos essencial que o aluno desenvolva a capacidade de adaptar o seu discurso à situação social definida, recorrendo, para isso, ao código verbal e não-verbal, já que ambos estão presentes, senão em todas, pelos menos na grande maioria das interacções sociais. A oralidade adquire aqui relevância na medida em que vive destes dois códigos. A precisão linguística será mais importante num nível avançado da aprendizagem. Como já referimos anteriormente, pensamos que se o aluno conseguir adquirir a capacidade comunicativa, ainda que com algumas lacunas e/ou incorrecções, a necessidade de o fazer de uma forma mais correcta surgirá formal e conscientemente num nível posterior ao da iniciação e produzirá mais e melhores resultados.

Krashen (2002) dá-nos uma visão pertinente deste aspecto referindo que a aquisição inicial da L2 ou LE se manifesta inconsciente e naturalmente pelo que o aluno raramente sofre de ansiedade na situação de sala de aula. Estes factores, que são benéficos para a aprendizagem, acabam por desaparecer quando o aluno é posto em confronto com regras gramaticais e linguísticas que vão limitar a sua interacção na sala de aula. Assim o aprendente é confrontado com a sua falta de conhecimentos linguísticos correctos criando-lhe assim insegurança e consequentemente ansiedade na sala de aula. Neste tipo de ambiente dificilmente o aluno estará motivado para a aprendizagem e interacção conversacional.

Parece-nos que o papel da oralidade na sala de aula fica bastante comprometido quando o aluno experimenta essa situação, ora autores como Skehan (1982) e Swain (1985) referem que para adquirir habilidades orais e efectivas, a produção é essencial. Contudo, verificamos que o aluno dificilmente produzirá ou tentará produzir qualquer enunciado escrito ou oral se estiver experimentando sentimentos de insegurança e ansiedade. O recurso à oralidade, como tarefa comunicativa na sala de aula, afigura-se-nos como uma alternativa possível para o processo de aprendizagem da L2 ou LE.

Poderemos resumir a tarefa comunicativa oral da seguinte forma:<sup>27</sup>



Esquema 2 - A tarefa comunicativa

## 2.2. A compreensão oral

A competência oral sempre foi uma das mais trabalhadas, ainda que nem sempre de forma sistemática, na sala de aula independentemente das várias teorias e linhas

---

<sup>27</sup> Esquema elaborado pela autora sintetizando postulados das seguintes obras:  
ALMEIDA FILHO, JCP & BARBIRATO, Rita C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.  
Ministério da Educação - *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Lisboa, 2001, Edições ASA



de pensamento orientadoras da pedagogia das línguas. Esta constatação explica-se facilmente pelo facto de ser, não só trabalhada na sala de aula com objectivos e tarefas pré-determinadas, como estar constantemente a ser utilizada de forma natural pelo aprendente no seu quotidiano. No entanto, como refere Almeida e El Dash (2002:1)<sup>28</sup>, “Os múltiplos propósitos pelos quais se ouvem ou lêem textos têm merecido relativamente pouca atenção nas pesquisas aplicadas sobre o uso e o ensino de línguas.”. A razão apresentada para esta situação é o facto de esta competência depender em muito “de processos cognitivos internos ao indivíduo” (idem:1)<sup>6</sup> que fogem ao controlo de linguistas e professores. Todavia torna-se imperativo que haja uma maior reflexão sobre esta questão na medida em que nela interagem várias capacidades do aprendente e que devem ser exercitadas de forma a que a sua aplicação adquira maior performance. Assim, “Torna-se agora mais claro que a compreensão oral de uma nova língua envolve muito mais do que a linguagem em si, o que faz da nossa prática convencional de testagem da forma e de informações explícitas de um texto um procedimento bastante superficial e questionável enquanto procedimento principal para o desenvolvimento da habilidade de compreensão.” Almeida e El-Dash (2002: 4)<sup>6</sup>

Podemos apontar dois factores cruciais para o desenvolvimento e a eficácia desta competência. O primeiro que é interno ao aprendente: a interacção do contexto mental com o contexto social (real da sala de aula); o segundo, externo ao aprendente, situa-se “na percepção de coerência textual” Almeida e El-Dash (*ibidem*:8). Estes autores referem criticamente que a escola se tem centrado no ensino da gramática e da tradução, não reflectindo os contributos da linguística e da psicologia:

“O desenvolvimento e as mudanças na Lingüística e na Psicologia provocaram modificações na concepção geral do componente “compreensão oral” no ensino de línguas. Essa perspectiva teve uma importância quase inexistente nas aulas marcadas pela metodologia da gramática e tradução, mas tornou-se uma característica central em outras metodologias mais recentes.” (*ibidem*:9). Esta ideia é partilhada por Isabel Leiria (1991:14): “E, pouco depois da 1ª Guerra Mundial, voltava-se ao Método Clássico, agora chamado de método Gramática-Tradução (H.D. Brown, 1975). Neste caso, o foco do ensino era primordialmente a leitura, e tarefa do estudante consistia em adquirir um certo conhecimento do vocabulário e da gramática de modo a que pudesse descodificar certos textos impressos, por vezes até traduzi-los para a sua

---

<sup>28</sup> A paginação refere-se à página em formato Word da obra.

língua. Este método tem sido predominante ao longo da história das línguas não-maternas”. Podemos verificar que, no caso do ensino em Portugal, no Desenho Curricular do Ensino Secundário, antes da última revisão (Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março), as Técnicas de Tradução (Inglês e Francês) apareciam como disciplina opcional na Formação Técnica do Curso de Humanidades.

Se reflectirmos sobre esta competência verificaremos que será a primeira (e sem interacção do professor) que o utilizador trabalhará ainda que de forma inconsciente e intuitiva. Assim, desde cedo, é esta que lhe permite a apropriação da LM cuja aprendizagem, por parte da criança, surge de uma necessidade natural de aprender a comunicar. Apercebemo-nos que esta competência é a que se encontra mais desenvolvida no aprendente pelo facto de, ao longo da vida, ser desencadeada de forma intuitiva para satisfazer uma necessidade vital: compreender o que o rodeia e aprender a comunicar com esse meio. Mais tarde, é a compreensão da oralidade que lhe vai facultar os meios para desenvolver a competência da produção oral. É preciso ouvir para falar depois.

Actualmente verificamos que raramente o aprendente é confrontado pela primeira vez com a LE ou L2 na sala de aula. Devido à diversidade de meios de comunicação e à sua ampla divulgação, os aprendentes, antes de estar na sala de aula, já foram expostos a essa língua. Dessa exposição, em situação real (televisão, imprensa, rádio, música, contactos sociais ou familiares), surgiu uma autêntica necessidade de compreender que o levou a recorrer à sua competência de compreensão. Será por esta razão que, na sua maioria, os professores são unânimes em referir que a compreensão oral raramente é um obstáculo para a aquisição da LE ou L2, mas antes um aliado. Se reflectirmos sobre as primeiras aulas de iniciação verificamos que os alunos e o professor não se conhecem e, por isso, têm uma necessidade real de interagir socialmente, constatamos que este contacto é sempre feito oralmente e na LE ou L2 pelo professor. Normalmente assistimos à seguinte situação: o professor dirige-se oralmente aos alunos em LE ou L2 e os alunos respondem-lhe na LM. Esta actuação é natural na medida em que cada utilizador vai recorrer aos conhecimentos que tem para estabelecer a comunicação. O professor, pelo papel que desempenha na sala de aula, vai interagir em LE ou L2 e o aluno, para não quebrar essa interacção, vai recorrer à LM. Deste modo concluímos que o aprendente intuitivamente recorre à sua competência de compreensão oral para ultrapassar a dificuldade/lacuna e satisfazer a sua necessidade de interagir com o professor. Verificamos que o docente, recorrendo à linguagem verbal da LE ou L2, ao código não-verbal (gestos e acções que acompanham a actividade linguística e são

universais) e aos comportamentos paralinguísticos (linguagem corporal, sons orais extralinguísticos e traços prosódicos), é entendido, no essencial da sua mensagem, pelo aprendente que desconhece completamente o código linguístico da LE ou L2. Este procedimento confirma que o aprendente não precisa de conhecer as estruturas linguísticas para compreender os falantes da LE ou L2. Na situação de sala de aula de iniciação, o oral predomina pelo facto de ser, independentemente do código linguístico, a forma mais directa de interagir para satisfazer a necessidade de comunicar satisfatoriamente (com maior ou menor grau de sucesso).

Todavia Almeida e El-Dash referem que “nos níveis iniciais os ouvintes são forçados a usar mais processamento “de cima para baixo”<sup>29</sup> para poder chegar a uma conclusão sobre significado, porque os “tijolos”<sup>30</sup> lingüísticos são inacessíveis (*ibidem*:11<sup>6</sup>). Este facto “pode levar à construção de contextos e o uso de esquemas inadequados que interfiram com a compreensão, porque tal processamento criativo “de cima para baixo” exigiria confirmação através de *descodificação* “de baixo para cima” no qual se preste atenção nas palavras individuais no texto, mas isso está longe do alcance do principiante.” (*ibidem*:11)<sup>6</sup>. Não discordando desta análise, pensamos que esta situação poderá ser minorizada através de uma exercitação sistemática e pedagógica da compreensão oral, se for correctamente praticada e acompanhada pelo professor. Para tal propomos o seguinte modelo para a operacionalização da tarefa comunicativa:

- Criação de expectativas direccionadas para o conteúdo temático;
- 1ª audição/visualização;
- Criação de hipóteses por parte dos alunos;
- Confronto das hipóteses perante imagens ilustrativas ou pequenos segmentos textuais;
- Tentativas de “encaixe” das hipóteses construídas nas propostas do professor;
- 2ª audição/visualização;
- Confirmação das escolhas;
- 3ª audição/visualização;
- Escolha definitiva das propostas;

---

<sup>29</sup> Entenda-se por dedução.

<sup>30</sup> Conhecimentos básicos.

- Auto-avaliação através a proposta de correcção;
- 4ª audição/visualização;
- Confirmação da proposta de correcção;
- Discussão e reflexão sobre as estratégias individuais utilizadas pelos alunos.

Assim pensamos que, se a mensagem ouvida e/ou visualizada for básica na sua construção sintáctica e lexical, breve na sua duração e enquadrada num contexto, ela estará ao alcance da compreensão oral do nível de iniciação. Claro que quanto mais baixo for o nível de proficiência menor deverá ser a complexidade e a quantidade de estruturas linguísticas e maior a quantia de elementos paralinguísticos e referências contextuais. A importância que a compreensão oral adquire na construção da autonomia e auto-estima do aluno fazem dela uma proficiência que, no nosso ponto de vista, deve ser exercitada e avaliada desde o nível da iniciação.

Existem várias estratégias para pôr o aprendente a utilizar esta competência e raramente o professor encontra resistência ou relutância por parte dos alunos, mesmo dos mais fracos. As actividades comunicativas que recorrem à competência da compreensão oral são geralmente bem aceites e sucedidas na sala de aula. A tarefa comunicativa mais divulgada e mais utilizada nas nossas escolas, porque é a que mais frequentemente aparece nos manuais, é a que parte da audição de um texto previamente gravado (diálogo, narrativa, texto informativo), seguida do preenchimento de uma ficha com exercícios de escolha múltipla, verdadeiro/falso ou correspondência. Esta actividade pretende aferir o nível de proficiência da compreensão oral do aluno. Os exercícios são de rápida execução e não implicam a produção escrita. Pelas suas características, comunicação oral em tempo real, facilidade na execução e total envolvimento do aprendente, este tipo de tarefa é bastante popular junto da população estudantil. No entanto, estes exercícios raramente representam a realidade dos falantes nativos na medida em que são gravados por professores de LE que se preocupam com uma correcta dicção e uma fluência pausada que, se auxiliam a compreensão da mensagem, afastam-se da realidade dessa língua.

Nos exercícios de compreensão oral, as vantagens são as seguintes: o papel do professor é quase nulo, o envolvimento cognitivo dos alunos é total, a produção oral surge normalmente numa fluência próxima da real (quando as gravações são feitas por francófonos e não professores de LE) e geralmente leva a bons níveis de

proficiência por parte dos alunos que se vêem motivados para, posteriormente, actuar como falantes e não só como ouvintes. Nestas situações, os alunos, inicialmente, sofrem de ansiedade por estarem condicionados por uma actividade que está limitada cronologicamente (duração da gravação condicionada pela fluência inerente à oralidade) e cujo número de repetições é negociada entre professor e alunos. Este estado de espírito é depois ultrapassado quando o aluno toma consciência das suas capacidades em superar com sucesso as dificuldades causadoras dessa ansiedade e falta de confiança. Quando os aprendentes apresentam mais dificuldades do que o previsto, há a possibilidade de modificar a estratégia recorrendo à mesma actividade: repetir mais vezes a audição/visualização, fazer várias paragens e aferir junto dos alunos as suas dificuldades ao longo da execução e, através do diálogo, levar os alunos a auxiliarem-se mutuamente na superação dos obstáculos à compreensão.

A compreensão oral exige que o aluno proceda a uma interiorização de todos os dados que consegue recolher, não só ao nível da audição, mas também da visão. Após esta apropriação, ele deverá analisá-los e fazê-los interagir com os conhecimentos que possa já deter de experiências exteriores à escola. Nesse momento, o aprendente desenvolverá uma importante construção mental que o levará a recorrer à sua capacidade de análise, de interpretação e finalmente de produção. Na sua procura de construção de um produto final da tarefa comunicativa o aluno, de forma autónoma, passará por várias etapas cognitivas:


- 1º - Reconhecimento da situação (contexto/situação);
- 2º - Identificação de sons familiares ou semelhantes aos conhecidos;
- 3º - Compreensão e interpretação dos gestos e comportamentos paralinguísticos (expressões faciais, entoação e volume do tom de voz);
- 4º - Construção de hipóteses;
- 5º - Registo rápido das conclusões numa ficha previamente distribuída ou discussão oral;
- 6º - Verificação dos registos mediante o confronto com a proposta de resolução do professor;
- 7º - Confirmação da proposta de resolução perante uma nova audição/visualização.

Estes vários passos não são estanques e a sua repetição é negociada entre professor e aprendentes. Assim, antes do ponto 5 e/ou 6, e se for acordado entre todos, os alunos, mediante a repetição das audições/visualizações, poderão passar várias vezes pelas etapas anteriores.

Podemos apresentar dois tipos de recursos para as tarefas da compreensão oral: os áudio e os audiovisuais (com suporte tecnológico ou interacção professor/alunos). Os que se enquadram na primeira tipologia excluem os dados fornecidos pela visão e, por isso, terão de ser explorados apenas ao nível sonoro. Parece-nos mais motivador, para o aprendente, se o professor começar por propor tarefas que irão propiciar aos alunos mais fontes de informação, pelo que os audiovisuais afiguram-se ser os mais indicados. Não excluindo os sonoros na iniciação, pensamos que esses surtirão maior efeito se utilizados nos níveis mais avançados.

Comecemos, então, por reflectir sobre as tarefas de compreensão oral com recurso aos audiovisuais. Este processo é referido pelo *QECR* (2001:110) como a “recepção de audiovisual” em que o aprendente desenvolve estratégias de recepção que vão implicar as expectativas do indivíduo, a identificação do contexto, a construção de uma representação do significado, um levantamento de hipóteses quanto ao significado da mensagem e, finalmente, a verificação da hipótese. Contudo observamos que, no quadro de escalas de descritores no referente à recepção de audiovisual, não são propostos quaisquer descritores para o nível A1, indicando-se que “Não há descritores disponíveis” (*ibidem*: 110). Cremos que qualquer nível de proficiência de compreensão oral de LE ou L2 de um ser humano, com conhecimento da LM, deveria apresentar descritores, ainda que básicos. Assim pretendemos, seguidamente, fazer uma reflexão sobre este ponto e apresentar algumas propostas.

Para poder ilustrar melhor o nosso pensamento, iremos apresentar um cenário possível de sala de aula com recurso ao audiovisual.

	<h2>“La famille”</h2>
<p>Nível <i>QECR</i>: A1</p>	

<b>Tarefa Final</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Preencher uma ficha de compreensão oral.</li> </ul>	
<b>Competências</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Competência de compreensão oral;</li> <li>▪Competência sociolinguística;</li> <li>▪Competência pragmática;</li> </ul>	
<b>Objectivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Identificar a personagem principal;</li> <li>▪Localizar no tempo;</li> <li>▪Localizar no espaço;</li> <li>▪Identificar o tipo de relação entre as personagens;</li> <li>▪Identificar o estado emocional da personagem principal.</li> </ul>	
<b>Recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Excerto de um episódio do desenho animado “Titeuf” que passa no Canal J na televisão francesa (serie 3, episódio 19).</li> <li>▪Duração 1.08 minutos.</li> <li>▪Ficha de compreensão oral (anexo 1)</li> </ul>	
<b>Após a realização da actividade proposta, os alunos serão capazes de:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Compreender um pequeno texto oral produzido por falantes nativos;</li> </ul>	
<b>Actividade</b>	<b>Visionamento de um extracto de um desenho animado</b>
<b>Técnicas utilizadas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Visualização de um extracto de um desenho animado;</li> <li>▪Exercícios de escolha múltipla.</li> </ul> <b>Tempo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪45 minutos.</li> </ul> <b>Indicações</b>	<b>Desenvolvimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Os alunos assistem ao visionamento do extracto;</li> <li>▪Após o 1º visionamento o professor interroga os alunos quanto ao grau de dificuldade que sentiram sem os deixar falar sobre o conteúdo;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar os alunos que vão assistir a um pequeno extracto de um desenho animado em língua francesa;</li><li>▪ Pedir para estarem atentos para captar o maior número de informações (aspectos linguísticos e paralinguísticos);</li><li>▪ Esclarecer os alunos quanto ao preenchimento da ficha de compreensão oral.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Seguidamente o professor distribui as fichas de compreensão oral e pede aos alunos para a lerem em silêncio ser fazer comentários de forma a poderem interiorizar as informações;</li><li>▪ Os alunos assistem ao 2º visionamento e preenchem a ficha (poder-se-á passar mais vezes o vídeo);</li><li>▪ O professor e os alunos procedem à correcção dos exercícios que será registada no quadro;</li><li>▪ Todos assistem uma última vez ao extracto para confirmar a correcção.</li></ul>
---	---

Ficha 1 - La famille

Procurámos, na selecção do recurso audiovisual, que este fosse ao encontro das considerações que Almeida e El-Dash (2002) tecem no ponto 4 sobre os materiais utilizados na sala de aula (*ibidem*:17:18):

- “(...) a compreensão sem informações sobre o contexto e/ou sem apoio visual dos movimentos faciais dos lábios, gestos extra-lingüísticos, etc. fica bastante prejudicada.”

- “É assim crucial fornecer insumo<sup>31</sup> natural/realista/verosímil na sala de aula, insumo que se aproxima às características da fala normal.”

---

<sup>31</sup> (latim *insumo*, -ere, empregar, gastar, aplicar a) *s. m. Econ.* Elemento ou conjunto de elementos que entra na produção de bens ou serviços. (in Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, online)



- “(...) a linguagem natural também traz outros recursos que facilitam a dura tarefa de compreensão, tais como a redundância, as pausas, os marcadores de organização das idéias e preenchedores do tipo 'bem...', 'é mas...', 'quer dizer', etc., todos eles diluindo a concentração das informações contidas na mensagem e aumentando o tempo disponível para o aluno processar a língua ouvida.”

- “Atividades de compreensão devem explorar os vários aspectos de textos orais, desde os sons até as interpretações mais complexas.”

- “O importante é de simplificar a tarefa, não necessariamente o insumo. Tarefas menos exigentes, tal como reconhecer onde se localiza uma conversa ou identificar quantas pessoas estão falando fornecem oportunidade de interagir com insumos mais naturais e complexos, especialmente em estágio inicial, sem necessariamente exigir compreensão total de tudo de uma vez.”

- “Dependendo da situação do aluno, e o meio no qual será inserido, certos gêneros de texto serão mais adequados, certos eventos-de-fala serão mais típicos, certos tópicos mais acessíveis.”

- “Dado o fato da língua estrangeira ser, pelo menos no início, desconhecida, é crucial garantir tópicos e gêneros familiares ao aluno nos quais tenham onde apoiar a sua compreensão.”

Se esta proposta for posta em prática, de acordo com o esquema das várias etapas do processo de compreensão oral anteriormente apresentado, o aluno será capaz de inferir as informações pedidas na ficha apesar de não deter conhecimentos linguísticos. Nesta tentativa de construção de hipóteses, ele fará apelo, para colmatar as dificuldades/lacunas, ao enquadramento (contexto), à sua experiência de aprendente de outra língua (LM ou LE 1) e a todos os indícios não verbais que o audiovisual lhe proporciona. Nesta situação, parece-nos que o utilizador de nível A1 poderá ser capaz de:

- Identificar o contexto de comunicação;
- Inferir da relação entre os interlocutores e da sua relação social ou familiar;
- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Inferir o estado emocional do(s) interlocutor(es).

Ainda que estes descritores pareçam básicos, eles não devem ser menosprezados na construção do estilo de aprendizagem do aprendente. É a partir da sua capacidade de intuir que o aprendente começará a interessar-se pela aprendizagem linguística da LE ou L2 e tentará colmatar as lacunas de que aos poucos vai tomando consciência.

Simultaneamente, no seu quotidiano da sala de aula, a compreensão oral do aluno deverá ser constantemente solicitada através de instruções e pequenas informações pertinentes. Este tipo de estratégia há muito que é utilizado pelos professores desde a iniciação, mas, não sabemos porquê, desaparece gradualmente quando se começa a explorar mais a escrita (nível intermediário e avançado). Pensamos que esta situação resulta da pouca importância que, nas nossas escolas, se tem dado à compreensão oral. Parece que esta, pela facilidade com que os objectivos são atingidos comparativamente às outras competências, faz com que professores e alunos a menosprezem. Não nos parece que deva ser esta a atitude a adoptar. Devemos recordar que é ouvindo e treinando o ouvido que indirecta e progressivamente construímos um conhecimento que, apesar de alguns considerarem passivo, em muito influencia as outras competências, tanto ao nível da escrita como da oralidade. Para além disso, podemos verificar que esta é a que mais tempo permanece na memória do utilizador. A nossa própria experiência leva-nos a atestar que, se deixarmos de utilizar uma LE ou L2 depois de abandonar o seu estudo, perdemos rápida e gradualmente a nossa capacidade de produção oral e escrita, mas o mesmo não acontece com a compreensão oral que permanece por mais tempo e, quando necessário, é rapidamente reactivada pelo indivíduo.

### **2.3. A produção / interacção oral**

A actividade de produção/ interacção oral, quando acontece na sala de aula de LE ou L2, é sobretudo no sentido professor - aluno. Assim verificamos que, do tempo dedicado à expressão oral, a maior parte é utilizado pelo professor e é constituída

sobretudo por questões/ perguntas às quais os alunos tentam responder. Assim um inquérito feito numa aula de italiano apresentou os seguintes resultados<sup>32</sup>:

	Tempo da aula
Diálogo professor - turma	70%
Diálogo entre alunos	10%
Monólogo do professor	20%

Tabela 2 - O tempo da oralidade em LE dentro da sala de aulas (%)

Normalmente a oralidade dentro da sala de aula surge, por parte dos alunos, como reprodução de um diálogo gravado e memorizado, raramente assistimos a uma produção oral do tipo discursivo (mesmo no ensino secundário), à formulação de opiniões (discurso argumentativo) em sessões de debate - que quando o professor deixa que fluam sem grandes preocupações de correcção linguística - tornam-se autênticas actividades comunicativas. Contudo, verificamos que existe uma clara apropriação do acto de fala por parte do professor não só referente às perguntas que coloca, mas às respostas dos alunos. Assim, é frequente o professor terminar ou iniciar a resposta pelo aluno. No primeiro caso, quando percebe a ideia que o aluno quer expor e não consegue, no segundo para o motivar a responder. Esta atitude advém de uma intenção de auxiliar o aluno na sua resposta para que ele não se sinta desmotivado ou incapaz de prolongar a interacção oral perante uma dificuldade encontrada, mas também do problema de gestão do tempo de aula, verdadeiro pesadelo para o professor que “vive” no receio da falta de tempo. Ora esta estratégia, manifestamente, impede o aluno de desencadear os esquemas mentais necessários para sozinho tentar ultrapassar as dificuldades e assim progredir na sua aprendizagem de forma autónoma. Estas actuações vão ter repercussões ao nível da avaliação criando, por vezes, uma ilusão de sucesso por parte tanto do aluno como do professor.

---

<sup>32</sup> Quadro construído pela autora a partir dos dados fornecidos pelo texto - Contribution du Groupe des Langues Vivantes de l'Inspection Générale - extrait de l'étude intitulée « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », parue en 2000 dans le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, (versão PDF p.7).

O recurso sistemático ao voluntariado por parte do professor é outra estratégia que vai acabar por, a longo prazo, levar os alunos, bastante receptivos e entusiasmados em participar oralmente na fase inicial, a querer “apagar-se” ou “exibir-se” perante os restantes alunos, segundo apresentem dificuldades ou facilidades de aprendizagem respectivamente. É de salientar que estas atitudes são cada vez mais frequentes quando o aluno entra na adolescência e tem medo e/ou necessidade de se afirmar socialmente perante os outros.

A pronúncia é outro aspecto que tem sido progressivamente posto em segundo lugar. Se, na fase inicial da aprendizagem, tanto aprendente como professor dedicam uma parte importante do tempo ao seu treino na sala de aula, este desaparece nos níveis mais avançados em que a prioridade deixa de ser como se diz e passa a ser o que se diz. Ainda que se verifique, por parte do professor, chamadas de atenção e correcções quanto à pronúncia, estas por serem pontuais não têm grandes repercussões na auto-correcção do aluno. O treino sistemático e não apenas pontual da pronúncia poderia conferir, na mente do aprendente, a importância que merece na aprendizagem da LE ou L2. Caberá ao professor proporcionar maior frequência de actividades comunicativas que privilegiem a pronúncia e, assim, inculcar nos alunos a sua pertinência na aquisição de uma língua.

Nas actividades comunicativas em língua estrangeira ou língua segunda, a oralidade pode surgir em duas modalidades: actividades interactivas ou actividades de mediação. Nas primeiras haverá pelo menos dois interlocutores (emissor e receptor) que produzirão cada um o seu discurso (conversação), já nas segundas o utilizador actuará apenas como canal de comunicação e não produzirá o seu próprio discurso (tradução). As estratégias de comunicação referem-se “à adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia” (QECR: 90) da produção oral. Neste seu processo cognitivo, o locutor passa por várias etapas (princípios metacognitivos): “Planeamento prévio, Execução, Controlo e Remediação” (*ibidem*:90). A progressão na aprendizagem da LE ou L2 poderá ser observada através da aplicação de estratégias comunicativas.

Na sala de aula as actividades orais poderão ser só de produção - um emissor e um ou vários receptores - e/ou de interacção oral - um ou vários interlocutores que intervirão alternadamente como emissor(es) e receptor(es).

A produção oral pode acontecer em vários contextos com várias finalidades pelo que o QECR infere diversas competências:

- “• ler um texto em voz alta;
- falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.);
- desempenhar um papel estudado;
- falar espontaneamente;
- cantar.” (*ibidem*:91).

A estas competências correspondem:

- “• a produção oral geral;
- o monólogo em sequência: descrever uma experiência;
- o monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate);
- anúncios públicos;
- exposições públicas.” (*Ibidem*:91)

Seguidamente são apresentados descritores para cada nível de proficiência que tendo em conta o nível de iniciação, base do nosso trabalho, poderemos resumir do seguinte modo<sup>33</sup>:

A1	
Produção oral geral	•É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares
Monólogo em sequência: descrever uma experiência	•É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.
Monólogo em sequência: argumentação	•Não há descritor disponível.
Anúncios públicos	•Não há descritor disponível.

---

<sup>33</sup> Quadro construído com base nos quadros das páginas 91- 94 do *QEER*, 2001.

Dirigir-se a um auditório	•É capaz de ler uma declaração muito curta e ensaiada, por ex. apresentar um conferencista, propor um brinde.
---------------------------	---

Tabela 3 - Descritores para o nível de proficiência A1

As estratégias de produção vão envolver todas as competências do utilizador. É da gestão consciente ou inconsciente destas que depende o resultado final da tarefa comunicativa. Assim o utilizador vai gerir as competências de forma a rentabilizar aquelas em que considera ter um melhor desempenho e minimizar as que, na sua opinião, não domina suficientemente para lhe dar auto-confiança na realização das tarefas.

Nesta gestão equilibrada das competências linguísticas ou não-linguísticas, o *QECR* aponta dois modos de agir:

- Restringir as ambições de forma a assegurar o êxito, as nomeadas “*estratégias de evitação*”(ibidem:99);
- Encontrar meios para ultrapassar as limitações, as chamadas “*estratégias de êxito*” (ibidem:99).

Se bem que a finalidade de ambas as estratégias seja a mesma: realizar com êxito a tarefa comunicativa, os caminhos apontados são bem diferentes e mesmo antagónicos (“*Os modos de restringir as ambições [...] têm sido descritos como estratégias de evitação; o contrário, ou seja, o encontrar meios de lidar com as situações, tem sido descrito como estratégias de êxito.*”*QECR:99*).

No primeiro caso trata-se de simplificar a tarefa de forma a ajustá-la às capacidades do utilizador e assim este poder concluí-la com êxito. No segundo caso, pretende-se levar o utilizador a encontrar estratégias - linguísticas, emocionais, sociais, culturais, etc. - que lhe possibilitem a conclusão da tarefa com êxito. É sobre esta última que o *QECR* se debruça mais prolongadamente conferindo-lhe, aos olhos do leitor, uma maior importância. Não nos parece correcto este tipo de abordagem na medida em que inconscientemente o leitor, por falta de esclarecimento no referente à primeira estratégia, a de evitação, é levado a conferir maior relevo à estratégia de êxito. A própria nomenclatura adoptada é reveladora desta parcialidade. Perante tal facto, não poderá o leitor adoptar uma posição crítica imparcial e aferir individualmente das vantagens e desvantagens de ambas as estratégias.



	Não há descritores disponíveis
	<b>Controlar e Remediar</b>
	Não há descritores disponíveis

Tabela 4 - Descritores para as estratégias de produção oral do nível A1

Este facto não nos parece consistente com o quadro 2 (grelha de auto-avaliação) apresentado na p.54 do livro e que refere o seguinte (apenas transcrevemos o referente ao A1):

Falar		
Interacção oral		Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.

Tabela 5 - Auto-avaliação do nível A1

O mesmo acontece com o quadro 3<sup>35</sup> (apenas transcrevemos o referente ao A1):

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (cont.)

	Âmbito	Correcção
	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

<sup>35</sup> Quadro construído com base nos quadros das páginas 56-58 do QECR, 2001.



	<b>Fluência</b>	<b>Interacção</b>
A1	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a ajustes na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.
	<b>Coerência</b>	
	É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.	

Tabela 6 - Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem no nível A1

Parece-nos pouco coerente que apresentando, para o A1 no referente à produção oral, descritores para a auto-avaliação do falar e relativos aos aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (quanto ao âmbito, correcção, fluência, interacção e coerência), o *QECR* não apresente descritores para o mesmo nível de proficiência quando fornece exemplos de escalas para as estratégias de produção oral.

Deste modo propomos o seguinte<sup>36</sup>:

A1	<b>Planear</b>
	É capaz de escolher/identificar e ensaiar dentro do seu repertório expressões adequadas ao contexto.
	<b>Compensar</b>
	É capaz de recorrer à linguagem não-verbal para reforçar ou compensar alguma (in)coerência linguística
	<b>Controlar e Remediar</b>
É capaz de interpretar <i>feedback</i> de natureza facial ou gestual indicativo de uma recepção correcta ou incorrecta;	
É capaz de tentar reformular frases ou expressões simples quando a	

<sup>36</sup> Quadro elaborado pela autora.

	comunicação foi incorrecta.
--	-----------------------------

Tabela 7 - Proposta de descritores para as estratégias de produção oral do nível A1

Na interacção oral não podemos dissociar produção e compreensão na medida em que a primeira vai, em grande medida, depender da segunda. Nas várias situações que levam dois ou mais interlocutores a interagir verbalmente, diversos processos mentais são usados simultaneamente, os quais vão permitir a identificação da situação e da finalidade da interacção. A partir da análise da situação, o aprendiz vai recorrer às competências específicas do conhecimento da L2 ou LE para interagir: compreensão e produção oral. Assim ele deverá primeiro compreender para depois produzir. As situações poderão ser diversas assim como as finalidades da interacção oral, por isso o *QECR* apresenta um quadro das actividades interactivas mais pertinentes, definindo descritores para os vários níveis. Apenas aqui transcrevemos as partes relativas ao nível A1<sup>37</sup>:

	<b>INTERACÇÃO ORAL GERAL</b>
	<p>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções.</p> <p>É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p>
	<b>COMPREENSÃO DE UM INTERLOCUTOR NATIVO</b>
	<p>É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo</p> <p>É capaz de compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e de seguir instruções.</p>
	<b>CONVERSAÇÃO</b>
A1	<p>É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir.</p> <p>É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias.</p>

<sup>37</sup> Adaptação do *QECR*:113:122

<p>É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.</p>
<p><b>DISCUSSÃO INFORMAL (COM AMIGOS)</b></p>
<p>Não há descritor disponível.</p>
<p><b>COOPERAÇÃO COM VISTA A UM FIM ESPECÍFICO</b></p> <p><b>(p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento)</b></p>
<p>É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar; consegue seguir orientações simples.</p> <p>É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.</p>
<p><b>TRANSACÇÕES PARA OBTER BENS OU SERVIÇOS</b></p>
<p>É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.</p> <p>É capaz de lidar com números, quantidades, custos e tempo.</p>
<p><b>TROCA DE INFORMAÇÕES</b></p>
<p>É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente.</p> <p>É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p> <p>É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm).</p> <p>É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.</p>
<p><b>ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO</b></p>
<p>É capaz de responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.</p>

Tabela 8 - Descritores para as actividades interactivas mais pertinentes do nível A1

Segundo o *QEER* a interacção oral, que decorre em tempo real, obriga a uma activação de esquemas, a saber: enquadramento, identificação das lacunas de informação e de opinião, estimativa do que pode ser considerado como adquirido, planeamento das trocas verbais (*ibidem*:125). Para a realização destas tarefas ou actividades de interacção oral, o *QEER* estabelece etapas semelhantes (p.126):

#### “Planeamento

- Enquadrar (seleccionar o modo de execução);
- Identificar lacunas de informação/opinião (condições de adequação);
- Avaliar aquilo que pode ser um pressuposto;
- Planear as ‘jogadas’ (trocas verbais).

#### Execução

- Tomar a palavra;
- Cooperar (interpessoal);
- Cooperar (ao nível das ideias);
- Lidar com o inesperado;
- Pedir ajuda.

#### Avaliação

- Controlar (o esquema, o modo de execução);
- Controlar (o efeito, o resultado).

#### Remediação

- Pedir esclarecimento;
- Esclarecer;

- Remediar a comunicação.”

À semelhança do que acontece para as etapas de produção oral, também aqui é apresentado um quadro que não refere quaisquer descritores para o nível A1<sup>38</sup>.

A1	<b>TOMAR A PALAVRA (TOMAR VEZ)</b>
	Não há descritor disponível.
	<b>COOPERAR</b>
	Não há descritor disponível.
	<b>PEDIR ESCLARECIMENTOS</b>
	Não há descritor disponível.

Tabela 9 - Descritores para a realização por etapas das tarefas ou actividades de interacção oral do nível A1

Assim tentaremos também aqui apresentar propostas de descritores para o nível A1<sup>39</sup>:

A1	<b>TOMAR A PALAVRA (TOMAR VEZ)</b>
	É capaz de chamar a atenção; É capaz de recorrer a expressões simples para manter uma conversa simples, frente-a-frente.
	<b>COOPERAR</b>
	É capaz de indicar que está a seguir aquilo que se diz através de expressões simples de reforço.
	<b>PEDIR ESCLARECIMENTOS</b>
	É capaz de dizer através de expressões estereotipadas e memorizadas que não está a seguir aquilo que se diz

Tabela 10 - Proposta de descritores para a realização por etapas das tarefas ou actividades de interacção oral do nível A1

Apesar de fazer parte da actividade oral, debruçar-nos sobre a mediação não nos parece ser relevante tendo em conta o tipo de público-aprendente da LE ou L2 do

<sup>38</sup> Quadro construído com base nos quadros das páginas 127- 128 do QECR, 2001.

<sup>39</sup> Quadro elaborado pela autora.

nosso estudo. No nível A1 as competências adquiridas ou o seu grau de desenvolvimento não permitem ao aprendente actuar nos cenários descritos pelo *QEER* (2001). Deste modo concentrar-nos-emos apenas nas actividades orais capazes de serem realizadas pelos alunos de nível A1.

Nas actividades linguísticas orais, como já referimos no início deste item, a comunicação não-verbal adquire uma importância quase equivalente à da comunicação verbal. Os indícios fornecidos pelos gestos, expressões faciais, e todos os comportamentos paralinguísticos e aspectos paratextuais, tornam-se importantíssimos para o aprendente na sua interpretação/construção mental do significado da mensagem, quer ao nível da sua compreensão, da produção e/ou interacção oral. O que precedentemente referimos quanto a este ponto, no referente à compreensão oral, é igualmente válido para a interacção/produção oral. Deste modo não vamos voltar a debruçar-nos sobre a sua pertinência.

Serão de grande importância os processos de comunicação linguísticos que nelas intervêm. A este nível o aprendente deverá pôr em prática uma série de acções, a saber:

- “ • *planear e organizar* uma mensagem (capacidades cognitivas);
- *formular* um enunciado linguístico (capacidades linguísticas);
- *articular* o enunciado (capacidades fonéticas).” (*QEER*: 133)

Nesta sua construção de esquemas mentais o aprendente deverá recorrer às suas competências:

- 1- Linguísticas;
- 2- Sociolinguísticas;
- 3 - Pragmáticas.

1- Para a competência linguística, o *QEER* (2001) propõe, sem impor, o seguinte:

- Competência lexical;
- Competência gramatical;
- Competência semântica;

•Competência fonológica.

No âmbito linguístico geral com referência ao nível A1 é indicado o seguinte: “Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.” (*Ibidem*:158). Assim na produção oral, o utilizador de nível A1 recorrerá às mesmas competências que os restantes aprendentes, mas a um nível completamente diferente.

Na competência lexical, o utilizador empregará por um lado expressões fixas (apreendidas num conjunto lexical predefinido com sentido próprio) e palavras isoladas (com sentido polissémico), e por outro aos elementos gramaticais (consideram-se as classe gramaticais fechadas).

A competência gramatical define-se “como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.” (*Ibidem*:161). Considera-se aqui a capacidade do aprendente produzir/reconhecer frases correctamente construídas segundo “o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases)” (*Ibidem*:161). Incluem-se nesta competência, de forma muito geral, os elementos, as categorias, as classes, as estruturas, os processos e as relações. Na competência gramatical faz-se a distinção entre morfologia e sintaxe. A primeira trata da estrutura interna das palavras (morfemas e as suas combinações) e da morfofonologia (a variação dos morfemas de acordo com o contexto fonético - *dão-no, fá-lo* - ou com o contexto morfológico - *cafezinho*). A segunda trata da organização das palavras em frases em função da categoria e das relações sintácticas que as palavras adquirem numa determinada sequência construída com base em regra pré-estabelecidas e que lhe conferem significado (a frase).

A competência semântica é a que possibilita ao aprendente o controlo sobre a organização do significado quer a nível lexical (significado das palavras), quer a nível gramatical (significado que se estabelece a partir das relações que se estabelecem entre as várias palavras na frase).

A competência fonológica refere a capacidade do aprendente emitir ou recepcionar descodificando elementos sonoros (fonética, fonologia, prosódia, ...).

Em suma, as escalas ilustrativas do nível de iniciação no referente às competências linguísticas são as seguintes<sup>40</sup>:

<b>A1</b>		
<b>Competência lexical</b>	Amplitude do vocabulário	- Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.
	Domínio do vocabulário	- Não há descritor disponível. - É capaz de dominar um repertório limitado de expressões fixas e de palavras isoladas relacionadas com situações simples e concretas e de natureza pessoal. <sup>41</sup>
<b>Competência gramatical</b>	Correcção gramatical	- Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.
<b>Competência semântica</b>	O <i>QECR</i> não apresenta quadro referindo o seguinte “As línguas são baseadas numa organização de forma e numa organização de significado. Estes dois tipos de organização dividem-se de modo muito arbitrário. Uma descrição baseada na organização das formas de expressão é redutora do significado e uma descrição baseada na organização do significado é redutora da forma. A escolha do utilizador dependerá da finalidade da descrição. O êxito da abordagem do <i>Threshold Level</i> mostra que muitos agentes de ensino consideram preferível partir do significado para a forma do que seguir a prática tradicional de organizar a progressão em termos meramente formais. Por outro lado, alguns poderão preferir utilizar a “gramática comunicativa” como se fez, por exemplo, em <i>Un Niveau seuil</i> . É claro que o aprendente da língua terá sempre que adquirir tanto as formas como os significados.” (Ibidem:166)	
<b>Competência fonológica</b>	Domínio fonológico	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos

<sup>40</sup> Adaptação das escalas originais do *QECR* (2001:160:167) com referência ao A1.

<sup>41</sup> Descritor proposto pela autora.



		habituaados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.
<b>Competência ortográfica</b> <sup>42</sup>	Domínio prosódico	É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

Tabela 11 - Escalas ilustrativas do nível de iniciação no referente às competências linguísticas

A competência ortográfica, apesar de presente, não foi objecto de estudo na medida em que se refere à produção escrita.

2 - A competência sociolinguística, segundo o *QEER* (2001), interfere quer na produção, quer na interacção oral na medida em que estabelece uma ligação entre o que se diz, a quem se diz e como se diz, não numa perspectiva linguística mas sociocultural. Deste modo o aprendente terá de ter a percepção da existência de:

- marcadores linguísticos de relações sociais (saudações e formas de tratamento);
- regras de delicadeza;
- expressões de sabedoria popular;
- as diferenças de registo (níveis de língua);
- os dialectos e sotaques.

Para esta competência de adequação sociolinguística, o *QEER* estabelece o seguinte para o nível A1 “É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.” (*Ibidem*:173)

3- As competências pragmáticas dizem respeito à capacidade do utilizador estruturar a sua mensagem ao nível das ideias e da linguagem. Nesta construção ele deverá estruturar o discurso de acordo com esquemas interaccionais de forma a estabelecer uma comunicação. Para que haja uma produção oral, com ou sem interacção, o aprendente deverá organizar o seu discurso de modo coerente e funcional.

---

<sup>42</sup> A pronúncia de grafias diferentes.

No referente à competência discursiva, na iniciação torna-se bastante difícil para o utilizador conseguir, a nível oral, construir mentalmente um discurso em LE ou L2 ao mesmo tempo que o produz. Assim não há descritores disponíveis para esta competência para o A1 a nível da flexibilidade (recombinação de elementos simples de uma ou mais frases), da tomada de palavra, do desenvolvimento temático ou da coerência.

Quanto à competência funcional esta é mais visível numa conversa em que os interlocutores vão, através do processo interactivo, estabelecendo e construindo diálogos com base na resposta a um estímulo, que poderá ou não ser verbal, em que alternam os interlocutores unidos por um mesmo objectivo: comunicar. Neste contexto interagem não só a competência linguística como as informações factuais que os utilizadores vão recolhendo ao longo do processo interactivo. Será sobretudo com base em esquemas interaccionais (pergunta/ resposta; pedido/ oferta; acordo/ desacordo, ...) que os interlocutores através de transacções vão realizar a tarefa comunicativa. Claro que a qualidade desta interacção vai depender da fluência e da precisão discursiva (formulação objectiva dos pensamentos).

Para a competência funcional na oralidade o *QECR* apresenta descritores para a fluência mas não para a precisão<sup>43</sup>:

A1	
<b>FLUÊNCIA NA ORALIDADE</b>	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.
<b>PRECISÃO PROPOSICIONAL</b>	Não há descritor disponível.

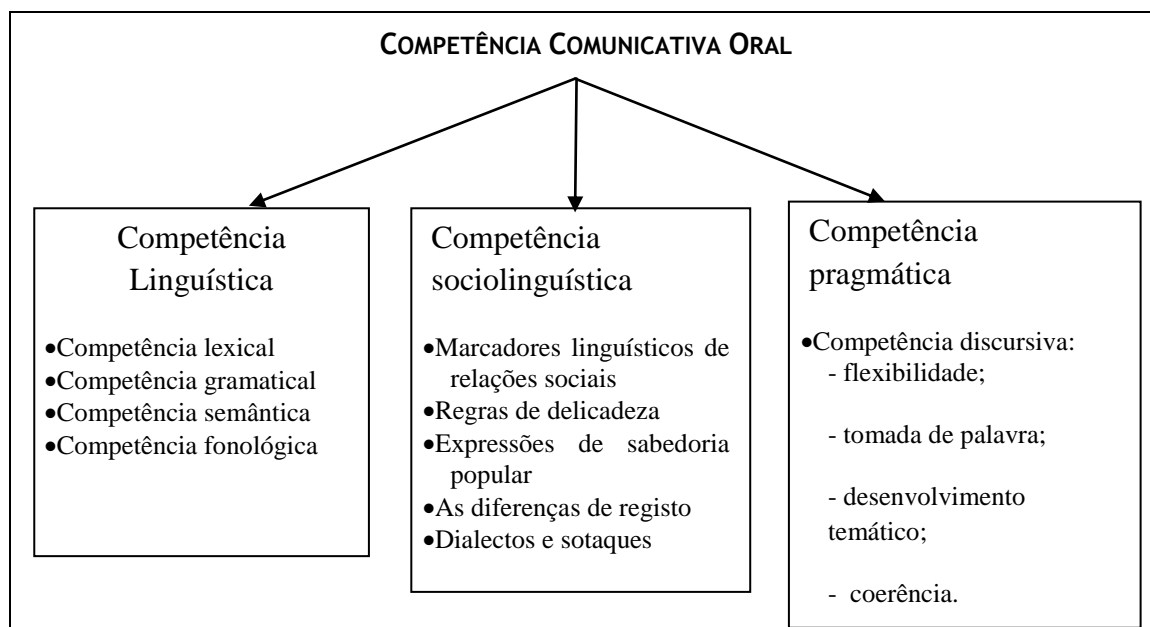
Tabela 12 - Descritores para a fluência no nível A1

Poderemos sintetizar o que dissemos no seguinte esquema<sup>44</sup>:

---

<sup>43</sup> Quadro construído com base nos quadros das páginas 183- 184 do *QECR*, 2001.

<sup>44</sup> Esquema elaborado pela autora.



Esquema 3 - Competência comunicativa oral

Na planificação de tarefas de interacção/ produção oral torna-se importante criar situações específicas que, por um lado, exijam a repetição, selecção e memorização, sobretudo ao nível da iniciação, e por outro envolvam o aluno de forma pessoal. O aprendente tem que sentir a necessidade de comunicar em contexto ainda que controlado pelo professor. Este sentimento vai depender, em grande parte, da autenticidade da situação. Se o aprendente não sentir essa necessidade, então não gerará qualquer esforço auto-sustentado para haver “apropriação pessoal dessa aprendizagem” (Fischer; 1990: 192). É, por isso, importante que, para desenvolver a tarefa de comunicação oral, o professor, na sua preparação, tenha em conta os aspectos linguísticos, sobretudo os que o aprendente não domina e que possam desse modo inibi-lo ou desmotivá-lo, e proporcionar estratégias às quais os alunos possam recorrer para ultrapassar de forma autónoma as suas dificuldades. Podemos assim apresentar quatro tipos de actividades para desenvolver a competência da oralidade:

- “Actividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e de que precisa.
- Jogos comunicativos (o elemento competitivo e, em muitos casos, a natureza activa dos jogos são factores de motivação).
- Simulações, actividades em que os participantes podem actuar sendo “eles próprios” ou assumindo papéis sociais.
- Actividades integradas no trabalho de projecto.” (Ibidem:193)

Está errado pensarmos que existem actividades diferentes de acordo com o nível de proficiência. Na realidade todas as actividades são passíveis de serem postas em prática em qualquer nível se estas forem adaptadas aos conhecimentos linguísticos que os aprendentes dominam ou estão em condições de desenvolver. No entanto existem dois aspectos relevantes para estas práticas: que o que se diz surja realmente num discurso do domínio da oralidade, que seja autêntico - com interferências típicas da oralidade e não uma reprodução oral de um texto escrito - e que a tarefa comunicativa tenha um objectivo real e preciso e não apenas o de praticar a LE ou L2. Assim sendo, deve dar-se prioridade à tarefa comunicativa como estratégia da oralidade na medida em que proporciona autonomia, se baseia em textos<sup>45</sup> autênticos, dá relevo ao processo de recepção e não à correcção gramatical - ainda que esta seja importante. A interacção surge como base da aprendizagem, ou seja centra-se nos processos que desenvolvem as competências e não nos conteúdos, organiza-se segundo blocos ou lições e procura levar o aluno a identificar os erros que impedem a concretização do produto final impelindo-o a ultrapassá-los através de um auto-esforço.

O autor Lázaro descreve para a tarefa comunicativa oral terá três etapas:

“1- Apresentação e manipulação de forma e significado.

2- Realização da tarefa final.

3- Avaliação e revisão do material”<sup>46</sup> (Lázaro; 1999: 8)

Por outro lado, segundo Escobar, o professor deverá, quando planifica a tarefa comunicativa oral, colocar-se as seguintes questões:

“1. Será que o tema da tarefa e da actividade gera um interesse real nos alunos?

2. A tarefa tem um propósito extralinguístico, percebido pelos alunos, que lhes desperte a necessidade de expressar significados próprios?

3. A tarefa está devidamente contextualizada no conjunto das actividades que têm lugar na sala de aula?

---

<sup>45</sup> Recursos/ suportes

<sup>46</sup> Tradução da autora.

4. As orientações que o professor dá incitam os aprendentes a centrarem-se na eficácia da transmissão da mensagem como principal critério de sucesso?
5. A tarefa facilita um discurso autêntico, comparável ao gerado numa situação semelhante fora da sala de aula?<sup>47</sup> (Escobar; 2004:9)

Após termos reflectido sobre processos, competências e estratégias comunicativas orais, convém inferir dos recursos/ suportes. No *QECR* é definido texto como “qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam (*QECR*; 2001: 136). No caso da oralidade estes textos são veiculados por meio de ondas acústicas e a sua recepção dependerá do suporte (fala directa e próxima, discurso público ou telefónico).

Os suportes incluem:

- “ • voz (viva voz);
- telefone, videofone, teleconferência;
  - meios de sonorização (altifalantes, micros, etc.);
  - emissões de rádio;
  - televisão;
  - filmes;
  - computador (correio electrónico, CD-ROM, etc.);
  - cassetes-vídeo, os vídeo discos;
  - cassetes-áudio, os discos;
  - (...) etc.” (Ibidem: 139)

Os tipos de texto incluem por exemplo:

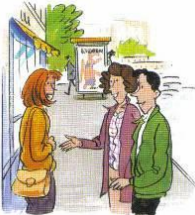
- “• anúncios públicos e instruções;
- discursos públicos, conferências, apresentações, sermões;

---

<sup>47</sup> Tradução da autora.

- rituais (cerimónias, serviços religiosos formais);
- espectáculos (teatro, leituras públicas, canções);
- comentários desportivos (futebol, automobilismo, ciclismo, hóquei em patins, atletismo, etc.);
- noticiários na rádio e na televisão;
- debates e discussões públicos;
- conversas em presença;
- conversas telefónicas;
- entrevistas de emprego.” (*Ibidem*: 138:139)

Para exemplificar o que apresentámos teoricamente, planificámos três sequências de aulas.

	<h2>“Je me presente”</h2>
<b>Nível QECR: A1</b>	
<b>Tarefa Final</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Reproduzir personalizando o discurso visionado</li></ul>	
<b>Competências</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Competência linguística;</li><li>▪ Competência sociolinguística;</li><li>▪ Competência pragmática;</li><li>▪ Competência fonológica.</li></ul>	
<b>Objectivos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Compreender um texto oral;</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o contexto em que ocorre o texto oral;</li> <li>▪ Identificar o tipo de emissor;</li> <li>▪ Relacionar o emissor com o contexto;</li> <li>▪ Identificar as sequências linguísticas;</li> <li>▪ Reordená-las;</li> <li>▪ Assimilá-las;</li> <li>▪ Reproduzir o discurso ouvido;</li> <li>▪ Produzir um discurso personalizado;</li> <li>▪ Identificar as incorrecções ao nível da pronúncia;</li> <li>▪ Auto e hetero-avaliar quanto à correcção fonológica de um discurso oral.</li> </ul>	
<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ videoprojector;</li> <li>▪ computador;</li> <li>▪ ecrã interactivo;</li> <li>▪ Câmara de gravação.</li> </ul>	
<p><b>Após a realização das actividades propostas, os alunos serão capazes de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender um texto oral de apresentação pessoal;</li> <li>▪ Produzir oralmente um discurso de apresentação pessoal com correcção fonológica.</li> </ul>	
<b>Actividade nº1</b>	<b>Visionamento de um extracto de uma reportagem</b>
<p><b>Técnicas utilizadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visualização de um vídeo (extracto de uma reportagem sobre a integração dos alunos estrangeiros nas escolas francesas. Apresentação de um aluno estrangeiro em CRI - Classe de Rettrapage Intégré);</li> <li>▪ Trabalho de pares;</li> <li>▪ Dramatização.</li> </ul>	<p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos assistem ao visionamento do extracto;</li> <li>▪ Após o 1º visionamento o professor recolhe as primeiras informações que os alunos conseguiram reter;</li> <li>▪ O extracto é passado</li> </ul>

<p><b>Tempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪45 minutos.</li></ul> <p><b>Indicações</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪Informar os alunos que vão assistir a um pequeno extracto de uma reportagem;</li><li>▪Pedir para estarem atentos e procurar vários tipos de informações: onde se passa, quem fala, sobre o que fala, ...;</li><li>▪Informar os alunos para estarem atentos à fala do primeiro interveniente e tentarem identificar algumas palavras;</li><li>▪Construir, com recurso ao quadro interactivo, um exercício de reordenamento das sequências de falas da primeira criança.</li></ul>	<p>novamente para confirmar e/ou detectar novas informações;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪O professor regista no quadro as conclusões dos alunos;</li><li>▪Os alunos assistem novamente à peça para identificarem palavras ou sequências de palavras do primeiro interveniente;</li><li>▪O professor regista no quadro as palavras indicadas pelos alunos;</li><li>▪Os alunos são confrontados com as sequências de fala desordenadas num exercício interactivo (Anexo 2);</li><li>▪Os alunos deverão tentar reordenar as sequências da fala ao mesmo tempo que as ouvem;</li><li>▪Os alunos em grupo de dois vão tentar reproduzir a fala e auxiliar o colega nessa tarefa alternadamente (um reproduz o discurso e o outro corrige-o e depois trocam ao papéis).</li><li>▪Os alunos vão individualmente reproduzir o discurso ouvido enquanto os restantes deverão estar</li></ul>
---	--



	<p>atentos e detectar possíveis incorrecções (de pronúncia ou de linguística);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪O professor deverá apontar no quadro as principais dificuldades detectadas pelos alunos e insistir na sua correcção.</li> </ul>
<p><b>Actividade nº2</b></p>	<p><b>Elaboração de um pequeno texto oral de apresentação</b></p>
<p><b>Técnicas utilizadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Trabalho a pares.</li> <li>▪Exposição oral</li> </ul> <p><b>Tempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪45 minutos.</li> </ul> <p><b>Indicações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Reforçar positivamente os alunos ao longo da actividade;</li> <li>▪Deixar os alunos escolher o seu parceiro para o trabalho a pares de forma a ele se sentir mais à vontade na realização da tarefa;</li> <li>▪Circular entre os vários grupos reforçando as dicções correctas e corrigindo as incorrectas;</li> </ul>	<p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Os alunos, individualmente constroem, a partir do discurso ouvido, uma pequena sequência de fala onde deverão, à semelhança do emissor da peça, apresentar-se;</li> <li>▪Durante alguns minutos, e em grupo de dois, irão ensaiar o seu discurso oral;</li> <li>▪Cada aluno apresenta-se oralmente aos restantes elementos da turma;</li> <li>▪Gravação em vídeo das apresentações orais.</li> </ul>
<p><b>Actividade nº3</b></p>	<p><b>Auto e hetero-correcção da pronúncia</b></p>
<p><b>Técnicas utilizadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Gravação em vídeo;</li> </ul>	<p><b>Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪O professor e os alunos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Visualização das gravações;</li><li>▪ Auto e hetero-avaliação.</li></ul> <p><b>Tempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ 45 minutos.</li></ul> <p><b>Indicações</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Criar uma grelha de observação da produção oral em LE ou L2;</li><li>▪ Elucidar os alunos quanto ao objectivo e às técnicas de avaliação;</li></ul>	<p>começam por dialogar sobre a importância da pronúncia numa língua e as diferenças entre registo escrito e oral;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ O professor distribui as fichas de auto e hetero-avaliação (Anexo 3);</li><li>▪ Após a leitura, em voz alta, da ficha, o professor dá indicações quanto ao seu preenchimento;</li><li>▪ Os alunos vão assistindo às gravações individuais e procedendo ao preenchimento das fichas;</li><li>▪ Alunos e professor discutem, com base nos registos das fichas, a “performance” oral de cada aluno ao nível da pronúncia.</li></ul>
---	---

Ficha 2 - Je me presente

Esta tarefa comunicativa oral poderá motivar os alunos na medida em que estarão perante um discurso oral em situação real cujo tema se centra em informações pessoais; o produto final da tarefa terá um propósito extralinguístico que lhes proporcionará a necessidade de expressar significados próprios; as actividades estão devidamente contextualizadas na sala de aula; ao longo das várias actividades o papel do professor será essencialmente o de reforçar positivamente os esforços autónomos dos aprendentes para que estes se centrem na eficácia da transmissão do seu discurso como principal critério de sucesso; e, finalmente, o discurso utilizado será comparável ao gerado numa situação semelhante fora da sala de aula. Num momento final os alunos poderão, através da observação, registo e hetero-avaliação, avaliar o seu desempenho oral.

## 2.4. A avaliação

Apesar de toda a comunidade educativa reconhecer a importância do desenvolvimento da oralidade, a sua avaliação cria algum mal-estar na medida em que não existem processos de avaliação válidos e aceites unanimemente. O facto de o produto final, na maioria das vezes, ser efémero e não apresentar, como por exemplo na escrita, um produto registado capaz de ser guardado e revisto ilimitadamente, faz com que uma avaliação objectiva seja dificilmente praticada. As características da oralidade fazem com que esta adquira contornos muito mais subjectivos do que as restantes competências e deixe professores e alunos algo relutantes quanto à sua avaliação e conseqüentemente ao peso que esta deverá ter na avaliação final. Todos queremos, ou pretendemos, que a avaliação seja quantificada, objectiva, imparcial e que reflecta o real desempenho das aprendizagens e aquisições dos utilizadores.

Se observarmos as restantes competências, verificaremos que é possível, a partir de um produto específico produzido pelo aprendente e através da sua análise, conseguir quantificar numa escala de níveis o desempenho do aluno. Assim a compreensão e produção escritas podem ser traduzidas em actividades concretas com o respectivo registo gráfico que, após analisado e avaliado com critérios e parâmetros pré-determinados e específicos, resultará numa avaliação quantitativa a qual permitirá aos intervenientes situar o aluno num nível de proficiência. Contudo as características próprias da oralidade não devem levar os intervenientes a menosprezarem a sua avaliação.

O objectivo mais importante da avaliação deve ser o de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser vista como o meio que professor e alunos têm de fazer um ponto da situação e rever as estratégias para melhorar os níveis de desempenho. Durante demasiado tempo a avaliação foi vista como um instrumento para recompensar ou penalizar os intervenientes (professor e alunos). Ora não deve ser esta a forma correcta de encarar a avaliação. Esta visão é um pouco o resultado do peso que as avaliações externas (exames) têm no percurso académico. No quotidiano do aluno a importância da avaliação esbate-se aparecendo apenas em momentos pontuais (fichas de avaliação e avaliação final de período). Este facto faz

com que o aluno não encare a realização das tarefas diárias como produtos a serem avaliados. O facto de estar institucionalizados momentos pontuais para a tarefa da avaliação, contribui para que haja, por parte da comunidade educativa, uma subvalorização das actividades que diariamente são realizadas na sala de aula. Se analisarmos os programas e investigarmos ao nível das didácticas das línguas, concluímos que o importante são as estratégias, os processos e as operacionalizações, mas que a avaliação recai apenas em momentos pontuais que, sendo imprescindíveis, retiram às actividades quotidianas a importância que deveriam ter na avaliação do desempenho numa avaliação que se quer contínua, imparcial e que reflecta a totalidade das aquisições dos alunos.

Nos vários artigos e livros académicos e nos documentos oficiais do Ministério da Educação encontramos referências a vários tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. O *QECR* apresenta vários tipos de avaliação que tentaremos brevemente referir e que podem conjugar-se entre si<sup>48</sup>.

<b>Tipo de Avaliação</b>	<b>Definição</b>
Avaliação dos resultados	É a avaliação do que foi ensinado e baseia-se nos resultados quantitativos (notas) - perspectiva externa
Avaliação de proficiência	É a avaliação que resulta do que o aluno sabe ou pode fazer numa situação do mundo real - perspectiva interna
Avaliação referente a normas	É a que situa os aprendentes uns em relação aos outros e permite, através de percentagens aferir do resultado global obtido numa turma.
Avaliação referente a critérios	É a avaliação que permite posicionar individualmente, numa escala, o aprendente relativamente a cada domínio coberto pelo teste. Normalmente os critérios são seleccionados ou construídos a partir de descritores e respondem ao nível de proficiência.
Avaliação referente a critérios de	É a avaliação mais simples e consiste num ponto de distinção (é capaz/não é capaz) sem ter em conta o grau de qualidade (atingiu/não atingiu).

<sup>48</sup> Quadro construído com base nas páginas 251- 263 do *QECR*, 2001.

mestria	
Avaliação do contínuo	É a avaliação entendida como um processo de análise qualitativa referente ao ensino e aprendizagem entre os alunos. É uma abordagem que envolve, além do aluno, o ambiente escolar e principalmente o professor que pretende aferir o desenvolvimento do aluno, e assim, obter o resultado para dar continuidade no processo de ensino.
Avaliação pontual	É a avaliação que resulta de um exame ou outro tipo de prova realizada num determinado dia. O que o aprendente fez antes é irrelevante, tornando-se decisivo o que é feito no momento.
Avaliação contínua	É a avaliação que é feita, ao longo do período/semestre, de todos os desempenhos e tarefas realizadas e que se reflecte numa nota final.
Avaliação sumativa	É a avaliação dos resultados obtidos no final de um ano/curso. Nem sempre constitui uma avaliação de proficiência na medida em que se baseia numa norma estabelecida.
Avaliação formativa (ou de diagnóstico)	É uma avaliação contínua baseada nas informações recolhidas ao longo das aulas e que têm por objectivo levar o professor a reflectir sobre as actividades e estratégias aplicadas nas aulas e fornecer ao aluno um <i>feedback</i> das suas aquisições. Tem como objectivo melhorar as aprendizagens.
Avaliação indirecta	É a avaliação que é feita em suporte escrito pelo aprendente e normalmente avalia competências.
Avaliação directa	É a avaliação que se baseia na observação e registo dos níveis de desempenho por categorias em grelhas com critérios.
Avaliação de conhecimentos	É quando é solicitado ao aprendente que responda a perguntas de modo a que possa provar o seu conhecimento e domínio linguístico.
Avaliação de desempenho	É quando o aprendente produz um discurso oral ou escrito num teste directo.
Avaliação objectiva	É quando o aprendente é avaliado num teste indirecto de resposta fechada.

Avaliação subjectiva	É o juízo de valor feito pelo avaliador sobre a qualidade de um desempenho.
Classificação a partir de uma lista de verificação	Julgar o aprendente relativamente a questões consideradas relevantes para o nível em questão (horizontal).
Classificação a partir de uma escala	Classificar o utilizador com base numa escala de níveis ou patamares (vertical).
Avaliação por juízos orientados	Juízo com reduzida subjectividade através da especificação de critérios.
Avaliação impressionista	Juízo subjectivo baseado na experiência do desempenho na sala de aula, sem referência a critérios.
Avaliação analítica	Avaliar separadamente vários aspectos.
Avaliação global	Juízo global e intuitivo do professor sobre diferentes aspectos.
Avaliação de série	Classificar através da avaliação de tarefas isoladas.
Avaliação de categoria	Classificar através de uma tarefa única mas com diversas fases gerando uma avaliação analítica do desempenho relativamente às categorias.
Hetero-avaliação	Juízos feitos pelo professor.
Auto-avaliação	Juízos feitos pelo aprendente sobre a sua própria proficiência e desempenho.

Tabela 13 - Os vários tipos de avaliação apresentados pelo QECR

Num ponto tão sensível como é o da avaliação, convém esclarecer que trataremos este item do ponto de vista do desempenho oral, ou seja «o termo “avaliação” é usado no sentido de avaliação de proficiência do utilizador da língua» (QECR; 2001:

243). Assim não será objecto de estudo a avaliação sumativa global e institucionalmente recorrente no nosso sistema de ensino (tanto a nível interno como externo) e claramente definido. O nosso interesse recai sobre a avaliação formativa que por vezes é também diagnóstica.

A avaliação formativa tem surgido nas nossas escolas como um instrumento de avaliação alternativo e/ou complementar à avaliação sumativa. Na maioria das disciplinas, e por sugestão dos próprios manuais, a avaliação formativa consiste na aplicação de um teste escrito semelhante ao da avaliação sumativa. Ora isto, do nosso ponto de vista, desvirtua completamente a avaliação formativa que surge como um apoio à avaliação sumativa. O aluno realiza a ficha escrita que, após correcção, deverá alertá-lo para as matérias (entenda-se conhecimentos) que não domina. Sendo verdade que neste ponto o aprendente poderá ter uma ideia mais clara sobre as suas dificuldades e, antes da avaliação sumativa, terá a oportunidade de, autonomamente ou com a ajuda do professor, tentar colmatar as lacunas, o facto é que esta não reflecte o trabalho diário da sala de aula. A avaliação formativa como tem sido aplicada nas nossas escolas apenas veio substituir as aulas ditas de “revisão” que tradicionalmente eram leccionadas antes das provas de avaliação sumativa para aferir as dificuldades e conteúdos mal apreendidos pelos aprendentes. O facto é que estas fichas apenas servem de treino e não atingem o que deveria ser o seu verdadeiro objectivo: “A primeira e mais importante razão de avaliar é a de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação resultante é o que se chama de avaliação formativa”<sup>49</sup> (Escobar: 2004;69). A aplicação da avaliação formativa neste formato apenas serve para sobrecarregar o professor com mais uma correcção de testes e fazer um ponto da situação do processo de ensino-aprendizagem individual do aluno, senão na véspera, pelo menos bastante próximo da realização da ficha de avaliação sumativa. Em última instância poderá ser encarado pelo aprendente como auto-avaliação cuja repercussão dependerá do interesse e empenho do aluno que, se detectar demasiadas dificuldades, sentir-se-á desanimado e incapaz de autonomamente as ultrapassar. Ora tal situação será exactamente o contrário do objectivo da avaliação formativa.

A avaliação formativa também tem sido utilizada com finalidades diagnósticas o que, no nosso ponto de vista, está correcto na medida em que servirá para o professor, perante as diagnose das dificuldades, planear estrategicamente as actividades e os conteúdos.

---

<sup>49</sup> Tradução da autora

Sem menosprezar a intuição do professor, a avaliação formativa deve estar presente no quotidiano de uma sala de aula. Assim sendo ela pode concretizar-se de diversas formas:

- desenvolver a consciência da importância do aprendente definir os seus próprios objectivos e participar activamente na construção do seu processo de aprendizagem;
- colocar o aluno no centro da aprendizagem levando-o a reflectir sobre o seu trabalho e a encontrar autonomamente formas de superar as dificuldades;
- facultar ao professor no seu trabalho diário informações pertinentes sobre o progresso individual dos alunos de forma a que possa reformular as actividades e adaptá-las às necessidades dos aprendentes.

Em suma, a avaliação formativa deve ser sistemática e complementar, mas diferente da sumativa. A avaliação sumativa, incontornável na nossa sociedade, é o que entendemos como institucional, pontual, quantificável e cujo resultado sintetiza-se numa nota. Torna-se, por tudo o que já referimos, urgente que encontremos uma avaliação que integre ambos os tipos de avaliação (formativa e sumativa). Essa avaliação deverá ter em conta o processo e simultaneamente o produto final da aprendizagem. Claro que deve ser posta de lado qualquer avaliação formativa baseada em testes pois esta acaba por ser sumativa (quanto ao processo). Um inconveniente da avaliação por testes é que não reflecte as capacidades comunicativas, em particular as orais. Para ser credível e autêntica a avaliação deve espelhar o trabalho e esforço contínuo desenvolvido pelo aluno ao longo das aulas na realização das diversas tarefas. Deste modo a avaliação formativa, como anteriormente a definimos, afigura-se-nos a única que poderá, dentro do possível, corresponder às características da competência da oralidade.

No processo de ensino-aprendizagem a avaliação surge como a segunda etapa, sendo a primeira a definição dos objectivos e a terceira os conteúdos e sua concretização (Andrés; 2008). No processo de avaliação um critério é a “formulação de um objectivo (e, por isso, de um aspecto de uma competência) em termos observáveis”<sup>50</sup> (Andrés; 2008: 25). Na planificação de uma tarefa comunicativa o professor deverá estabelecer o objectivo. A esse objectivo deve corresponder um critério de avaliação que poderá basear-se no descritor das actividades comunicativas proposto pelo *QECR*, mas desenvolvido através de uma explicação específica e precisa no referente ao tipo de actividade e aos conteúdos. Os critérios

---

<sup>50</sup> Tradução da autora



de avaliação devem basear-se nas competências a aplicar e orientados para aspectos concretos que serão objecto de avaliação formativa. Caberá ao professor especificar alguns aspectos como por exemplo a extensão dos textos, o tipo de intervenção linguística, etc.

Exemplo retirado do *QECR* (2001: 91) para a produção oral geral no nível A1:

“É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares”

A partir deste descritor, o professor deverá elaborar o(s) objectivo(s) e o(s) critério(s) de avaliação da tarefa comunicativa planeada.

Objectivo: Produzir um texto oral sobre si próprio no qual o aluno se apresenta referindo o nome, a idade e outros aspectos relevantes de carácter pessoal.

Com este objectivo o professor pretende observar se os alunos são capazes de:

- trabalhar em pares através de uma cooperação mútua na construção do seu discurso individual;
- expressar-se oralmente, com alguma fluência e correcção de pronúncia, sobre alguns dados pessoais (nome, idade, etc.) recorrendo a frases curtas, simples (correcção linguística) e apropriadas (vocabulário de apresentação).

A partir deste momento, deverá o professor facultar estas informações aos aprendentes que poderão melhor preparar-se para a realização da tarefa. Durante a realização da tarefa ou no final da sessão, o professor deverá preencher uma grelha de observação directa cujo objectivo não será tanto o de avaliar o produto final mas o processo. Esta grelha de verificação baseada na observação directa deverá reflectir as várias etapas e as atitudes e tomadas de decisão do aluno perante as várias situações que terá de ultrapassar para concretizar a tarefa.

A partir da tarefa proposta no ponto 2.3. A produção / interacção oral, apresentamos uma grelha de verificação possível:

Alunos nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
COMPREE	Compreende as indicações dadas para a realização da tarefa	S.																					
		Às Xs																					
		R.																					
		N.																					



## CAPÍTULO III

### PROGRAMAS DE INICIAÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*"Il faut oser tout examiner, tout discuter, tout enseigner même"*

Condorcet

#### 3.1. Análise dos conteúdos / competências

Uma vez que, por razões inerentes à natureza do nosso trabalho, limitámos o nosso estudo à competência da oralidade na iniciação de uma LE II, neste capítulo iremos reflectir sobre os Programas do Ministério da Educação em vigor nas disciplinas de Inglês, Francês e Espanhol, já que são as mais frequentemente leccionadas nas nossas escolas. Apesar de se ter verificado um decréscimo do Inglês LE II no 3º ciclo, pelo facto da sua leccionação ter sido, desde o ano lectivo de 2005/2006, obrigatória no 1º ciclo, achámos que devíamos-la incluir no nosso estudo uma vez que ainda se mantém como possível opção de LE II do currículo no 7º ano de escolaridade.

Numa abordagem geral dos programas, apercebemo-nos de imediato que, apesar de estarmos perante disciplinas unidas pela competência global das línguas como é referido no *C.N.E.B. - Competências essenciais - Línguas Estrangeiras* p.39: "O presente documento, concebido como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, visa fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras", a estrutura de cada um dos programas é completamente diferente.

Parece-nos que, propondo aos alunos a iniciação numa segunda língua estrangeira, os programas deveriam, pelo menos, apresentar a mesma estrutura para assim poder ir ao encontro do conceito de plurilinguismo que, nos últimos anos, tem ganho importância ao nível da aprendizagem das línguas no referente ao Conselho da Europa. O *QEER* aponta o plurilinguismo por oposição ao multilinguismo que é entendido como “...o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional.” (*QEER*; 2001: 23). Ora este multilinguismo é o que tem acontecido nas nossas escolas. O que o *QEER* propõe, como alternativa ao multilinguismo, é o plurilinguismo. No capítulo 8 intitulado “Diversificação linguística e currículo”, a abordagem inicial refere o seguinte: “ A **competência plurilingue e pluricultural** é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.”. A competência plurilingue e pluricultural é vista como um todo sem dicotomias entre línguas ou entre várias competências estanques. Deve ser antes um todo onde interagem e se aplicam todos os conhecimentos e mecanismos mentais de qualquer língua independentemente da sua origem, grafia, pronúncia, estrutura linguística, história ou cultura. Esta competência deve ser construída através de várias estratégias em que se conjugam os elementos externos ao indivíduo e os seus processos de estruturação cognitiva. Assim o desenvolvimento desta competência deve ser comum ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua. Contudo, verificamos que os programas em vigor nas nossas escolas estão bastante desactualizados no referente a esta noção de plurilinguismo. Este facto não surpreende já que os programas de LE II do 3º ciclo não têm sofrido qualquer remodelação desde 1991 no caso do Francês e desde 1997 no Inglês e Espanhol. Todos estes programas foram elaborados anos antes do *QEER* e não houve, desde então, a preocupação de proceder a qualquer alteração.

### 3.1.1. Programa de Inglês

No referente ao programa de Inglês, no capítulo dedicado aos objectivos, as competências específicas (linguística, discursiva, estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo) interagem na aquisição de uma competência comunicativa que para o 3º ciclo apresenta nove objectivos comuns aos três anos<sup>51</sup>.

3º ciclo
Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência;
Interpretar e produzir diferentes tipos de textos usando as competências discursivas e estratégicas com crescendo de autonomia;
Identificar sinais da cultura anglo-americana distinguindo e questionando padrões de comportamento diversificados no ambiente da área de experiência deste programa;
Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados - o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo;
Integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas aceitando o risco como forma natural de aprender;
Assumir a sua individualidade / singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico;
Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem;
Criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.

Tabela 14 - Objectivos propostos pelo Programa de Inglês

<sup>51</sup> Quadro elaborado pela autora a partir do *Programa de Inglês, 3º ciclo*, p.95

Para cada um destes objectivos o programa propõe os mesmos conteúdos para os três anos de escolaridade apenas com alguns ajustes no referente ao nível dos processos de operacionalização. Na nossa reflexão só nos iremos debruçar sobre os conteúdos da língua inglesa ao nível da produção e interpretação de textos no ouvir e no falar.

Deste modo verificamos que os conteúdos a leccionar ao nível do 7º ano de iniciação são os seguintes<sup>52</sup>:

LÍNGUA INGLESA	
CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
Os nomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Próprios</li> <li>•Comuns</li> <li>•Número</li> <li>•Uso do genitivo</li> </ul>
Pronomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pessoais</li> <li>•Possessivos</li> <li>•Demonstrativos</li> <li>•Indefinidos</li> <li>•Interrogativos</li> </ul>
Determinantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Possessivos</li> <li>•Demonstrativos</li> <li>•Indefinidos</li> <li>•Quantitativos</li> <li>•Interrogativos</li> <li>•Numerais</li> <li>•Artigos definidos e indefinidos (a invariabilidade e a omissão do artigo definido em usos particulares)</li> </ul>
Adjectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Género</li> </ul>

<sup>52</sup> Quadro elaborado pela autora a partir do *Programa de Inglês, 3º ciclo*, pp.99 - 119

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Número</li> <li>•Função predicativa</li> <li>•Função atributiva</li> <li>•Relações de comparação</li> <li>•Processos de formação</li> </ul>
Advérbios e locuções adverbiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Modo</li> <li>•Tempo</li> <li>•Lugar</li> <li>•Grau</li> <li>•Frequência</li> <li>•Interrogação</li> <li>•Colocação na frase (contraste/concessão; causa e efeito/razão consequência; correlação/alternância; tempo/sequência; comparação; exemplificação)</li> </ul>
Verbos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lexicais</li> <li>•Auxiliares primários</li> <li>•Auxiliares modais</li> <li>•<i>There+ to be</i></li> <li>•O valor semântico de alguns verbos modais</li> <li>•Formas verbais finitas - tempo (presente simples); aspecto (progressivo); modo (imperativo); modalidades de expressão do futuro</li> <li>•Formas verbais infinitas - infinitivo sem <i>to</i></li> </ul>
A frase	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Frases simples: declarativa (forma afirmativa e negativa), interrogativa e imperativa</li> <li>•Frases complexas: coordenação (relação de adição, de contraste/concessão, de causa e efeito/razão e consequência, de correlação/alternância, de tempo/sequência) e de subordinação (proposições</li> </ul>

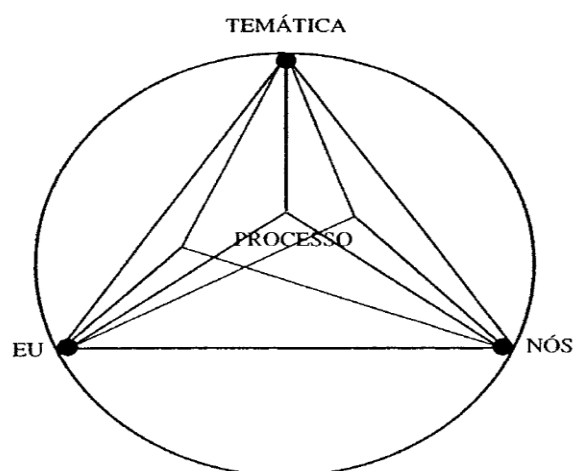
	adverbiais)
Pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Os sons básicos da língua inglesa (vogais e consoantes)</li> <li>•Padrões de entoação</li> <li>•Diferentes formas de acentuação e o seu valor comunicativo</li> <li>•Noção de ritmo</li> </ul>
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS  <b>OUVIR</b>	
CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
Mundividências - suas e de outros	•Desenvolve estratégias de focalização de atenção sobre o discurso oral
Processos de aprendizagem	•Consciencializa a forma linguística de enunciados orais
Atitudes em geral /funcionamento do(s) grupo(s) par/organização do trabalho	•Desenvolve práticas de selecção de informação e reconhece a organização do discurso oral
O mundo da(s) cultura(s)	•Interage activamente em contextos sociais diversificados
Avaliação de processos e produção	•Desenvolve práticas de avaliação da sua performance como ouvinte
PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS  <b>FALAR</b>	
CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
Mundividências - suas e de outros	•Desenvolve práticas diversas de observação do discurso oral
Processos de aprendizagem	•Desenvolve estratégias de compensação da comunicação oral
Atitudes em geral	•Desenvolve e avalia práticas de estruturação do discurso



/funcionamento do(s) grupo(s) par/organização do trabalho	oral
O mundo da(s) cultura(s)	
O funcionamento da língua-alvo	
Avaliação de processos e produção	

Tabela 15 - Conteúdos a leccionar no nível do 7º ano de iniciação na disciplina de Inglês

Com base nestes quadros, verificamos que grande parte da estrutura linguística deverá ser leccionada no ano de iniciação. A estes conteúdos gramaticais há que acrescentar os da área temática que se organizam centrados na interacção de 3 dimensões (Programa de Inglês;1997: 97):



[Adaptado de Legutke e Thomas (1991)]

Esquema 4 - Área temática do Inglês

Este “TEMA ORGANIZADOR” é “ilustrado em cada ciclo por uma ÁREA DE EXPERIÊNCIA específica” (*Ibidem*: 98). O tema aglutinador no 3º ciclo, “Eu e a minha comunidade: organização e formas de relacionamento *versus* organização e formas de relacionamento em comunidades anglo-americanas (Grã-Bretanha e Estados Unidos)”, apesar de integrar três níveis de proficiência distintos, apresenta, no nosso

ponto de vista, apenas ligeiras diferenças centrando-se o essencial da língua no ano de iniciação.

Se compararmos os conteúdos previstos para o ano de iniciação, quer ao nível da estrutura da língua inglesa, quer ao nível dos conteúdos temáticos, verificaremos que estes são os mais extensos dos três anos do 3º ciclo. Ao nível da estrutura linguística os 8º e 9º anos apenas apresentam pequenas alterações ao nível da nomenclatura, exemplo: “Identifica determinantes” (7º ano) / “Identifica e distingue determinantes” (8ºano) / “Sistematiza determinantes” (9º ano) (*Ibidem*:101). Se observarmos o Programa de Inglês encontraremos imensos casos como este em que no primeiro ano as matérias são leccionadas para apenas serem lembradas ou aprofundadas nos anos subsequentes. Ora sabemos que quando nos referimos, como no exemplo, aos determinantes eles representam classes fechadas e por isso serão os mesmos a serem retomados ao longo dos três anos, a saber neste caso: “possessivos; demonstrativos; indefinidos; quantitativos; interrogativos; numerais; artigos” (*Ibidem*: 101).

Ao nível temático, constatamos semelhante perspectiva, o 8º ano repete os conteúdos com ligeiras variações de linguagem mas que, na prática, não reflectem a real diferença entre os níveis A1, A2 e B1 indicados como níveis de proficiência para o 7º, 8º e 9º anos respectivamente no *QECR*.

Para uma visão mais clara, procurámos estabelecer um quadro comparativo entre o primeiro e segundo ano de estudo da língua no referente aos conteúdos temáticos<sup>53</sup>:

CONTEÚDOS: Eu e a minha comunidade: organização e formas de relacionamento <i>versus</i> organização e formas de relacionamento em comunidades anglo-americanas (Grã-Bretanha e Estados Unidos)	
<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>
EU / OS OUTROS  <ul style="list-style-type: none"> <li>•Quem sou / são</li> <li>•Como sou / são</li> <li>•Onde vivo / vivem</li> </ul>	EU / OS OUTROS  <ul style="list-style-type: none"> <li>•Onde vivo / vivem</li> <li>•Como me relaciono / se relacionam</li> </ul>

<sup>53</sup> Quadro elaborado pela autora com base no *Programa de Inglês, 3º ciclo*, pp.128-130.

<p>A MINHA FAMÍLIA E A FAMÍLIA DOS OUTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Quem é</li> <li>•Como vive</li> </ul>	
<p>A MINHA COMUNIDADE ALARGADA / A DOS OUTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Como se organiza</li> <li>•Como funciona</li> </ul>	<p>A MINHA COMUNIDADE ALARGADA / A DOS OUTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Como se caracteriza</li> <li>•Como se organiza</li> <li>•Como funciona</li> <li>•Como se relaciona</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara e contrasta estereótipos e convenções sociais.</li> <li>- Identifica o valor cultural de formas de comunicação não verbal.</li> <li>- Reconhece semelhanças e diferenças entre o seu universo sócio-cultural e o de outros.</li> <li>- Relaciona semelhanças e diferenças com padrões culturais próprios.</li> <li>- Demonstra empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver.</li> <li>- Reconhece, no universo da família, espaços de vivências estruturantes de uma identidade. (7º ano)</li> <li>- Reconhece, nos universos da família e da escola, espaços de vivências estruturantes de uma identidade. (8º ano)</li> </ul>	

Tabela 16 - Quadro comparativo entre os conteúdos temáticos do 7º e 8º anos na disciplina de Inglês

Deste modo apercebemo-nos que o ano de iniciação da língua é aquele que apresenta um maior número de conteúdos tanto linguísticos como temáticos.

### 3.1.2. Programa de Francês

Com uma estrutura diferente, o Programa de Francês LE II apresenta, nos “domínios de referência” (1995: p.27), ou seja nas temáticas, a abordagem do “*eu*

(...) numa perspectiva de relacionamento com os outros” (*Ibidem*), tal como o programa de Inglês LE II. Este tema centralizador, que é referido como “domínio de referência”, no Francês, e “tema organizador”, no Inglês, deve ser perspectivado ciclicamente num “crescendo” (*Ibidem*), isto é deverá ser retomado, ao longo dos três anos, como concepção formativa contribuindo para “a construção da personalidade, aquisição de capacidades e saberes, desenvolvimento de atitudes” (*Ibidem*) ano após ano. Já no que diz respeito aos objectivos gerais da disciplina, no programa, “sugere-se a leitura cuidada das Finalidades e Objectivos Gerais da disciplina consignado no volume I” (*Ibidem*) o qual já não se encontra disponível no site do Ministério da Educação que apresenta o volume II como único documento com a indicação “~~volume II~~” (Anexo 4) sugerindo que não existe qualquer interesse na consulta do volume I e ao qual não conseguimos ter acesso. Este facto surpreendeu-nos na medida em que o primeiro parágrafo da introdução refere o seguinte: “O programa da disciplina de Língua Francesa II - Francês, para o 3º ciclo do ensino básico foi publicado no volume I - **Organização Curricular e Programas**. Aí se reúnem as suas componentes fundamentais, nomeadamente finalidades e objectivos, enunciado de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação. Trata-se dos princípios básicos do programa e, pela sua natureza prescritiva, devem pautar obrigatoriamente o trabalho do professor” (*Ibidem*). Ora parece-nos que o que à partida tinha sido referido como “obrigatório” para o trabalho do professor, deixou, a um determinado momento, de o ser. Este facto talvez possa ser explicado pela publicação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* onde, na nota de apresentação, está indicado que “o presente documento - sem prejuízo de constituir, a partir do ano lectivo de 2001/2002, uma referência central para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis, no âmbito da entrada em vigor do Decreto-Lei 6/2001 - será revisto depois de um período inicial de vigência de três anos.”. A verdade é que após 9 anos, ainda não houve uma revisão deste documento nem uma actualização dos programas de línguas de forma a estes irem ao encontro quer do C.N.E.B., quer do QECR.

No entanto o programa de Francês fornece os objectivos gerais e específicos para o 3º ciclo que sucintamente apresentamos<sup>54</sup>:

---

<sup>54</sup> Quadro elaborado pela autora com base nos *Programas de Francês, 3º ciclo*, p.31-32.

Objectivos gerais	Objectivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver competências básicas de comunicação na língua francesa;</li> <li>•Tornar-se sensível aos aspectos estéticos da língua francesa;</li> <li>•Seleccionar e utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura extensiva do texto;</li> <li>•Expressar, com alguma criatividade, a sua intenção de comunicação, em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>•Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sócio-cultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa;</li> <li>•Progredir na construção da sua identidade pessoal e social através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação;</li> <li>•Desenvolver o sentido da responsabilidade e da autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender textos orais de natureza diversificada, adequadas ao seu nível linguístico, psicológico e social;</li> <li>-Compreender textos escritos de natureza diversificada, adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>-Produzir textos orais adequados ao seu nível linguístico, psicológico e social;</li> <li>-Produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, intelectual e sócio-afectivo.</li> </ul>

Tabela 17 - Os objectivos gerais e específicos para o 3º ciclo no Programa de Francês

Estes objectivos específicos, no nosso ponto de vista, enquadram-se melhor na nomenclatura de objectivos gerais já que pouco elucidam acerca das competências concretas pretendidas no 3º ciclo de ensino. Deve ser por esta razão que houve

necessidade, no mesmo documento, de proceder a uma maior explicitação dos mesmos. Neste ponto apenas nos iremos debruçar nos que dizem respeito à oralidade.

<p>•Compreender textos orais de natureza diversificada, adequadas ao seu nível linguístico, psicológico e social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar o assunto, interligando-o no seu universo de experiências;</li> <li>-Identificar os locutores, suas relações e intenções;</li> <li>-Identificar tipos de discurso e sua organização;</li> <li>-Interpretar textos em situações de comunicação definidas;</li> <li>-Reconhecer vocabulário no âmbito dos domínios de referência contidos no programa;</li> <li>-Reconhecer o significado gramatical de certas marcas fonológicas;</li> <li>-Reconhecer, nos textos, os meios linguísticos nos seus valores semânticos e pragmáticos;</li> <li>-Reconhecer, nos textos, os meios linguísticos nos seus aspectos formais (morfossintaxe);</li> <li>-Identificar características prosódicas da língua francesa (entoação, ritmo, musicalidade);</li> <li>-Reconhecer oposições contrastivas;</li> <li>-Identificar sequências fónicas.</li> </ul>
<p>•Produzir textos orais adequados ao seu nível linguístico, psicológico e social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participar em diálogos             <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizando meios linguísticos adequados e correctos;</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- adequando comportamentos não verbais a discurso verbal;</li><li>- utilizando a entoação como valor semântico;</li><li>- interagindo adequadamente com o(s) seu(s) interlocutor(es).</li></ul> <p>-Adequar o tipo de discurso</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- quando descreve sumariamente objectos, pessoas e situações;</li><li>- quando narra pequenos episódios ou acontecimentos simples;</li><li>- quando exprime opiniões próprias;</li><li>- quando argumenta.</li></ul> <p>-Pronunciar, respeitando o sistema fonológico francês, sons semelhantes aos da língua materna;</p> <p>-Articular, com o máximo de correcção possível, os sons da língua francesa não existentes na sua língua materna.</p>
--	---

Tabela 18 - Explicitação dos objectivos do Programa de Francês

Na nossa perspectiva estes objectivos enunciados já se aproximam do que no *QEER* é definido como descritores. Esses descritores foram propostos pelo Projecto de Investigação levado a cabo pela ALTE (Associação de Examinadores de Línguas na Europa) e pretendem, através de “É capaz de” (Can Do), «determinar um quadro de “níveis-chave” para o desempenho no âmbito dos quais podem ser descritos objectivamente nos exames» (QEER; 2001: 337). Nesse sentido pretende-se que esses descritores, que são neutros e por isso multilingues, relacionando-os com o

desempenho, possam ajudar os professores a validar o que os aprendentes são, realmente, capazes de fazer em língua estrangeira.

Perante o quadro acima representado, concluímos que, como no caso do Inglês, os objectivos serão os mesmos com adequações ao nível etário dos alunos, mas que não há qualquer referência a descritores por nível de proficiência que possam conduzir o professor a essa adequação que terá de fazer quando projectar as actividades a desenvolver com os aprendentes.

Continuando a nossa análise, apresentamos seguidamente os conteúdos morfosintácticos e domínios de referência<sup>55</sup> para o 7º ano de escolaridade que, no programa de Francês tal como no Inglês, deverão ser «progressivamente alargados, segundo “progressões” em espiral e sempre de acordo com as situações de uso» (Programas de Francês;1995: 51).

CONTEÚDOS MORFOSSINTÁCTICOS	
Nomes	•Flexão em género e número (regulares)
Adjectivos	•Flexão em género e em número •Flexão em grau (regras gerais)
Determinantes	•Artigo definido •Artigo indefinido •Artigo partitivo •Artigo definido contraído com as preposições “a” e “de” •Numerais cardinais •Numerais ordinais •Possessivos •Demonstrativos •Interrogativo (quel)
Pronomes	•Pessoais

---

<sup>55</sup> Quadro elaborado pela autora com base nos *Programas de Francês, 3º ciclo*, p.53-56.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relativos (que, qui , où)</li> <li>•Interrogativos (qui, que, quoi)</li> <li>•Indefinidos (on, personne, rien)</li> </ul>
Verbos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tempos e modos (presente do indicativo, imperativo, infinitivo, particípio passado, “futur proche”, “passe composé”, imperfeito do indicativo, “passé récent”)</li> <li>•Avoir, être</li> <li>•Verbos regulares em “-er”</li> <li>•Verbos “appeler”, “manger”, “commencer” (tendo em vista as particularidades ortográficas)</li> <li>•Verbos regulares em “-ir”</li> <li>•“aller”, “boire”, “dire”, “écrire”, “faire”, “falloir”, “lire”, “mettre”, “pleuvoir”, “pouvoir”, “prendre”, “sortir”, “venir”, “voir”, “vouloir”</li> <li>•Verbos pronominais reflexos</li> <li>•Forma perifrástica</li> <li>•« Présentatif »</li> </ul>
Advérbios	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Modo</li> <li>•Quantidade</li> <li>•Lugar</li> <li>•Tempo</li> <li>•Afirmação</li> <li>•Negação</li> <li>•Dúvida</li> <li>•Interrogação</li> <li>•Exclamação</li> </ul>
Preposições	<ul style="list-style-type: none"> <li>•As de uso mais frequente</li> </ul>
Conjunções	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Coordenativas e subordinativas de uso mais frequente</li> </ul>

Tipos de frases	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Declarativas</li> <li>•Exclamativas</li> <li>•Interrogativas</li> <li>•Exclamativas</li> </ul>
Formas de frases	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Afirmativa</li> <li>•Negativa</li> <li>•Activa</li> </ul>
Da frase simples à frase complexa	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Orações coordenadas</li> <li>•Orações subordinadas</li> <li>•Discurso indirecto</li> </ul>
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	
Identificação pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Nome; idade; filiação; residência; telefone, local de nascimento; sexo; nacionalidade; ocupação.</li> </ul>
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Traços físicos e psicológicos</li> <li>•Gostos pessoais</li> </ul>
Higiene e saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Higiene pessoal</li> <li>•Cuidados com a saúde</li> <li>•Bem-estar</li> </ul>
A família	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Membros da família e laços de parentesco</li> <li>•Profissões</li> <li>•Quotidiano familiar</li> <li style="padding-left: 40px;">Festas familiares</li> </ul>
A escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sistema educativo</li> <li>•Situação escolar</li> <li>•Quotidiano escolar</li> <li>•Organização espaço-escola</li> <li>•Intercâmbios escolares</li> </ul>

Os grupos (La bande)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comunicação interpessoal</li> <li>•Contactos / convívios</li> <li>•Locais de encontro</li> </ul>
Meio envolvente	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Condições climáticas</li> <li>•Espaços físicos</li> <li>•Lugares e países</li> </ul>

Tabela 19 - Os conteúdos morfossintáticos e domínios de referência do Programa de Francês

Como no programa da Inglês, verificamos no de Francês uma abundância de conteúdos linguísticos no ano de iniciação da língua estrangeira, assim como uma grande quantidade de domínios de referência (conteúdos temáticos) que implicam uma imensa variedade e quantidade de vocabulário. Não existe qualquer referência a competências e/ou descritores que possam ajudar o professor na sua tarefa que preparação de actividades. A discrepância de nomenclatura utilizada pelos programas dificultam a tarefa de proceder a uma análise comparativa dos mesmos, contudo podemos concluir que ambos estão longe de se enquadrar nas directrizes do *QECR*.

### 3.1.3. Programa de Espanhol

À semelhança dos programas anteriores, o programa de Espanhol LE II assenta na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº289/89. Todavia apresenta, ao nível da nomenclatura, uma aproximação com o *QECR* na medida em que já encontramos a referência a práticas pedagógicas centradas na “resolução de problemas”, em “valorizar os processos, contemplar a negociação de processos e produtos” e na atribuição de um “papel central à avaliação formativa” (Programa de Espanhol; 1997: 5). Como nos programas de Inglês e de Francês, também é referido que a língua deve ser “concebida como um espaço de apropriação/expressão do eu”. Assim na Introdução o discurso afasta-se dos programas anteriores na medida em que já se faz referência à importância que deve ser dada ao “*Dizer algo e utilizar a língua para algo (...)*”. Por outras palavras, é através da prática que se manifesta a

competência comunicativa.” (*Ibidem*). Esta surge como uma macro-competência em que interagem cinco competências - linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística.

Seguidamente iremos reflectir sobre os objectivos gerais apresentados para o 3º ciclo<sup>56</sup>.

3º ciclo
Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola;
Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;
Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de tolerância e de cooperação.

Tabela 20 - Os objectivos gerais apresentados pelo Programa de Espanhol para o 3º ciclo

Se, nos objectivos gerais, este programa não difere dos anteriormente analisados, o mesmo já não se aplica à abordagem dos conteúdos que nos são apresentados tendo como referência os seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os aspectos socioculturais.

---

<sup>56</sup> Quadro elaborado pela autora com base no *Programa de Espanhol, 3º ciclo*, p.9.

Tendo em conta a temática da oralidade, consideraremos apenas a compreensão e expressão orais, a reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e os aspectos socioculturais<sup>57</sup>.

3º CICLO	
Domínios	Conteúdos
COMPREENSÃO ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Actos de fala de uso frequente na interacção quotidiana.</li> <li>•Elementos que configuram a comunicação: número e tipo de interlocutores, momento e lugar da comunicação, tema...</li> <li>•O discurso adequado ao contexto, elementos de coesão, pressuposições...</li> <li>•Estrutura da frase.</li> <li>•Vocabulário relativo aos temas mais comuns.</li> </ul>
EXPRESSÃO ORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Actos de fala de uso frequente na interacção quotidiana.</li> <li>•Elementos que configuram a comunicação: número e tipo de interlocutores, momento e lugar da comunicação, tema...</li> <li>•O discurso adequado ao contexto, elementos de coesão, pressuposições...</li> <li>•Estrutura da frase.</li> <li>•Vocabulário relativo aos temas mais correntes.</li> </ul>
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A SUA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Importância da forma como meio para usar, correcta e adequadamente, a Língua Espanhola.</li> <li>•Componentes básicos da língua e seu funcionamento no âmbito do discurso: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aspectos nocio-funcionais;</li> </ul> </li> </ul>

<sup>57</sup> Quadro elaborado pela autora com base no *Programa de Espanhol, 3º ciclo*, pp.12-19.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aspectos morfosintáticos;</li> <li>-Aspectos léxico-semânticos;</li> <li>-Aspectos do discurso.</li> <li>•Léxico relativo às situações comunicativas mais frequentes e aos interesses dos alunos.</li> <li>•Estratégias facilitadoras da fluidez e eficácia comunicativas.</li> <li>•Papel do aluno no seu processo de aprendizagem. Diferentes formas de aprender a língua.</li> </ul>
<p>ASPECTOS SOCIOCULTURAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Eu e os outros (...)</li> <li>-O meio em que se vive em Espanha (...)</li> <li>-Relações humanas. (...)</li> </ul> </li> <li>•Espanha: geografia física e humana. Algumas referências culturais.</li> <li>•Referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol.</li> <li>•Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, notícias, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos, manuais de instruções, etiquetas...</li> </ul>

Tabela 21 - Conteúdos por domínios propostos pelo Programa de Espanhol para o 3º ciclo

A ideia de uma abordagem circundante dos conteúdos ao longo dos três anos, os procedimentos, bem como alguns conteúdos temáticos - como o “eu” e os “outros” - são comuns aos três programas. No entanto, a reflexão sobre a língua já é abordada de um prisma diferente na medida em que, não menosprezando a correcção linguística, o programa destaca a importância da fluidez e da eficácia comunicativas, da aprendizagem do léxico relativo às situações comunicativas mais frequentes, bem

como o papel central desempenhado pelo aluno no seu processo de aprendizagem. Esta visão apresenta um desvio relativamente aos programas precedentemente analisados e aproxima-se da aquisição do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa baseada na tarefa comunicativa (cf. Capítulo II - A oralidade na aula de língua estrangeira. - 2.1. A Interação Oral na Sala de Aula: Considerações Iniciais).

Quanto aos conteúdos gramaticais e aos actos de fala, estes já não fazem parte dos aspectos centrais mas são referidos como anexos do ponto “4. Conteúdos” (Programa de Espanhol; 1997: índice). À semelhança do que fizemos relativamente aos programas de Inglês e Francês, iremos apresentar um quadro sintetizador dos conteúdos gramaticais a serem leccionados no 7º ano de iniciação de Espanhol<sup>58</sup>.

CONTEÚDOS GRAMATICAIS - 7º ano de iniciação	
1. Nome	<ul style="list-style-type: none"><li>•Regras gerais de género e número</li><li>•A concordância</li><li>•Femininos e plurais irregulares</li></ul>
2. Adjectivos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Regras gerais de mudança de género e número</li><li>•A concordância</li><li>•Femininos e plurais irregulares ao léxico introduzido</li><li>•Gradação do adjectivo: comparativos regulares</li></ul>
3. Artigo	<ul style="list-style-type: none"><li>•Morfologia e concordância com o nome</li><li>•Artigos contraídos</li><li>•Casos mais frequentes de presença/ausência do artigo</li><li>•Função deíctica do artigo</li></ul>
4. Indefinidos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Usos da sintaxe do indefinido “uno, una, unos, unas”</li><li>•Usos e sintaxe de “mucho, poco, bastante, demasiado, todo”</li></ul>
5. Possessivos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Usos e formas dos adjectivos possessivos</li></ul>

---

<sup>58</sup> Quadro elaborado pela autora com base no *Programa de Espanhol, 3º ciclo*, pp.23-128

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Outras formas de indicar posse “El+N+de+determinante”, “en el...”</li> </ul>
6. Demonstrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usos, formas e sintaxe</li> <li>•As formas neutras em frases com partículas interrogativas</li> </ul>
7. Numerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tipos. Concordância e apócope dos cardinais e ordinais</li> <li>•Irregularidades: “quinientos, setecientos, cien, ciento, millones de...”</li> <li>•Pesos e medidas</li> </ul>
8. Interrogativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Formas, usos e sintaxe dos interrogativos: “qué, quién, cuándo, cuánto, cómo, donde, cual...”</li> <li>•Uso preposicionais mais comuns: “por donde, de donde, por qué...”</li> </ul>
9. Pronomes pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sujeito: formas e formas de tratamento “tú / usted”</li> <li>•Pronomes átonos regidos por complemento directo: formas e colocação com perífrase</li> <li>•Formas tónicas dos pronomes pessoais</li> <li>•Redundâncias “A mí me...”</li> <li>•Pronomes reflexos e recíprocos</li> </ul>
10. Relativos	-----
11. Verbos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Presente do indicativo: verbos regulares, verbos irregulares mais comuns, outras irregularidades</li> <li>•“Pretérito indefinido” dos verbos mais frequentes, em contraste com o “pretérito perfecto de indicativo”, acompanhado dos respectivos marcadores temporais.</li> <li>•Gerúndios regulares</li> <li>•Participios regulares</li> <li>•Imperativo afirmativo</li> <li>•Perífrase: de infinitivo incoativas: “ir a”; de gerúndio “estar+gerúndio”</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso dos verbos ser e estar</li> <li>• Contraste “hacer/estar”, “hacer/tener</li> <li>• Sintaxe dos verbos: “gustar”, “preocupar” e “molestar”</li> </ul>
12. Orações simples	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordâncias básicas</li> <li>• Declarativas afirmativas e negativas</li> <li>• Interrogativas parciais e totais</li> <li>• Interrogativas directas</li> <li>• Imperativas afirmativas</li> <li>• Ordenação canónica <i>versus</i> não-canónica nas diversas modalidades</li> </ul>
13. Oração composta: coordenadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copulativa com “y”</li> <li>• Adversativas com “pero”</li> </ul>
14. Oração composta: subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subordinadas substantivas: “quiero”+infinito</li> </ul>
15. Marcadores temporais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcadores de hábitos e frequência</li> <li>• Indicadores mais comuns de tempo passado, presente e futuro</li> <li>• Expressão da hora, data e estação do ano</li> </ul>
16. Marcadores parciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de localização espacial: “aquí”, “allí”, “cerca”; “encima”; “al norte”</li> <li>• Indicadores de proximidade, afastamento, distância</li> </ul>
17. Advérbios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de advérbios simples de quantidade, modo, afirmação e negação mais frequentes</li> <li>• Alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções de cada ano</li> <li>• Contraste “muy/mucho”, “también/tampoco”</li> </ul>
18. Conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos gerais das preposições e conjunções mais frequentes</li> <li>• Alargamento progressivo de acordo com a expressão das</li> </ul>

	<p>funções de cada ano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Casos de regência de preposição mais frequentes</li> </ul>
19. Fonética	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Correspondência entre fonemas e letras em espanhol</li> <li>•Reconhecimento e produção de: fonemas vocálicos, semivocálicos e consonânticos</li> <li>•Fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas no falante de português</li> <li>•Identificação da tónica de cada palavra</li> <li>•Palavras tónicas e átonas dentro de cada frase</li> <li>•Formas fortes e débeis das palavras auxiliares</li> <li>•Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas</li> <li>•Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo)</li> </ul>
20. Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Regras ortográficas elementares</li> <li>•Regras de acentuação do espanhol</li> <li>•Sinais de pontuação</li> </ul>

Tabela 22 - conteúdos gramaticais a serem leccionados no 7º ano de iniciação de Espanhol

Num estudo baseado nos anexos 5 e 6<sup>59</sup>, observamos que, como é natural, as classes morfológicas ocupam grande parte dos conteúdos gramaticais a serem leccionados (nomes, adjectivos, determinantes, pronomes, etc.). No caso das línguas Inglesa e Francesa, verificamos que existe uma enumeração das subclasses como se de um índice gramatical se tratasse. No concernente ao Espanhol, existem algumas particularizações dos mesmos aspectos. Assim as subclasses não nos aparecem como simples listagem, mas com algumas contextualizações referentes aos actos linguísticos e construções frásicas. Se tomarmos como exemplo o caso dos “determinantes”, apercebemo-nos de imediato que no Inglês e no Francês são

<sup>59</sup> Quadros comparativos elaborados pela autora com base nos programas de Inglês, Francês e Espanhol, LE II, 3º ciclo.

enumeradas todas as subclasses sem qualquer referência particular ao seu uso, enquanto no Espanhol há uma menção de forma específica: «Indefinidos: Usos da sintaxe do indefinido “uno, una, unos, unas”; Usos e sintaxe de “mucho, poco, bastante, demasiado, todo”» (Programa de Espanhol; 1997: 24). Existe uma necessidade de, não só, mencionar quais as subclasses a serem leccionadas, mas também a indicação dos contextos em que aparecem. Outro exemplo destas diferenças é observável na classe verbal. Na língua Espanhola houve a preocupação em abordar apenas os casos regulares e os tempos simples. Se examinarmos o caso do Francês, aperceber-nos-emos de imediato da quantidade não só de tempos verbais complexos, como de verbos irregulares, passando pelas formas perifrásticas e conjugação pronominal sem quaisquer restrições, nem referência a contextualizações fráscas específicas. No aspecto sintáctico observa-se que o programa de Francês apresenta as orações coordenadas e subordinadas de uso mais frequente sem referir concretamente quais, enquanto no Espanhol existem referências concretas às conjugações coordenativas e subordinativas que deverão ser abordadas neste nível de ensino. O Inglês segue a linha do Francês apresentando uma grande variedade de tipos de frases complexas. O programa de Francês é o que prima pela grande quantidade de conteúdos morfossintácticos, bem como pelo grau de dificuldade dos mesmos que suplanta quaisquer necessidades do aprendente de nível A1. Assim há a destacar que é o único que sugere os pronomes relativos e o discurso directo e indirecto para este nível de aprendizagem, e que não faz qualquer referência à pronúncia e/ou fonética a não ser quando apresenta, no início, os objectivos linguísticos: “Produzir textos orais adequados ao seu nível linguístico, psicológico e social: (...) - Pronunciar, respeitando o sistema fonológico francês, sons semelhantes aos da língua materna; - Articular, com o máximo de correcção possível, os sons da língua francesa não existentes na sua língua materna.” (Programas de Francês; 1995: 32). Ou seja, neste programa a oralidade não aparece como competência específica a ser trabalhada de uma forma sistemática e com qualquer nível de proficiência a atingir. Este aspecto merece, no nosso ponto de vista, uma análise e estudo mais aprofundado que abordaremos oportunamente (*cf.* A competência da oralidade).

Quanto aos conteúdos temáticos, como já referimos precedentemente, os programas não apresentam uma discrepância no tema central na medida em que se centram no “eu” e nas relações com os outros. Ainda assim o programa de Francês é o que ostenta uma panóplia mais vasta de conteúdos. Ao explorar uma tão variada gama de situações, o aprendente é obrigado, por arrastamento, a contactar e apreender uma maior quantidade de vocábulos novos.

Em suma, há uma necessidade de aproximar os programas de LE II quer ao nível dos conteúdos gramaticais, quer dos temáticos numa tentativa de acercá-los a um grau de exigência que corresponda melhor ao nível A1 proposto pelo *Q.E.C.R.* Uma uniformização destes programas urge quer ao nível da metalinguagem, das orientações pedagógicas, da perspectiva das competências, de estratégias, de conteúdos e de grau de exigência.

### 3.2 - A competência da oralidade

Da análise até agora feita, apercebemo-nos que o ano de iniciação da língua é o que apresenta um maior número de conteúdos tanto linguísticos como temáticos. Parece-nos tarefa difícil a do professor de iniciação que deverá conciliar a leccionação de todos estes conteúdos com o desenvolvimento da “actividade comunicativa e da competência comunicativa” em LE e/ou L2 preconizada pelo *QECR* (2001: 38). Para agilizar a tarefa do professor e ter uma visão global das aprendizagens/aquisições e competência comunicativa, seria desejável que o programa, para além de apresentar, como já o faz, um quadro em que simultaneamente possamos aferir a “dimensão vertical” (*Ibidem*) em níveis ascendentes, propusesse, para cada ano, um quadro com a “dimensão horizontal” (*Ibidem*). Este possibilitaria a aferição do equilíbrio entre todos os conteúdos, competências, metodologias, tempos lectivos e avaliação.

No referente à competência da oralidade, o trabalho do professor e o empenho dos alunos são factores cruciais no ano de iniciação já que este primeiro contacto poderá determinar a atitude que o aluno adoptará perante a aprendizagem da língua. Numa faixa etária como a dos 12/13 anos, o maior ou menor grau de dificuldade vivenciado pelo aprendente vai condicionar o seu investimento pessoal na aprendizagem. Parece-nos assim que uma abordagem mais comunicativa com incidência na compreensão e interacção oral e com menos conteúdos ao nível linguístico poderia ser um caminho a explorar no ensino das línguas estrangeiras. De modo algum pretendemos que haja uma supremacia da actividade comunicativa sobre a correcção linguística, ou seja, não deverá valorizar-se a primeira em detrimento da segunda. O aprendente deverá, em simultâneo, desenvolver a competência comunicativa num registo oral correcto ainda que simples. Deverá haver

nos programas um equilíbrio entre competência comunicativa e conteúdos gramaticais tendo em vista o nível de proficiência a atingir.

Ao analisarmos os programas de Línguas Estrangeiras, verificámos que existe uma discrepância no referente aos conteúdos (temáticos e linguísticos) e o nível de proficiência. Muitos dos conteúdos a serem leccionados, segundo os programas no 7º ano, não são essenciais para que o aluno atinja o nível A1 estabelecido na competência da oralidade. Alguns dos conteúdos, sobretudo linguísticos, não se revelam pertinentes neste nível. O que acontece frequentemente é que os alunos, que no início se mostram empenhados, interessados e motivados na perspectiva da aprendizagem de uma língua nova, com maior ou menor importância no panorama internacional, paulatinamente vão “perdendo” estas atitudes perante a “avalanche” de conteúdos novos, numa construção linguística nova, num período de tempo relativamente limitado para a necessária correcta articulação das aprendizagens em tarefas comunicativas capazes de os pôr efectivamente a interagir eficazmente em língua estrangeira.

O Programa de Francês, no referente à oralidade, é um exemplo anacrónico quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa. Não só, como já verificámos, a oralidade aparece como um objectivo específico com pouco destaque, como não existem quaisquer processos, conteúdos ou operacionalizações para esta competência. A oralidade surge apenas como complemento e apoio a exercícios linguísticos: compreensão das directrizes derivantes da leccionação dos conteúdos gramaticais e temáticos e sistematização dos mesmos. Não existe qualquer referência à prática sistemática quer da compreensão, quer da produção oral. Estas práticas pedagógicas afastam-se da visão do *QEER* em que as actividades e competências comunicativas surgem como questões centrais, assim como das aprendizagens/aquisições feitas com recurso a tarefas comunicativas preconizadas por vários estudiosos (*cf.* Capítulo II - A oralidade na aula de língua estrangeira).

### **3.2.1 - A metodologia / processos de aprendizagem**

A dupla nomenclatura que escolhemos para este item decorre do facto do *QEER* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico* falarem em “processos de ensino e aprendizagem” e os programas de LE II utilizarem a expressão “orientações

metodológicas”. A mudança de terminologia pode ser explicada pelo seguinte trecho: “Mas, dado que uma das funções principais do QEER consiste em encorajar e permitir aos diferentes parceiros envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem das línguas serem capazes de informar outros, o mais claramente possível, sobre as suas finalidades e sobre os seus objectivos, assim como sobre os métodos usados e os resultados obtidos, parece claro que o QEER não se pode confinar aos conhecimentos, às capacidades e às atitudes que os aprendentes precisam de desenvolver para serem utilizadores competentes da língua; devem também ser capazes de lidar com os processos de aquisição e de aprendizagem da língua, assim como com os métodos de ensino.” (QEER; 2001: 41). Assim o “QEER pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. (...) O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos.” (*Ibidem*). No capítulo 6, dedicado aos processos de aprendizagem da língua, é referido que “Não há, de momento, nenhum consenso forte baseado na investigação acerca do modo como os aprendentes aprendem, que permita que o QEER se apoie numa qualquer teoria de aprendizagem.” (*Ibidem*:196). Não vamos, é claro, debruçar-nos sobre as várias teorias da aprendizagem das línguas, mas pensamos que estas referências e clarificações são úteis para alicerçar algumas das reflexões que iremos apresentar.

No *C.N.E.B.- Competências específicas. Línguas Estrangeiras*, no tocante aos percursos de aprendizagem, afigura-se essencial “criar condições para que o aprendente possa, nesse percurso, ir construindo uma competência que, progressivamente, o estimule a implicar-se, com renovada confiança, em cada etapa.” (C.N.E.B.; 2001: 40). Seguidamente são especificadas as oportunidades que devem ser garantidas: projectos comunicativos que impliquem o uso vivo da língua, a reflexão sobre os aspectos linguísticos decorrentes do uso da mesma em situações e actividades de comunicação, o reforço da competência estratégica através de “estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas” (*Ibidem*), ir ao encontro dos interesses e da relação afectiva com a LE, aferir os desempenhos através duma hetero e auto-avaliação formativas. É ainda referido a necessidade de gerir em espiral a progressão das aprendizagens. Este ponto parece-nos implícito em qualquer tipo de aprendizagem, sobretudo numa língua onde os conhecimentos adquiridos nunca podem reduzir-se a uma sucessão estanque numa sequência vertical, mas numa aquisição progressiva com uma reutilização contínua das

aprendizagens. Referir esta necessidade de aprendizagem em espiral, implica, por oposição, a existência de uma aprendizagem vertical. A aprendizagem em espiral, do nosso ponto de vista, não pode ser posta em causa, uma vez que ela só é possível de forma contínua e nunca fragmentada ou compartimentada. Esta ideia de fragmentação e divisão das aprendizagens está distante do tipo de funcionamento cerebral. Num ser humano as aprendizagens estão sempre interligadas numa contínua construção do conhecimento. Neste ponto o plurilinguismo é uma das facetas das estratégias de aprendizagem.

No 3º ciclo, para a construção de actividades e processos comunicativos, são referidos alguns aspectos essenciais tendo a avaliação diagnóstica como ponto de partida. Pretende-se que a aprendizagem da LE aconteça através da promoção da competência estratégica e da auto-avaliação, do desenvolvimento dos processos mentais de superação das dificuldades individuais numa construção contínua da autonomia e responsabilidade partindo dos interesses e da relação afectiva com a LE. Tudo isto deverá basear-se nos conhecimentos que o aluno já detém ao nível da LM e da LE I (plurilinguismo) para proporcionar o desenvolvimento da competência de comunicação. Ou seja, na escolha e construção das actividades comunicativas será importante ter por ponto de referência permanente o aluno e os seus interesses.

Esta ideia aparece, nos programas de Inglês e Espanhol, nos parágrafos introdutórios dos capítulos denominados “5. Orientações metodológicas” e “ 5. Orientação metodológica” respectivamente. Deste modo, é referida “a necessidade de adoptar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e experiências de aprendizagem e o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa.” (Programa de Inglês; 1997: 141). Também a autonomia e responsabilidade surgem como atitudes a desenvolver no aluno “Deste modo se fomenta a motivação e o empenhamento do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, negociar, a tomar decisões e a assumi-las.” (*Ibidem*). O Espanhol refere que, para além das finalidades e objectivos programados, as metodologias ou processos de aprendizagem devem orientar-se por “Un Nivel Umbral” e pelos “Enfoques comunicativos” (Programa de Espanhol; 1997: 29). Este aspecto é esclarecido pelo seguinte trecho:

“«Un Nivel Umbral» indica que o nível padrão não é, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas

do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Daqui se infere a necessidade de o professor utilizar metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, o professor deverá deixar bem claros ao aluno os objectivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adoptadas, para que ele possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola, que se pretende que seja extensível às restantes disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender”. (*Ibidem*)

Já o Programa de Francês, no ponto “Sugestões metodológicas / actividades”, afasta-se dos anteriores e o discurso expresso remete sobretudo para os conteúdos a serem leccionados e as capacidades básicas: “compreensão auditiva e escrita, produção oral e escrita.” (Programas de Francês; 1995: 57), não havendo sequer referência ao aprender a aprender ou à competência estratégica. Qualquer menção ao ensino centrado no aluno e nos seus interesses é preterido relativamente aos conteúdos. As metodologias expressas não se centram na necessidade de adoptar processos/actividades de aprendizagem tendo como referência o aluno e os seus interesses para depois o encaminhar, motivar elevá-lo à aprendizagem da LE. No Programa de Francês há uma clara centralização nos conteúdos para levar o aluno a interessar-se. Assim é referido:

“Levar os alunos a mobilizarem as suas capacidades cognitivas e a investirem o seu desejo e toda a sua experiência pessoal na aprendizagem da comunicação em língua francesa, obriga a que se criem dispositivos pedagógico-didácticos tendentes à prática pelos alunos, da «escuta activa» - já que não se comunica se não se compreende o que o(s) interlocutor(es) diz(em) -, entendida esta como um acto de ouvir intencionalmente discriminatório, em função de hipóteses de trabalho predeterminados («escuta activa», em oposição, pois, a audição ou compreensão «natural/normal», dos discursos orais.” (*Ibidem*)

A única alusão encontrada que aponte para alguma individualização do processo de ensino-aprendizagem é a seguinte:

“ A construção negociada de textos orais e escritos que se integram em projectos/tarefas, que o grupo classe se propõe levar a cabo (...) assenta numa metodologia integradora e estimulante, confirmada, do ponto de vista comunicativo, na interdependência do escutar/falar, do ler/escrever, para agir, para realizar algo



com sentido para os alunos que fixaram previamente os objectivos da sua acção e delinearão as fases e os processos de realização do «seu» projecto.” (*Ibidem*)

Outro ponto que surge como importante é o do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. No *QEER* (2001:74): “O *QEER* pretende ser abrangente mas não exaustivo. Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as actividades, os testes, etc. Este processo não pode nunca ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Este nível de decisão está e deve estar nas mãos dos professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade.”

No Programa de Inglês (1997: 141): “ O professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável que os objectivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recurso a utilizar. Assim, o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequem às situações concretas de aprendizagem.”

No Programa de Espanhol (1997: 29): “Ao professor caberá a decisão de como pôr os conteúdos em prática, de forma global, pois é necessário salientar que é através da integração dos mesmos que o aluno melhor desenvolve a sua competência comunicativa, sendo portanto necessário criar situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos.”

No Programa de Francês (1995: 61): “ O professor, atento ao carácter das propostas que ficaram explicitadas, deverá, no entanto, e por questões de progressão nas aquisições linguísticas do aluno, seleccionar elementos simples dos microssistemas da língua (microssistemas dos pronomes pessoais, possessivos ou outros) e levar o aluno a proceder a análises pontuais mas insistentes desses mesmos elementos, tendo como ponto de partida, para tais análises, o valor semântico e textual que eles assumem no contexto linguístico em que se integram.”

Verificamos que os programas de Inglês e Espanhol são os mais se aproximam do *QEER* reconhecendo no professor o seu papel não só de mediador, mas o de agente activo com capacidades de análise e reflexão crítica para decidir sobre os processos de aprendizagem que melhor respondem às necessidades dos seus alunos.

Quanto às tarefas ou actividades a desenvolver ou privilegiar, os programas todos apontam para uma aprendizagem global da língua mas com percursos diferentes. Os programas de Inglês e Espanhol destacam o papel da competência comunicativa e das tarefas comunicativas como situações privilegiadas do progresso das várias competências (linguística, sociolinguística e pragmática) pois estas oferecem a possibilidade de tratar os aspectos linguísticos em situações, se não reais, próximas das reais. O de Inglês “privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. (...) visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos.

Simultaneamente, estes modos de interacção ajudam os alunos a desenvolverem a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua (...)” (Programa de Inglês; 1997: 142).

O Programa de Espanhol (1997: 29:30) expressa que “Se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações tão autênticas quanto possível, que recubram os aspectos sócio-culturais a que estão associadas.

Não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua ou apresentar actividades pseudocomunicativas e a negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior.” (...) “...o trabalho de pares e de grupo (...) permite aos alunos falarem mais tempo de forma mais autêntica.”

No caso específico do Francês, o programa salienta a importância da “«escuta-activa» (...) entendida esta como um acto de ouvir intencionalmente discriminatório, em função de hipóteses de trabalhos predeterminados” (Programas de Francês; 1995: 57). Neste ponto o programa vai ao encontro do *QEER* que preconiza que haja um trabalho intencional da competência da compreensão oral de forma orientada e sistemática. Contudo, no referente à produção oral alude à “actividade de reconstituição de textos orais, com base em respostas dos alunos a questionários” (Programas de Francês; 1995: 57), os quais não são especificados de serão orais ou escritos. Contrariamente ao que é preconizado para a competência da oralidade, e indo de encontro ao *QEER*, a “prática da língua é uma espécie de *toile de fond* das actividades que vão decorrendo na sala de aula” (*Ibidem*: 58). Todavia são também aconselháveis as práticas simuladas e “as técnicas de expressão oral tendentes a promover a fluência e a criatividade” (*Ibidem*). É óbvio que estas últimas serão de

difícil execução no nível de iniciação. Outro aspecto a referir é o facto de haver uma supremacia dos conteúdos morfossintácticos e lexicais:

“É por demais óbvio que, na complexidade de saberes linguísticos que se jogam no processo de ensino-aprendizagem do francês, a componente central diz respeito aos elementos lexicais e morfossintácticos da língua, já pelo facto de que possuem um valor intrínseco, enquanto materialidade linguística investida nas frases, já porque são um meio de acesso a outros níveis da construção do sentido do texto.” (*Ibidem*)

O Programa de Espanhol é, sem sombra de dúvida, o que mais se aproxima tanto do *QECR* como da aprendizagem por tarefas comunicativas (*cf.* 2.1. A Interacção Oral na Sala de Aula: Considerações Iniciais). Neste destacam-se as actividades de comunicação real em situações de compreensão/interacção oral, partindo da abordagem de recepção até à compreensão, numa aprendizagem global em que devem salientar-se “o que é dito”, para “quem”, com que “objectivo” e com que “intenção”. Estas actividades comunicativas devem proporcionar o desenvolvimento de “estratégias de comunicação”<sup>60</sup> e de “estratégias de aprendizagem”<sup>61</sup> para atingir o produto final.

### 3.2.2- Níveis de proficiência

Numa tentativa de sintetizar as várias informações recolhidas, procurámos organizar um quadro que possibilitasse uma visão global e comparativa dos Programas de LE e do *QECR* disponível no anexo 7.

No quadro que elaborámos, foi nossa intenção possibilitar uma visualização simultânea dos descritores, que o *QECR* apresenta para o nível de proficiência A1, e dos conteúdos (temáticos e morfossintácticos) dos três programas de LE II que estão em vigor no 7º ano de escolaridade do currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico. Tornam-se, deste modo, mais visíveis e concretas algumas reflexões que temos vindo a apresentar ao longo do nosso trabalho.

---

<sup>60</sup> Conjunto de processos que o aluno faz interagir de diversas formas de modo a tirar o melhor partido das suas possibilidades e evitar a quebra de comunicação (ex. ignorar palavras, interpretar o contexto não-verbal, activar os seus conhecimentos prévios, deduzir significados; etc.

<sup>61</sup> Estratégias cognitivas que contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aluno vai construindo, condicionando directamente a aprendizagem (ex. Indução, dedução, prática/memorização, clarificação, controlo).

Se procedermos a uma análise do “perfil” apresentado para o nível A1 bem como dos descritores propostos, verificaremos que existem expressões que são recorrentes, por exemplo: *simples, curtas, necessidades básicas e concretas, cuidadosamente articulado, pausado, lento, expressões básicas, assuntos muito familiares, claramente, linguagem directa não idiomática*. Todas estas expressões remetem para uma ideia de simplicidade, de concretização e de conhecimentos basilares. Ou seja, neste nível, segundo o *QECR*, pretende-se que o aluno se torne um utilizador elementar capaz, através do recurso à LE II, de satisfazer necessidades básicas, simples e concretas decorrentes de situações de comunicação. Neste nível de proficiência o *QECR* não apresenta descritores para todas as situações de comunicação. Assim para a *compreensão de interacção entre falantes nativos, a audição ao vivo como membro de um auditório, a audição de meios de comunicação áudio e de gravação, a discussão informal (com amigos) e discussões formais e reuniões* não existem quaisquer descritores disponíveis. Do mesmo modo, se analisarmos os conteúdos temáticos das três línguas, constataremos que estão, em maior ou menor grau, próximos deste nível de proficiência.

Quanto aos conteúdos morfossintácticos, os de Francês ultrapassam em larga escala as necessidades comunicativas deste nível, e o Programa de Inglês, apesar de mais cometido, é também generalista. O programa de Espanhol é o que apresenta, do nosso ponto de vista, conteúdos morfossintácticos mais próximos do nível A1, quer no referente à quantidade, quer na simplicidade e concretização. Enquanto os outros dois referem conteúdos sem qualquer referência a contextos ou expressões concretas, o programa de Espanhol especifica os conteúdos e as situações de utilização dos mesmos.

Por todas estas razões, parece-nos que existe um desfasamento não só entre os vários programas de LE II, mas também entre estes e o *QECR*. Torna-se por isso urgente que se proceda a uma revisão, actualização e articulação entre os vários programas de LE II para que, na prática, os professores possam escolher ou elaborar actividades comunicativas concretas que respondam de forma mais eficiente às necessidades comunicativas dos aprendentes e ir ao encontro do nível de proficiência do *QECR*.

### 3.2.3- Avaliação

A dificuldade de avançar com alguma reflexão mais específica e concreta no campo da avaliação é detectável nas “entrelinhas” dos discursos dos programas de LE II. Não nos vamos deter sobre as razões que poderão estar na origem desta situação, mas nas suas repercussões na prática lectiva.

Assim o *C.N.E.B.- Competências Específicas. Línguas Estrangeiras*, no item dedicado à avaliação, afigura-se bastante genérico e não se vislumbra qualquer linha orientadora que possa, de alguma forma, ajudar o professor nesta tarefa. Aliás, transcrevemos o item na íntegra para melhor clarificar a nossa reflexão:

#### “Avaliação

A presente proposta de formulação de competências específicas em línguas estrangeiras radica na convicção de que a consistência de qualquer processo de ensino-aprendizagem decorre da transparência da definição dos desempenhos esperados no termo de cada etapa de um percurso e da coerência dos processos na promoção de aprendizagens significativas.

Neste contexto, torna-se fundamental integrar neste processo modalidades de avaliação reguladoras do ensino e da aprendizagem que se traduzam em instrumentos diversificados de avaliação, adequados à flexibilização e diferenciação que a gestão curricular exige.” (CNEB; 2001: 42)

Nestas linhas dificilmente o professor poderá encontrar qualquer apoio para crítica e conscientemente fundamentar as escolhas que terá de fazer dos meios e instrumentos de avaliação.

Nos Programas de Francês, volume II, verificamos que não existe qualquer referência ou item dedicado à avaliação. Pensamos que este facto é, no mínimo, curioso quando estamos a falar de ensino-aprendizagem.

No Programa de Inglês encontramos já um item dedicado à avaliação que expõe, a par de referências generalistas e teóricas, algumas linhas orientadoras e especifica alguns contextos de avaliação. Assim poderemos aferir da importância desta se centrar não só n’ “o que” aprende mas também no “como” (Programa de Inglês; 1997: 144) aprende do aluno. Tal ideia vai ao encontro do que referimos anteriormente e que assenta na valorização não só do produto final, mas igualmente

nos processos de aprendizagem. Esta concepção baseia-se na avaliação entendida como fazendo parte de um todo a que o Programa de Inglês se refere como “relação currículo-didáctica-avaliação” que “não deve conduzir o currículo e que os professores não devem ensinar para a avaliação! Currículo, didácticas e avaliações devem funcionar de forma congruente, reflectindo objectivos comuns de aprendizagem significativos e sobre os quais houve negociação prévia.” (*Ibidem*)

A reflexão mais completa que encontrámos foi a do Programa de Espanhol LE II que aborda de forma sistemática e específica a avaliação. Como no Programa de Inglês, o de Espanhol destaca a importância que o papel do aluno adquire no processo de avaliação. Deste modo, a avaliação “implica o respeito pela individualidade do aluno, numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes” (Programa de Espanhol; 1997: 33). Se, por um lado, concordamos com esta definição, por outro lado ela afigura-se-nos de difícil exequibilidade na medida em que, para além de todas as tarefas de planificação e elaboração das actividades, será da responsabilidade do professor “analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correcção e reforço, definir estratégias alternativas, orientar a sua actuação com os alunos, com os outros professores e ainda com os encarregados de educação.” (*Ibidem*). Não discordando com este papel que sem dúvida caberá ao professor, não podemos deixar de manifestar algum cepticismo perante a enorme quantidade de tarefas atribuídas: a de pedagogo, orientador e mediador não só dos alunos na execução das actividades dentro do contexto de sala de aula, mas também entre cada um dos aprendentes com a comunidade escolar e com cada encarregado de educação. Paralelamente às tarefas do professor, pensamos que seria conveniente um estudo sobre a capacidade do parque escolar responder a estes desafios.

O programa fala numa dimensão de orientação da avaliação num processo formativo e contínuo do aprendente. Este aspecto da avaliação já foi referido anteriormente (*cf.* 2.4. A avaliação), mas adquire, neste contexto, um papel mais prático. Refere o programa de Espanhol que o conjunto de aquisições exigíveis deve ser definido a partir dos objectivos gerais. Só a partir deste ponto se poderão criar instrumentos de aplicação para aferir dos processos de aprendizagem dos alunos. Contudo também menciona que o professor, na sua prática pedagógica, deverá valorizar os processos e os produtos contemplando os três domínios: o domínio dos conhecimentos, o das atitudes e valores e o das capacidades. Quanto às competências específicas do aprendente, são referidas as competências básicas de

comunicação “que englobam a compreensão de textos orais e escritos de natureza diversificada, a expressão oral e escrita de enunciados, bem como a adequação que o aluno faz de aprendizagem da língua às suas experiências e necessidades, a utilização de estratégias que lhe permitam suprir as deficiências dos seus conhecimentos, o progresso na construção da sua identidade pessoal e social.”  
(*Ibidem*)

Nestas competências deverão ser valorizados os seguintes critérios:

- “Inteligibilidade: que a produção seja entendível;
- Pertinência: que a mensagem emitida seja adequada à situação de comunicação em que a mesma se insere;
- Progressão: dentro da correcção, na utilização da língua;
- Correcção linguística: adequada ao nível em que se encontra o aluno;
- Fluidez: na capacidade do aluno para elaborar e emitir mensagens, igualmente adequado ao nível do aluno”

(*Ibidem*: 34)

Outra ideia que expressa o programa, e que já referimos anteriormente, é o facto da avaliação se processar diariamente através da observação directa sobre:

- “O interesse e empenho demonstrados pelo aluno na realização do trabalho;
- O modo como organiza autonomamente o seu trabalho, designadamente através da utilização adequada das estratégias de aprendizagem e de estudo;
- As atitudes de iniciativa, inovação e criatividade que demonstra;
- O desenvolvimento da capacidade crítica, nomeadamente face ao material que lhe é apresentado e à situação de aprendizagem;
- O modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho;
- A forma como participa na resolução de problemas e tomada de decisões.”

(*Ibidem*)

Na parte final, o programa apresenta alguns dos instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as competências. Neste ponto iremos reflectir sobre os da competência oral<sup>62</sup>.

Competência	Instrumentos
Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Testes de discriminação fonética.</li><li>• Testes de reconhecimento de estruturas prosódicas.</li><li>• Questionários.</li></ul>
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Repetição de frases.</li><li>• Leitura oral.</li><li>• Questionários</li><li>• Respostas e perguntas sobre uma série de imagens.</li><li>• Formulação de enunciados relativos a situações dadas.</li><li>• Relato de acontecimentos e vivências.</li><li>• Completação de um diálogo.</li><li>• Entrevista.</li><li>• Debate.</li><li>• Discurso em grupo.</li><li>• Relato.</li><li>• Resumo oral.</li><li>• Dramatização.</li><li>• Simulação.</li><li>• “juego de papeles”.</li><li>• Reacções espontâneas a situações de aula.</li></ul>

Tabela 23 - Instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as competências

---

<sup>62</sup> Quadro elaborado pela autora a partir do *Programa de Espanhol* (1997: 34:35)



Os instrumentos propostos estão em sintonia com o que avançámos sobre a necessidade de tornar a avaliação da competência da oralidade menos subjectiva e mais quantificável de forma a poder fornecer quer ao professor, quer ao aluno, dados concretos que lhes permitam situar a aprendizagem efectuada num nível de proficiência. Só nesta medida é que a avaliação faz sentido: a de proporcionar, aos intervenientes, informações claras e consistentes para um balanço objectivo das aprendizagens, possibilitando a revisão e adaptação das actividades comunicativas às necessidades concretas dos alunos. O facto de alguns destes instrumentos não remeterem para os testes tradicionais permite que a avaliação se processe diariamente e seja de observação directa. Todos estes aspectos remetem para uma avaliação formativa contínua que reflecta a totalidade de aquisições dos aprendentes numa constante construção do conhecimento e das estratégias de superação das dificuldades de forma autónoma e responsável. De acordo com os tipos de avaliação citados pelo *QECR*, poderemos concluir que o Programa de Espanhol fornece instrumentos para que a avaliação seja:

- de proficiência
- referente a critérios
- contínua
- formativa e/ou diagnóstica
- directa
- de desempenho
- subjectiva e/ou objectiva (de acordo com as competências e os critérios estabelecidos previamente)
- por juízos orientados
- global
- de categoria
- hetero-avaliação
- auto-avaliação

## CONCLUSÃO

### 1. Considerações finais

Ao longo deste estudo procurei delinear alguns caminhos alternativos para a aprendizagem da LE ou L2. O meu propósito fundamental foi o de levantar algumas questões teóricas e proporcionar uma reflexão sobre a praxis pedagógica no referente à oralidade. Sendo eu o resultado do amálgama de duas culturas (a minha vivência proporcionou-me crescer entre Portugal e França) e tendo optado por uma profissão pedagógica, sempre me questioneei sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira como segunda língua e como poderia ajudar a melhorar a proficiência de quem não teve a oportunidade de adquirir naturalmente duas línguas e duas culturas.

Dessas aprendizagens e dos novos pontos de vista com os quais contactei ao longo da nossa pesquisa, algumas inferências se podem registar a partir deste trabalho.

#### **No referente à metodologia deve-se:**

- Caminhar no sentido de atingir o plurilinguismo e pluriculturalismo, com o intuito de desenvolver os mecanismos da aquisição de qualquer língua e interação das mesmas numa construção individual da aprendizagem/aquisição linguística;
- Possibilitar uma aprendizagem da LE mais centrada na oralidade, não só como estratégia de aquisição, mas como finalidade da própria aprendizagem. A comunicação em língua estrangeira deve ser a meta global a atingir com diferentes níveis de proficiência de acordo com os anos de escolaridade;
- Proporcionar aos alunos um maior número e um leque mais variado de situações de comunicação oral;

- Propiciar um maior contacto com o registo oral da LE, independentemente do seu grau de correcção linguística, a partir do momento que reflecta uma verdadeira situação de interacção verbal próxima da dos falantes-nativos;
- Valorizar as interacções orais espontâneas ou não que propiciem a comunicação oral em LE na sala de aula ainda que o discurso nem sempre seja correcto;
- Partir do registo oral para o registo escrito numa tentativa de caminhar do global para o particular;

**No referente aos programas, deve-se:**

- Rever com urgência todos os programas de língua estrangeiras;
- Procurar homogeneizar os programas no referente a competências, descritores, estratégias, metodologias, conteúdos programáticos, avaliação e tempos lectivos;
- Apresentar descritores não só por ciclos, mas também por anos (ou seja por níveis de proficiência);
- Tentar construir um programa baseado nos 3 grandes domínios gerais propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência: socioturístico, trabalho e estudo que deverão, por sua vez, englobar domínios específicos;
- Apresentar 3 escalas para as competências: a de compreensão oral, de expressão oral, da leitura e da escrita (QECR; 2001: 338);
- Repartir os conteúdos de forma mais equilibrada pelos vários anos de aprendizagem com base nos descritores e níveis de proficiência de cada um dos anos que compõem o 3º ciclo;
- Proporcionar a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras ao longo de toda a escolaridade a partir do 2º ciclo, sem interrupções até ao final do Ensino Secundário;

**No referente à avaliação, deve-se:**

- Proceder à implementação efectiva de uma avaliação essencialmente formativa que deverá estar presente em todos os momentos da aprendizagem. Professores e alunos deverão perspectivar cada actividade

como um caminho de aquisição de saberes, mas também de desenvolvimento com avanços e recuos próprios da aprendizagem, mas sempre numa óptica de construção e avaliação constantes.

A oralidade na sala de aula não pode, nem deve, ser encarada como uma estratégia ou metodologia que sirva qualquer outro objectivo para além da comunicação em LE. Durante demasiado tempo, nas nossas escolas, a oralidade surgiu como algo marginal à própria aprendizagem, situado a um nível superior a que apenas chegavam professores e alunos que dominassem correctamente a gramática da língua. Falar era quase proibido, a não ser que o aprendente já possuísse uma destreza linguística exemplar. Ora a oralidade deve e pode estar ao alcance de qualquer um, a partir do momento que seja estabelecido um nível de proficiência em que todos os domínios estejam em equilíbrio: linguístico, sociolinguístico e pragmático. Devemos incentivar o aprendente a falar em LE independentemente na correcção gramatical com que o faz, da mesma maneira que incentivamos uma criança de dois anos a falar na LM. Se não impedimos uma criança que começa a falar de o fazer mesmo que incorrectamente, por que razão o faríamos nas aulas de LE?

## **2. Sugestões para trabalhos futuros**

A questão de sugerir ideias para trabalhos futuros surge como um patamar que, no final da nossa pesquisa, nos leva a reflectir sobre o nosso próprio trabalho. Neste ponto o nosso contributo não propõe qualquer nova estratégia que ponha em causa o trabalho pedagógico que tem sido desenvolvido nas aulas. A prática pedagógica transcende estudos desta natureza e nela demasiadas variantes entram em contacto para que possa haver a pretensão de se ter alcançado qualquer conhecimento efectivo, real e concreto em tão curto espaço. No quotidiano de uma escola, a realidade social e educacional é efémera e caracterizada por constantes mudanças que escapam por completo ao domínio do professor. Perante a heterogeneidade das turmas, caberá ao docente desenvolver a clarividência necessária para, perante um determinado auditório, optar por determinadas estratégias, não por estas serem mais ou menos eficazes, mas por serem as que melhor respondem às necessidades desses alunos.

Assim sendo, cremos que a perspectiva do ensino de uma LE através de uma oralidade mais presente na sala de aula e mais voltada para a real utilização da mesma, como forma de contactar com situações próximas da cultura e da sociedade dessa língua e adquirir entoação, musicalidade da pronúncia e intenção comunicativa, pode ser uma mais valia, sobretudo no ano de iniciação. Neste aspecto pensamos que seria interessante explorar vários materiais capazes de fomentar este tipo de interacção comunicativa oral com aplicação prática na sala de aula, através de um estudo sistemático do qual pudessem resultar conclusões sobre a pertinência desta estratégia com base na observação directa.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, JCP & BARBIRATO, Rita C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000. [www.let.unb.br/.../Artigo%20Rita%20e%20Almeida%20Filho.doc](http://www.let.unb.br/.../Artigo%20Rita%20e%20Almeida%20Filho.doc) consultado em 11 / 11 / 2009

ALMEIDA FILHO, JCP & EL DASH, LG - *Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira*. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, LET/UnB, vol. 01, no. 01(p. 19-37), Brasília, 2002. < [www.let.unb.br/jcpaes/.../Artigo%20Compreenso%20Ling%20Oral.doc](http://www.let.unb.br/jcpaes/.../Artigo%20Compreenso%20Ling%20Oral.doc)> consultado em 17 / 11 / 2009

ANDRÉS, J.B e otros - *Las Competências Básicas en el Área de las Lenguas Extranjeras*. In Cuadrenos e Educación de Cantabria, nº 6, Consejería de Educación de Cantabria 2008  
[orientamur.educarm.es/gestion/documentos/cuadernos\\_educacion\\_6.pdf](http://orientamur.educarm.es/gestion/documentos/cuadernos_educacion_6.pdf) consultado em 09 / 01 / 2010

AZEVEDO, Fernando Fraga de [et al.], coord. - “A criança, a língua e o texto: da investigação às práticas”. In: *Actas do I Encontro* [CD-ROM]. 1ª ed. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. <http://hdl.handle.net/1822/5096> consultado em 01/04/2010

Comissão Europeia - *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2009, versão PDF consultada em 08/ 04 /2010.

COSTA, Rosemeire P. G. M. da - *Considerações sobre Aprendizagem / Aquisição de L2*. Artigo publicado em 24/ 03/ 2008, no site <http://www.webartigos.com/articles/4970/1/Aquisicao-De-Linguas/pagina1.html>, consultado em 26/ 04/ 2010.

CRYSTAL, David - *A Linguística*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1991.

EL-DASH, L.G (1990). *Communicative Activities - Can Accuracy be Abandoned* - Revista Letras, PUCCAMP, Campinas, Volume especial, Maio, pp. 48-53.

ESCOBAR, Cristina. - *Para aprender a hablar hay que querer decir algo*. Glosas Didácticas nº 12. Otoño 2004 < <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf> > consultado em 10 / 01 /2010

FARIA, Isabel et alii - *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, col. Universitária, Série Linguística, 1996.

FISCHER, Glória e outros - *Didáctica das Línguas Estrangeiras* - Universidade Aberta, Lisboa, 1990.

HALTE, Jean-François - *Entre Enseignement et Acquisition: Problèmes Didactiques en Apprentissage du Langage*, in *Mélanges CRAPEL* nº 29, versão pdf disponível em [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php?id\\_article=300](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php?id_article=300), consultado em 26/ 04/ 2010.

HERRERAS, José - *De l'apprentissage à la maîtrise des langues étrangères en Europe*, in *Revue de Didactologie des Langues-cultures*, Klincksieck, 2001/3-4 - N°123, pp. 313-323, versão pdf disponível em [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ELA&ID\\_NUMPUBLIE=ELA\\_123&ID\\_ARTICLE=ELA\\_13\\_0313](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_13_0313) e consultada em 10/ 04/ 2010

KRASHEN, Stephen D. - *Second Language Acquisition and e Second Language Learning*, University of Southern Califórnia, First internet edition December 2002. Disponível em [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html)

LÁZARO, J. - *La Enseñanza Mediante Tareas” A Cien Años del 98, Lengua Española, Literatura y Traducción*. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Soria: Universidad de Valladolid, 1999 ([liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/new.../ELE\\_Internet\\_Bib.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/new.../ELE_Internet_Bib.html) versão PDF). consultado em 07 / 01/ 2010

LEIRIA, Maria Isabel C. - *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa 1991.

MARTIN, Philippe - *Linguistique de l'oralité: description de la prosodie et analyse instrumentale*, in *The Interpreters' Newsletter 13*, EUT - Edizioni Università di Trieste, Oct-2005, pp.15-24, versão pdf consultada em 07/04/2010 e disponível em <http://hdl.handle.net/10077/2467>.

MARTINET, André - *Elementos da Linguística Geral*, Editora Livraria Sá da Costa, coleção “Nova Universidade”, 10º edição, 1985.

MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso - *Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada: Dificultades y Precauciones en la Evaluación Oral de la Lengua*, in *Monográficos marco ELE. núm. 7, 2008. Evaluación* (pp.52 - 69; versão pdf, consultado em 21/02/2010)

Ministério da Educação - Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais - Línguas Estrangeiras, (versão pdf, consultado em 01/02/2010).



Ministério da Educação - *Programas de Francês. Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3º ciclo* - (versão pdf, consultado em 09/02/2010).

Ministério da Educação - *Programa de Espanhol. Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3º ciclo* - (versão pdf, consultado em 12/02/2010).

Ministério da Educação - *Programa de Inglês. Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3º ciclo* - (versão pdf, consultado em 01/02/2010).

Ministério da Educação - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Lisboa, 2001, Edições ASA

Ministério da Educação - *Reforma do Ensino secundário. Documento orientador da Revisão Curricular*, versão definitiva de 10 de Abril de 2003, versão pdf consultada em 10/ 04/ 2010.

Ministério da Educação - *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Janeiro 2008 (versão pdf consultada em 01/04/2010)

Ministério da Educação - Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, in *DIÁRIO DA REPÚBLICA – I SÉRIE-A 1931-1942*.

OSÓRIO, Paulo e BARBEDO, Ana Sofia - «Para uma Didáctica da Oralidade na Aula de Língua Portuguesa (Não Materna): Um Tópico de Linguística Aplicada», in *Saber Ouvir, Saber Falar*, 7º Encontro Nacional da APP, 2007, 17 páginas.

PATON, C., DE OLIVEIRA, C.R. e AZEVEDO, R. - *Os Estilos de Aprendizagem dos Alunos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina-uel: uma aplicação do teste de kolb*, 4º Congresso usp, 2004. Disponível

em

[http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos42004/an\\_resumo.asp?cod\\_trabalho=182](http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos42004/an_resumo.asp?cod_trabalho=182). Consultado em 03 / 12/ 2009

Presidência do Conselho de Ministros (Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa - *Orientações Integradas para o Crescimento e Emprego (2005-2008)*). Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%3%A3o+Europeia/Estrat%3%A9gia+de+Lisboa/> , consultado em 07/ 04/ 2010.

SAPUCAIA, Michele Kovacs de Lima - *Acquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua* - Centro de Comunicação e Letras - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Artigo disponível em ?

SAUSSURE, Ferdinand de - *Curso de Linguística Geral*, Universidade Moderna, Publicações D. Quixote, 3ª edição, Lisboa, 1977.

SILVA, José Manuel - *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*, disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf>, consultado em 28/04/2010.

VASQUEZ, Gracieta - *La destreza oral* - Edelsa Grupo Didascalía, Madrid, 2000.

YGOSTKY, Lev Semenovich - *Pensamento e Linguagem* - Edições Andítodo, Lisboa, 1979.

Texte - Contribution du Groupe des Langues Vivantes de l'Inspection Générale - extrait de l'étude intitulée « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », parue en 2000 dans le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (pp. 88-115, La Documentation française - [media.education.gouv.fr/file/73/2/5732.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/73/2/5732.pdf)) consultado em 30/ 11/ 2009

## Webgrafia

Associação de Informação Terminológica - versão on-line

[http://www.ait.pt/index2.htm?http://www.ait.pt/recursos/ic\\_term\\_ling/index.htm](http://www.ait.pt/index2.htm?http://www.ait.pt/recursos/ic_term_ling/index.htm)

. Consultado em 01/04/2010

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales - site <http://www.cnrtl.fr/>, consultado em 01/04/2010.

Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues, Université de Nancy 2 - site [http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/publications\\_melanges.htm](http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/publications_melanges.htm), consultado em 26/ 04/ 2010.

Comissão Europeia - Eurobarómetro especial 243 “Os Europeus e as suas Línguas” [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb\\_special\\_260\\_240\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_260_240_fr.htm), consultado em 09/ 04/ 2010.

EuroFound - La mobilité à longue distance en Europe: trouver le juste équilibre - <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/36/fr/1/ef0636fr.pdf> , consultado em 07/ 04/ 2010

Idem - Vivre et travailler en Europe - [http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0890\\_fr.htm](http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0890_fr.htm), consultado em 07/ 04/ 2010

Euridyce - Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009 [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105FR.pdf), consultado em 09/04/2010.

Euridyce - Ensino das línguas estrangeiras nas escolas da Europa, 2001, disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=024FR>, consultado em 10/ 04/ 2010.

EUR-Lex - União Europeia Versões Compiladas do Tratado da União Europeia e do Tratado que institui a Comunidade Europeia (2002). Versão *pdf* consultada em 07/ 04/ 2010 e disponível em <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2002:325:SOM:PT:HTML>

Europa - Sínteses da Legislação da UE - Aprendizagem ao longo da vida. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/index\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_pt.htm), consultado em 07/ 04/ 2010

Sémiotiques. Centre National de la Recherche Scientifique & Institut National de la Langue Française. Paris : Didier. 1991-2001. (Collection Érudition). Revue bi-annuelle. ISSN 1160-9907. Disponível no site <http://www.revue-texto.net/Parutions/Semiotiques/Semiotiques.html>, consultado em 19/ 04/ 2010.

# ANEXOS

Anexo 1

ESCOLA \_\_\_\_\_  
Langue française - NIVEAU 1  
7<sup>ème</sup> année  
Prof. Célia Gonçalves  
Fiche de Compréhension Orale  
20\_\_/20\_\_  
Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_ N° : \_\_\_\_ Prof. \_\_\_\_\_  
Date : \_\_\_\_\_

1. Regarde l'extrait du dessin animé et indique le nom du personnage principal  
*Observa o excerto do desenho animado e indica o nome da personagem principal.*

- 1. Mafalda
- 2. Astérix
- 3. Blake et Mortimer
- 4. Lucky Luke
- 5. Titeuf
- 6. Corto Maltese
- 7. Tintin

2. L'action se passe...  
*A acção passa-se...*

- 1. à l'école



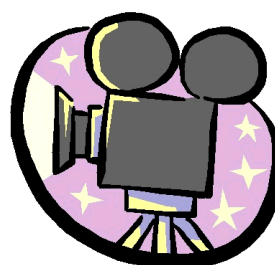
- 4. à la bibliothèque



- 2. à la maison



- 5. au cinéma



- 3. au restaurant



3. C'est ...  
É...

1. le matin



2. l'après-midi



3. le soir



4. Les autres personnages sont...  
*As outras personagens são...*

1. le papa

2. l'ami

3. le professeur

4. la maman

5. Le personnage principal est...  
*A personagem principal está...*

1. triste

2. content

3. furieux

4. choqué

Anexo 2

**Reordena as sequências de acordo com o texto ouvido:**

depuis    et demi    à mieux    suis    11 mois  
apprendre    je    écrire    pour    Dontieu  
10 ans  
en classe    le français    viens    je  
en France    J'ai    CRI    m'appelle

**Reordena as sequências de acordo com o texto ouvido:**

je    m'appelle    Dontieu    J'ai    10 ans    et demi  
je    suis    en France    depuis    11 mois  
je    viens    en classe    CRI    pour    apprendre  
le français    à mieux    écrire



Anexo 3

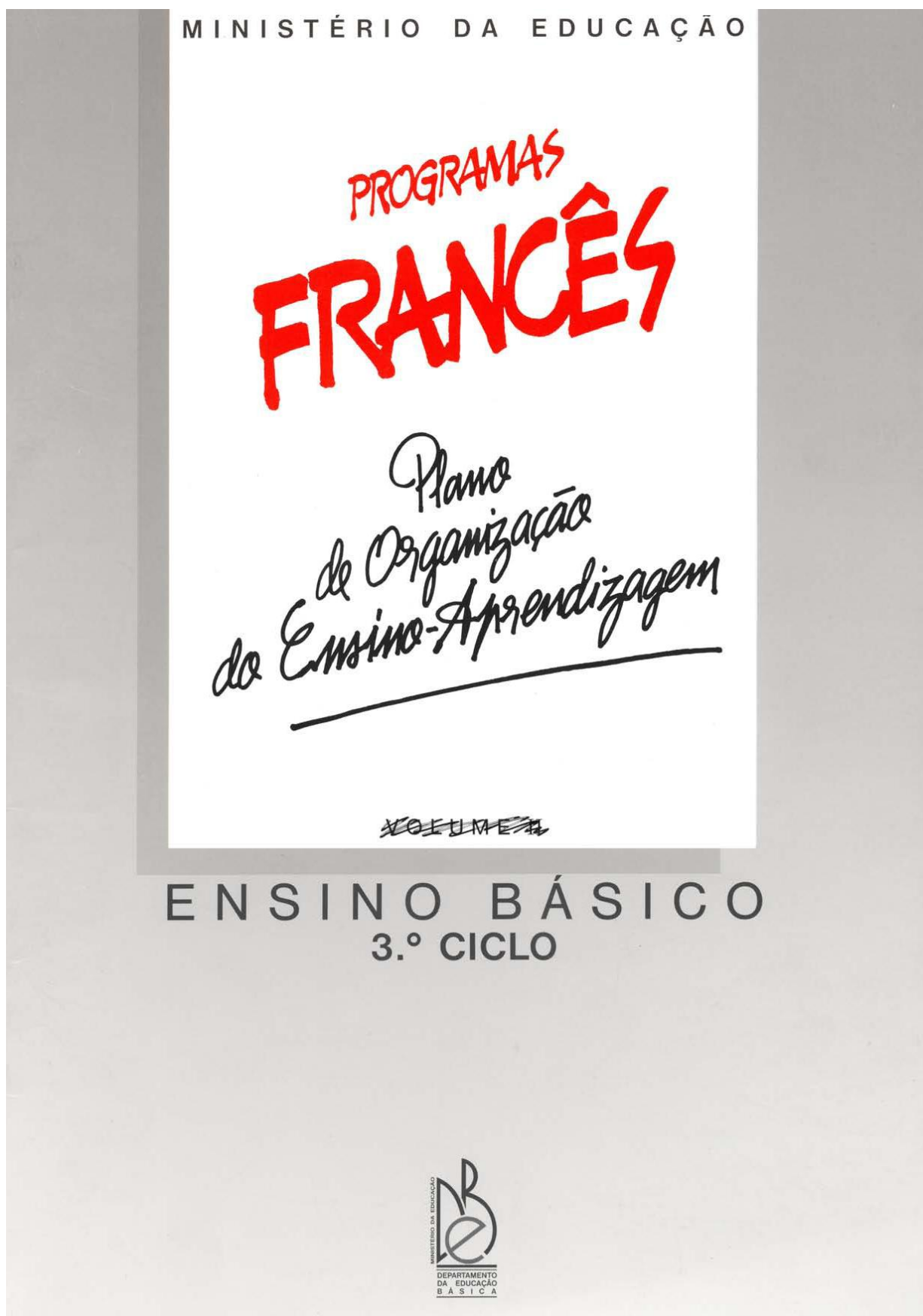
7 <sup>ème</sup> année	ESCOLA _____	<b>Langue française - NIVEAU 1</b>	Prof. Célia Gonçalves
		Fiche de Auto e hetero-évaluation de la prononciation	20__/20__
Nom: _____	Prénom: _____	N° : _____	Prof. _____ Date : _____

Preenche a grelha com uma X

Alunos nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Faz a ligação fonética entre as palavras</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>Pronuncia correctamente o [e] mudo no final das palavras</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>Não pronuncia as consoantes finais</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>Não separa foneticamente as palavras ligadas por apóstrofe</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>Pronuncia correctamente os sons nasais</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>A fluência é boa</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>O volume de voz é correcto</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>A articulação é correcta</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				
<b>O discurso é claro e compreensível</b>	S.																				
	Às Xs																				
	R.																				
	N.																				

S.-Sempre; Às Xs - às vezes; R. - Raramente, N. - Nunca.

Anexo 4



Anexo 5

QUADRO COMPARATIVO DOS CONTEÚDOS GRAMATICAIS - 7º ano iniciação

LÍNGUA INGLESA		LÍNGUA FRANCESA		LÍNGUA ESPANHOLA	
CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	CONTEÚDOS MORFOSSINTÁCTICOS		CONTEÚDOS GRAMATICAIS	
Os nomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Próprios</li> <li>•Comuns</li> <li>•Número</li> <li>•Uso do genitivo</li> </ul>	Nomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Flexão em género e número (regulares)</li> </ul>	1. Nome	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Regras gerais de género e número</li> <li>•A concordância</li> <li>•Femininos e plurais irregulares</li> </ul>
Pronomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pessoais</li> <li>•Possessivos</li> <li>•Demonstrativos</li> <li>•Indefinidos</li> <li>•Interrogativos</li> </ul>	Adjectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Flexão em género e em número</li> <li>•Flexão em grau (regras gerais)</li> </ul>	2. Adjectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Regras gerais de mudança de género e número</li> <li>•A concordância</li> <li>•Femininos e plurais irregulares ao léxico introduzido</li> <li>•Gradação do adjectivo: comparativos regulares</li> </ul>
Determinantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Possessivos</li> <li>•Demonstrativos</li> <li>•Indefinidos</li> <li>•Quantitativos</li> <li>•Interrogativos</li> <li>•Numerais</li> <li>•Artigos definidos e indefinidos (a invariabilidade e a omissão do artigo definido em usos particulares)</li> </ul>	Determinantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Artigo definido</li> <li>•Artigo indefinido</li> <li>•Artigo partitivo</li> <li>•Artigo definido contraído com as preposições “a” e “de”</li> <li>•Numerais cardinais</li> <li>•Numerais ordinais</li> <li>•Possessivos</li> <li>•Demonstrativos</li> <li>•Interrogativo (quel)</li> </ul>	3. Artigo	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Morfologia e concordância com o nome</li> <li>•Artigos contraídos</li> <li>•Casos mais frequentes de presença/ausência do artigo</li> <li>•Função deíctica do artigo</li> </ul>
Adjectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Género</li> <li>•Número</li> <li>•Função predicativa</li> <li>•Função atributiva</li> </ul>	Pronomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pessoais</li> <li>•Relativos (que, qui, où)</li> <li>•Interrogativos (qui, que, quoi)</li> <li>•Indefinidos (on, personne, rien)</li> </ul>	4. Indefinidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usos da sintaxe do indefinido “uno, una, unos, unas”</li> <li>•Usos e sintaxe de “mucho, poco, bastante, demasiado, todo”</li> </ul>
				5. Possessivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usos e formas dos adjectivos possessivos</li> <li>•Outras formas de indicar posse “El+N+de+determinante”, “en el...”</li> </ul>
				6. Demonstrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usos, formas e sintaxe</li> <li>•As formas neutras em frases com partículas interrogativas</li> </ul>
				7. Numerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tipos. Concordância e apócope dos cardinais e ordinais</li> <li>•Irregularidades: “quinientos, setecientos, cien,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relações de comparação</li> <li>•Processos de formação</li> </ul>
Advérbios e locuções adverbiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Modo</li> <li>•Tempo</li> <li>•Lugar</li> <li>•Grau</li> <li>•Frequência</li> <li>•Interrogação</li> <li>•Colocação na frase (contraste/concessão; causa e efeito/razão consequência; correlação/alternância; tempo/sequência; comparação; exemplificação)</li> </ul>
Verbos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lexicais</li> <li>•Auxiliares primários</li> <li>•Auxiliares modais</li> <li>•<i>There+ to be</i></li> <li>•O valor semântico de alguns verbos modais</li> <li>•Formas verbais finitas - tempo (presente simples); aspecto (progressivo); modo (imperativo); modalidades de expressão do futuro</li> <li>•Formas verbais infinitas - infinitivo sem <i>to</i></li> </ul>

Verbos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tempos e modos (presente do indicativo, imperativo, infinitivo, participio passado, “futur proche”, “passe composé”, imperfeito do indicativo, “passé récent”)</li> <li>•Avoir, être</li> <li>•Verbos regulares em “-er”</li> <li>•Verbos “appeler”, “manger”, “commencer” (tendo em vista as particularidades ortográficas)</li> <li>•Verbos regulares em “-ir”</li> <li>•“aller”, “boire”, “dire”, “écrire”, “faire”, “falloir”, “lire”, “mettre”, “pleuvoir”, “pouvoir”, “prendre”, “sortir”, “venir”,</li> </ul>
--------	--

	<p>cientos, millones de...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Pesos e medidas</li> </ul>
8. Interrogativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Formas, usos e sintaxe dos interrogativos: “qué, quién, cuándo, cuánto, cómo, donde, cual...”</li> <li>•Uso preposicionais mais comuns: “por donde, de donde, por qué...”</li> </ul>
9. Pronomes pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sujeito: formas e formas de tratamento “tú / usted”</li> <li>•Pronomes átonos regidos por complemento directo: formas e colocação com perífrase</li> <li>•Formas tónicas dos pronomes pessoais</li> <li>•Redundâncias “A mí me...”</li> <li>•Pronomes reflexos e recíprocos</li> </ul>
10. Relativos	-----
11. Verbos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Presente do indicativo: verbos regulares, verbos irregulares mais comuns, outras irregularidades</li> <li>•“Pretérito indefinido” dos verbos mais frequentes, em contraste com o “pretérito perfecto de indicativo”, acompanhado dos respectivos marcadores temporais.</li> <li>•Gerúndios regulares</li> <li>•Participios regulares</li> <li>•Imperativo afirmativo</li> <li>•Perífrase: de infinitivo incoativas: “ir a”; de gerúndio “estar+gerúndio”</li> <li>•Uso dos verbos ser e estar</li> <li>•Contraste “hacer/estar”, “hacer/tener</li> <li>•Sintaxe dos verbos: “gustar”, “preocupar” e “molestar”</li> </ul>

A frase	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Frases simples: declarativa (forma afirmativa e negativa), interrogativa e imperativa</li> <li>•Frases complexas: coordenação (relação de adição, de contraste/concessão, de causa e efeito/razão e consequência, de correlação/alternância, de tempo/sequência) e de subordinação (proposições adverbiais)</li> </ul>
Pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Os sons básicos da língua inglesa (vogais e consoantes)</li> <li>•Padrões de entoação</li> <li>•Diferentes formas de acentuação e o seu valor comunicativo</li> <li>•Noção de ritmo</li> </ul>

	<p>“voir”, “vouloir”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Verbos pronominais reflexos</li> <li>•Forma perifrástica</li> <li>•« Présentatif »</li> </ul>
Advérbios	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Modo</li> <li>•Quantidade</li> <li>•Lugar</li> <li>•Tempo</li> <li>•Afirmação</li> <li>•Negação</li> <li>•Dúvida</li> <li>•Interrogação</li> <li>•Exclamação</li> </ul>
Preposições	<ul style="list-style-type: none"> <li>•As de uso mais frequente</li> </ul>
Conjunções	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Coordenativas e subordinativas de uso mais frequente</li> </ul>
Tipos de frases	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Declarativas</li> <li>•Exclamativas</li> <li>•Interrogativas</li> <li>•Exclamativas</li> </ul>
Formas de frases	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Afirmativa</li> <li>•Negativa</li> <li>•Activa</li> </ul>
Da frase simples à frase	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Orações coordenadas</li> <li>•Orações subordinadas</li> </ul>

12. Orações simples	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Concordâncias básicas</li> <li>•Declarativas afirmativas e negativas</li> <li>•Interrogativas parciais e totais</li> <li>•Interrogativas directas</li> <li>•Imperativas afirmativas</li> <li>•Ordenação canónica <i>versus</i> não-canónica nas diversas modalidades</li> </ul>
13. Oração composta: coordenadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Copulativa com “y”</li> <li>•Adversativas com “pero”</li> </ul>
14. Oração composta: subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Subordinadas substantivas: “quiereo”+infinito</li> </ul>
15. Marcadores temporais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Marcadores de hábitos e frequência</li> <li>•Indicadores mais comuns de tempo passado, presente e futuro</li> <li>•Expressão da hora, data e estação do ano</li> </ul>
16. Marcadores parciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Indicadores de localização espacial: “aqui”, “allí”, cerca”; “encima”; “al norte”</li> <li>•Indicadores de proximidade, afastamento, distância</li> </ul>
17. Advérbios	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Uso de advérbios simples de quantidade, modo, afirmação e negação mais frequentes</li> <li>•Alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções de cada ano</li> <li>•Contraste “muy/mucho “, “también/tampoco”</li> </ul>
18. Conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usos gerais das preposições e conjunções mais frequentes</li> <li>•Alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções de cada ano</li> </ul>

complexa	•Discurso indirecto
----------	---------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Casos de regência de preposição mais frequentes</li> </ul>
19. Fonética	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Correspondência entre fonemas e letras em espanhol</li> <li>•Reconhecimento e produção de: fonemas vocálicos, semivocálicos e consonânticos</li> <li>•Fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas no falante de português</li> <li>•Identificação da tónica de cada palavra</li> <li>•Palavras tónicas e átonas dentro de cada frase</li> <li>•Formas fortes e débeis das palavras auxiliares</li> <li>•Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas</li> <li>•Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo)</li> </ul>
20. Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Regras ortográficas elementares</li> <li>•Regras de acentuação do espanhol</li> <li>•Sinais de pontuação</li> </ul>

## Anexo 6

### QUADRO COMPARATIVO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS - 7º ano iniciação

LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA FRANCESA	LÍNGUA ESPANHOLA
<p>CONTEÚDOS: Eu e a minha comunidade: organização e formas de relacionamento <i>versus</i> organização e formas de relacionamento em comunidades anglo-americanas (Grã-Bretanha e Estados Unidos)</p>	<p>DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA</p>	<p>ASPECTOS SOCIOCULTURAIS</p>
<p>EU / OS OUTROS</p> <p>Quem sou / são Como sou / são Onde vivo / vivem</p>	<p>Identificação pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Nome; idade; filiação; residência; telefone, local de nascimento; sexo; nacionalidade; ocupação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos:</li> </ul>
<p>A MINHA FAMÍLIA E A FAMÍLIA DOS OUTROS</p> <p>Quem é Como vive</p>	<p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Traços físicos e psicológicos</li> <li>•Gostos pessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Eu e os outros (...)</li> <li>-O meio em que se vive em Espanha (...)</li> <li>-Relações humanas. (...)</li> <li>•Espanha: geografia física e humana. Algumas referências culturais.</li> </ul>
<p>A MINHA COMUNIDADE ALARGADA / A DOS OUTROS</p> <p>Como se organiza Como funciona</p>	<p>Higiene e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Higiene pessoal</li> <li>•Cuidados com a saúde</li> <li>•Bem-estar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol.</li> <li>•Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, notícias, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos, manuais de instruções, etiquetas...</li> </ul>
	<p>A família</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Membros da família e laços de parentesco</li> <li>•Profissões</li> <li>•Quotidiano familiar: festas familiares</li> </ul>	
	<p>A escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sistema educativo</li> <li>•Situação escolar</li> <li>•Quotidiano escolar</li> <li>•Organização espaço-escola</li> <li>•Intercâmbios escolares</li> </ul>	
	<p>Os grupos (La bande)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Comunicação interpessoal</li> <li>•Contactos / convívios</li> <li>•Locais de encontro</li> </ul>	
	<p>Meio envolvente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Condições climáticas</li> <li>•Espaços físicos</li> <li>•Lugares e países</li> </ul>	

Anexo 7

A competência da oralidade - Níveis de proficiência

Comparação do nível de proficiência com os conteúdos das LE II (nível de iniciação - 7º ano)

QECR			PROGRAMAS DE LE					
NÍVEL DE PROFICIÊNCIA A1 (Utilizador Elementar)		DESCRITORES	INGLÊS		ESPANHOL		FRANCÊS	
			CONTEÚDOS		CONTEÚDOS		CONTEÚDOS	
			Temáticos	Morfossintáctcos	Temáticos	Morfossintáctcos	Temáticos	Morfossintáctcos
É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos	<b>Compreensão oral geral</b>	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.	EU / OS OUTROS Quem sou / são Como sou / são Onde vivo / vivem	Os nomes Próprios Comuns Número Uso do genitivo  Pronomes Pessoais Possessivos Demonstrativos Indefinidos Interrogativos	Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos: Eu e os outros (...) O meio em que se vive em Espanha (...) Relações humanas. (...)	Nome Regras gerais de género e número A concordância Femininos e plurais irregulares  Adjectivos Regras gerais de mudança de género e número A concordância Femininos e plurais irregulares ao léxico introduzido Gradação do adjectivo: comparativos regulares  Artigo Morfologia e concordância com o nome Artigos contraídos	Identificação pessoal Nome; idade; filiação; residência; telefone, local de nascimento; sexo; nacionalidade; ocupação.  Caracterização Traços físicos e psicológicos Gostos pessoais  Higiene e saúde Higiene pessoal Cuidados com a saúde Bem-estar	Nomes Flexão em género e número (regulares)  Adjectivos Flexão em género e em número Flexão em grau (regras gerais)  Determinantes Artigo definido Artigo indefinido Artigo partitivo Artigo definido contraído com as preposições “a” e “de” Numerais cardinais Numerais
	<b>Compreensão da interacção entre falantes nativos</b>	Não há descritores disponíveis.	A MINHA FAMÍLIA E A FAMÍLIA DOS OUTROS Quem é Como vive	Determinantes Possessivos Demonstrativos Indefinidos Quantitativos Interrogativos Numerais				
	<b>Audição ao vivo como membro de um auditório</b>	Não há descritores disponíveis.	A MINHA COMUNIDADE ALARGADA / A DOS OUTROS Como se organiza Como					
	<b>Audição de anúncios e de instruções</b>	É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas						



pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.		de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas.	funciona	artigo definido em usos particulares)	Espanha: geografia física e humana. Algumas referências culturais. Referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol. Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, notícias, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos,	Casos mais frequentes de presença/ausência do artigo Função deíctica do artigo  Indefinidos Usos da sintaxe do indefinido “uno, una, unos, unas” Usos e sintaxe de “mucho, poco, bastante, demasiado, todo”  Possessivos Usos e formas dos adjetivos possessivos Outras formas de indicar posse “El+N+de+determinante”, “en el...”  Demonstrativos Usos, formas e sintaxe As formas neutras em frases com partículas interrogativas	A família Membros da família e laços de parentesco Profissões Quotidiano familiar Festas familiares  A escola Sistema educativo Situação escolar Quotidiano escolar Organização espaço-escola Intercâmbios escolares  Os grupos (La bande) Comunicação interpessoal Contactos / convívios Locais de encontro  Meio	ordinais Possessivos Demonstrativos Interrogativo (quel)  Pronomes Pessoais Relativos (que, qui, où) Interrogativos (qui, que, quoi) Indefinidos (on, personne, rien)  Verbos Tempos e modos (presente do indicativo, imperativo, infinitivo, participio pasado, “futur proche”, “passe composé”, imperfeito do indicativo, “passe récent”)
	<b>Audição de meios de comunicação áudio e de gravações</b>	Não há descritores disponíveis.		Adjectivos Género Número Função predicativa Função atributiva Relações de comparação Processos de formação  Advérbios e locuções adverbiais Modo Tempo Lugar Grau Frequência Interrogação Colocação na frase (contraste/concessão; causa e efeito/razão consequência; correlação/alternância;				
	<b>Compreensão de um interlocutor nativo<sup>63</sup></b>	É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo. É capaz de compreender perguntas e informações						
	<b>Interacção</b>	É capaz de						

<sup>63</sup> Alterámos a ordem de apresentação relativamente ao QECR colocando este item antes do “interacção oral geral” por nos parecer que está mais próximo da compreensão oral do que da produção oral.

	<p><b>oral geral</b></p>	<p>interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p>		<p>tempo/sequência ; comparação; exemplificação)</p> <p>Verbos Lexicais Auxiliares primários Auxiliares modais <i>There+ to be</i> O valor semântico de alguns verbos modais Formas verbais finitas - tempo (presente simples); aspecto (progressivo); modo (imperativo); modalidades de expressão do futuro Formas verbais infinitas - infinitivo sem <i>to</i></p> <p>A frase Frases simples: declarativa (forma afirmativa e negativa), interrogativa e imperativa Frases</p>	<p>manuais de instruções , etiquetas ...</p>	<p>Numerais Tipos. Concordância e apócope dos cardinais e ordinais Irregularidades: “quinientos, setecientos, cien, ciento, millones de...” Pesos e medidas</p> <p>Interrogativos Formas, usos e sintaxe dos interrogativos: “qué, quién, cuándo, cuánto, cómo, donde, cual...” Uso preposicionais mais comuns: “por donde, de donde, por qué...”</p> <p>Pronomes pessoais Sujeito: formas e formas de tratamento “tú / usted” Pronomes átonos regidos por complemento directo: formas e colocação com perífrase Formas tónicas dos</p>	<p>envolvente Condições climáticas Espaços físicos Lugares e países</p>	<p>Avoir, être Verbos regulares em “-er” Verbos “appeler”, “manger”, “commencer” (tendo em vista as particularidades ortográficas) Verbos regulares em “-ir” “aller”, “boire”, “dire”, “écrire”, “faire”, “falloir”, “lire”, “mettre”, “pleuvoir”, “pouvoir”, “prendre”, “sortir”, “venir”, “voir”, “vouloir” Verbos pronominais reflexos Forma perífrástica « Présentatif »</p>
	<p><b>Conversação</b></p>	<p>É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às</p>						

		notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.		complexas: coordenação (relação de adição, de contraste/concessão, de causa e efeito/razão e consequência, de correlação/alternância, de tempo/sequência) e de subordinação (proposições adverbiais)		pronomes pessoais Redundâncias “A mí me...” Pronomes reflexos e recíprocos  Verbos Presente do indicativo: verbos regulares, verbos irregulares mais comuns, outras irregularidades “Pretérito indefinido” dos verbos mais frequentes, em contraste com o “pretérito perfecto de indicativo”, acompanhado dos respectivos marcadores temporais. Gerúndios regulares Participios regulares Imperativo afirmativo Perífrase: de infinitivo incoativas: “ir a”; de gerúndio “estar+gerúndio” Uso dos verbos ser e estar Contraste “hacer/estar”,		Advérbios Modo Quantidade Lugar Tempo Afirmación Negação Dúvida Interrogação Exclamação  Preposições As de uso mais frequente  Conjunções Coordenativas e subordinativas de uso mais frequente  Tipos de frases Declarativas Exclamativas Interrogativas Exclamativas  Formas de frases Afirmativa Negativa Activa  Da frase simples à frase
	<b>Discussão informal (com amigos)</b>	Não há descritor disponível.		Pronúncia Os sons básicos da língua inglesa (vogais e consoantes) Padrões de entoação Diferentes formas de acentuação e o seu valor comunicativo Noção de ritmo				
	<b>Discussões formais e reuniões</b>	Não há descritor disponível.						
	<b>Troca de informações</b>	É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e						

	<p>responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p> <p>É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm).</p> <p>É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.</p>				<p>“hacer/tener Sintaxe dos verbos: “gustar”, “preocupar” e “molestar”</p> <p>Orações simples Concordâncias básicas Declarativas afirmativas e negativas Interrogativas parciais e totais Interrogativas directas Imperativas afirmativas Ordenação canónica <i>versus</i> não-canónica nas diversas modalidades</p> <p>Oração composta: coordenadas Copulativa com “y” Adversativas com “pero”</p> <p>Oração composta: subordinadas Subordinadas substantivas: “quiero”+infinito</p> <p>Marcadores</p>	<p>complexa Orações coordenadas Orações subordinadas Discurso indirecto</p>
Entrevistar e ser	É capaz de responder, numa					

	entrevistado	entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática.				<p>temporais Marcadores de hábitos e frequência Indicadores mais comuns de tempo passado, presente e futuro Expressão da hora, data e estação do ano</p> <p>Marcadores parciais Indicadores de localização espacial: “aqui”, “allí”, cerca”; “encima”; “al norte” Indicadores de proximidade, afastamento, distância</p> <p>Advérbios Uso de advérbios simples de quantidade, modo, afirmação e negação mais frequentes Alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções de cada ano Contraste “muy/mucho “, “también/tampoco”</p>		
--	--------------	---	--	--	--	---	--	--

						<p>Conectores Usos gerais das preposições e conjunções mais frequentes Alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções de cada ano Casos de regência de preposição mais frequentes</p> <p>Fonética Correspondência entre fonemas e letras em espanhol Reconhecimento e produção de: fonemas vocálicos, semivocálicos e consonânticos Fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas no falante de português Identificação da tônica de cada palavra</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>Palavras tónicas e átonas dentro de cada frase</p> <p>Formas fortes e débeis das palavras auxiliares</p> <p>Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas</p> <p>Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo)</p> <p>Ortografia</p> <p>Regras ortográficas elementares</p> <p>Regras de acentuação do espanhol</p> <p>Sinais de pontuação</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

