

**Universidade de Lisboa**



**Ensino de estratégias de planificação na produção da  
exposição oral: uma intervenção didática**

Vanda Cristina Domingos dos Reis

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de  
Inglês

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora  
Doutora Ana Isabel Mata e coorientado pela  
Dr.<sup>a</sup> Cristina Duarte

2021





“Além da conversa das mulheres, são os sonhos que seguram o mundo na sua  
órbita.”

(José Saramago, *Memorial do Convento*)

## **Agradecimentos**

O meu mais sincero agradecimento à Professora Doutora Ana Isabel Mata, minha orientadora, por todo o apoio, sugestões e críticas que muito contribuíram para a elaboração deste relatório.

À Dr.<sup>a</sup> Cristina Duarte, a minha professora cooperante e coorientadora deste relatório, agradeço a amizade com que sempre me recebeu e o privilégio de me ter permitido desenvolver esta prática de ensino supervisionada numa das suas turmas.

À turma de Clássicos da Literatura, ano letivo de 2020-2021, da Escola Secundária de Camões, agradeço o carinho com que me receberam e o empenho que demonstraram ao longo das aulas que partilhámos.

À Dr.<sup>a</sup> Luísa Belo, professora cooperante da área do Inglês, que me recebeu com um sorriso no rosto na Escola Secundária António Damásio, um muito obrigada.

À Professora Doutora Ana Lúcia Santos e à Professora Doutora Margarida Braga Neves agradeço todas as conversas estimulantes que tivemos no decorrer dos seminários deste Mestrado em Ensino.

À Márcia Marques e ao Filipe Marques, dois bons amigos que fiz no decurso desta etapa académica, agradeço terem-me feito sentir em casa, quando me sentia tão longe de casa.

Às minhas amigas de sempre, a Susana, a Ana Luísa, a Alexandra e a Andreia, agradeço todas as palavras de apoio nos momentos mais difíceis e a preocupação constante com o evoluir deste relatório. Senti-vos sempre presentes, apesar da distância física que fomos obrigadas a manter entre nós, primeiro pelas minhas deslocações constantes a Lisboa e, depois, pela pandemia que nos assolou neste último ano. Agradeço, também, ao Nuno a amizade e o carinho com que me recebeu nas minhas idas à biblioteca da Universidade do Algarve.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã pelo estímulo e pelo apoio incondicional desde a primeira hora; pela paciência, pela grande amizade com que sempre me ouviram e pela sensatez com que sempre me ajudaram. Aos meus afilhados, que exigiram fazer parte destes agradecimentos, o meu muito obrigada por me fazerem sorrir nos momentos em que tudo me parecia impossível.

Por fim, o meu sincero agradecimento a todos os meus alunos da *Explicoteca* que me acompanharam ao longo deste processo, que entenderam e respeitaram as minhas ausências. Dedico-lhes este trabalho e agradeço-lhes, do fundo do meu coração, o carinho permanente e também as inúmeras palavras de incentivo.

## Resumo

Neste relatório apresenta-se o trabalho desenvolvido, no âmbito da prática de ensino supervisionada, numa turma de Clássicos da Literatura, do 12º ano de escolaridade, na Escola Secundária de Camões, no ano letivo de 2020/2021, ano marcado pela pandemia da Covid-19. Teve como objeto a exposição oral e como objetivo principal dotar os alunos de estratégias que lhes permitissem planificar e produzir com sucesso as suas exposições orais, relativas a temas literários, tendo como modelo as TED Talks.

Desenhou-se e implementou-se uma intervenção didática, constituída por seis aulas de 90 minutos, que se dividiu em três partes. A primeira parte foi constituída por um pré-teste. A segunda parte foi constituída pela sequência didática aplicada, composta por quatro oficinas formativas. Nelas foram trabalhadas estratégias de planificação da exposição oral: estratégias de seleção e de organização da informação, assim como estratégias linguísticas, a utilização dos marcadores discursivos. Por fim, a terceira parte foi constituída por um pós-teste.

Os resultados obtidos mostraram uma evolução da classificação final dos alunos do momento do pré-teste para o momento do pós-teste, tanto ao nível da planificação da exposição oral, como ao nível da produção oral. Esta evolução notou-se em quase todos os parâmetros avaliados, mas foi mais expressiva no parâmetro de avaliação relativo à utilização dos marcadores discursivos. Os alunos que inicialmente demonstraram mais dificuldades no domínio do género registaram uma evolução mais significativa do pré-teste para o pós-teste. Os dados recolhidos na autoavaliação mostraram que os alunos consideraram o seu desempenho no momento do pós-teste superior ao do pré-teste. Numa análise comparativa constatou-se que as classificações atribuídas pela professora superaram as classificações propostas pelos alunos na sua autoavaliação.

**Palavras-chave:** exposição oral, oral formal, planeamento estratégico, planificação, marcadores discursivos, intervenção didática.

## **Abstract**

This report presents the work developed within the scope of supervised teaching practice, in a class of Classics of Literature, 12<sup>th</sup> grade, at Escola Secundária de Camões, in the school year 2020/2021, a year marked by the Covid-19 pandemic. Its object was the oral presentation and its main objective was to make students aware of the importance of planning this genre, providing them with planning strategies that would allow them to plan their oral presentations, related to literary themes, and produce them successfully, using TED Talks as a model.

It was designed and implemented a didactic intervention, consisting of six classes of 90 minutes, which was divided into three parts. The first part consisted of a pre-test. The second part consisted of the applied didactic sequence, composed of four training workshops. In these training workshops strategies for planning oral presentation were worked: strategies of selection and organization of information, as well as linguistic strategies as the use of discourse markers. At last, the third part consisted of a post-test.

The results obtained showed an evolution of the final classification of the students from the moment of the pre-test to the time of the post-test, both in terms of planning the oral presentation and in terms of the final production. This evolution was noticed in all the evaluated parameters, but it was more expressive in the evaluation parameter related to the use of discourse markers. The students who initially showed more difficulties in mastering this genre registered a more significant evolution from the pre-test to the post- test.

**Keywords:** oral presentation, strategic planning, planning, discourse markers, didactic intervention.

# Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
CAPÍTULO I	
Introdução .....	1
1.1 Apresentação do problema.....	1
1.2 Objetivos gerais e específicos.....	2
1.3 Motivação e relevância da intervenção.....	3
1.4. Estrutura do relatório .....	3
CAPÍTULO II	
Enquadramento Teórico.....	5
2.1 Breves considerações sobre o ensino da expressão oral .....	5
2.2 Os géneros textuais ou géneros do discurso .....	7
2.3 A exposição oral, género escolar formal .....	8
2.4 TED Talk, um género emergente.....	9
2.4.1 Especificidades do género TED.....	10
2.4.2 Os cinco cânones da retórica .....	13
2.5 Planificação da exposição oral.....	16
2.6 Estratégias de planificação.....	18
2.6.1 Estratégias de seleção e de organização da informação .....	19
2.6.2 Estratégias linguísticas: o uso de marcadores discursivos.....	20
CAPÍTULO III	
Metodologia .....	25
3.1 Desenho da intervenção didática .....	25
3.2 Seleção dos materiais orais de input e dos textos de referência .....	29
3.3 Apresentação da escola e caracterização da turma alvo .....	31
CAPÍTULO IV	
Descrição da intervenção didática .....	34
4.1 Pré-teste e Pós-teste .....	36
4.2. Sequência didática .....	42
4.2.1 Oficina 1: “TED Talks” .....	43
4.2.2 Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação”.....	52
4.2.3 Oficina 3: “Marcadores Discursivos” .....	60
4.2.4 Oficina 4: “Exposição Oral” .....	68
4.3 Instrumentos de avaliação construídos .....	74
4.4 Breve comentário ao desempenho dos alunos na Oficina 4 .....	81
CAPÍTULO V	
Análise e discussão dos resultados .....	84
5.1 Resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, por classificações gerais .....	84
5.2 Resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, por parâmetros de avaliação ..	85
5.2.1 a) Seleção e tratamento da informação .....	87
5.2.2 b) Planificação da exposição oral .....	89
5.2.3 c) Respeito pelas regras da situação comunicativa.....	92
5.2.4 d) Estrutura .....	94
5.2.5 e) Coesão.....	96
5.2.6 f) Pertinência.....	97

5.2.7 g) Vocabulário .....	98
5.2.8 h) Voz e linguagem corporal .....	99
5.3 Comparação entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação da professora ..	100
CAPÍTULO VI	
Conclusões e observações finais.....	104
BIBLIOGRAFIA .....	108
ANEXOS	
Anexo 1	
1. Materiais construídos para a Intervenção Didática.....	117
1.1. Guião do Pré-teste e do Pós-teste .....	118
1.2 Guião da Oficina 1 .....	122
1.3 Guião da Oficina 2 .....	126
1.4 Guião da Oficina 3 .....	131
1.5 Guião da Oficina 4 .....	137
1.6 Apresentações em PowerPoint®.....	141
1.6.1 Oficina 1: “Exposição Oral” .....	142
1.6.2 Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação” .....	147
1.6.3 Oficina 3: Marcadores Discursivos.....	151
Anexo 2	
2. Planos de aula da intervenção didática .....	153
2.1 Plano de Aula: Pré-Teste e Pós-Teste.....	154
2.2 Plano de Aula: Oficina 1 .....	156
2.3 Plano de Aula: Oficina 2.....	158
2.4 Plano de Aula: Oficina 3.....	160
2.5 Plano de Aula: Oficina 4.....	162
Anexo 3	
3. Instrumentos de Avaliação Construídos .....	164
3.1 Instrumento de Avaliação: Níveis de Desempenho Analíticos .....	165
3.1.1 Grelha de classificação da exposição oral: Pré-teste e Pós-teste .....	167
3.1.2 Grelha de classificação da exposição oral: Oficina 4 .....	168
3.2 Questionário de Perceção da Competência de Exposição Oral .....	169
3.3 Resultados do Questionário de Perceção da Competência de Exposição Oral .....	170
3.4 Instrumento de Autoavaliação: Pré- teste e Pós-Teste.....	172
3.5 Resultados da Autoavaliação: Pré-teste e Pós-Teste .....	173
Anexo 4	
4. Transcrições das exposições orais produzidas pelos alunos.....	174
4.1 Transcrições das exposições orais: Pré-teste .....	175
4.2 Transcrição das exposições orais: Pós-teste .....	188
4.3 Transcrição das exposições orais: Oficina 4.....	201
Anexo 5	
5. Registos dos guiões de apoio à exposição oral .....	213
5.1 Guiões de apoio à exposição oral: Pré-Teste .....	214
5.2 Guiões de apoio à exposição oral: Pós-Teste.....	229
5.3 Guiões de apoio à exposição oral: Oficina 4 .....	243

## Índice de Figuras

Figura 1 Esquema de implementação da intervenção didática .....	26
Figura 2 Nível de Escolaridade dos Pais .....	33
Figura 3 Situação Profissional dos pais .....	33
Figura 4 Instrumento de Avaliação.....	76
Figura 5 Grelha de classificação da produção oral (pré-teste e pós-teste).....	78
Figura 6 Grelha de autoavaliação da produção oral (pré-teste e pós-teste).....	79
Figura 7 Questionário de Percepção da Competência de Exposição Oral.....	80
Figura 8 Comentário ao desempenho dos alunos na exposição oral da oficina 4 .....	83
Figura 9 Classificações gerais: exposição oral da Oficina 4 .....	83
Figura 10 Classificações gerais: pré-teste e pós-teste.....	84
Figura 11 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro a). 86	
Figura 12 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro b). 86	
Figura 13 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro c). 86	
Figura 14 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro d). 86	
Figura 15 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro e). 86	
Figura 16 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro f). 86	
Figura 17 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro g). 87	
Figura 18 Pré- teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro h). 87	
Figura 19 LF: excerto do guião de apoio à exposição, pré-teste .....	88
Figura 20 LF: excerto do guião de apoio à exposição, pós-teste.....	88
Figura 21 FC: excerto do guião de apoio à exposição oral, pré-teste .....	89
Figura 22 FC: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste .....	89
Figura 23 GS: excerto do guião de apoio à exposição oral e da transcrição da exposição oral, pré-teste .....	90
Figura 24 GS: excerto do guião de apoio à exposição oral e da transcrição da exposição oral, pós-teste.....	90
Figura 25 JD: excertos da transcrição da exposição oral, pré-teste e pós-teste.....	91
Figura 26 RF: excerto do guião de apoio à exposição oral, pré-teste.....	92
Figura 27 RF: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste .....	92
Figura 28 BP: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste .....	93
Figura 29 BP: excerto da transcrição da exposição oral, pós-teste.....	94
figura 30 RP: excerto da transcrição da exposição oral, pós-teste.....	95
Figura 31 MP: excerto da transcrição da exposição oral, pós-teste.....	95
Figura 32 FC, LF e ML: marcadores discursivos utilizados nas exposições orais, pós-teste .....	97
Figura 33 Autoavaliação, pré-teste e pós-teste .....	101
Figura 34 Comparação das classificações gerais: avaliação e autoavaliação, pré-teste .....	102



Figura 35 Comparação das classificações gerais: avaliação e autoavaliação, pós-teste ..... 102

# CAPÍTULO I

## Introdução

---

Este capítulo constitui uma breve introdução ao presente relatório, procurando proporcionar uma visão abrangente do trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada, desenvolvida na Escola Secundária de Camões, com uma turma de Clássicos da Literatura, do 12º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021. Desta forma, subdivide-se em quatro secções: na primeira, é apresentado o problema que foi objeto de intervenção; na segunda, são apresentados os objetivos da intervenção didática; na terceira, descrevem-se as principais motivações que guiaram a elaboração da sequência didática aplicada e, por fim, na quarta secção, procede-se a uma descrição da estrutura do relatório.

### 1.1 Apresentação do problema

A escola desempenha um papel primacial no desenvolvimento do domínio da **expressão oral formal** dos alunos, cabendo-lhe proporcionar-lhes acesso a atividades orientadas para o desenvolvimento, para o treino e para a apropriação de recursos linguísticos e não linguísticos que lhes permitam desenvolver e demonstrar competências no âmbito deste domínio. Apesar de ser fundamental atentar nas potencialidades da componente oral, não só ao nível da compreensão, mas, sobretudo, ao nível da expressão, o trabalho que envolve o oral formal tem sido pouco considerado, embora previsto pelos documentos que balizam o ensino do Português, Programas e Metas Curriculares em vigor e *Aprendizagens Essenciais* (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014; Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d; MEDES, 2004). O género que aqui nos ocupa, **a exposição oral** (Buescu et al., 2014), é exemplo disso. Encarada como uma atividade de linguagem individual, que visa a comunicação com a coletividade, vê-se, muitas vezes, privada, em contexto escolar, daquela que é uma das suas especificidades mais significativas: o planeamento estratégico (Ellis, 2005, p. 4). Por outras palavras, alguns alunos revelam dificuldades em reconhecer e mobilizar as competências necessárias a um bom desempenho oral formal e, conseqüentemente, falham na apropriação do género, o que se poderá dever ao facto de não ser explícita e sistematicamente objeto de ensino-aprendizagem em

contexto de sala de aula. Na verdade, a exposição oral é uma ferramenta poderosa, transversal às diferentes disciplinas e quotidianamente colocada ao serviço do sistema de ensino na divulgação de saberes quer por professores, quer por alunos. O oral formal nela utilizado institui-se, na nossa opinião, como estruturante do percurso escolar do aluno e, como tal, merecedor de um ensino ao nível do que se verifica com a escrita e com a leitura.

## 1.2 Objetivos gerais e específicos

O objetivo geral deste relatório é evidenciar as vantagens que podem ser retiradas do ensino explícito e intencional do oral formal, enquanto potenciadoras de competências pessoais, escolares e de cidadania ativa que permitam aos alunos expressar-se, em público, com sucesso e confiança. Para isso, será necessário ir para além das interações orais espontâneas, que dominam o quotidiano escolar, e entrar no domínio do oral planeado e das competências que lhe estão associadas. Nesse sentido, procurando traçar este caminho, e tomando como modelo o género **TED**, procuraremos responder à pergunta “como pode a implementação de uma sequência didática que incide sobre estratégias de planificação, prévias à exposição oral, refletir-se na produção oral formal dos alunos?”. Procurámos, desta forma, consciencializar a comunidade educativa para a importância do processo (de planificação) como parte integrante de um produto (de uma exposição oral) consistente e bem estruturado.

Apresentamos, de seguida, os objetivos específicos deste relatório e os objetivos específicos da intervenção didática aqui descrita. Assim, os objetivos específicos deste relatório são:

- descrever as oficinas e os materiais didáticos construídos a propósito desta sequência didática, assim como a sua aplicação;
- analisar comparativamente os produtos da produção inicial e da produção final, procurando avaliar, nesta última, o reflexo da aplicação da sequência didática.

Já os objetivos específicos da intervenção didática são:

- dotar os alunos de estratégias de seleção e de organização da informação e de expressões linguísticas específicas (marcadores discursivos) que lhes permitam planear e produzir as suas exposições de forma fluente;
- levar os alunos a refletir acerca do seu desempenho oral, através da autoavaliação das exposições orais que realizaram no pré-teste e no pós-teste,

procurando que esta reflexão lhes permita ultrapassar barreiras que limitem o seu desempenho;

- criar instrumentos de avaliação específicos para avaliar não só a produção oral formal dos alunos, mas também o processo de planificação que lhe está subjacente.

### 1.3 Motivação e relevância da intervenção

A intervenção didática descrita neste relatório, realizada no ano letivo de 2020/2021, marcado pela pandemia da Covid-19 e por todas as limitações que daí advém, centra-se no ensino explícito de estratégias de planificação, dada a sua comprovada proficuidade no âmbito do oral formal (Ellis & Yuan, 2005, p. 170), originando um discurso mais coerente e fluente e, ao mesmo tempo, um desempenho mais seguro. A apropriação destas estratégias permitirá aos alunos realizar uma exposição oral com sucesso e apropriar-se do seu poder enquanto ferramenta de transmissão de conhecimentos, sendo, nesta medida, necessário considerá-la, primeiramente, enquanto objeto de ensino. As motivações que presidiram à elaboração desta intervenção didática prendem-se, assim, com quatro fatores fundamentais:

- 1) o facto de ser um género oral formal amplamente utilizado ao longo de praticamente toda a escolaridade obrigatória, sendo a primeira alusão ao género feita logo no 3º ano do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5);
- 2) a sua utilização, um dia mais tarde, também na esfera profissional dos alunos (De Grez, Valcke, & Roozen, 2014, p. 2);
- 3) A mobilização de competências tanto ao nível da planificação (processo), como ao nível da produção (produto) (Ellis & Yuan, 2005, p. 170);
- 4) o nível de exigência que se reflete na avaliação deste género, apesar de não ser submetido, regra geral, a um ensino sistemático (Mongay, 2004, p. 11).

### 1.4. Estrutura do relatório

Este relatório divide-se em seis capítulos fundamentais.

Neste **primeiro capítulo** foram abordadas questões de natureza introdutória.

No **segundo capítulo** é feito o enquadramento teórico que sustenta este relatório, sendo abordadas questões relativas aos géneros do discurso em geral e ao género TED em particular. Para além disso, são também expostas e fundamentadas as estratégias de planificação utilizadas na construção da sequência didática elaborada.

No **terceiro** capítulo é descrita a metodologia que presidiu à elaboração da intervenção didática e justificadas as escolhas dos documentos e dos materiais orais de *input* utilizados. É, também, neste ponto que é feita a descrição da escola e da turma com a qual decorreu a prática de ensino supervisionada descrita neste relatório.

No **quarto capítulo** é apresentada a intervenção didática em si, sendo elaborada uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, dos materiais pedagógicos elaborados e dos instrumentos de avaliação criados.

No **sexto capítulo** procede-se à apresentação e comentário dos resultados obtidos pelos alunos em situação de pré-teste e de pós-teste, por classificações gerais e por parâmetros de avaliação, bem como à sua análise comparativa. Para além disso, são apresentados e comentados os dados recolhidos na autoavaliação realizada após os dois momentos de avaliação, comparando-os com as classificações gerais atribuídas pela professora.

No **sexto capítulo**, a finalizar este relatório, procede-se a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e os seus resultados, procurando-se apontar não só as limitações da intervenção didática aqui descrita, mas, também, traçar hipóteses de trabalho futuro.

## CAPÍTULO II

### **Enquadramento Teórico**

---

Neste capítulo é feita uma fundamentação teórica das questões estruturantes deste relatório, subdividindo-se em cinco secções. Na primeira secção, gizam-se algumas considerações gerais acerca do ensino da expressão oral em sala de aula e, na segunda secção, é abordada a questão dos géneros enquanto constructos históricos indissociáveis da atividade humana. Na terceira secção, concentramo-nos, especificamente, na exposição oral enquanto género escolar, para, na quarta secção, identificarmos as TED Talks como um género emergente e modelo adotado, na atualidade, para as exposições orais. A quarta secção conta com duas subsecções, a primeira relativa às especificidades do género TED e a segunda dedicada a uma breve análise dos cânones da retórica, à luz da antiguidade clássica e à luz do nosso século. Por fim, na quinta secção, também ela dividida em duas subsecções, dedicamo-nos às estratégias de planificação, sendo que a primeira subsecção é dedicada às estratégias de seleção e de organização da informação e a segunda subsecção é dedicada a estratégias linguísticas, mais precisamente, ao uso de marcadores discursivos.

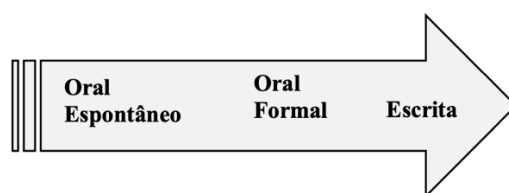
#### **2.1 Breves considerações sobre o ensino da expressão oral**

No domínio da oralidade incluem-se a compreensão e a expressão oral enquanto subdomínios que se traduzem quer na capacidade de compreender e de selecionar a informação que é apresentada, quer na capacidade de produzir e de autorregular ou até mesmo de corrigir a mensagem que se emite, tendo em conta as suas propriedades formais, ou seja, a sua adequação, coerência, coesão e correção (Mongay, 2004, p. 10).

Lafontaine (2007, pp. 5–8), na sua obra *Ensigner l'oral au secondaire*, enumera quinze razões que a levam a considerar a transversalidade do oral a todas as disciplinas do currículo escolar e, conseqüentemente, a defender o seu ensino formal, pelo menos, ao nível do ensino secundário. Das razões apontadas destacamos uma: o

oral apresenta-se como **um desafio interessante e estimulante** para o professor e para os alunos. Isto porque, o oral que se pretende ensinar estabelece uma rutura com as formas tradicionais de oralidade em contexto de sala de aula: é o oral monologado e preparado (Cellier & Dreyfus, 2001, p. 90). As atividades de oralidade espontânea, apesar de fundamentais para aferir o nível de participação e para consolidar as relações entre os vários intervenientes no processo educativo, não refletem, verdadeiramente, o trabalho no oral (Lafontaine, 2007, p. 13).

A efemeridade característica do oral (Mercer, 2018, p. 15) é, sem dúvida, um desafio que, de certa forma, pode ter distanciado a escola do seu ensino explícito, por não possibilitar as mesmas virtualidades avaliativas e de trabalho possibilitadas pela escrita (Mongay, 2004, p. 11). Contudo, nos dias de hoje, cremos que este é um desafio superável, dado o manancial de recursos tecnológicos que os intervenientes no sistema educativo têm ao seu dispor, permitindo-lhes captar, com facilidade, a produção oral dos alunos. Desta forma, dotam-na das “mesmas” virtualidades da escrita, possibilitando um trabalho rigoroso sobre o produto, evitando-se uma avaliação vaga e pouco fundamentada. Na verdade, os géneros orais e os géneros escritos inscrevem-se num contínuo no qual não se verifica uma rutura entre ambos. Isto é, os textos orais de carácter escolar ou académico situam-se num espaço designado por *oral formal*, já que são concebidos como sendo diferentes não só do oral espontâneo, mas também do registo escrito, como se verifica abaixo (adaptado de Mongay, 2004, p. 11).



Apesar disso, muitas vezes, a escrita e a oralidade são percecionadas pelos alunos como entidades dicotómicas, o que traz implicações evidentes a nível escolar. Segundo Mongay (2004, p. 12), como resultado, a expressão escrita é encarada como uma atividade em que o processo de produção é anterior ao produto; como algo permanente, que se presta a análises em profundidade, e cujo produto final é passível de ser revisto e corrigido. Por seu lado, a expressão oral é encarada como uma atividade em que o processo e o produto são simultâneos sendo este último, como já foi acima referido, efémero. Mostra-se necessária uma mudança de perspetiva, principalmente, no que diz respeito ao oral formal, já que, de acordo com Dumais (2010, p. 58), “c’est à partir du

moment où l'oral est considéré comme um object d'apprentissage au même titre que l'écriture et la lecture qu'il est possible de faire réaliser de véritables apprentissages”.

## 2.2 Os géneros textuais ou géneros do discurso

O programa de Português para o Ensino Secundário, “tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (Buescu et al., 2014, p. 5), articula-se em torno de duas ideias fundamentais: “a ancoragem no conceito de *texto complexo*” e a “focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género” (Buescu et al., 2014, p. 5), numa conceção escalar em que progressivamente vai aumentando o grau de complexidade, quer dos textos, quer dos géneros trabalhados. Desta forma, a noção de género textual ou de género do discurso, funcional no âmbito deste relatório, conduziu-nos à leitura de autores como Adam (1997, 2005), Bakhtin (1986), Bronckart (1996), Marcuschi (2008) e Schneuwly & Dolz (1996).

Segundo Bronckart (1996, p. 5), os géneros são construtos empíricos e históricos que estão ao dispor dos membros de qualquer comunidade e cujas características são familiares e reconhecíveis a todos aqueles que os utilizam. Marcuschi (2008, p. 154), seguindo a mesma linha de pensamento, advoga a impossibilidade da existência de comunicação verbal sem que esta seja mediada por um género. Parece estabelecer-se, desta forma, uma relação de proximidade entre as atividades humanas e o uso da língua, ou seja, entre a realidade social e o género (Marcuschi, 2008, p. 155). Derivados da atividade humana, sujeita, também ela a condicionantes históricos e temporais, Bakhtin caracteriza os géneros como sendo ilimitados:

“the wealth and diversity of speech genres are boundless because the various possibilities of human activity are inexhaustible, and because each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex” (Bakhtin, 1986, p. 160).

Isto poderia levar-nos a supor, dada a sua heterogeneidade, que não seria possível encontrar nos géneros algo em comum que nos permitisse estudá-los e sistematizá-los (Bakhtin, 1986, p. 61). No entanto, enquanto mediadores ou reguladores das interações sociais, cada um deles é caracterizado por apresentar uma **função**, um **âmbito social de comunicação** e **virtualidades linguísticas** diferenciadas (Bronckart, 1996, p. 8), o



que faz com que os textos (orais e escritos), para serem estudados, sejam classificados e agrupados segundo aquilo que Dolz e Schneuwly (1996, p. 63) denominaram de “gêneros discursivos”, ou seja, práticas linguísticas historicamente construídas. Os referidos autores propõem uma categorização dos gêneros em cinco grupos: *a narração, o relato, o argumentativo, o expositivo e o descritivo* (1996, pp. 64–66). O locutor, ao escolher expressar-se num determinado género, para além de lhe conferir individualidade e subjetividade, revela-nos, desde logo, a sua intenção comunicativa (Bakhtin, 1986, p. 78). Desta forma, os gêneros são tão diversos uma vez que diferem consoante **a situação, a posição social e as inter-relações** que os participantes do ato comunicativo estabelecem entre si (Bakhtin, 1986, p. 79).

### 2.3 A exposição oral, género escolar formal

A exposição oral, como já foi referido no capítulo introdutório, é um dos gêneros discursivos consagrados nos documentos normativos que regem a disciplina de Português (Buescu et al., 2014, 2015). Na verdade, a sua primeira referência remete para o 3º ano do Ensino Básico (Buescu et al., 2015, p. 13), repetindo-se ao longo de todo o percurso escolar (Buescu et al., 2014, p. 34).

Ao nível do Ensino Básico, nos 2º e 3º ciclos, os objetivos delineados enfatizam, desde logo, a necessidade de adquirir competências que permitam aos alunos:

“compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação” (Buescu et al., 2015, p. 5).

É, também, neste documento que encontramos a primeira referência à necessidade de consolidar o domínio dos gêneros escolares como um dos objetivos a atingir, “dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos gêneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação” (2015, p. 5).

Ao nível do **Ensino Secundário** é definido como objetivo geral quer a utilização de uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação, quer a capacidade de produzir textos orais de acordo com os gêneros definidos no programa (Buescu et al., 2014, p. 11). Preconiza-se que a **exposição oral**,

enquanto género, seja formalmente trabalhada no 11º ano de escolaridade (Buescu et al., 2014, p. 33), no entanto, a capacidade de utilizar o oral formal é avaliada ao longo de todo o Ensino Secundário e, até mesmo, em níveis de ensino anteriores. A exposição oral resulta de um texto expositivo de âmbito escolar e institui-se como uma das aprendizagens mais complexas, uma vez que nela se entrecruzam competências ao nível da seleção da informação, da exemplificação, da estruturação do pensamento e da planificação de textos (Mongay, 2004, p. 19). Para atestar o seu domínio é necessário proceder à sua avaliação em situações de realização prática, nas quais o aluno evidencia, ou não, a aquisição de competências e de conhecimentos que contribuam para uma expressão oral formal eficiente.

## 2.4 TED Talk, um género emergente

A realização de uma exposição oral, em contexto de sala de aula, pressupõe, como se viu acima, não só a pesquisa e a preparação do tema a desenvolver, como, também, a exposição a modelos de apresentação que permitam aos alunos aprender e enformar as suas próprias exposições por observação. Por acreditarmos nas potencialidades da aprendizagem por observação, na senda de De Grez et al. (2009, p. 119), procurámos proporcionar aos alunos o contato com uma realização concreta, que lhes permitisse a observação daquelas que Dolz e Schneuwly (1996, p. 58) identificaram como as dimensões essenciais de um género: **a situação de produção, a organização textual e as características linguísticas**. Deste modo, optámos por tomar como modelo uma **TED Talk**.

Em 1984, em Monterey, na Califórnia, nasceu a TED (Technology, Entertainment and Design), uma organização sem fins lucrativos, criada por Richard Saul Wurman, cujo objetivo passava por forjar ligações entre a tecnologia, o entretenimento e o design. Tendo começado por ser uma conferência anual, para um público muito restrito de convidados (Howard, 2017, p. 62), o seu criador idealizou eventos comunicativos estruturados que pretendiam combinar “the sense of language and the art of conversation in the hopes of generating understanding” (Watson, 2014, p. 2). A primeira década do nosso século assistiu à disseminação, a nível mundial, do fenómeno TED, triunfo atribuído, por muitos, a Chris Anderson que, em 2006, se tornou curador do evento e lhe redefiniu a missão para “**ideas worth spreading**”. Na realidade, o ponto de viragem deu-se no momento em que as TED viram o seu âmbito

alargado de uma audiência primária (presencial), para uma audiência secundária (online) (Ludewig, 2017, p. 2) ou, como refere Watson (2014, p. 7), "from exclusivity to something more democratic in design and access". As novas tecnologias e as potencialidades da internet e das redes sociais, mais do que abrir portas, tornaram-se uma porta aberta para um mundo infinito de possibilidades e usos associados ao formato TED.

Do que ficou dito em 2.2, acerca da questão dos géneros, percebe-se que a evolução das sociedades e, conseqüentemente, das relações humanas conduzem a uma reinvenção, ou até mesmo ao surgimento de novos géneros. É facto consumado que as **TED Talks** têm vindo a ganhar uma atenção crescente enquanto **género emergente do discurso**, sendo encaradas, na atualidade, como tendo valor pedagógico e como um **"valorized way of presenting information"** (Ludewig, 2017, p. 2), procurando-se, desta forma, que os alunos **modelem** as suas exposições orais a partir destas realizações do discurso (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 353). Isto é, são já consideradas um novo modelo pedagógico e retórico no campo da **exposição oral**, sendo vários os autores que argumentam ter chegado o momento de as aceitar como um fenómeno sócio-discursivo por direito (Ludewig, 2017, p. 8).

Ludewig (2017, p. 8) defende que a cristalização das TED Talks em género se deveu a dois desenvolvimentos paralelos: em primeiro lugar, tornaram-se um símbolo valioso no panorama das conferências e, em segundo lugar, os novos meios informação através dos quais foram difundidas permitiram-lhes chegar a uma nova audiência, concedendo-lhes, assim, um eco retórico que enfatizou a disposição que já tinham para se vir a constituir como género. Esta categorização ajuda-nos a considerá-las e a descrevê-las como eventos sócio-semióticos já instaurados, ao mesmo tempo que nos permite analisar a sua envolvência social, a audiência que atraem e como desempenham a função retórica de informar, entreter e de construir uma consciência de grupo, assim como tendências socioculturais mais amplas (Ludewig, 2017, p. 8).

### 2.4.1 Especificidades do género TED

Segundo Ludewig (2017, p. 2), vários autores, nos últimos anos, têm vindo a debruçar-se sobre o potencial das **TED Talks**, enquanto modelos de fala inspiradores, mas, sobretudo, como já foi referido, enquanto género emergente do discurso. Estudos mais recentes, como os de López-Cantos (2019, p. 40), apontam, desde logo, que o

maior ensinamento que delas se deve retirar reside no papel central que o **despertar de emoções** desempenha no processo de comunicação.

Na verdade, podemos detetar nas TED Talks algumas características estáveis que permitem a sua identificação enquanto género do discurso. Por conseguinte, caracterizam-se, essencialmente, por uma rígida planificação e estruturação prévias, por uma limitação temporal específica (aproximadamente 18 minutos), pela variedade de tópicos abordados, pelo espírito retoricamente otimista das apresentações, pelo uso de duas ferramentas retóricas, nomeadamente as anedotas e o humor, pelo seu tom informal, pelo seu carácter inegável de entretenimento e pela forma apaixonada como os oradores se conectam com a audiência (Kedrowicz & Taylor, 2016; López-Cantos, 2019; Ludewig, 2017). A eloquência encontra-se, neste novo género, ao serviço da difusão de ideias (Ludewig, 2017, p. 4), debatendo-se o orador com a necessidade de prender a atenção do auditório e de mantê-lo envolvido na sua exposição (Liu, Xu, Zhang, Mahmud, & Sinha, 2017, p. 592).

O conhecimento de um qualquer género passa, sobretudo, pelo conhecimento das suas dimensões essenciais, referidas em 2.4: **a situação de produção, a organização textual e as características linguísticas** (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 58), motivo pelo qual procurámos defini-las no que diz respeito ao género TED.

Em primeiro lugar, em termos de **situação de produção**, as TED Talks envolvem, à semelhança das tradicionais exposições orais, um conjunto de atores que se caracterizam por estabelecer uma relação assimétrica entre si. No entanto, como referido em 2.4, estes atores, podem, agora, estar em diferentes planos, dado o alargamento da audiência de estritamente presencial para o universo online. Nas TED, o locutor “is not simply a repository of information but a fluid communicator between audiences, constantly adapting content to fit a given situation or audience” (Howard, 2017, p. 30), transformando-se, simultaneamente, num retórico e num técnico que adapta, comprime e simplifica a informação (Howard, 2017, p. 30). É importante referir que os locutores com que nos deparamos nestas Talks não são profissionais, mas são rigidamente ensaiados e preparados, apetrechados com as competências técnicas e comunicativas necessárias (Howard, 2017, p. 30), assim como integrados num cenário envolvente para quem os vê e ouve. O conhecimento da situação de produção e o seu estatuto de locutor bem preparado permitem-lhe jogar com a construção de sentidos, ou seja, com a construção de relações de intertextualidade que se dão tanto no momento da produção, como no momento da receção da TED Talk

que proferem, já que, segundo Julia Kristeva (1978, p. 64, cit por Walty, 2009) ,“(…) todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto”, permitindo a criação de exposições envolventes. Do formato TED retiramos a ideia de que uma boa exposição oral é aquela em que o locutor é bem-sucedido a apresentar de forma clara uma ideia, mantendo, simultaneamente, o interesse do auditório e despertando nele emoções.

Em segundo lugar, em termos de **organização textual**, o *TEDx Speaker Guide*<sup>1</sup> aponta-nos para uma estruturação das Talks em três partes: **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**, preconizando que esta estrutura interna seja invisível para o auditório, que se deve aperceber dos diferentes níveis de estruturação da apresentação, assim como dos diferentes temas e subtemas tratados, que asseguram a necessária progressão temática, apenas através de uma articulação coerente do discurso. De facto, criar uma exposição oral, à semelhança de uma história que tem como objetivo envolver e aproximar o auditório, vai para além desta estrutura organizacional tradicional, levando à incorporação de exemplos, de ilustrações, colocando questões e utilizando o humor, de forma a criar um laço de proximidade com o auditório que permitirá ao orador conquistar e manter a sua atenção (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 366). Ao nível da organização textual convém enfatizar que este género é rigidamente planificado e estruturado o que remete para um processo prévio exaustivo de seleção e de hierarquização do conteúdo a abordar, ou seja, para estratégias de planificação apuradas que assegurarão a coerência global do discurso do locutor.

Por fim, no que diz respeito às **marcas linguísticas** específicas entendemos que se pautam por aquelas que caracterizam, habitualmente, os textos expositivos. Na verdade, as TED Talks passam por um longo período de criação e aprimoramento da ideia a ser exposta, sendo a componente escrita dos discursos rigidamente editada ao nível do **conteúdo**, da **concisão**, da **clareza** e, principalmente, da **fluidez**, de forma a elevar ao máximo as potencialidades deste ato comunicativo (Howard, 2017, p. 34). Tendo como objetivo a produção de um ato oral formal fluente, e apesar de a bibliografia consultada referente às TED não abordar especificamente esta questão linguística, entendemos que se revestem de importância os mecanismos de tipo

---

<sup>1</sup> [https://storage.ted.com/tedx/manuals/tedx\\_speaker\\_guide.pdf](https://storage.ted.com/tedx/manuals/tedx_speaker_guide.pdf) (acedido a 2 de Fevereiro de 2020)

sintático-semântico (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 145) que permitem assegurar a coesão entre as diferentes unidades do texto, promovendo a união do sentido das diferentes partes em prol da coerência global. Destacamos, no âmbito dos mecanismos coesivos, os mecanismos de conexão, isto é, os marcadores do discurso (tema aprofundado na secção 2.6.2), responsáveis por criar nexos semânticos entre as diferentes partes de uma exposição oral, sem denunciar, explicitamente, a sua estrutura interna.

### 2.4.2 Os cinco cânones da retórica

Uma outra questão, também ela premente no âmbito do oral formal, é os **cânones da retórica**, que desde a antiguidade clássica estabelecem ou medeiam aquilo que se espera de cada género, principalmente dos que dizem respeito à eloquência. Também eles têm vindo a “acompanhar” e a ser influenciados pela passagem do tempo, pelos avanços tecnológicos e pelo papel crescente que os *media* digitais desempenham nas nossas vidas. As especificidades do novo género TED acarretam, também, uma alteração das normas e das expectativas associadas à oralidade e à fala pública (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 354).

Do que foi dito acima, é importante enfatizar que estamos perante uma readaptação dos cânones da retórica à luz da sociedade moderna, cujas necessidades a satisfazer são diferentes daquelas que se impunham a um orador na antiguidade clássica ou em épocas subsequentes. A eloquência agora visada é:

“defined by the clarity of the story, the passion with which it is told, and its relevance to the audience” (Endicott, 1999, p. 28), it emphasizes creating a personal connection with the audience and speaking with an approachable demeanor that is more interpersonal in nature (Schatz, 1997) (citados por Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 354).

Watson (2014, p. 11) afirma que a retórica, desde a antiguidade clássica, tem mantido uma relação estreita com o ensino. Apesar de não ter mantido a sua centralidade enquanto disciplina, a verdade é que os seus princípios básicos se têm vindo a reproduzir ao longo das eras. Os cânones da retórica traduzem, cada um deles, uma fase representativa da composição de um discurso formal, sendo cada um composto por um conjunto de tarefas que têm de ser levadas a cabo antes de se passar ao cânone seguinte. Tendo sido enumerados por Aristóteles, na sua *Arte Retórica*, coube, no entanto, a Cícero, na sua *De Inventionne*, a sua sistematização em cinco

cânones: *a inventio*, *a dispositio*, *a elocutio*, *a memoria* e *a actio*. Debruçamo-nos, de seguida, sobre uma breve apresentação destes cânones ou divisões retóricas, como foram entendidas por Cícero e pelos autores da antiguidade clássica, para, depois, aludirmos à forma como são encarados e valorizados na composição do discurso oral formal à luz do século XXI.

A *inventio*, ou invenção, passa pela extração ou descoberta e pela criação ou invenção (Mateus, 2018, p. 115) daquilo que o orador irá dizer e de como o vai fazer. É o momento em que o orador se concentra na definição do tema ou da ideia principal do seu discurso, de acordo com o género e com os seus propósitos.

A *dispositio*, ou disposição, passa pela organização e ordenação da informação que foi apurada durante a fase da *inventio*. Mateus (2018, p. 117) identifica-a como a “matriz ou o plano de execução do discurso”, tradicionalmente organizado em torno de quatro partes (*exórdio*, *narração*, *confirmação* e *peroração*), mas condensado, por vezes, em três partes bem nossas conhecidas: a *introdução*, o *desenvolvimento* e a *conclusão*.

A *elocutio*, ou elocução, consiste na redação do discurso. Uma boa *elocutio* é aquela que tem a capacidade de articular língua e estilo como auxiliares da argumentação, permitindo a criação de “imagens mentais vívidas” nas quais é visível uma escolha cuidada do vocabulário, uma construção frásica e uma escolha das figuras de estilo adequadas (Mateus, 2018, pp. 119–120).

A *memoria*, ou memória, é o artifício que permite ao orador demonstrar toda a perícia colocada na *elocutio*, já que, na antiguidade clássica, a leitura do discurso não era bem aceite. Na verdade, a capacidade de memorização do orador sempre foi uma mais valia, dado que a maioria dos auditórios tende a valorizar os oradores que não se prendem aos seus apontamentos. Para além disso, a memória desempenha, ainda, dois papéis fundamentais: primeiro, “alimenta a espontaneidade e o improvisado do orador” consoante as reações do auditório e, segundo, permite ao orador ter presente os restantes cânones retóricos, permitindo-lhe mobilizá-los a qualquer momento de modo a reestruturar o seu discurso (Mateus, 2018, p. 121).

Por fim, a *actio*, ou ação, refere-se à *performance* do orador perante o auditório, englobando os aspetos verbais e para-verbais que integram o ato comunicativo. A entoação e o volume da voz, a velocidade de fala e as pausas entre ideias, assim como o recurso aos elementos não-verbais como a linguagem corporal, a postura, os gestos e a expressividade facial concorrem para a definição de um orador competente

(Mateus, 2018, p. 122). Este cânone preconiza a coerência entre o que é dito e a forma como isso é corroborado não verbalmente, sendo essencial no despertar de paixões no auditório.

A propósito do valor de cada um dos cânones, Mateus (2018, p. 123), ao citar o manual de *Rethorica ad Herennium*, refere que o valor de nenhum outro se sobrepõe ao valor da *actio*, já que lhe cabe a concretização de todos os outros, permitindo ao orador chegar à mente do auditório. No entanto, no mundo atual, segundo Watson, “TED renews and affirms the rhetorical tradition in an age of media convergence”. Esta renovação passa, sobretudo, pela forma como a *actio* é encarada na atualidade, já que se desmistifica a ideia de que este cânone, só por si, seja o mais impactante junto do auditório (Howard, 2017, p. 67). A *actio*, momento de coroação do orador na antiguidade clássica e nas épocas que se lhe seguiram, viu desvanecer-se, na era digital, a excitação e a expectativa em seu redor, o que se deve, sem dúvida, ao conceito de distribuição digital instituído. A facilidade em aceder a estes formatos em *streaming*, proporcionando inúmeras possibilidades de visualização e de partilha, fez com que aquele que era um momento único na fala pública se transformasse, agora, num momento sempre disponível, tornando-se a *actio* uma constante (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 372). Numa sociedade em que os meios tecnológicos desempenham um papel estruturante, o foco já não se coloca, apenas, nas capacidades verbais, não verbais e para verbais do orador, mas sim na sua mestria para **contar uma história** com entusiasmo (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 367).

As novas tendências mostram que, de modo a criar interesse e a cativar o auditório, uma exposição oral deve ser **emotiva, singular e memorável**, o que parece apontar para uma preferência pela informação que entretém e que é esteticamente organizada (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 353), espelhando as TED um novo uso do cânone de forma ímpar. Desta forma, enquanto estratégia comunicativa, a tónica é colocada na história dinâmica e envolvente que deve ser contada ao auditório, não se podendo negar a importância do papel assumido quer pela *inventio*, quer pela *dispositio*. Na verdade, a filosofia TED “consists of simplified storytelling in an environment conducive to generating an authentic experience with an engaged audience” (Watson, 2014, p. 6), aproximando-se, assim, da definição de *eloquência*



*digital*<sup>2</sup> e permitindo afirmar que a *inventio* viu restaurado o seu poder, sendo colocada a par ou até mesmo num patamar superior à *actio* (Watson, 2014, p. 16). Ludewig (2017, p. 7) apelida as TED de “knowledge snacks” perfeitamente concebidas, cujo conteúdo é tão importante como o desempenho do orador, sendo o seu estilo narrativo um catalisador poderoso, *a posteriori*, na recuperação mental da exposição.

Atualmente, e no âmbito da eloquência digital, é mais importante o **entusiasmo, a paixão e a conexão** que se estabelece com o auditório do que a demonstração de uma linguagem muito polida e ensaiada (Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 370). Na verdade, “a oratória triunfa quando o orador tem pulso firme na arte da narração, quando sabe contar histórias que estabelecem laços emocionais com o tema da exposição” (M. B. Santos, 2014, p. 1) e, conseqüentemente, com o auditório, criando-se uma relação de sintonia entre locutor e interlocutores. Ao visualizar qualquer uma das TED disponíveis somos levados a acreditar, pela perícia com que o orador nos apresenta a sua exposição, que a transmissão de uma ideia é algo fácil e pessoal, porém esta aparente facilidade é ilusória. O processo de criação e desenvolvimento da ideia, no papel, raramente se consubstancia num processo fácil, sendo moroso e implicando várias reescritas e adaptações até se chegar ao resultado pretendido. Tornar uma apresentação única implica trabalho, que passa pela seleção da informação ou da ideia a expor, habilmente articulada com informação ou com ideias preexistentes, estabelecendo, de antemão, todos os nexos que vão tornar o momento da exposição ímpar. Requer, como afirma Howard (2017, p. 80) “to create a plan for an idea, not just simply spread it and wait to see what happens”. Precisamente desta última ideia surgiu a nossa escolha de centrar a presente intervenção didática e, como tal, o presente relatório, nas questões relacionadas com a planificação do oral formal que serão tratadas na seção seguinte.

## 2.5 Planificação da exposição oral

A exposição oral requer planificação e preparação, à semelhança da escrita (Imaniah, 2018, p. 45). Sá (2018, p. 12) corrobora esta aceção ao associar às situações de comunicação caracterizadas pelo uso de um oral formal as operações de

---

<sup>2</sup> Definida por Jamieson (1998) como uma nova forma de eloquência caracterizada pela narrativa, pela auto-revelação e pelos modos visuais de persuasão, na qual o orador envolve o público e fala confortavelmente (citado por Kedrowicz & Taylor, 2016, p. 354).

**planificação**, de textualização e de revisão, tradicionalmente associadas à produção escrita. Deste modo, a **planificação** implica uma reflexão cuidada sobre o tema a abordar, acompanhada não só por uma seleção criteriosa da informação a incluir no discurso oral, como também pela sua organização e hierarquização. Na verdade, autores como Ahangari e Abdi (2011, p. 1956) associam a possibilidade de planear uma determinada tarefa oral, antes de a executar, a um discurso mais fluente e complexo.

Por conseguinte, a presente sequência didática, incidiu no conceito de **planificação**, numa tentativa de promover o trabalho metódico e organizado em torno da exposição oral, consciencializando os alunos de que o seu sucesso na fase de produção oral depende, em larga medida, do seu empenho na fase de planificação do oral. A fase de planificação de todas as produções quer orais, quer escritas exige aprendizagem e treino das operações que a constituem, sendo necessário decidir, antecipadamente, o que dizer ou escrever e como o fazer, segundo Ellis (2005, p. 3), “planning is essentially a problem solving activity; it involves deciding what linguistic devices need to be selected in order to affect the audience in the desired way”. Desta forma, e como a exposição oral pressupõe a transmissão de conteúdos, por um locutor bem preparado no assunto a expor, de forma a “envolver” o auditório, não podemos excluir do conjunto de atividades que carece e beneficia de uma planificação cuidada. A rentabilização dos processos envolvidos na planificação levará não só a uma construção e a uma estruturação mais coerente da ideia do locutor, mas também à sua transmissão mais eficaz, o que permite uma compreensão mais ágil por parte do interlocutor. Por outras palavras, assegura-se que a ideia foi construída de modo a ter o potencial necessário para envolver e manter elevado o nível de interesse do auditório ao longo de todo o ato comunicativo.

De acordo com Ellis (2005, p. 4), o locutor poderá levar a cabo dois tipos principais de tarefas de planeamento: o planeamento que ocorre antes de se executar a tarefa (*pre-task planning*) e o planeamento que ocorre concomitantemente à tarefa (*within-task planning*). A distinção entre estes dois processos radica no momento em que se dá o planeamento e interessa-nos, dado o propósito deste relatório, o planeamento prévio à tarefa, apesar de, na verdade, embora distintos, não se excluírem mutuamente (Ellis, 2005, p. 4). O planeamento prévio à tarefa comporta dois sub-níveis: uma fase de ensaio (*rehearsal*) e uma fase de **planeamento estratégico** (*strategic planning*). O primeiro diz respeito às oportunidades que podem ser

concedidas aos alunos para ensaiarem as suas exposições orais, o que se constitui como uma forma de treinar e aperfeiçoar aquele que será o produto final. Já o segundo diz respeito ao conteúdo que vai ser incluído na exposição oral e à forma como o mesmo vai ser selecionado e organizado (Ellis, 2005, p. 4). Ellis (2005, p. 20) aponta um conjunto de estudos que sugerem que o planeamento estratégico pode influenciar, ainda que em diferentes graus, a **fluência**, a **precisão** e a **complexidade** do discurso criado, levando, também, a uma tendência de priorização do conteúdo. Um maior nível de **fluência** é visível naqueles que planificam o seu discurso, já que fazem pausas menos frequentes e mais curtas do que aqueles que não o planificam (Ellis, 2005, p. 20), podendo-se, deste modo, correlacionar o tempo despendido de forma proveitosa na planificação com o nível de fluência alcançado. No que diz respeito à **precisão** não são tão evidentes os efeitos do tempo dedicado à planificação, sendo os seus efeitos remetidos para o tipo de processamento *on-line* que ocorre durante o desempenho da tarefa (Ellis, 2005, p. 22). O planeamento estratégico tem, também, efeitos ao nível da **complexidade** da linguagem utilizada, demonstrando-se, assim, que a possibilidade de planificar o que será dito permite aumentar o grau de complexidade dos enunciados produzidos (Ellis, 2005, p. 23). Na verdade, a possibilidade de planeamento estratégico parece afetar de forma mais determinante a fluência e a complexidade dos enunciados produzidos, o que sugere que os alunos concedem mais atenção a estabelecer um plano conceptual do que vão dizer do que na formulação de planos linguísticos detalhados (Ellis, 2005, p. 23). Nas palavras de Ahangari e Abdi (2011, p. 1956), “students give priority to being more complex rather than being more accurate”.

## 2.6 Estratégias de planificação

Tendo em conta o que foi acima mencionado, também em contexto escolar se associa a planificação à complexidade das produções orais (Ellis & Yuan, 2005, p. 170), o que leva a que o professor deva valorizar, no decorrer da sua prática letiva, o **ensino de estratégias** que passam pela **seleção** e pela **organização** da informação, assim como por **estratégias linguísticas** que apontam para a funcionalidade da utilização dos **marcadores discursivos**. A aplicação destas estratégias, orientada pelo respeito pelas características específicas da situação comunicativa, leva o locutor a ir ao encontro das necessidades do auditório ao qual a mensagem se destina (Sangarun, 2005, p. 117). Sangarun (2005, pp. 118–121), tendo por base o modelo de produção

do discurso de Levelt (1989) e os resultados de alguns dos estudos que desenvolveu, formulou um conjunto de princípios que têm como objetivo auxiliar o desenvolvimento do planeamento estratégico e que reforçam o papel do professor na aplicação destas estratégias, uma vez que referem, sobretudo, a necessidade de conduzir os alunos na planificação do conteúdo e da forma do discurso (sugerindo claramente que se incentive a seleção de expressões conetivas), priorizando a planificação do conteúdo. Concluímos, assim, que o professor se institui como um **agente ativo** na condução do processo de planificação e como um garante da aplicação das estratégias que lhe estão associadas.

### 2.6.1 Estratégias de seleção e de organização da informação

Ortega (2005, p. 84), a partir dos seus estudos, sistematizou as estratégias mais utilizadas pelos alunos quando têm oportunidade de planear previamente a tarefa. De entre elas destacamos, a propósito da exposição oral, a **leitura seletiva**, o **levantamento de ideias principais** ou de **palavras chave**, o **sublinhar/ destacar**, o **anotar à margem** e o **resumir ou elaborar tópicos** (Ortega, 2005, p. 84). A leitura seletiva é identificada como sendo uma estratégia metacognitiva, ao passo que as restantes se identificam como estratégias cognitivas, mas é certo que todas elas ajudam a dar forma à ideia do aluno enquanto locutor bem preparado no tema que vai expor. Nesta fase é importante que o aluno tenha presente a intenção comunicativa do género objeto de trabalho, uma vez que é a definição da situação de produção e dos objetivos a alcançar que orientarão a seleção da informação a integrar na sua exposição oral. Assim, das características específicas da situação comunicativa dependerá a informação selecionada, sendo plausível que a informação considerada acessória para um auditório possa, também ela, ser considerada principal para um outro. Esta tarefa torna-se ainda mais exigente ao tomarmos como exemplo de trabalho uma TED Talk que, como já foi referido, pelas suas circunstâncias de difusão, estão constantemente acessíveis a um público muito heterogéneo, tendo a seleção de informação de ser feita de forma criteriosa. Desta forma, as estratégias enumeradas, apesar de parecerem simples e de serem, muitas vezes, descuradas, por não termos consciência delas enquanto estratégias, devem ser enfatizadas enquanto catalisadoras de uma expressão oral bem-sucedida.

Incluimos, também, no âmbito da planificação, estratégias que dizem respeito à **organização** e, de certa forma, à **hierarquização** da informação a expor. Sistematizadas a partir de Veiga (2014, p. 92), a autora refere-se-lhes como esquematizações no âmbito da produção da escrita. Cremos que as mesmas se podem aplicar, sem dano, ao trabalho sobre o oral formal, visto a sua proximidade com o registo escrito. Isto é, a planificação do oral formal, enquanto realidade processual, recorre às mesmas esquematizações que conduzem à produção do texto escrito, podendo estas ser orientadoras das estratégias de seleção de informação acima referidas. Entre estas esquematizações encontram-se as seguintes: a **descrição-definição-classificação**, que tem como objetivo o apuramento de informação acerca de um tema específico; a **sequência (enumeração)**, que pretende listar a informação de acordo com uma dada ordem; a **comparação-contraste**, que indica diferenças ou semelhanças entre duas ideias; a **causa e efeito**, que identifica a causa e os seus respetivos efeitos e, por fim, o **problema-solução**, na qual se identifica o problema e as suas possíveis soluções.

Em suma, como tem sido enfatizado ao longo deste relatório, a exposição oral, ao requerer a análise, a planificação e a produção de fala, num contexto de *performance* pública, reveste-se de uma complexidade evidente (Iberri-Shea, 2017, p. 2). Nos dias de hoje, exige-se um nível de comunicação oral tão cuidado quanto o nível de escrita e é facto que a incapacidade de se expressar oralmente, de forma coerente e clara, em situações formais, limita o desenvolvimentos das competências pessoais dos alunos e limitará, mais tarde, o desenvolvimento das suas capacidades profissionais (Cassany, D., Luna, M., Sanz, 2003, p. 153). A possibilidade de planificar pode, assim, ser um auxílio fundamental para o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos. Por conseguinte, foi nosso intuito desenvolver uma sequência didática que se centrasse na importância da **seleção** da informação, da sua **organização** e, ainda, no estabelecimento de **nexos semânticos** entre ela, como forma de atenuar a complexidade que normalmente se associa à exposição oral.

### 2.6.2 Estratégias linguísticas: o uso de marcadores discursivos

Na construção de um texto coeso e coerente intervêm nexos ou conexões semânticas que asseguram a articulação entre as diferentes partes do discurso, sendo isto o que o distingue de uma sequência de enunciados justapostos. Para a interpretação

do discurso proferido concorrem, assim, a interpretação dos diferentes segmentos textuais e, ainda, a interpretação das conexões discursivas que lhes são associadas (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2680). Por conseguinte, na planificação do oral formal revela-se essencial a atenção dispensada a determinadas características linguísticas específicas que, para além de tornarem explícita a articulação de ideias, não sobrecarreguem a memória de trabalho do locutor no momento da produção da exposição oral e do auditório no momento da receção, isto é, os **marcadores discursivos**. Sendo definidos como “expressões linguísticas com função conetiva no plano textual”, são responsáveis por guiar o processo interpretativo ao estabelecer conexões que interligam as várias sequências discursivas e providenciam indicações relativas à organização estrutural interna de um texto (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2681), por outras palavras, “they encode instructions on how the segment they typically introduce is to be interpreted relative to prior discourse” (Lopes, 2016, p. 442). Esta designação abarca um conjunto variado de palavras e de locuções pertencentes a diferentes classes gramaticais que, assim como as conjunções, desempenham funções conetivas. Todavia, ao passo que as conjunções articulam diferentes orações, que ao serem conjugadas dão origem a um só enunciado, os marcadores discursivos permitem a conexão de frases ou enunciados independentes entre si (Lopes, 2016; Lopes & Carrilho, 2020). Prototipicamente, assumem uma posição inicial, na fronteira esquerda do segundo enunciado, mas esta posição não é fixa (Fraser, 1999, p. 938; Lopes, 2016, p. 442), contrariamente ao que sucede com as conjunções.

Lopes (2016, p. 443) afirma que, segundo alguns autores, no que toca ao seu comportamento prosódico, “prototypical DMs are a tone unit, with a parenthetical intonation contour, i.e., separated by pauses from the segments they connect”, funcionando como constituintes prosódicos independentes, demarcados na escrita por pontuação e, apesar de não se coordenarem entre si, é possível a sua ocorrência com conjunções de coordenação (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2682). Uma expressão que funcione como marcador discursivo não contribui para o conteúdo proposicional nem do enunciado em que se insere, nem do enunciado anterior, podendo ser eliminada (Fraser, 1999, p. 944). No entanto, perde-se a “**pista lexical**” (Lopes, 2016, p. 443) que se instituíra entre esses enunciados, isto porque os marcadores discursivos apresentam um significado de natureza “procedimental, ou seja, limitam-se a codificar

instruções sobre como articular enunciados, funcionando, portanto, como guias para a interpretação” (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2682).

Devido à polifuncionalidade dos marcadores (Lopes, 2016; Lopes & Carrilho, 2020), ou seja, ao facto de poderem codificar diferentes instruções consoante o contexto discursivo em que surgem, não é possível delimitá-los em classes estanques, porém considera-se que alguns deles sinalizam prototipicamente determinadas conexões discursivas (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2685). Seguindo a classificação proposta por Lopes e Carrilho (2020), e no sentido de operacionalizar o uso destes elementos linguísticos por alunos do ensino secundário, procurámos sistematizá-los esquematicamente num quadro (representado na página seguinte) construído pela professora, tendo por base, sobretudo, Lopes e Carrilho (2020), mas, também, refletindo a leitura de Lopes (2016). Como se pode constatar, nele estão incluídas as seguintes categorias de marcadores discursivos: os **elaborativos**, os **consequenciais**, os **contrastivos**, os **condicionais**, os **conclusivos** e os **explicativos**, os **adversativos**, os de **reformulação**, os de **síntese** e os **ordenadores**. Este quadro integra-se nos materiais didáticos elaborados para a sequência didática, nomeadamente para a Oficina 3, e pretendeu instituir-se como um instrumento de consulta por parte dos alunos.

MARCADORES DISCURSIVOS (estabelecem nexos entre enunciados independentes)			
Classes	Função	Exemplos	
<b>Elaborativos</b>	Introduzem um nexo aditivo. Pode surgir reforçado por outro marcador discursivo elaborativo.	<i>e, de igual modo, do mesmo modo, da mesma maneira, em particular, (mais) concretamente, designadamente, nomeadamente, por exemplo, a saber, além disso, mais, também, especificamente</i>	
	Expandem o conteúdo do enunciado anterior, tornando-o mais preciso ou detalhado.	<i>de facto, com efeito, efetivamente, na verdade, na realidade</i>	
<b>Consequenciais</b>	Expressam uma consequência ou um resultado da situação descrita no enunciado anterior.	<i>daí (que), de modo que, de forma que, por isso, assim</i>	
<b>Contrastivos</b>	Estabelecem um contraste ou uma oposição entre duas entidades ou situações comparáveis.	<i>pelo contrário, ao invés de, já, em contrapartida, agora, enquanto que, ao passo que</i>	
<b>Condicionais</b>	Estabelecem um nexo de natureza condicional entre os enunciados.	<i>de outro modo, senão, de contrário, caso contrário</i>	
<b>Conclusivos</b>	Introduzem um enunciado que expressa uma conclusão ou uma consequência lógica do enunciado anterior.	<i>logo, portanto, por conseguinte, por consequência, então, assim, por isso</i>	
<b>Explicativos</b>	O enunciado que introduzem deve ser interpretado como explicação ou justificação sobre o que foi dito previamente.	<i>pois, porque, visto que, dado que, uma vez que, já que, que</i>	
<b>Adversativos</b>	Introduzem enunciados que expressam um contraste em relação ao enunciado anterior.	<i>porém, todavia, contudo, no entanto</i>	
<b>Reformulação</b>	<b>Estratégias de planificação</b>	Introduzem uma reformulação do que acabou de ser dito Clarificação:	<i>ou seja, isto é, quer dizer, noutros termos, (ou) por outras palavras, (ou) dito de outro modo</i>
		Correção ou Retificação:	<i>(ou) melhor, ou antes, aliás, (ou) mais exatamente, (ou) mais, corretamente, (ou) mais precisamente, quer dizer, ou seja, isto é</i>
<b>Síntese</b>		Sinalizam que o enunciado condensa ou sumariza informação já expressa anteriormente.	<i>em suma, em síntese, em resumo, numa palavra, enfim</i>
<b>Ordenação</b>		Assinalam a ordenação/organização entre as diferentes partes do discurso.	<i>em primeiro lugar, para começar, primeiro, em segundo/ terceiro..., depois, finalmente, em último lugar, por último, por fim, para concluir, para terminar</i>
<b>Tópico</b>		Sinalizam conexões ao nível global do texto, marcando a mudança de tópico.	<i>A propósito de, com respeito a..., relativamente a..., em relação a..., quanto a..., acerca de..., por falar em.../nisso, outra coisa, já agora, antes que me esqueça</i>

**Adaptado de:**

Lopes, A. C., & Carrilho, E. (2020). Discurso e Marcadores Discursivos. Em E. B. P. Raposo & et ali (Eds.), *Gramática do Português, vol. III*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. C. M. (2016). Discourse Markers. Em L. Wetzel, S. Menuzzi, & J. Costa (Eds.), *Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 441–456). New York: Wiley-Blackwell.



Do que ficou dito, podemos afirmar que a não utilização de marcadores discursivos ao longo da exposição oral, apesar de não prejudicar os diversos enunciados que compõem o discurso, prejudica a compreensão por parte do auditório, uma vez que o deixa, como já foi referido, sem pistas lexicais para as relações que deve estabelecer entre os diferentes enunciados (Fraser, 1999, p. 944), tornando o processamento da mensagem mais demorado. Por outras palavras, impede que o interlocutor se centre na perceção global do enunciado, por estar empenhado a decifrar as relações que se estabelecem segmento a segmento. Não podemos deixar de referir que a importância dos marcadores discursivos não se cinge, apenas, à língua portuguesa, sendo, segundo vários autores, transversal a diferentes línguas, “tendo em conta a sua alta frequência e multifuncionalidade” (Cabarrão et al., 2016, p. 72). Na verdade, basta a visualização de algumas das TED Talks disponibilizadas em [www.ted.com](http://www.ted.com), tal como a leitura das transcrições que lhes estão associadas, para confirmar esta asserção, já que nelas é facilmente detetável a presença e a funcionalidade destes mecanismos.

Em suma, da articulação harmoniosa dos **marcadores discursivos** e das **estratégias de seleção e de organização da informação**, durante o processo de planificação, resultará um desempenho fluente e seguro do locutor, capaz de envolver o auditório na exposição criada.

## CAPÍTULO III

### Metodologia

---

Ao longo deste capítulo, que se encontra dividido em três secções, procede-se à descrição da metodologia que presidiu ao ensino de estratégias de planificação da exposição oral, nomeadamente, a seleção e a organização da informação, assim como o uso de marcadores discursivos. Na primeira secção, descreve-se o desenho desta intervenção didática, passando-se, na segunda secção, à explicitação dos materiais de *input* utilizados e dos critérios que presidiram à sua seleção. Por fim, na terceira secção, apresenta-se a escola e a turma onde foi realizada a prática de ensino supervisionado descrita neste relatório.

#### 3.1 Desenho da intervenção didática

A intervenção didática que incidiu sobre a importância das estratégias de planificação para uma exposição oral bem sucedida, aplicada numa turma de Clássicos da Literatura, na Escola Secundária de Camões, fundamentou-se no modelo de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz & Schneuwly (1996, p. 57). Na verdade, os autores referidos associam a preparação de uma sequência didática a uma **ferramenta didática** criada especificamente para o ensino formal de um género, consistindo num conjunto de tempos letivos sistematicamente organizados em torno de uma atividade de linguagem (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 93). Estruturaram-na em quatro etapas distintas: a **apresentação da situação inicial**, a **produção inicial**, as **oficinas** e a **produção final** (Dolz & Gagnon, 2008, p. 190; Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001, p. 7; Dolz & Schneuwly, 1998, p. 94).

Atendendo às características do presente estudo e às suas contingências temporais, o modelo acima referido sofreu uma alteração fundamental, que se prende com a elaboração de um **pré-teste** e de um **pós-teste** (uma adaptação das fases dedicadas à produção inicial e à produção final), que teve como objetivo avaliar o

desempenho dos alunos isoladamente em cada um desses momentos e, posteriormente, proceder a uma avaliação comparativa entre ambos.

Esta intervenção didática foi desenvolvida ao longo de seis aulas de noventa minutos, tendo sido definidas três etapas principais: o **pré-teste**, **quatro oficinas formativas** dedicadas a estratégias de planificação prévia à exposição oral e o **pós-teste**, cuja data de implementação se encontra registada no esquema abaixo.

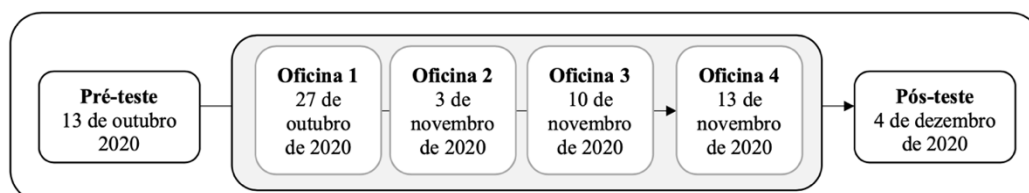


Figura 1 Esquema de implementação da intervenção didática

A primeira etapa da intervenção didática correspondeu, como está patente na figura acima, ao **pré-teste**. A apresentação da situação inicial (*mise em situation*) foi incluída nos primeiros momentos desta etapa, neles a professora empenhou-se na explicitação do género oral formal que seria objeto de trabalho, a **exposição oral**, dos objetivos a alcançar e das atividades a desenvolver ao longo desta intervenção didática. Para além disso, através de uma atividade de *brainstorming*, procurou ativar os conhecimentos dos alunos acerca deste género, para que avançassem para a realização das tarefas constantes no pré-teste nas melhores condições. Nesta etapa, os alunos realizaram integralmente o género, já que planificaram e produziram uma exposição oral, relativa ao tema “Porquê ler os clássicos?”, contando, apenas, com os conhecimentos e com a “experiência escolar” que já detinham, visto que este género só viria a ser objeto de ensino-aprendizagem explícito na segunda etapa desta intervenção. Na verdade, foram colocados perante uma situação em que tiveram de fazer opções e tomar decisões complexas, de forma consciente, desde o momento inicial de preparação até ao momento final de produção (Imaniah, 2018, p. 47), enfatizando-se, desde logo, a importância da planificação no âmbito deste género oral formal.

A segunda etapa correspondeu a **quatro oficinas formativas** dedicadas à explicitação de estratégias e de elementos linguísticos relevantes na planificação de uma exposição oral. Estas quatro oficinas podem, de forma sucinta, ser descritas da seguinte forma:

**a) Oficina 1:** escuta e visionamento de uma TED Talk para levar à identificação de aspetos característicos do género e para refletir não só sobre a importância da construção (planificação) da ideia a ser exposta, mas também sobre alguns elementos relacionados com a voz e com os códigos não verbais que contribuem, também eles, para o sucesso da ideia transmitida;

**b) Oficina 2:** através de uma exposição oral, feita pela professora, apoiada no *PowerPoint*® intitulado “Selecionar e Organizar Informação” foram apresentadas algumas estratégias de seleção e de organização da informação, sistematizadas a partir da consulta de bibliografia relativa ao tema (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011; Ortega, 2005; Veiga, 2014). Seguidamente, partiu-se para a leitura de um excerto do artigo “O esplendor da Biografia” (H. Santos, 2018) de forma a treinar as estratégias de seleção da informação abordadas, processo que foi repetido com a entrada biográfica de Javier Marías retirada da *Infopédia*. A seleção de informação levada a cabo pelos alunos foi organizada num breve texto de apoio à exposição oral, que viria a ser utilizado para a construção de um exercício relativo aos marcadores discursivos, a ser aplicado na oficina seguinte;

**c) Oficina 3:** a partir de uma breve exposição oral da professora, apoiada pelo *PowerPoint*® intitulado “Marcadores Discursivos”, procurou-se levar os alunos a refletir acerca da funcionalidade destas expressões linguísticas, consideradas essenciais para o sucesso de uma exposição oral. Uma vez terminada esta tarefa foram distribuídos capítulos selecionados da obra *Vidas Escritas*, de Javier Marías (2018), para que os alunos se apropriassem da informação neles contida, recuperando as estratégias de seleção e de organização da informação, abordadas na oficina anterior, e fazendo uso dos marcadores discursivos abordados na presente oficina, de modo a preparar o capítulo para ser exposto oralmente;

**d) Oficina 4:** recorrendo à informação selecionada nos capítulos de *Vidas Escritas*, procedeu-se ao preenchimento do “Guião de apoio à exposição oral” e a uma reflexão acerca das vantagens de nele incluir marcadores do discurso. Este guião seria utilizado como o único documento de suporte à exposição oral produzida pelos alunos.

A ideia que presidiu à elaboração e operacionalização destas oficinas foi a de recursividade e a de que, em sala de aula, se deve avançar reforçando conhecimentos já adquiridos com novos conhecimentos. Desta forma, não se pretendeu que cada oficina funcionasse como um compartimento estanque, mas sim como complementar relativamente à oficina que a antecedeu ou que se lhe seguiu.

Por fim, a terceira e última etapa desta sequência didática foi constituída pelo **pós-teste**, no qual foram realizadas precisamente as mesmas atividades que já haviam sido realizadas a propósito do pré-teste. Espera-se que, nesta última oportunidade de produção de uma exposição oral, e que é, simultaneamente, a última oportunidade de serem avaliados, ainda que formativamente, os alunos tenham feito uso dos conhecimentos e dos instrumentos de trabalho adquiridos ao longo das quatro oficinas que compõem esta intervenção.

Tendo em vista a avaliação dos alunos tanto no pré-teste e no pós-teste, como na produção final da Oficina 4 construímos um **instrumento de avaliação** que será descrito com maior detalhe na secção 4.3 deste relatório. Foi nossa intenção que a avaliação e o *feedback* dela resultante permitissem a consciencialização, por parte dos alunos, dos aspetos que já dominam e, também, daqueles que lhes exigem, ainda, um maior empenho. Guiados pela convicção de que a **autoavaliação** pode levar os alunos a refletirem sobre as produções orais que realizaram e a melhorar o seu processo de aprendizagem (Nejad & Mahfoodh, 2019, p. 617), uma vez que “sub-processes related to self-observation and self-judgment are important” (De Grez, Valcke, & Roozen, 2012, p. 130) não a quisemos deixar de fora. Assim, optámos pela criação de um **instrumento de autoavaliação**, apresentado na secção 4.3, que refletiu de forma simplificada os parâmetros avaliados pelo professor e que veio a ser utilizado depois dos dois momentos chave de produção oral: o pré-teste e o pós-teste.

Na situação de pré-teste, de pós-teste e de produção oral na Oficina 4, optou-se por proceder à gravação em vídeo das produções orais de todos os alunos, instituindo-se este registo como uma poderosa ferramenta pedagógica (Li, 2018, p. 363), uma vez que só assim nos conseguimos aproximar das potencialidades avaliativas que o registo escrito nos oferece. Deste modo, num momento posterior, tivemos oportunidade de analisar as produções orais dos alunos com cuidado, podendo visualizá-las as vezes necessárias e transcrevê-las para proceder a uma avaliação mais justa, o que não seria possível se nos tivéssemos limitado ao contexto de sala de aula. As exposições orais dos alunos foram filmadas através do recurso ao Ipad Air (2019) da professora, que se instituiu como a hipótese mais simples e viável de o fazer, uma vez que estávamos impedidos de recorrer a um microfone que nos permitisse captar o som com uma melhor qualidade, devido aos constrangimentos impostos pela Covid-19.

### 3.2 Seleção dos materiais orais de *input* e dos textos de referência

Segundo De Grez et al. (2009, p. 113), a aprendizagem a partir da observação pode ser utilizada para o desenvolvimento de competências no âmbito da exposição oral. Este foi mais um dos pressupostos que presidiu à elaboração desta sequência didática e à produção dos respetivos materiais. Procurámos proporcionar aos alunos o contacto com o **género TED**, para que pudessem observar e adquirir o máximo de competências a partir de um bom exemplo para, posteriormente, serem motivados a reproduzi-lo, na medida em que “people who cognitively rehearse or actually perform modelled patterns of behaviour are less like to forget them” (Bandura 1986, citado por De Grez et al., 2009). Para além disso, em todas as oficinas a professora procedeu à exposição oral de conteúdos, o que se espera que tenha funcionado como um reforço implícito do que deve ser uma exposição oral bem-sucedida.

A nível educacional, considera-se que os materiais ou documentos utilizados no decorrer da prática letiva podem incluir tudo o que possa ser utilizado para facilitar a aprendizagem (Carter & Nunan, 2001, p. 66). Deste modo, na seleção de materiais para esta sequência didática seguimos a tendência, cada vez mais acentuada, de seleccionar materiais ou documentos **autênticos** em detrimento de materiais ou documentos **não-autênticos**. Evitámos, assim, materiais “specially prepared to illustrate or practice specific teaching points (such as reading passages, listening texts, or model conversations)” (Richards & Schmidt, 2010, p. 43), dado que, segundo Scrivener (2011, p. 127), o uso deste tipo de materiais conduz a uma exposição restrita dos alunos às representações da língua. Os materiais autênticos, por sua vez, ao não terem sido desenvolvidos para fins exclusivamente didáticos “contain more realistic and natural examples of language (...)” (Richards & Schmidt, 2010, p. 43), ou seja, aquilo que os alunos encontram na vida real (Harmer, 2007, p. 273). Apesar de não se pautar por regras específicas, a escolha dos materiais a utilizar envolve um certo desafio para o professor, uma vez que deve ir ao encontro das indicações programáticas e dos objetivos que se pretende levar os alunos a alcançar; como tal, aspetos como o conteúdo, a extensão e a complexidade linguísticas devem ser tidos em linha de conta.

O material oral de *input* selecionado para esta sequência didática é autêntico, criteriosamente selecionado do arquivo *online* de TED Talks, mais precisamente do TED Studio, e consiste numa TED Talk, de 7:47 minutos, intitulada “TED’s secret to great public speaking”. Proferida por Chris Anderson (Anderson, 2016), curador das

TED Talks, conta com mais de seis milhões de visualizações e, no nosso entender, institui-se como um modelo adequado para o estudo e análise da exposição oral, tanto no que diz respeito à forma, como no que diz respeito ao tema abordado. Depois de uma busca aturada pela TED ideal, sabendo, de antemão, que o que se institui como ideal para uns, pode não o ser para outros, esta foi a que nos cativou. Centra-se, precisamente, no **processo** que preside à criação de uma boa exposição oral, expondo-nos o processo de planificação, ou por outras palavras, de construção da ideia, e a sua importância para o sucesso do locutor junto do auditório. Não proporcionar aos alunos o contato com as TED Talks, enquanto género, nos dias de hoje, seria, adaptando as palavras de Tomlinson, “to take away choices from both teachers and learners” (2011, p. 90). Tendo em conta que “todos os géneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas a sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (Marcuschi, 2008, p. 150) reafirmamos que o género TED é um dos mais marcantes e representativos da exposição oral na atualidade, atestando a sua capacidade de adaptação e de evolução enquanto género, pois o que melhor o define é, sem dúvida, a sua função: **a difusão de ideias**.

Gabrielsen et al. (2019, p. 25), afirmam que as exposições orais são ocasiões excelentes para combinar “literature talk with presentation skills”, o que vai totalmente ao encontro da motivação da mestrandia de não deixar de lado, nesta intervenção didática, o desenvolvimento de **competências de leitura literária**. Desta forma, como já foi aludido, os textos selecionados para serem expostos oralmente pelos alunos, na Oficina 4, pertencem a *Vidas Escritas*, de Javier Marias (2018). Esta obra foi uma preciosa sugestão da professora cooperante e permitiu-nos aliar o desenvolvimento de competências de leitura literária ao desenvolvimento de competências ao nível do domínio de estratégias de planificação da exposição oral. Sendo esta intervenção desenvolvida numa turma de Clássicos da Literatura tal pareceu-nos totalmente adequado.

Os capítulos da obra de Javier Marías revelaram-se funcionais, já que consistem em biografias curtas (algumas delas extremamente ironizadas o que, de certa forma, vai ao encontro das especificidades retóricas das TED) de alguns dos autores maiores da Literatura Mundial. Selecionámos, de entre os capítulos que constituem a obra, os seguintes: “William Faulkner a Cavalos”, “Joseph Conrad em Terra”, “Vladimir Nabokov, em Êxtase” e “Arthur Rimbaud contra a Arte”. Uma vez que todos os capítulos apresentam o mesmo tipo de complexidade, procurámos, no

entanto, selecionar os mais breves, por uma questão de rentabilização do tempo de que dispúnhamos em sala de aula.

Recorremos, também, a propósito de uma atividade exemplificativa de seleção e de organização da informação, na Oficina 2, a dois textos relativos ao autor Javier Marias, ambos documentos autênticos: um excerto de uma reportagem publicada num jornal de referência, *O Público*, intitulada “O esplendor da biografia” (H. Santos, 2018) e a entrada da *Infopédia*, enciclopédia online da *Porto Editora*, relativa a Javier Marias.

Procurámos, desta forma, quer ao nível do *input* de áudio, quer ao nível dos documentos e materiais complementares, privilegiar o uso de documentos autênticos, convictos de que, apesar de não terem sido concebidos para efeitos pedagógicos, servem os efeitos pretendidos, sendo reais e mais motivantes.

### **3.3 Apresentação da escola e caracterização da turma alvo**

A prática de ensino supervisionada, descrita neste relatório, foi realizada na Escola Secundária de Camões, situada na freguesia de Arroios, em Lisboa, considerada uma das escolas mais antigas e prestigiadas da cidade. Está instalada desde 1909 num edifício considerado o primeiro liceu moderno de Lisboa, projetado pelo Arquiteto Miguel Ventura Terra que se inspirou no modelo francês de Lycée, o que se reflete “na conceção de uma planta regular e simétrica, de dois pisos, esquema em tridente, composta pela fachada principal, dois corpos laterais, e um central, paralelo a estes, confinando dois vastos espaços abertos, retangulares, destinados a recreio”(ESC, 2019, p. 7). Para além deste edifício principal, de acordo com o *Projeto Educativo 2014-2017* (ESC, 2014), a escola conta ainda com dois edifícios autónomos onde funcionam os laboratórios de Física e Química, uma biblioteca antiga, uma biblioteca escolar/centro de recursos educativos, um ginásio antigo, trinta e nove salas de aulas, quatro salas de informática, um bar, um refeitório, o auditório Camões, o pavilhão gimnodesportivo professor Mário Moniz Pereira, entre outros equipamentos. No presente é, desde setembro de 2019, objeto de obras de intervenção e de requalificação que têm como objetivo contrariar a degradação evidente dos espaços e equipamentos e devolver a dignidade a este espaço escolar (ESC, 2019, p. 7).

A nível de oferta formativa a escola oferece cursos de prosseguimento de estudos (Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências



Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), cursos profissionais, cursos do ensino recorrente de nível secundário, cursos de educação e formação de adultos e cursos extraescolares – Português para Todos (PPT) (ESC, 2019, p. 15). A população estudantil, nos últimos anos, tem oscilado entre os 1800 e os 1900 alunos, contando o corpo docente com 158 professores. Caraterizado como um corpo docente “empenhado, familiarizado com a organização da escola e bem identificado com a comunidade educativa” (ESC, 2019, p. 10), prima, sobretudo, pela sua estabilidade, rondando uma média de idades de 55 anos, e contando com uma longa experiência profissional e uma formação académica qualificada.

A intervenção didática aqui apresentada foi desenvolvida numa turma de Clássicos da Literatura, disciplina opcional no 12º ano de escolaridade, composta por quatro alunos provenientes do curso de Ciências Económicas e por nove alunos provenientes do Curso de Línguas e Humanidades. Do total de 13 alunos que constituem esta turma, todos com 17 anos de idade, seis são do sexo masculino e sete do sexo feminino. À exceção de um aluno, que é de nacionalidade brasileira, todos os outros são de nacionalidade portuguesa e quanto ao concelho de residência, a esmagadora maioria vive em Lisboa, vivendo um aluno no concelho de Sintra. Devido à situação pandémica que vivemos na atualidade, cujas vicissitudes atrasaram a aplicação desta intervenção didática, devido ao encerramento das escolas a partir de 13 de março de 2020, remetendo-a para a sua reabertura, apenas no início do presente ano letivo, 2020-2021, a mestranda reencontrou, nesta turma de Clássicos da Literatura, parte dos alunos que constituíam a turma de Literatura Portuguesa (10º ano) com quem realizou, no ano letivo de 2018-2019, a sua Introdução à Prática Profissional I. Este reencontro foi, sem dúvida, favorável à professora que sentiu, ao longo destas seis aulas que constituíram a intervenção didática, um conforto, uma aceitação e um nível de interação muito bom com os alunos, que em tão pouco tempo não teria conseguido conquistar junto de uma turma desconhecida.

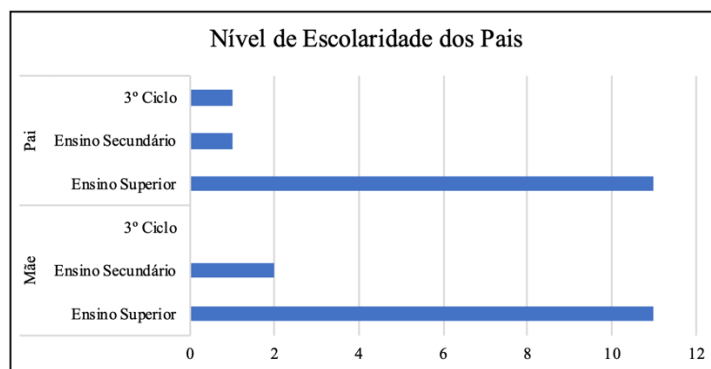


Figura 2 Nível de Escolaridade dos Pais

Os pais dos alunos que constituem esta turma detêm, na maioria, habilitações ao nível do ensino superior (22), tendo os restantes completado o nível de ensino secundário (3) e o 3º ciclo do ensino básico (1), como é visível na figura acima.

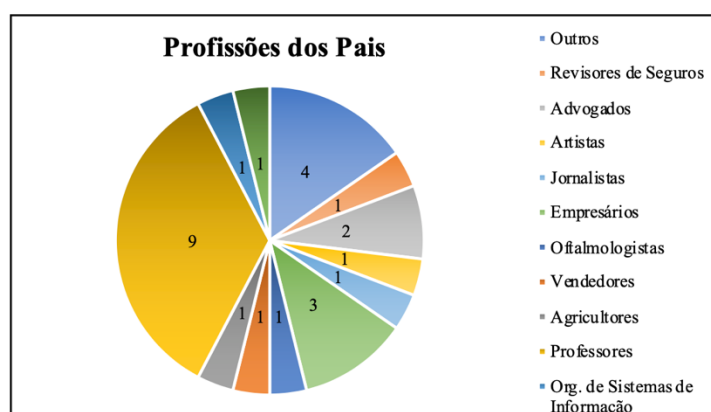


Figura 3 Situação profissional dos Pais

A nível profissional, desempenham funções variadas, que optámos por elencar na figura 3. Verifica-se que a maioria desempenha as funções de Professor, seguido pela categoria “outros” nos quais incluímos as profissões que não foi possível apurar. Tendo em conta as habilitações literárias e as ocupações profissionais dos progenitores, somos levados a crer que estamos perante uma turma de alunos da classe média - média alta.

Os dados aqui apresentados foram recolhidos através de um breve questionário dirigido aos alunos, uma vez que as circunstâncias pandémicas atuais dificultaram a recolha de informação junto da secretaria da escola.

## CAPÍTULO IV

### Descrição da intervenção didática

---

Ao longo deste capítulo procede-se à descrição da intervenção didática, implementada numa turma de Clássicos da Literatura, do 12º de escolaridade, que incidiu na importância da planificação prévia à produção das exposições orais dos alunos. Começamos por apresentar um quadro síntese que tem como objetivo proporcionar uma visão mais abrangente da intervenção, uma vez que identifica, oficina a oficina, os objetivos delineados, os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas.

O capítulo está dividido em três secções. Na primeira, encontram-se descritos dois momentos desta intervenção didática, o pré-teste e o pós-teste, na segunda encontram-se descritas as quatro oficinas que compõem a sequência didática. Tanto na primeira, como na segunda secção são apresentados os materiais didáticos construídos e utilizados pela professora, sendo os mesmos comentados e justificados à luz da literatura relativa às questões teórico-metodológicas que norteiam este relatório. Por fim, na terceira secção, é abordada a questão da avaliação e da autoavaliação, sendo apresentados os instrumentos de avaliação construídos e um breve comentário relativo ao desempenho dos alunos na tarefa de planificação e de produção oral na oficina 4.

<b>Pré-teste e Pós-Teste (90' + 90'= 180m)</b> <b>“Porquê ler os clássicos?”</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Elaborar um guião de apoio à exposição oral sobre o tema “Porquê ler os clássicos?”.</li><li>◆ Fazer uma exposição oral de três minutos organizando eficazmente a informação e destacando argumentos pertinentes para dar a conhecer o tema e convencer o público.</li><li>◆ Autoavaliar a exposição oral.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Intenção comunicativa da Exposição Oral.</li><li>⇒ Definição da situação de produção.</li><li>⇒ Estrutura interna específica do género.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Resolução do pré-teste/pós-teste (individual).<ul style="list-style-type: none"><li>◇ Planificação da exposição oral subordinada ao tema “Porquê ler os clássicos?”.</li><li>◇ Exposições orais individuais.</li></ul></li></ul>

Oficina 1: “TED Talks” (90’)		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Identificar características de uma fala pública de sucesso a partir do visionamento de uma exposição oral.</li> <li>◆ Recriar o guião subjacente à TED Talk visionada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ TED Talk: “Ted’s secret to great public speaking”.</li> <li>→ criação e transmissão de ideias;</li> <li>→ recriação da ideia do locutor na mente do interlocutor;</li> <li>→ quatro formas de criar uma ideia;</li> <li>→ estrutura da exposição oral (invisível): introdução, desenvolvimento e conclusão;</li> <li>→ os Cinco Cânones da Retórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Com base no Guião 1 - “TED Talks”:</li> <li>◇ Visionamento de “TED’s secret to great public speaking”;</li> <li>◇ Preenchimento individual do guião e correção em grande grupo.</li> <li>◇ Exposição oral por parte da professora (com <i>PowerPoint</i>®) e tomada de notas por parte dos alunos.</li> </ul>
Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação” (90’)		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Utilizar estratégias de seleção e de organização da informação para planificar uma exposição oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Importância da planificação textual.</li> <li>⇒ Estratégias de seleção e de organização da informação.</li> <li>⇒ Excerto do artigo “O esplendor da Biografia”.</li> <li>⇒ Entrada da <i>Infopédia</i>: “Javier Marías”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Com base no Guião 2:</li> <li>◇ Exposição oral por parte da professora (com <i>PowerPoint</i>®) e tomada de notas por parte dos alunos.</li> <li>◇ Leitura e seleção de informação a partir de “O esplendor da Biografia” e de “Javier Marías”.</li> <li>◇ Elaboração de um breve texto de apoio à exposição oral.</li> </ul>
Oficina 3: “Marcadores Discursivos” (90’)		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Identificar a presença de marcadores discursivos e reconhecer a sua funcionalidade no âmbito da exposição oral.</li> <li>◆ Utilizar os marcadores discursivos adequados a cada contexto.</li> <li>◆ Recorrer a estratégias de seleção e de organização da informação para fazer uma leitura analítica e crítica do capítulo de <i>Vidas Escritas</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Marcadores Discursivos:</li> <li>→ Função e exemplos de realizações das diferentes categorias;</li> <li>→ Nexos semânticos entre os diferentes enunciados;</li> <li>→ Auxiliares da invisibilidade estrutural.</li> <li>⇒ Capítulos de <i>Vidas Escritas</i>, de Javier Marías:</li> <li>→ “William Faulkner a Cavalos”;</li> <li>→ “Joseph Conrad em Terra”;</li> <li>→ “Vladimir Nabokov, em Êxtase”;</li> <li>→ “Arthur Rimbaud contra a Arte”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Com base no Guião 3:</li> <li>◇ Exposição oral por parte da professora (com <i>PowerPoint</i>®) e tomada de notas por parte dos alunos.</li> <li>◇ Entrega dos capítulos a serem analisados.</li> <li>◇ Leitura analítica e crítica dos capítulos.</li> <li>◇ Preenchimento da secção do guião destinada ao levantamento de informação relativa aos capítulos.</li> </ul>

Oficina 4: “Exposição Oral” (90’)		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Elaborar um guião de apoio à apresentação oral estabelecendo nexos semânticos entre as várias sequências do discurso</li> <li>◆ Expor oralmente o capítulo atribuído, conquistando a atenção do auditório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Capítulos de <i>Vidas Escritas</i> de Javier Marías</li> <li>⇒ Estratégias de seleção e de organização da informação</li> <li>⇒ Marcadores discursivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Com base no Guião 4:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Preenchimento do guião de apoio à exposição oral com base na informação recolhida na oficina anterior</li> <li>◇ Reflexão acerca dos marcadores discursivos utilizados nos guiões de planificação</li> <li>◇ Exposições orais individuais</li> </ul> </li> </ul>

Procurámos sintetizar no quadro acima o trabalho que foi desenvolvido, ao longo desta intervenção didática, em torno do ensino de estratégias de planificação, no sentido de consciencializar os alunos para a importância destas enquanto catalisadoras do seu sucesso no momento da produção da exposição oral. Considerou-se, assim, a **expressão oral** a competência nuclear a ser trabalhada, sem deixar de lado os vários domínios (ou competências) que com esta se interligam, como nos indica Buescu et al (Buescu et al., 2014, p. 11). Na verdade, ao colocarmos a tónica na planificação prévia à exposição oral entramos no campo da seleção e da organização da informação, que implica a leitura e a compreensão oral, e ao incentivarmos o preenchimento de guiões de apoio à exposição oral entramos no campo do registo escrito. Por conseguinte, o trabalho conjunto nos vários domínios de referência parece ser o caminho a trilhar, “criando sinergias propiciadoras de aprendizagens mais sustentadas” (Buescu et al., 2015, p. 38), reconhecendo-se como estruturante para o sucesso em qualquer género escolar e para o sucesso da exposição oral em particular.

#### 4.1 Pré-teste e Pós-teste

A aplicação de um **pré-teste**, no dia 13 de outubro de 2020, marcou o início desta intervenção didática que se encerrou com a aplicação de um **pós-teste**, no dia 4 de dezembro de 2020. Estas duas fases tiveram como objetivo principal avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos no que diz respeito à utilização de estratégias de planificação e o seu consequente reflexo na exposição oral. O pré-teste

e o pós-teste foram mediados por quatro oficinas, nas quais procurámos desenvolver nos alunos competências ao nível da planificação textual, que passaram pela abordagem de estratégias de seleção e de organização da informação, assim como pela atenção dada aos marcadores discursivos.

Antes de entrar no pré-teste, tendo em conta o preconizado na primeira fase do modelo de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz & Schneuwly (1996, p. 57), descrito na secção 3.1 deste relatório, procedeu-se à **apresentação da situação inicial**. Assim, a professora iniciou a sua intervenção identificando o género oral formal que iria ser trabalhado ao longo da sequência didática, a **exposição oral**, enumerando os objetivos a alcançar e os conteúdos a abordar. De forma a ativar os conhecimentos que a turma já detinha acerca das convenções que regem a exposição oral, a professora conduziu, no quadro, um exercício de *brainstorming* que contou com a participação de praticamente toda a turma. Esta contextualização, ainda que breve, foi essencial a vários níveis: para a professora verificar se os alunos conheciam os princípios básicos que norteiam este género oral formal, para os alunos construírem uma representação mental das tarefas que iriam desenvolver e, principalmente, para os motivar a levá-las a cabo.

Na elaboração e aplicação do **pré-teste** e do **pós-teste** considerámos dois momentos essenciais. Um primeiro momento de planificação, envolvendo diretamente o registo escrito, e um segundo momento de produção, envolvendo a expressão oral. A primeira tarefa realizada pelos alunos foi registada no guião de trabalho que lhes foi distribuído e que já continha a estrutura da exposição oral, para que, desta forma, se pudessem focar, essencialmente, na planificação do conteúdo a expor.

Na página inicial de cada um dos guiões criados no âmbito desta intervenção didática (que podem ser consultados na íntegra no anexo 1) incluímos informação relativa à escola onde foi realizada esta intervenção didática, à identificação da turma, à identificação da mestranda e, por fim, reservámos espaço à identificação do(a) aluno(a) (no caso dos guiões que seriam recolhidos no final da aula). Incluímos, também, um conjunto de informações que permitiram aos alunos construir uma representação mental da tarefa que lhes era proposta, ou seja, dos objetivos a alcançar, do tempo de que dispunham para a realizar e, por fim, da modalidade de trabalho adotada. Foi ponto comum a todas as aulas a leitura em voz alta destas informações, que variaram de oficina para oficina. É de referir, ainda, que optámos por seleccionar para a página inicial de cada um dos guiões uma imagem que pretendeu criar nos

alunos algumas expectativas relativamente ao seu conteúdo. Assim, cada página inicial contou, para além das informações acima identificadas, com um título e uma imagem ilustrativa. No caso específico do guião dedicado ao pré-teste e ao pós-teste foi selecionada uma imagem que nos pareceu sugestiva e que complementou, no nosso entender, o tema selecionado para a primeira produção oral dos alunos: uma imagem das lombadas de alguns das obras reconhecidas como Clássicos da Literatura (entre elas encontram-se obras de Homero, de Edgar Poe, de Charles Dickens, de Jane Austen e dos irmãos Grimm).

### Pré-Teste / Pós-Teste

#### Exposição Oral “Porquê ler os clássicos?”



#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devo:

- Elaborar um guião de apoio à exposição oral sobre o tema “Porquê ler os clássicos?”
- Fazer uma exposição oral de três minutos organizando eficazmente a informação e destacando argumentos pertinentes para dar a conhecer o tema e convencer o público
- Avaliar a minha exposição oral

**Tempo:** 75 minutos (20m guião + 55m apresentações)

**Modalidade de trabalho:** individual.

Apresenta-se, acima, a folha de rosto do guião do pré-teste/pós-teste, que tem como título “Exposição oral” - “Porquê ler os clássicos?”.

O tema proposto aos alunos para esta exposição foi antecipadamente escolhido pela professora. Apesar de Al-Nouh et al. (2015, p. 145) argumentarem que deve ser permitida aos alunos a escolha dos temas a expor oralmente, como forma de minimizar os seus níveis de ansiedade perante a tarefa. Entendemos que submeter os alunos a um processo de escolha, numa primeira abordagem, poderia revelar-se uma atividade

complexa, já que poderia levar a uma dispersão de temas, sendo favorecidos os de índole pessoal e, como tal, apresentando um maior grau de facilidade (Al-Nouh et al., 2015, p. 148). Assim, a professora optou pelo tema “Porquê ler os clássicos?”, tendo em consideração as especificidades da turma.

Seguidamente, apresentamos a instrução que foi dada aos alunos relativamente à sua primeira tarefa: **planificar** uma exposição oral, guiando-se pela estrutura proposta. Criámos, à semelhança do preconizado por Joe et al. (2015, p. 3), um **contexto imaginário** que lhes permitisse tomar decisões relativamente à ideia principal e aos subtópicos a ela associados. As exposições orais desenrolar-se-iam na biblioteca da Escola Secundária de Camões e teriam como objetivo sensibilizar o auditório (composto pelos alunos dos vários cursos e dos diferentes anos de escolaridade) para a importância da leitura dos Clássicos.

Para além do contexto imaginário, é importante referir que este “Guião de Apoio à Exposição Oral” se compartimentou em três secções que procuraram guiar o aluno ao longo do processo de planificação, como é visível abaixo.

### **Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”**

- ◇ **Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.**

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a **esferográfica** e registando apenas **tópicos**.

**1. Ideia Principal:** \_\_\_\_\_

#### **1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



**2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:**

◇ **Tópico 1**

---

---

---

**Exemplo(s):**

---

---

---

◇ **Tópico 2**

---

---

---

**Exemplo(s):**

---

---

---

◇ **Tópico 3**

---

---

---

**Exemplo(s):**

---

---

---

**3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.**

---

---

---

---

Esta compartimentação surgiu-nos na senda de estudos como os de Hall e Hirata (2016) e de Wilson e Brooks (2014). Na verdade, Hall e Hirata (2016, p. 3) alertam para a possibilidade de os alunos se poderem sentir assoberbados pelas competências de pesquisa e pelas competências transacionais envolvidas na exposição oral, sugerindo a possibilidade de os auxiliar compartimentando algumas etapas essenciais. Esta perspectiva é corroborada por Wilson e Brooks (2014, p. 514), “if not properly scaffolded many problems may occur throughout the presentation (...)”, que enfatizam, também, a necessidade de indicar de forma clara o que se pretende que realizem em cada uma das secções. Assim, em 1., os alunos foram incentivados a definir a ideia principal a expor, relativamente à importância da leitura dos clássicos, seguindo-se, em 1.1, a identificação de três tópicos que permitissem sustentá-la. Em 2., foram desenvolvidos os três tópicos identificados em 1.1, assim como identificados exemplos para cada um deles. Chegados a 3, procurou-se, implicitamente, levar os alunos a concluir as suas exposições, resumindo e relacionando as ideias articuladas ao longo do processo de planificação. Incentivou-se, ainda, a que terminassem com uma frase inspiradora, um “call to action” ou um “closing thought”, nas palavras de Hamilton (2011, cit por Rumpantpect, 2017, p. 6).

Em anexo ao guião do pré-teste e do pós-teste encontravam-se alguns excertos da obra *Porquê ler os Clássicos*, de Ítalo Calvino, a que os alunos podiam recorrer enquanto fonte de inspiração ou de enriquecimento das suas exposições orais. É importante referir que esta obra não lhes era estranha, uma vez que a professora cooperante a tinha analisado e trabalhado em aula nas semanas anteriores à intervenção da mestrandia.

Não podemos deixar de referir que apesar de a professora, oralmente, ter enfatizado a indicação constante no guião relativamente ao preenchimento do mesmo com recurso apenas a tópicos, foram vários os alunos que ignoraram a instrução, o que os poderá ter demorado no preenchimento, encontrando-se alguns guiões incompletos. Uma vez terminado o tempo concedido para a planificação do conteúdo do discurso, passou-se, individualmente, à exposição oral. Cada elemento da turma contava com três minutos para proceder à sua exposição, tendo a maioria respeitado este limite temporal. O contexto imaginário criado e descrito no início desta secção, enfatizado oralmente pela professora, tornava este ato comunicativo muito particular, já que cabia a cada um dos alunos procurar envolver um auditório muito específico na sua exposição e motivá-lo à leitura dos clássicos. Foram quebradas as limitações temporais

da aula do pré-teste em aproximadamente cinco minutos, já que os alunos se mostraram inicialmente tímidos e a transição entre as exposições orais não foi tão fluída como se esperava, todavia é imperioso destacar o companheirismo da turma, que mesmo findo o tempo regulamentar de aula e já com autorização para sair, optou, sem exceção, por permanecer e assistir às duas últimas exposições orais.

A exposição oral “Porquê ler os clássicos?” encerrou o pré-teste e o pós-teste. Procurámos, através deste guião de trabalho, levar a que os alunos se concentrassem, primeiro, no processo de geração e de articulação de ideais e, posteriormente, na produção oral, aliviando-os relativamente à estrutura formal da exposição. À medida que foram terminando as suas exposições orais, cada um dos alunos preencheu o *Questionário de Perceção da Competência oral* (descrito na secção 4.3) que permitiu à mestranda recolher informação relativamente aos hábitos de planificação dos alunos e, simultaneamente, a autoavaliação do seu desempenho no final da exposição

O **pós-teste**, por sua vez, instituiu-se como o momento de fecho desta intervenção e esperava-se que a avaliação alcançada pelos alunos superasse a do pré-teste. Se num primeiro momento o professor avaliou as competências iniciais dos alunos, antes de aplicada a sequência didática, no momento do pós-teste avaliou-se, precisamente, o seu impacto. Assim, é exetável que os alunos demonstrem o conhecimento e o domínio das **estratégias de planificação** que foram trabalhadas ao longo das diferentes oficinas e que lhes permitem planificar previamente a sua exposição, para que o momento da produção oral decorra de forma fluída.

## 4.2. Sequência didática

A sequência didática descrita neste relatório é formada por quatro oficinas formativas que incidem sobre estratégias de planificação do oral formal, que passam pela **seleção** e pela **organização da informação** e pelo uso de **marcadores discursivos**, enquanto tarefas essenciais para o sucesso da exposição oral, tendo a tónica sido colocada na geração de conteúdo e na sua respetiva organização e articulação. A 13 de outubro de 2020 foi aplicado o pré-teste, tendo o arranque desta sequência didática ocorrido duas semanas depois, a 27 de outubro de 2020. A Oficina 2 decorreu a 3 de novembro, a Oficina 3 a 10 de novembro e, por fim, a Oficina 4 a 13 de novembro. A situação pandémica que marca a atualidade trouxe inúmeras

incertezas ao universo escolar, impelindo-nos a aplicar as oficinas de forma contínua. A 4 de dezembro foi realizado o pós-teste, que encerrou esta intervenção didática.

De seguida proceder-se-á à descrição das atividades e dos materiais criados a propósito de cada uma das oficinas, procurando comentar-se e fundamentar-se as escolhas efetuadas. No anexo 1 poderão encontrar-se as versões integrais de cada uma das oficinas, tal como foram entregues aos alunos, e de cada uma das apresentações realizadas em *PowerPoint*®, apresentando-se no decorrer desta descrição, por razões de formatação textual, apenas versões simplificadas.

#### 4.2.1 Oficina 1: “TED Talks”

A 27 de outubro de 2020 realizou-se a primeira oficina formativa, na qual se procurou, como o próprio título o sugere, proporcionar aos alunos um primeiro contacto com um modelo de uma exposição oral de sucesso, criando, assim, uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão. O modelo escolhido foi uma TED Talk, tendo-se procurado justificar, na secção 3.2 deste relatório, o que nos orientou na escolha deste formato, em geral, e na escolha desta TED, “**TED’s secret to great public speaking**”, em particular.

A oficina iniciou-se com uma breve interação entre a professora e os alunos, suscitada pelo termo “TED”, grafado em letras garrafais vermelhas no quadro branco. Esta primeira abordagem permitiu à professora aperceber-se de que as TED Talks já não eram novidade para a maioria da turma, tendo alguns dos alunos enumerado as suas Talks favoritas ou descrito alguns factos que conheciam acerca da sua origem. Neste momento, a professora acolheu as participações dos alunos e acabou por completar algumas delas resumindo-lhes a história associada à vasta propagação e sucesso das TED no nosso século. Este momento inicial de interação e de troca de informação permitiu a contextualização e a antecipação de conteúdos a serem abordados, instituindo-se como um momento de pré-escuta.

**Guião 1 – TED Talks****Objetivos:**

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Identificar características de uma fala pública de sucesso a partir do visionamento de uma exposição oral
- Recriar o guião subjacente à TED Talk visionada

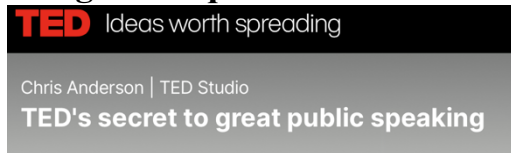
**Tempo:** 60 m

**Modalidade de trabalho:** individual e grande grupo.

Repetiu-se o procedimento adotado no pré-teste e, em conjunto com a turma, a professora leu a página inicial do guião, acima representada, destacando os objetivos a alcançar, a modalidade de trabalho e o tempo consagrado ao guião. De seguida, procedeu-se ao visionamento da TED Talk selecionada com o objetivo de proporcionar aos alunos um contato com o género formal que é objeto de estudo, a exposição oral, tal como é preconizado por De Grez et al. (2009). Os alunos visionaram a TED, que teve uma duração de 7:47m, e foi consensual que não necessitariam de a rever para realizar, nos 60 minutos seguintes, atividades que envolveram a escuta seletiva e a pós-escuta. As atividades 1 a 2 deste guião, *vide* páginas seguintes, implicaram uma escuta seletiva, ou seja, “focalizam a atenção dos alunos sobre informação específica a extrair dos discursos” (Mata, 1992, p. 49). Na atividade 1., as perguntas que foram feitas ou os espaços por completar tinham como objetivo levar ao levantamento daqueles que são, segundo o orador, ingredientes essenciais para uma fala pública de sucesso. É importante referir que a informação em falta foi explicitamente abordada ao longo da TED Talk, sendo esperado que os alunos a registassem em forma de tópico.

TED Talks são exposições orais curtas que pretendem chamar a atenção, de forma eficaz, para o tópico que desenvolvem. Surgiram, pela primeira vez, em 1984, nos Estados Unidos da América, e abrangem os mais diversificados temas, apesar de numa fase inicial se terem centrado na Tecnologia, no Entretenimento e no Design.

**Assista à TED Talk proferida por Chris Anderson e procure as respostas para as seguintes questões:**



**1. Ponto comum a todas as conversas TED:**

---

**1.1 O que é uma ideia?**

---

**1.2 Como é recriada a ideia do locutor na mente dos interlocutores?**

---

**1.3 A recriação da ideia na mente do público indica:**

---

**1.4 As ideias agrupam-se ao acaso?**

---

**1.5 Um conjunto de ideias forma:**

---

**1.6 A comunicação eficaz de uma ideia**

---

Na atividade 2., esperava-se que os alunos identificassem as quatro formas enunciadas por Chris Anderson para criar uma ideia. Neste ponto, optámos por uma representação mais gráfica para registo da informação não só de forma a diversificar o tipo de representação de informação solicitado, mas também para enfatizar a sequencialização e a recursividade do processo de criação de ideias. Na atividade 3., procurou-se que os alunos inferissem, a partir do levantamento de informação feita até ao momento, qual era o grande segredo para a fala pública de sucesso.

2. Quais são as quatro formas de criar uma ideia?

O diagrama apresenta um círculo dividido em quatro quadrantes por uma linha vertical e uma linha horizontal que se cruzam no centro. Os quadrantes são numerados: 1 (topo esquerdo, cinza), 2 (topo direito, marrom), 3 (fundo direito, marrom claro) e 4 (fundo esquerdo, vermelho). No centro do círculo, há um símbolo de setas circulares indicando um ciclo ou interação entre os quadrantes. Cada quadrante está conectado a uma caixa de texto retangular por uma linha fina: o quadrante 1 à esquerda, o 2 à direita, o 3 à direita e o 4 à esquerda.

3. Em suma, qual é o segredo para uma boa TED Talk?

Na atividade 4., página seguinte, entrámos na esfera da pós-escuta com o intuito de levar os alunos a refletir acerca da importância, no desempenho do orador, daquilo que Mercer (2018, p. 6) apelidou de recursos físicos, nos quais incluiu o domínio da voz e da postura física. Esta reflexão permitiu uma troca de ideias profícua entre a professora e os alunos, tendo sido o momento ideal para enfatizar o papel que estes recursos desempenham na envolvência do público e, conseqüentemente, no sucesso de uma exposição oral. Para avaliá-los, inspirados em Mercer et al. (2017, p. 56), utilizámos a escala qualitativa *bronze, prata e ouro* que, juntamente com a análise do contexto situacional, permitiu aos alunos inferir que qualquer que fosse a avaliação atribuída seria sempre muito positiva. Face às contingências do uso de máscara de proteção em contexto de sala de aula, anulando a possibilidade de corroborar a mensagem que transmitimos através de expressões faciais, a professora sensibilizou os alunos para a importância, agora mais do que nunca, de estabelecer contato visual com o auditório, ganhando os recursos físicos enumerados no quadro da tarefa 4 ainda mais visibilidade.

4. A utilização que Chris Andersen faz de alguns recursos ajuda-o a transmitir mais eficazmente a sua ideia. Como os avaliaria?

	Bronze	Prata	Ouro
Tom de voz			
Velocidade do discurso			
Gestos			
Postura Corporal			
Contato Visual			
Recursos Visuais			

5. No seu entender quais são os mais importantes?

Todas as atividades, até este ponto do guião, foram realizadas individualmente e, posteriormente, debatidas em grande grupo, o que permitiu uma reflexão alargada a toda a turma.

A última atividade deste guião, a atividade 6., revestiu-se de um maior grau de complexidade. Nela foi solicitado aos alunos que procedessem à recriação do possível guião de apoio à TED Talk de Chris Anderson, com o intuito de os consciencializar para o facto de uma exposição de excelência ter subjacente um trabalho minucioso na seleção, organização e articulação das ideias expostas. Na elaboração desta atividade seguiu-se, uma vez mais, os preceitos de autores já referidos na secção 4.1 (Hall & Hirata, 2016; Wilson & Brooks, 2014); procurando-se que a estrutura do guião fosse explícita e passível de ser completada em “manageable steps”. A professora guiou os alunos na elaboração desta tarefa, tendo a mesma sido realizada em grupo alargado, pelo recurso a informação que já constava no guião e, também, a informação que recuperaram mentalmente.



6. Nesta TED Talk Chris Anderson incute-nos a importância da criação de ideias na mente da audiência como a fórmula para o sucesso de uma apresentação oral. **Procure recriar aquele que poderá ter sido o guião de apoio a esta exposição oral, completando os espaços com as informações em falta.**

### (Possível) Guião da Apresentação Oral

◆ **Ideia Principal:** \_\_\_\_\_

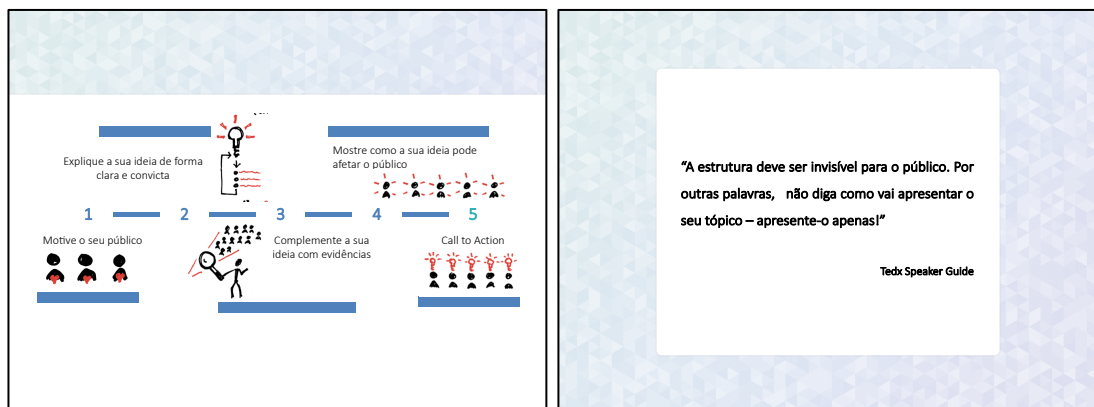
- Ex: \_\_\_\_\_ (18 minutos, 1200 pessoas)

- Padrões de ondas cerebrais de Haley e audiência: \_\_\_\_\_
- Neurónios agrupam-se em torno de apenas uma ideia recriada em tempo real e teletransportada pela \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ : padrão de informação que ajuda a compreender o mundo
- \_\_\_\_\_ tão importante quanto a literacia
  - Ex: Elora Hardy (\_\_\_\_\_)
  - Ex: Chimamanda Adichie (\_\_\_\_\_)
- A mente repleta de ideias interligadas
  - Formam \_\_\_\_\_
    - Ex: Gatinhos adoráveis/ leopardos
    - Ex: Dalia Mogahed
- Importância das ideias
  - Bem comunicadas: \_\_\_\_\_
- Criar ideias na mente da audiência:
  1. \_\_\_\_\_
    - necessidade de se focar
    - uma linha orientadora
  2. \_\_\_\_\_
    - estimular a curiosidade do auditório
    - questões intrigantes
    - perturbar a visão do mundo do auditório
  3. \_\_\_\_\_
    - poder da linguagem (entrelaçar conceitos)
    - funcionalidade das metáforas
      - Ex: Jennifer Kahn (CRISPR)
  4. \_\_\_\_\_
    - quem beneficia com a ideia?

Creemos que a globalidade das tarefas desenvolvidas permitiu que os alunos tomassem consciência da importância da construção cuidada da mensagem a ser transmitida, já que aí reside o grande segredo da fala pública de sucesso e a fórmula para conquistar o auditório.

Quase a finalizar esta oficina, a professora procedeu a uma exposição oral, apoiada por um *PowerPoint*® intitulado “Exposição Oral”, que pretendeu cumprir duas funções importantes: em primeiro lugar, sistematizar a essência de uma TED Talk e, em segundo lugar, estabelecer uma ponte entre este género emergente e os cinco cânones da retórica, que remontam à antiguidade clássica e se associam à fala pública.

Tendo plena noção da responsabilidade que acarreta, não só dar o seu exemplo como modelo vivo de uma exposição oral, como também dar o exemplo de ferramentas a utilizar para sustentar visualmente a sua exposição, através da ferramenta utilizada, o *PowerPoint*®, a professora procurou que as suas ações fossem o mais significativas possível. É importante referir que as Oficinas 2 e 3 também contaram com uma exposição oral levada a cabo pela professora, sendo cada uma delas descrita, oportunamente, na secção relativa à oficina em que se integra. No entanto, podemos adiantar que todas elas se pautaram pela simplicidade ao nível dos *layouts* utilizados, procurando-se colocar o foco no conteúdo a ser transmitido.



Ao longo desta exposição a professora procurou sistematizar as conclusões a que os alunos tinham chegado durante a discussão em torno deste primeiro guião de trabalho, sistematizando a informação através do recurso à versão ilustrada do *TEDx Speaker Guide*<sup>3</sup>. Como pode ser observado no diapositivo representado acima (lado esquerdo), procurámos enumerar alguns dos princípios fundamentais a ter em conta aquando da preparação de uma exposição oral de sucesso: motivar o público, dando uma forma clara e consistente à ideia que se pretende desenvolver, suplementando-a com exemplos, de modo a que esta contribua para alterar ou afetar o esquema mental do auditório. O objetivo passa por envolvê-lo, deixando-o a pensar na informação

<sup>3</sup> <http://tedxmthood.com/wp-content/uploads/2014/01/IllustratedTEDxSpeakerGuide.pdf> (acedido a 2 de Fevereiro de 2020)

exposta ou porque é inovadora ou porque nunca a tinha considerado desse ponto de vista, devendo o orador terminar, sempre que possível, com um “call to action”, ou seja, uma frase inspiradora. De seguida, e retomando a atividade 6 do guião, procurámos levar os alunos a refletir acerca da estrutura da exposição, com base numa citação adaptada do *TEDx Speaker Guide*<sup>4</sup>, patente no diapositivo representado na página anterior (lado direito). A invisibilidade estrutural aqui apregoada não apela à desconsideração da estrutura, apela, sim, a uma organização da exposição de tal modo harmoniosa que o orador não precise de anunciar as transições entre os diversos segmentos do discurso. Neste ponto, a professora estabeleceu uma analogia entre as partes constituintes da exposição oral e aquilo que Aristóteles, na sua obra *A Poética* (tradução de Eudoro de Santos 1990, p. 113), enunciou relativamente ao *Todo*. Isto é, tudo aquilo que é constituído por partes, para se instituir como um *Todo*, terá, necessariamente, um **início**, um **meio** e um **fim**, o mesmo tendo de acontecer com a exposição oral. Assim, os três diapositivos que se seguiram procuraram sistematizar um conjunto de ideias ou de preceitos pelos quais os alunos se devem guiar ao dar forma a cada uma destas partes constitutivas da exposição, que no seu conjunto, mesmo sem ser anunciadas, perfazem o todo.

### Introdução

- Não inicie com um rol de estatísticas
- Conquiste a atenção do público com algo que lhes interesse
- Não se foque demasiado em si mesmo
- Exprese a sua ideia principal o mais rápido possível

### Desenvolvimento

- Faça uma lista dos tópicos a abordar e ordene-os
- Concentre-se na informação nova
- Use evidências empíricas
- Explique a terminologia utilizada
- Não deixe que as citações quebrem o ritmo do seu discurso

### Conclusão

- Não se limite a resumir a sua apresentação
- Deixe um sentimento positivo em relação a si e à sua ideia
- Mostre como a sua ideia pode alterar o esquema mental do público
- Evite terminar com pedidos ou publicidade
- Se possível termine com um “call to action”

<sup>4</sup> [https://storage.ted.com/tedx/manuals/tedx\\_speaker\\_guide.pdf](https://storage.ted.com/tedx/manuals/tedx_speaker_guide.pdf) (acedido a 2 de Fevereiro de 2020)

Neste ponto, a professora concentrou-se na ideia que aos poucos procurou desenvolver ao longo desta oficina, relativamente às TED Talks enquanto um género emergente, ou seja, enquanto modelo atual de uma exposição oral de sucesso. Assim, depois de ter recorrido ao exemplo aristotélico, recorreu aos cinco cânones retóricos, sistematizados por Cícero, procurando evidenciar que as TED também foram beber à fonte da antiguidade clássica. Uma vez enumerados os cinco cânones retóricos, cada um deles foi brevemente descrito nos diapositivos que se seguiram, *vide* diapositivos abaixo.

<p><b>01</b> <i>Inventio</i></p> <p><b>02</b> <i>Dispositio</i></p> <p><b>03</b> <i>Elocutio</i></p> <p><b>04</b> <i>Memoria</i></p> <p><b>05</b> <i>Actio</i></p>	<p><b>01</b> <i>Inventio (invenção)</i></p> <p>O orador procura encontrar aquilo que irá dizer e o fio condutor que permitirá ao auditório seguir o seu discurso.</p> <p>É um processo de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- extração/descoberta;</li> <li>- criação/invenção</li> </ul>
<p><b>02</b> <i>Dispositio (disposição)</i></p> <p>Estruturação da informação de acordo com a ordem mais adequada àquilo que se pretende expor.</p> <p>Tradicionalmente organizada em Introdução, desenvolvimento e conclusão</p>	<p><b>03</b> <i>Elocutio (elocução)</i></p> <p>Conjugação da Língua, do estilo e do conteúdo a expor.</p> <p>Correção linguística e expressão da ideia através de uma boa escolha vocabular</p> <p>Uma boa elocução permite criar imagens mentais vívidas</p>
<p><b>04</b> <i>Memoria (memória)</i></p> <p>Memorização do discurso permite, durante a elocução, discursar com autenticidade</p> <p>Permite ter em mente o esboço de todos os cânones retóricos</p>	<p><b>05</b> <i>Actio (ação)</i></p> <p>O desempenho do orador, a forma como se apresenta perante o público</p> <p>Linguagem corporal, postura, gestos, expressões faciais, tom e velocidade do discurso</p> <p>Interpretação do discurso, coerência entre o que afirma e o modo como se comporta</p>

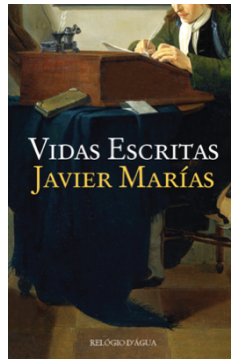
Na senda de Ludewig (2017) foram identificados a *inventio*, a *dispositio* e a *actio* como os cânones mais valorizados no âmbito do género TED. Todavia, como já referido em 2.4.2, a *inventio* é o cânone mais proficuo e no qual se coloca mais empenho, uma vez que, na atualidade, a qualidade da exposição criada pelo orador é decisiva para o interlocutor continuar ou não a visionar uma dada TED. Deste modo, e tendo o modelo TED como exemplo, a professora enfatizou a importância deste cânone no âmbito das exposições orais que viriam a ser produzidas pelos alunos. Estavam, assim, lançadas as bases para o trabalho a realizar na Oficina 2: o ensino de estratégias de seleção e de organização da informação que permitam construir uma ideia coerente, ou selecionar de um dado documento a informação mais relevante, de modo a conseguir criar um fio condutor que percorra toda a exposição e que tenha o poder de prender o auditório às palavras do locutor.

Este *PowerPoint*® não foi impresso e distribuído aos alunos, de modo a tentar diminuir a quantidade de papel manipulada quer pela professora, quer pelos alunos, tendo sido, à semelhança de todos os que foram utilizados na sequência didática, partilhados na conta *Google Meets* da turma.

#### **4.2.2 Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação”**

A segunda oficina formativa decorreu no dia 3 de novembro de 2020 e foi dedicada a questões relacionadas com a **seleção e a organização da informação**. A professora deu início a esta oficina retomando as questões abordadas na oficina anterior, por duas ordens de motivos: em primeiro lugar, porque entre a presente oficina e a anterior se passaram sete dias e, em segundo lugar, porque alguns alunos não estiveram presentes na primeira oficina, havendo, assim, a necessidade de os contextualizar. Desta forma, foi recuperado o essencial da TED Talk visionada e, também, dos cinco cânones retóricos que marcam a fala pública desde a antiguidade clássica, enfatizando-se, mais uma vez, que neste género é concedida uma atenção particular às tarefas que fazem parte da *inventio*, da *dispositio* e da *actio*.

## Guião 2 - Selecionar e Organizar informação



### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Utilizar estratégias de seleção e de organização da informação para planificar uma exposição oral

**Tempo:** 70m

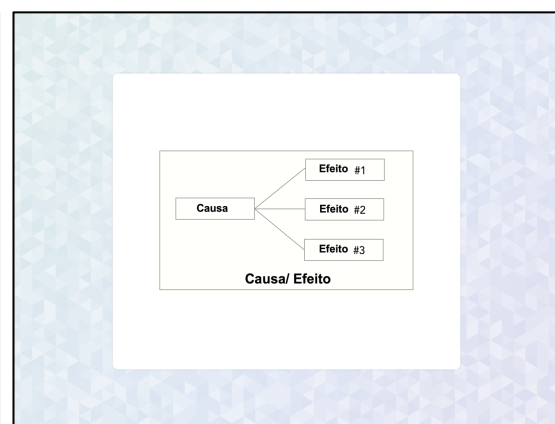
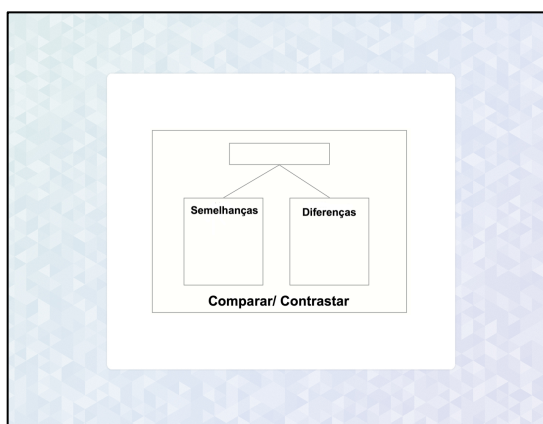
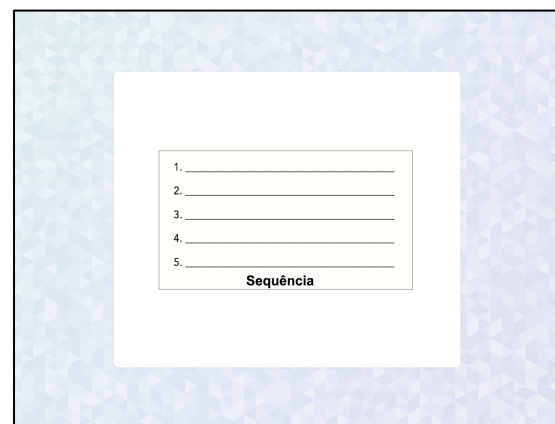
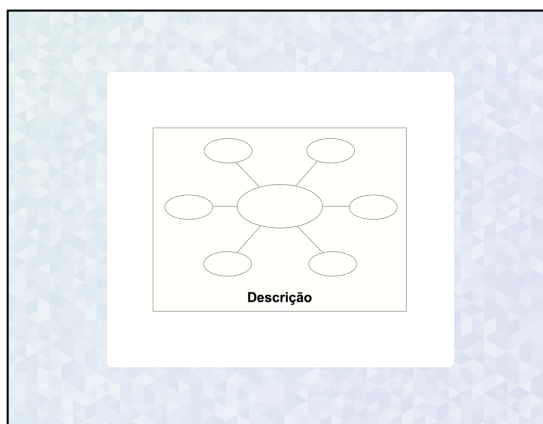
**Modalidade de trabalho:** individual e grande grupo

Seguidamente, e tal como já acontecera no pré-teste e na Oficina 1, foi lida, em conjunto com os alunos, a página inicial do guião de trabalho, ilustrada com a imagem de capa da obra que assume um papel importante no desenvolvimento desta sequência didática: *Vidas Escritas*, de Javier Marías. Neste ponto, a professora partilhou com os alunos os motivos que presidiram à seleção desta obra, apontados na secção 3.2, procurando, assim, motivá-los e envolvê-los nas atividades que se seguiram.

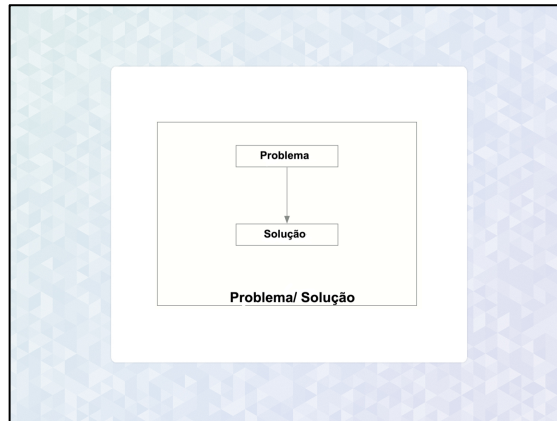
Na presente oficina, procurámos focar-nos na explicitação de estratégias que permitissem aos alunos apropriar-se de informação que os auxiliasse na construção e desenvolvimento de uma ideia ou de um tema, já que aí é colocada a tónica para o sucesso de uma exposição oral. Para isso, a professora contou com o auxílio de uma apresentação em *PowerPoint*® intitulada “Seleção e Organização da Informação”, tendo, primeiramente, tentado apurar quais as expectativas dos alunos relativamente ao seu conteúdo. As respostas pautaram-se pela sinceridade, afirmando alguns deles que, possivelmente, tendo em conta a sua “carreira escolar” já as conheceriam, mas que seria proveitoso revê-las ou que outras, provavelmente, já as usariam e nem teriam consciência disso. Na verdade, procurámos simplificar a informação que pretendíamos transmitir relativamente a estas estratégias, que se instituem como essenciais no processo de planificação e que seriam transversais às oficinas seguintes. Abaixo seguem os diapositivos exibidos para cada um dos tipos de estratégias.

Selecionar...		Organizar...	
1 Ler seletivamente	5 Resumir ou elaborar tópicos	1 Descrição	
2 Diferenciar informação principal de informação acessória	6 Esquematizar a informação	2 Sequência (enumeração)	
3 Sublinhar e Identificar Palavras chave	7 Ter em mente o objetivo da apresentação	3 Comparação - Contraste	
4 Anotar à margem		4 Causa - Efeito	
		5 Problema - Solução	

Como referido em 2.6.1, as estratégias de seleção da informação foram sistematizadas a partir de Ortega (2005, p. 84) e as de organização da informação a partir de Veiga (2014, p. 92), os grafismos representados nos diapositivos seguintes foram propostos por Akhondi et al. (2011, p. 370).







A intenção da professora passou por tornar este conhecimento explícito, procurando sensibilizar os alunos para a eficácia das estratégias de seleção e de organização da informação que, apesar de, à primeira vista, lhes puderem parecer simplistas, se revelaram extremamente funcionais na recolha de informação a ser mobilizada na planificação das suas exposições orais e uma das tarefas essenciais no âmbito da *inventio*.

Nesta oficina, à semelhança da oficina anterior, não se distribuiu a apresentação em formato físico aos alunos e cremos que esta opção se refletiu de duas formas diferentes na turma: enquanto alguns dos alunos optaram por tomar notas do que estava a ser exposto, fazendo, desde logo, um uso ativo de algumas das estratégias enumeradas, outros limitaram-se a ouvir a exposição da professora.

As atividades elaboradas a propósito deste guião tiveram como intuito permitir o treino, para alguns, ou a apropriação das estratégias de seleção e de organização da informação, para outros, ao mesmo tempo que se instituíram como uma etapa de introdução e contextualização à obra e ao autor em foco. Como se pode verificar na atividade 1., representada nas páginas seguintes, foi disponibilizado aos alunos um excerto do artigo “O esplendor da Biografia”, relativo à obra *Vidas Escritas*, para que fizessem uma leitura e uma seleção da informação que lhes parecesse mais relevante, caso tivessem de apresentar a obra aos colegas a partir deste documento. Uma vez terminada a leitura, a atividade 2. convidava-os a uma reflexão, que se tornou conjunta, acerca da informação recolhida até ao momento. A turma concluiu que a informação recolhida dizia respeito, em larga medida, à obra, mas que seria importante recolher alguma informação biográfica relativamente ao autor, José Marías.



## *Selecionar e Organizar Informação*



Muitas das estratégias de seleção de informação enumeradas no *Powerpoint* “Seleção e Organização da informação” fazem parte da sua prática escolar, ainda que nem sempre pense nelas enquanto estratégias.

**1.** Leia o seguinte excerto relativo à obra *Vidas Escritas*, de Javier Marías. **Selecione** a informação que utilizaria caso tivesse de planificar e, posteriormente, apresentar uma ideia clara acerca da obra aos seus colegas.

**ípsilon**

CRÍTICA LIVRO

### **O esplendor da biografia**

Javier Marías conduz ao fulgor máximo a biografia literária. Literária não só porque se trata da vida de escritores, mas por estas biografias serem uma forma superior de literatura em si mesmas.

Se Javier Marías vivesse na tradição cultural portuguesa, poderíamos considerá-lo um “estrangeirado”. Perante o espanhol autor de *Amanhã na Batalha Pensa em Mim*, aquele termo específico da tradição nacional designaria uma figura cultural assinalada por marcas alheias à sua origem, na biografia e no percurso escrito. No caso de Marías, ambas se aplicam a quem foi professor em Oxford e não poucas vezes tem sido taxado de pouco espanhol.

Se pensarmos na tipologia e nos aspectos de pormenor de *Vidas Escritas*, Javier Marías (...) segue neste conjunto de biografias, não tanto um impulso de anglofilia electiva, mas escuta um apelo de construção. Note-se, por exemplo, que a escolha dos escritores biografados - uma vez mais, é o próprio quem o diz - “foi arbitrária”. Marías lista mesmo as nacionalidades deste conjunto para demonstrar o que é, no fundo, um inevitável ecumenismo de geografias culturais — “três norte-americanos, dois escoceses, dois

russos, dois franceses, um polaco, uma dinamarquesa, um

italiano, um alemão, um checo, um japonês, um inglês da Índia e um inglês de Inglaterra”. É talvez na sua interpretação do que é um ensaio e uma biografia que Javier Marías mais demonstra as suas afinidades anglo-saxónicas. (...) Marías leva, naturalmente, a outras paragens aquela contaminação da biografia pela reflexão e destas pelas técnicas ficcionais. Em resultado dessa convivência de modalidades literárias, as biografias acolhidas neste *Vidas Escritas* são sempre relatos de corte preciso, que gerem a administração dos factos enquanto abertura permanente para a fruição. Ao historiar a vida deste conjunto de autores, Marías reflecte sempre sobre as obras por eles produzidas, bem como os processos de escrita que lhes são característicos. Por esse motivo, estes ensaios nunca são um labor exclusivista da biografia, do ensaio, nem da narrativa — mas uma

superação da possibilidade de haver fronteiras entre cada uma daquelas vias.

Insigne cultor da escrita ficcional, conhecedor profundo dos seus mecanismos, como prático e teórico, Marías quebra os pactos dos géneros com amplo *donaire*.

(...)

Ao contrário do que se poderia supor, *Vidas Escritas* não pretende chegar à condição de compêndio de escrita, dando mais voltas do que as necessárias. Porque não é um cânone o que se visa sugerir. São bem fiéis à verdade dos seus factos, as palavras de Marías quando se supõe “longe da hagiografia” (p.14), ou descreve a

“mescla de afecto ironia” que tempera estes seus textos - e é revigorante e digno de apreço que o escritor afirme a veia irónica de todas as suas biografias, não deixando de reconhecer a falta de afeição em casos muito concretos, como os de “Joyce, Mann e Mishima”.

(...)

*Vidas Escritas* é um momento cimeiro da biografia praticada com informação e consumada brevidade. Modelo de escrita e erudição, a recolha de Javier Marías é o trabalho de um escritor que se sente entre os seus, mesmo quando anota, sempre com elegância, as suas falhas de personalidade ou os ridículos da sua senda

Santos, H.P. (2018). O Esplendor da Biografia, *O Público*. Acedido em 28 de fevereiro de 2020: <https://www.publico.pt/2018/12/07/culturaipilon/critica/esplendor-biografia-1853319>

2. Considera que a informação que selecionou seria suficiente para que ficassem curiosos relativamente a *Vidas Escritas* e a Javier Marías? Justifique a sua opinião.

---



---

Na atividade 3., *vide* página seguinte, os alunos tinham aos seu dispor a entrada da *Infopédia* relativa a Javier Marías, para que pudessem, novamente, selecionar a informação que considerassem mais relevante de modo a incrementar a que já tinham selecionado a propósito da atividade 1. Terminada a leitura do excerto, em que foi mais visível, por parte dos alunos, o uso efetivo de estratégias de seleção da informação, a professora projetou, a propósito da atividade 4., tanto o excerto da atividade 1., como o da atividade 2., com os seus próprios sublinhados. Aleatoriamente, pediu a alguns alunos que partilhassem o que haviam sublinhado, acrescentando-os, a cor diferente, aos que projetou. Aproveitou, assim, para demonstrar e enfatizar que a informação selecionada não tinha de ser obrigatoriamente coincidente, podendo variar consoante a representação mental que cada um tivesse

feito da tarefa e consoante o rumo que cada um quisesse dar à sua exposição oral. Apesar de, à primeira vista, os alunos terem adotado um procedimento semelhante ao que haviam adotado em 1., na realidade, a leitura deste segundo excerto foi mais direcionada.

3. No excerto seguinte encontra uma curta biografia do autor. Procure selecionar a informação que considere proveitosa para complementar a informação que reuniu em 1.



### Javier Marías

Escritor espanhol, nascido em Madrid em 1951, viveu parte da sua infância nos Estados Unidos da América, já que o seu pai, o filósofo Julián Marías, era professor nas universidades de Wellesley e de Yale. Aos doze anos, Javier Marías começou a escrever as suas primeiras histórias, inspirado nas leituras que fez de Júlio Verne ou Enid Blyton, entre outros.

Entretanto, licenciou-se em Filosofia e Letras. Viveu em Inglaterra, onde deu aulas na Universidade de Oxford, tendo também sido professor da Universidade Complutense de Madrid e da conceituada Escola de Letras de Madrid.

Aos vinte anos, Marías lançou a sua primeira obra, *Los dominios del lobo*, logo seguida, em 1972, de *Travesía del horizonte*, ambos romances introspectivos. Depois esteve seis anos sem escrever, para se dedicar à tradução, nomeadamente de *Tristram Shandy*, que lhe valeu em Espanha a obtenção do Prémio Nacional de Tradução, em 1979. Ao longo destes anos, traduziu do inglês para castelhano autores como Joseph Conrad, William Faulkner, William Shakespeare, Vladimir Nabokov, entre outros.

As obras de Javier Marías foram publicadas em mais de 40 países, nomeadamente em Portugal onde se editaram *El Hombre Sentimental (O Homem Sentimental)*, *Todas las Almas (Todas as Almas)*, *Vidas Escritas (Vidas Escritas)*, conjunto de biografias romanceadas de escritores), *Selvajes y Sentimentales (Selvagens e Sentimentais)*, um ensaio sobre futebol) e *Tu Rostro Mañana - Fiebre y Lanza (O Teu Rosto Amanhã - I. Febre e Lança)*, a primeira de três partes de um romance onde mistura espionagem e uma meditação sobre a essência da natureza humana.

Pelo conjunto da sua obra, o escritor espanhol recebeu diversos prémios, como o Nelly Sachs, em Dortmund, na Alemanha, em 1997, o Prémio Comunidade de Madrid, em 1998, o Prémio Grinzane Cavour, em Turim, na Itália, e o Prémio Alberto Moravia, em Roma, ambos em 2000.

Ganhou ainda o Prémio Cidade Barcelona com *Todas as Almas*, o Prémio Fémina Étranger com *Mañana em la batalla piensa em mí* e o Prémio da Crítica co *Corazón tan Blanco*.

Javier Marías. (s.d.). *Infopédia (em linha)*. Porto: Porto Editora.

Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$javier-marias](https://www.infopedia.pt/$javier-marias) [acedido em 27 de fevereiro de 2020]

4. Compare a informação que selecionou em **ambos os excertos** com a informação que será projetada.

Na realização da atividade 5. os alunos mobilizaram a informação que haviam selecionado tanto em “O esplendor da biografia”, como na entrada da *Infopédia* para elaborar um breve texto de apoio à exposição oral. Pediu-se-lhes, também, que, no decorrer desse texto, procurassem utilizar, pelo menos, duas das estratégias de organização da informação abordadas no início da aula. Esta produção escrita seria, posteriormente, utilizada para elaborar um exercício de operacionalização dos marcadores discursivos, a ser aplicado na oficina seguinte, porém é importante referir que o que estaria em foco no exercício não foi comunicado aos alunos. Nesta oficina não esteve presente a totalidade da turma e uma das alunas precisou sair mais cedo, o que fez com que o número de textos produzidos fosse inferior ao esperado. Uma vez terminada esta tarefa, procurámos, na atividade 6., em grande grupo, apurar quais as estratégias mais utilizadas, o que, simultaneamente, nos permitiu tornar este conhecimento explícito, concluindo que a maior parte dos alunos presentes utilizou estratégias de organização relacionadas com a *descrição* e a *enumeração*.

5. Tendo presente a informação recolhida **em 1. e em 2.** elabore aquele que seria o texto de apoio à sua exposição oral. Procure utilizar, pelo menos, duas das estratégias de organização da informação enumeradas no início da aula.

6. Indique a que estratégias de seleção e de organização da informação recorreu para o elaborar.

Desde a primeira oficina que temos vindo a preparar o terreno para a introdução dos capítulos de *Vidas Escritas*, de Javier Marías, que serão expostos oralmente pelos alunos na Oficina 4, tendo como auditório os restantes colegas. Procurámos, assim, através dos exemplos e das atividades desenvolvidas neste guião, apetrechar os alunos de ferramentas e, ao mesmo tempo, de informações processuais que os auxiliassem no tratamento destes capítulos, que desempenharam um papel importante nesta sequência didática, uma vez que é neles que vão aplicar as estratégias de planificação abordadas ao longo das diferentes oficinas, culminando na sua exposição oral.

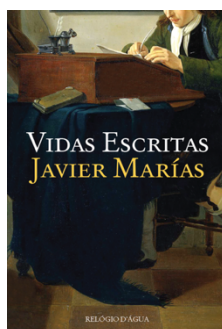
### 4.2.3 Oficina 3: “Marcadores Discursivos”

A terceira oficina desta intervenção didática decorreu no dia 10 de novembro de 2020 e foi composta por duas etapas: uma primeira etapa, dedicada à reflexão metalinguística em torno dos marcadores discursivos e, uma segunda etapa, dedicada à leitura analítica e crítica dos capítulos selecionados da obra *Vidas Escritas*, de Javier Marías.

À semelhança da oficina anterior, também esta se iniciou com uma retoma de conteúdos conduzida oralmente pela professora que teve como intuito reativar e lembrar não só as estratégias de seleção e de organização da informação já abordadas, mas também a invisibilidade estrutural preconizada relativamente à exposição oral pelo modelo TED. Na verdade, as expressões linguísticas que seriam objeto de reflexão na presente oficina, **os marcadores discursivos**, contribuem para que essa invisibilidade estrutural possa ser alcançada.

#### Guião 3: Marcadores Discursivos

- “William Faulkner a Cavallo”
- “Vladimir Nabokov, em Êxtase”
- “Joseph Conrad em Terra”
- “Arthur Rimbaud contra a Arte”



#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Identificar a presença de marcadores discursivos e reconhecer a sua funcionalidade no âmbito da exposição oral
- Utilizar os marcadores discursivos adequados a cada contexto
- Recorrer a estratégias de seleção e de organização da informação para fazer uma leitura analítica e crítica do capítulo de *Vidas Escritas*

**Tempo:** 70m

**Modalidade de trabalho:** individual e grande grupo

Após esta breve retoma de conteúdos, a professora projetou a página inicial do guião elaborado para esta oficina, acima representado, e leu-o em conjunto com os

alunos. Esta projeção teve como objetivo evitar que fosse distribuído de imediato, dado que se tinha em mente uma abordagem exploratória ao conhecimento dos alunos relativamente a estas expressões linguísticas, previamente a acederem à informação contida no guião.

Uma vez conhecidos os objetivos para esta oficina, a professora escreveu em letras maiúsculas no quadro a expressão “marcadores discursivos” e incentivou a uma partilha de conhecimento que foi, no geral, ao encontro do que era esperado, sendo que a maioria os identificou como tendo uma natureza conetiva. Neste momento, a professora partiu para a projeção do *PowerPoint*® intitulado “Marcadores discursivos”, elaborado, como ficou patente na secção 2.6.2 deste relatório, sobretudo, a partir da leitura de Lopes e Carrilho (2020) e de Lopes (2016). A professora procurou refletir com os alunos sobre a funcionalidade destas expressões no âmbito da exposição oral, identificando-as como chave para o sucesso, já que interligam de forma coerente as diversas sequências discursivas, guiando o processo interpretativo, como está patente na citação que compõe o diapositivo abaixo representado (lado esquerdo). O diapositivo seguinte (lado direito) apenas listava cada uma das categorias definidas pelas autoras, pois foi nossa intenção que os alunos refletissem acerca da função associada a cada uma delas, antes de as explicitarmos.

“Os marcadores discursivos guiam o processo interpretativo, sinalizando conexões que permitem interligar de forma coerente os diferentes enunciados que compõem um texto e dão instruções sobre a sua estrutura interna”

Lopes, A. C., & Carrilho, E. (sem data). *Discursos e Marcadores Discursivos*. Em E. B. P. Raposo & et al. (Eds.), *Gramática do Português*, vol. III. Lisboa: Fundação Calisto Tanzi.

01 Elaborativos	06 Adversativos
02 Consequenciais	07 Reformulação
03 Contrastivos	08 Síntese
04 Condicionais	09 Ordenação
05 Conclusivos e Explicativos	

Assim, em grande grupo, procurámos antecipar a função de cada uma destas categorias e as realizações concretas que poderiam incluir, tendo sido pedido aos alunos que tomassem nota das expectativas da turma relativamente a cada uma, para, *a posteriori*, se verificar se se confirmariam ou não. Este exercício foi bem acolhido e, na realidade, toda a turma participou ativamente ou na enunciação de expectativas ou na sua comprovação. Uma vez concluído, o guião desta oficina foi distribuído aos

alunos, o que tinha sido protelado, até este momento, como já foi referido, para não lhes conceder, de imediato, acesso ao quadro dos marcadores discursivos elaborado pela professora e já representado na secção 2.6.2. A sua análise permitiu confirmar a grande maioria das expectativas relativamente à função de cada uma das categorias de marcadores discursivos, assim como algumas das suas realizações concretas. Com o quadro em mãos, alguns alunos levantaram a questão da proximidade que lhes pareceu existir entre os marcadores discursivos e as conjunções, porém a professora sugeriu-lhes que voltassem a consultá-lo, já que nele poderiam encontrar a resposta a essa questão. Ao atentarem na informação parentética, “estabelecem nexos entre enunciados independentes”, os alunos fizeram uso do seu conhecimento explícito acerca das conjunções, concluindo que a diferença entre ambos reside no tipo de informação que conectam e, ainda, na posição que podem assumir. Como referido em 2.6.2, prototipicamente, os marcadores discursivos assumem uma posição inicial, na fronteira esquerda do segundo enunciado, mas esta posição não é fixa (Fraser, 1999, p. 938; Lopes, 2016, p. 442), ao contrário do que sucede com as conjunções. Desta forma, concluíram que as conjunções ligam frases simples, dando origem a períodos complexos, ao passo que os marcadores discursivos ligam sequências independentes do discurso. Seguidamente, procurámos introduzir uma atividade na qual os alunos pudessem utilizar explicitamente o conhecimento linguístico adquirido e fizemo-lo recorrendo à produção escrita dos próprios alunos. Como é afirmado na instrução da atividade 1., *vide* página seguinte, os excertos representados foram, todos eles, retirados das produções que os alunos efetuaram na oficina 2, a propósito da aplicação de estratégias de seleção e de organização da informação a dois excertos relativos a Javier Marías. Na altura, e como já foi referido, os alunos estavam cientes de que as suas produções seriam utilizadas para a construção de um exercício, mas não de que aspeto gramatical estaria em foco. Desta forma, procurámos, através das atividades 2. a 5. levá-los a demonstrar conhecimento explícito, já que os exercícios sugeridos iam para lá da simples identificação da presença de marcadores discursivos nos excertos disponibilizados, procurando que refletissem acerca da diferença que a sua utilização institui entre os vários excertos.



Os **marcadores discursivos** funcionam como **elos semânticos** entre os diferentes enunciados que compõem o discurso. Num contexto de **exposição oral**, assumem uma importância considerável, pois permitem uma estruturação mais **coerente e coesa** por parte de quem profere a exposição e, conseqüentemente, uma **interpretação mais ágil** por parte do auditório.

1. Leia os seguintes excertos, todos eles retirados das produções que efetuaram na Oficina 2, a propósito da preparação de uma apresentação oral acerca de *Vidas Escritas*.

a) “O seu livro *Vidas Escritas* é composto por biografias, mas estas não são escritas no formato a que estamos normalmente habituados. Javier Marias também inclui informações sobre a maneira de escrever dos autores e reflexões por vezes de forma irónica sobre os autores que estuda.”

b) “Esta curiosidade dever-se-á à sua carreira na tradução, mas também ao seu contato constante com aquele que é o olhar de um escritor e isto é aquilo que o distingue de qualquer outro que tentasse criar *Vidas Escritas*. Assim, ler *Vidas Escritas* é conhecer Javier Marías e aquilo que o torna mais próprio (...).”

c) “Começou a escrever com apenas 12 anos e, filho de um pai filósofo, acabou por se licenciar em Filosofia e Letras. Deu aulas tanto em Espanha como em Inglaterra e dedicou-se, também, à tradução.”

d) “Obra esta, que para além do seu tom biográfico, combina uma lente literária com uma obra biográfica de cariz narrativo. Portanto, esta obra mais do que um compêndio é uma recolha irreverente de informações na qual a sinceridade não é temida”

e) “Debruçando-se sobre quase duas dezenas de escritores conceituados, o espanhol presenteia-nos com ensaios que extravasam a definição corrente [de biografia]. Obra de grande fôlego, *vidas escritas* constitui-se como um dos escritos fundamentais de Marías (...).”

f) “Licenciou-se em Filosofia e Letras, deu aulas na universidade de Oxford. Fez também traduções.”

g) “O seu livro *Vidas Escritas* distinguiu-se das biografias ditas tradicionais, pois utiliza técnicas ficcionais (...).”



**h) *Vidas Escritas***, no entanto, não se trata de um romance. Javier Marías apresenta-nos um conjunto de escritores, de várias nacionalidades, e elabora as suas biografias, contaminando-as com técnicas ficcionais. Assim, o autor não se restringe apenas às informações biográficas dos autores (...).”

2. Identifique aqueles em que foram utilizados marcadores discursivos.

---

3. De que forma a sua utilização afeta a compreensão do auditório?

---



---

4. Nos excertos em que não detetou a utilização de marcadores discursivos crê que a transmissão da ideia se dá da mesma forma? Justifique.

---



---

5. Concentre-se nos excertos em que **não identificou** a presença de marcadores discursivos. Procure **incluí-los, identificando-os**, de modo a tornar a ideia a ser transmitida mais fluída.

Os alunos identificaram com facilidade os excertos em que estas expressões linguísticas eram utilizadas - excertos a), c), e), f) e g) - segundo eles, não por procurarem especificamente as suas realizações concretas, mas por os considerarem mais “fluídos” do que os excertos em que não eram utilizados. Desta forma, tendo evidenciado a efetiva “fluidez” que imprimem ao discurso, a atividade 5., em que lhes foi pedido que introduzissem marcadores discursivos nos excertos em que não haviam sido utilizados, não lhes causou estranhamento. A atividade foi corrigida em grande grupo, sendo os excertos projetados e inseridos, a cores diferentes, os marcadores discursivos sugeridos pelos alunos. Simultaneamente, procederam à sua classificação. Nesta ocasião foi interessante averiguar que alguns dos alunos reconheceram os seus excertos, mostrando-se surpreendidos com o efeito que o acrescento do marcador discursivo trouxe à sequência discursiva, apesar da brevidade dos excertos. A título de exemplo, no excerto f) foi introduzido o marcador discursivo *além disso* em posição inicial, na fronteira esquerda do segundo enunciado e no excerto g) foi introduzido o marcador discursivo *na verdade* em posição inicial, no primeiro enunciado.

De seguida, avançámos para a segunda etapa desta oficina: a leitura analítica e crítica dos capítulos de Javier Marías, que seriam objeto de exposição oral na oficina seguinte. O presente guião, apesar de ser exatamente igual para todos os alunos, contava com anexos diferentes, já que a cada um foi distribuído, unicamente, o capítulo que lhe coube trabalhar, tendo a distribuição sido feita de forma aleatória. A boa relação que se verificava entre os elementos da turma levou a que, alguns deles, trocassem de capítulos, por motivos de interesse pessoal, o que, na nossa opinião, revelou interesse e motivação para a execução da tarefa.



Aristóteles, na sua *Arte Retórica*, defendeu que cabe ao orador alterar a forma de pensar do auditório. Na mesma linha de pensamento, Chris Anderson, o curador das TED Talks, defende que a exposição de uma ideia deve ser emotiva, singular e memorável, alterando as estruturas mentais dos que a ouvem. Na verdade,

### ***Quem ouve espera aprender algo novo!***

1. Neste sentido, leia, atentamente, o capítulo que se segue de *Vidas Escritas*, de Javier Marías. Procure recolher a informação abaixo sugerida, uma vez que, em breve, terá de o expor oralmente aos seus colegas!

**Identificação do Capítulo:** \_\_\_\_\_

1.2 Identifique aquilo que poderá ser considerado o subtítulo do capítulo.

1.3 A partir deste subtítulo consegue antecipar alguma(s) linha(s) de leitura?

2. Registe as que lhe parecem ser as ideias principais do capítulo

É importante referir que apesar de se ter percorrido, em voz alta, toda a secção do guião acima representada, para clarificar possíveis dúvidas relativamente às atividades sugeridas, o trabalho desenvolvido daí em diante foi individual e exigiu um

nível de concentração considerável por parte dos alunos. Iniciámos a secção representada nas páginas anteriores com uma referência a Aristóteles. Na verdade, segundo a conceção aristotélica de fala pública, cabia ao orador alterar a forma de pensar do auditório, função que também lhe é associada, em pleno século XXI, por Chris Anderson, Curador das TED Talks, o que confirma, uma vez mais, as influências da antiguidade clássica neste novo género. Foi nossa intenção orientar a leitura de cada um dos capítulos, sugerindo que fossem pesquisadas e anotadas informações específicas, que se instituiriam como a base de trabalho para a preparação das suas exposições orais, até porque o registo de notas, segundo Wilson e Brooks (2014, p. 516), ajuda a produzir “speaking points for the oral presentation”, ideia corroborada por Cellier e Dreyfus (2001, p. 92) que as consideram “um auxiliar à verbalização”. Por conseguinte, as atividades 1. a 2., para além de passarem por questões relacionadas com a identificação do capítulo, passavam, também, pelo levantamento daquelas que seriam, no entender de cada aluno, as suas ideias principais, por outras palavras, encontrávamo-nos no campo das tarefas que se incluem na *inventio*, tendo os alunos sido lembrados disso e da importância deste cânone no âmbito da exposição oral.

A invulgaridade destas biografias, graças ao seu tom irónico e caricatural, já vinha sendo oralmente enfatizada desde a oficina 2, no entanto quisemos que esta ideia ficasse cristalizada neste guião. Associamos-lhes as palavras da Professora Margarida Vieira Mendes (1997, p. 160) que identificou o uso de um certo nível de comicidade como uma das formas mais eficazes de estimular a atenção do leitor para um livro ou para um texto, tentando, assim, explicar o sucesso destas biografias. Deste modo, a atividade 3. teve como intuito levar os alunos a selecionar, de entre os vários episódios caricatos narrados por Javier Marías, aqueles que não poderiam deixar de fazer parte das suas exposições orais, dado que lhes confeririam o tom bem-humorado, que já identificámos neste relatório como sendo extremamente atrativo para o auditório. Já as perguntas 4. e 5, na página seguinte, foram ao encontro da afetividade que se esperava que a leitura do capítulo despertasse nos alunos, solicitando-se que a compartilhassem com os colegas durante a sua exposição oral, de forma a providenciarem o seu exemplo pessoal, reforçando o referido tom narrativo e numa tentativa de envolver o auditório com mais facilidade.



Nas palavras de Margarida Vieira Mendes, “(...) o mais persuasivo modo de captar o aluno para os livros e os textos é apresentar os seus autores como pessoas concretas, no modo narrativo anedótico”. Javier Marías, com as suas biografias breves, revestidas de episódios marcados pela comicidade estimula o desenvolvimento da nossa memória. afetiva

Mendes, M. V. (1997). A pedagogia da literatura. *Românica*, p. 160

**3.** Que episódios narrados ao longo do capítulo pretende incluir na sua exposição oral de modo a estimular a curiosidade dos seus colegas relativamente ao autor?

---



---



---



---

**4.** O que faz, na sua opinião, com que este capítulo mereça ser partilhado?

---



---



---



---

**5.** Por fim, que ideia conseguiu Javier Marías criar na sua mente acerca deste autor?

---



---



---



---

**6.** Indique duas das estratégias que usou para selecionar a informação.

---

**7.** No final da atividade, partilhe com a turma as informações que recolheu.

As atividades de 1. a 5. revestiram-se de uma complexidade mais elevada, já que exigiram dos alunos o levantamento de informação de um documento que estavam a ler pela primeira vez, o que, como era de se esperar, os conduziu a uma segunda leitura, para aí, sim, conseguirem, eficazmente, selecionar e anotar o que lhes era

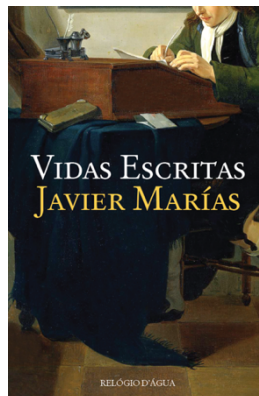
pedido. Por conseguinte, as duas últimas atividades deste guião, a 6. e a 7., por falta de tempo, não foram abordadas em conjunto com os alunos nesta oficina. Contudo, no que diz respeito à atividade 6., enquanto circulava pela sala a professora conseguiu aperceber-se de que as estratégias mais utilizadas pelos alunos passaram por sublinhar, com diferentes cores, e por fazer notas e sinais à margem do capítulo. Já a atividade 7. ficou adiada para os momentos iniciais da Oficina 4. Ao concluir a oficina, a professora aconselhou os alunos a fazerem mais uma leitura do capítulo em casa, de modo a se sentirem mais seguros e a confirmarem ou retificarem as suas anotações.

#### 4.2.4 Oficina 4: “Exposição Oral”

A quarta e última oficina desta sequência didática realizou-se no dia 13 de Novembro de 2020 e iniciou-se com uma atividade de retoma de conteúdos, mais precisamente da atividade 7., que ficou pendente no guião da Oficina 3.

#### Guião 4 – Exposição Oral

- “William Faulkner a Cavalos”
- “Vladimir Nabokov, em Êxtase”
- “Joseph Conrad em Terra”
- “Arthur Rimbaud contra a Arte”



#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Elaborar um guião de apoio à apresentação oral estabelecendo nexos semânticos entre as várias sequências do discurso
- Apresentar oralmente o capítulo que me foi atribuído, conquistando a atenção do auditório

**Tempo:** 70m

**Modalidade de trabalho:** individual

Desta forma, foi pedido a cada um dos alunos que levantasse um pouco o véu relativamente às informações que recolhera na leitura do capítulo que lhe coube, mas sem as revelar demasiado, já que, mais adiante, estes capítulos seriam expostos oralmente e não queríamos que se perdesse o fator surpresa.

Uma vez concluída a retoma de conteúdos, concentrámo-nos na análise da página inicial do guião (*vide* página anterior), hábito implementado ao longo das várias oficinas. O objetivo principal de cada aluno era planificar e produzir uma exposição oral que conseguisse manter o interesse do auditório ao longo de toda a exposição e, simultaneamente, o motivasse para a leitura de mais capítulos. De modo a cumprir este objetivo, este guião conduziu os alunos ao longo de dois momentos chave desta oficina que antecederam a exposição oral: **a planificação da produção oral dos alunos** e a **reflexão metalinguística em torno dos marcadores discursivos** utilizados.

O “Guião de Apoio à Exposição Oral” (único documento a que os alunos podiam recorrer durante a sua exposição), representado nas páginas seguintes, foi apresentado aos alunos através de uma instrução clara e de um modelo que lhes permitiu construir uma representação mental da tarefa que os esperava. As “unfamiliar tasks” são, segundo Wilson e Brooks (2014, p. 514), um dos aspetos mais desafiantes e que mais constrangimentos podem suscitar no âmbito da exposição oral. Por conseguinte, a professora lembrou aos alunos que, no preenchimento deste guião, estariam a mobilizar tarefas e estratégias já suas conhecidas, quer do âmbito da seleção e da organização da informação, quer da utilização de expressões linguísticas específicas, os marcadores discursivos, para conectarem as diferentes sequências do discurso. As suas escolhas, neste momento, seriam as garantes de uma exposição oral bem-sucedida.

Enquanto os alunos procederam ao preenchimento do guião, a professora circulou pela sala de aula, procurando providenciar todo o apoio necessário, apesar das circunstâncias atuais ditarem o distanciamento físico relativamente aos alunos. King (2002, citado por Wilson & Brooks, 2014, p. 517) refere que, caso não nos disponhamos a prestar explicitamente auxílio durante esta fase de planeamento estratégico, os alunos “will feel that the teacher has just dumped them into the sea to struggle for survival.”

A professora procurou enfatizar que o preenchimento deste guião constituía, em si, uma etapa do processo de planificação de uma exposição oral e, como tal, poderia ser corrigido as vezes que fossem necessárias até que chegassem a uma versão



	Exemplo(s):	<b>Marcadores Discursivos</b>
	Subtópico 3:	
	Exemplo(s):	
Conclusão		

Na verdade, o preenchimento deste guião é uma tarefa de escrita que está ao serviço da oralidade, não tendo por objetivo ser lida, mas sim apoiar a produção do oral formal. Por fim, a professora procurou destacar, junto dos alunos, a coluna relativa aos **marcadores discursivos**. Consciente de que não era possível planificar todas as estruturas linguísticas a que iriam recorrer durante as suas exposições, dado que, segundo Ahangori e Abdi, “they are likely to forget the planned structures while performing the task under the real time pressure”, considerámos essencial guiar-lhes o olhar no sentido daquilo que, implicitamente, os autores referidos apelidaram de *lembretes linguísticos* (2011, p. 1957). Quando têm oportunidade de planificar antecipadamente a tarefa, os alunos tendem a concentrar-se no conteúdo, ignorando a forma que lhe vão dar. Como tal, coube à professora, na oficina precedente e na presente oficina, muni-los das ferramentas necessárias para que planificassem para lá disso; planificando, também, as conexões semânticas que pretendiam instituir entre as



diferentes sequências discursivas. Desta forma estariam a facilitar o processo interpretativo do auditório, como o referem autores como Lopes e Carrilho (2020), Rumpanpect (2017), Hall e Hirata (2016), Hensley e Jeffrey (2013), Ahangari e Abdi (2011), Onatra e Pena (2009), Anthony et al. (2007), Tuan e Neom (2007), Gutiérrez (2005) e Andriessen et al. (1996).

Uma vez preenchido o guião dedicámo-nos a um momento de reflexão metalinguística em torno dos marcadores discursivos, abaixo representado, com o intuito de verificar por um lado se os alunos os tinham utilizado e, por outro lado, incentivá-los a preencher a dita coluna, caso não o tivessem feito. Concluimos o nosso apelo lembrando que os marcadores discursivos, apesar de não “intervirem no conteúdo proposicional, assumem uma função orientadora (...) ao serviço do interlocutor” (Coutinho, 2008, p. 196).



Neste conjunto de aulas, para além de **estratégias de seleção e de organização da informação**, também teve oportunidade de verificar a importância da utilização dos **marcadores discursivos**.

**1. Enumere** os marcadores discursivos que utilizou na grelha lateral do Guião de Apoio à Exposição Oral.

---

**2. Considera** que a sua utilização vai facilitar a compreensão do interlocutor? Justifique.

---



Faça uma **última leitura** cuidada do seu Guião. Confirme se a informação que vai utilizar está correta e se está a utilizar os marcadores discursivos **adequados** ao contexto!

Creemos ter cumprido, nesta etapa de preenchimento do “Guião de Apoio à Exposição Oral”, tarefas do âmbito quer da *inventio* quer da *dispositio*. Ora vejamos, os alunos tinham em sua posse a informação recolhida de cada um dos capítulos, que seria articulada com as suas próprias ideias e variaria consoante o rumo que quisessem dar às suas exposições orais, mas esta teria de ser organizada. Por um lado, cremos ter

facilitado este processo de organização ao fornecer o modelo da estrutura formal da exposição, por outro estamos convictos de que o preenchimento desta estrutura implica o domínio de capacidades organizacionais, ou seja, a noção clara do sítio onde encaixar cada nível de informação. Fizemo-lo guiados pela crença de que o empenho na criação de conteúdo e na sua articulação harmoniosa, durante o processo de planificação, leva à produção oral de uma exposição capaz de envolver e aproximar o locutor do auditório.

Smith e Sodano (2011, citado por van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2017, p. 1671), afirmam que “public speaking is often considered as the most extensive fear that individuals experience in social situations”. Contudo, cremos que tal não se verificou com os elementos desta turma. Chegado o momento de produzirem as suas exposições orais, sabendo, de antemão, o que se esperava deles, tendo-lhes sido dado tempo suficiente para planificar a sua oralidade e tendo contado com o apoio da professora sempre que necessário, os alunos mostraram-se, na sua maioria, à vontade. No que diz respeito à *actio* e aos seus preceitos, o que podemos constatar é que todos eles têm uma forma muito própria de expor oralmente e, implicitamente, já aplicam a máxima de dar prioridade ao conteúdo que transmitem ao auditório relativamente à forma como o fazem, utilizando os recursos verbais e não verbais com parcimónia.

Como já foi referido, esta exposição oral foi registada em formato de vídeo, instituindo-se este registo como uma ferramenta de trabalho para o professor que pode, assim, “*revisit scenes and find more things in them*” (Onatra & Pena, 2009, p. 16).

No final de todas as exposições orais realizadas nesta oficina não foi possível à professora, por exiguidade temporal, dar *feedback* aos alunos acerca dos seus desempenhos. No entanto, reconhecendo a sua importância, como forma de identificar os pontos fortes e os aspetos menos conseguidos e que necessitassem de ser mais trabalhados, e, também, o facto de esta oficina ter praticamente coincidido com o período de avaliações intercalares, a professora fez chegar a cada aluno um breve comentário acerca do seu desempenho (que pode ser encontrado na secção 4.4).

### 4.3 Instrumentos de avaliação construídos

Apesar de se afirmar já há longos anos que:

“o ensino deve incrementar e diversificar as experiências comunicativas do aluno, desenvolvendo e aperfeiçoando a oralidade e a escrita (...) porque têm muitos elementos em comum, especialmente em situações mais formais, ambas requerem um ensino sistemático e planejado e uma avaliação equitativa, para que se tornem suportes eficazes de comunicação e de representação” (ME-DES, 2001, p. 31)<sup>5</sup>,

a verdade é que a realidade não o reflete. O ensino sistemático e planejado, acima referido, aplica-se, a maior parte das vezes, apenas à escrita e à leitura, ocupando o oral formal uma posição subsidiária. Na verdade, e como já foi referido neste relatório, cremos que, devido à sua transversalidade às diferentes áreas disciplinares, é, muitas vezes, encarado como uma mera ferramenta ao serviço da exposição de conteúdos, não sendo objeto de ensino explícito, o que acarreta implicações claras ao nível da avaliação. Na verdade, para ser objeto de uma avaliação rigorosa faltam-lhe duas coisas essenciais: primeiro, ser objeto de ensino aprendizagem em contexto de sala de aula e, segundo, ver regulamentados instrumentos de avaliação que identifiquem os vários parâmetros a ser avaliados e os critérios de desempenho que compõem cada um deles.

Relatórios de prática de ensino supervisionada realizados na Universidade de Lisboa em anos anteriores, como os de Matos (2011) e de Alves (2012), experimentaram esta dificuldade, ou seja, a falta de instrumentos adequados à avaliação da expressão oral formal, tendo-a superado através da construção dos seus próprios instrumentos de avaliação do oral formal. Para isso, definiram parâmetros e redigiram descritores de desempenho que tiveram como referência aqueles que são utilizados nos exames nacionais do Ensino Secundário para a avaliação do registo escrito argumentativo e a literatura relativa à argumentação e à oralidade. No presente relatório, procurámos, igualmente, superar esta lacuna, construindo, também, um instrumento de avaliação, tendo como base o cruzamento dos descritores de desempenho identificados nos documentos normativos para as disciplina de Português (Buescu et al., 2014) e de Clássicos da Literatura (ME-DES, 2004), a *Oracy Skills*

---

<sup>5</sup> Mesmo não sendo o documento normativo em vigor, acreditamos que a sua consulta se revelou proveitosa, por ter concretizado com detalhe, na secção 2.7 - *Indicações gerais sobre Avaliação*, questões relativas ao processo avaliativo.

*Framework* (Mercer et al., 2017, p. 54), a literatura relativa à exposição oral e, sobretudo, a consulta do instrumento de avaliação construído por Alves (2012, pp. 91–95). Relativamente a este último instrumento, em alguns pontos aproximámo-nos e noutros afastámo-nos. A aproximação foi inevitável em parâmetros como o da **estrutura**, o da **coerência** e o da **coesão**, já que, de acordo com a *Oracy Skills Framework*, existem competências mais gerais que funcionam como um “over-arching framework” (Mercer et al., 2017, p. 53) às realizações orais e que, como tal, se instituem como comuns ao trabalho desenvolvido por Alves (2012), sobre argumentação oral em contexto de debate no 12º ano, e ao trabalho que aqui desenvolvemos, sobre estratégias de planificação da exposição oral no 12º ano. Ao tratar géneros orais formais distintos, afastámo-nos do instrumento construído por Alves (2012) nos parâmetros relativos à argumentação e à contra-argumentação, porque, nas palavras de Mercer *et al.* (2017, p. 53), “different genres have distinctive features in terms of development or oracy skills”. Após a consulta da literatura relativa à exposição oral pareceu-nos imperativo criar um parâmetro que permitisse avaliar o **respeito pelas regras da situação comunicativa** que a caracterizam e, na senda da *Oracy Skills Framework* criámos, ainda, o parâmetro que diz respeito aos aspetos físicos, isto é, a **voz e a linguagem corporal**.

Não podemos deixar de referir que durante a construção deste instrumento, procurámos ser guiados pela ideia de criar “a framework comprehensible to, and usable by classroom teachers”(Mercer et al., 2017, p. 55), já que procurámos chegar a um instrumento que fosse, efetivamente, operacional em contexto de ensino, não se sentindo o professor “esmagado” pelo peso do momento da avaliação da exposição oral formal no decorrer da sua prática docente.

O modelo avaliativo adotado teve por base a produção dos alunos no pré-teste, na exposição oral da oficina 4 e, por fim, no pós-teste. O registo em formato de vídeo destes três momentos, as respetivas transcrições e os guiões de planificação preenchidos pelos alunos viabilizaram o processo avaliativo, permitindo averiguar o grau de consecução dos objetivos estabelecidos mediante a análise do comportamento dos alunos face aos mesmos (ME-DES, 2001, p. 29). Não obstante a vertente meramente formativa da avaliação, optámos pela utilização de uma escala analítica, em detrimento de uma escala holística.

O Programa de Clássicos da Literatura aponta-nos, a propósito da avaliação, para a necessidade de uma “valorização, na avaliação e na classificação finais de

período e ano, tanto do **produto** como do **processo**” (ME-DES, 2004, p. 11). Assumimos esta indicação na elaboração do instrumento de avaliação e na consequente avaliação que levámos a cabo nesta intervenção didática, tendo deslocado parte da importância colocada no momento da **produção** para o **processo** em si, enfatizando a importância da planificação do oral formal. Assim, na elaboração do instrumento de avaliação privilegiámos, também, a componente processual através de dois parâmetros: a) seleção e tratamento da informação e b) planificação da intervenção oral. No que diz respeito ao momento da produção oral definimos os seguintes parâmetros: c) respeito pelas regras da situação comunicativa, d) estrutura, e) coesão, f) pertinência e coerência, g) vocabulário e h) voz e linguagem corporal.

Níveis e Cotações		Níveis de Desempenho – Expressão Oral				
		N5	N4	N3	N2	N1
Parâmetros		25	20	15	10	5
PROCESSO	a) Seleção e tratamento da Informação	- Selecionou informação pertinente para o tema que vai expor e adequada ao auditório. - Planificou marcadores discursivos adequados e diversificados que ligam as várias sequências do discurso.	Nível Intermediário	- Selecionou informação adequada para o tema que vai expor, mas nem sempre pertinente para o auditório. - Planificou alguns marcadores discursivos adequados, mas pouco diversificados, que ligam algumas das sequências do discurso.	Nível Intermediário	- Selecionou informação pouco adequada para o tema que vai expor e não pertinente para o auditório. - Planificou um número reduzido de marcadores discursivos (dois ou menos) repetidos ou desadequados.
	b) Planificação da exposição oral	- Planificou o discurso em forma de tópicos, preenchendo na totalidade o guião. - A planificação elaborada corresponde à exposição oral produzida.		- Planificou o discurso num misto de tópicos e frases completas, preenchendo o guião na totalidade ou parcialmente. - A planificação elaborada corresponde, no geral, à exposição oral produzida.		- Planificou o discurso, recorrendo a frases completas, preenchendo o guião na totalidade ou parcialmente. - A planificação elaborada corresponde parcialmente à exposição oral produzida.
PRODUTO	c) Respeito pelas regras da situação comunicativa	- Respeita a extensão temporal (3 minutos) da exposição. - Revela segurança e domínio sobre o tema que expõe. - Envolve o auditório mantendo-o interessado do princípio ao fim da exposição. - Consulta pontualmente o guião ao longo da exposição, o que não afeta a fluência do discurso. - Recorre naturalmente a técnicas retóricas (uso ou da metáfora, ou do humor ou da ironia) para valorizar a sua exposição.	Nível Intermediário	- Respeita parcialmente a extensão temporal da exposição (3 minutos), terminando 30 segundos antes ou depois. - Revela segurança e domínio relativo sobre o tema que expõe. - Envolve o auditório mantendo-o interessado durante, pelo menos, metade da exposição. - Consulta o guião algumas vezes ao longo da exposição, afetando a fluência do discurso. - Recorre, por vezes, a técnicas retóricas (uso ou da metáfora ou do humor ou da ironia) para procurar valorizar a sua exposição.	Nível Intermediário	- Desrespeita a extensão temporal da exposição (3 minutos), terminando 1 ou mais minutos antes/depois do limite. - Revela insegurança e pouco domínio sobre o tema que expõe. - Envolve o auditório com dificuldade e apenas durante breves momentos da exposição. - Consulta o guião de forma recorrente, limitando-se praticamente a ler a informação nele registada, quebrando a fluência do discurso. - Não recorre esporadicamente a técnicas retóricas (uso ou da metáfora, ou do humor ou da ironia).
	d) Estrutura	- Estrutura o discurso em três partes bem definidas (introdução, desenvolvimento e conclusão), conseguindo mantê-las invisíveis para o auditório.		- Estrutura o discurso satisfatoriamente em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), conseguindo o auditório aperceber-se da transição entre algumas delas.		- Estrutura o discurso de forma lacunar (faltando a introdução, mais do que dois subtópicos do desenvolvimento ou a conclusão) e anuncia as transições entre as diferentes partes.
PRODUTO	e) Coesão	- Recorre a marcadores discursivos adequados e diversificados que evidenciam pistas semânticas que facilitam a compreensão do auditório, produzindo um discurso coeso.	Nível Intermediário	- Recorre a marcadores discursivos adequados, mas pouco diversificados, que evidenciam, ainda assim, algumas pistas semânticas que facilitam a compreensão do auditório, produzindo um discurso globalmente coeso.	Nível Intermediário	- Recorre a um número reduzido de marcadores discursivos (2 ou menos), repetidos ou nem sempre adequados sendo fracas ou inexistentes as pistas semânticas que facilitam a compreensão do auditório, produzindo um discurso pouco coeso.
	f) Pertinência e coerência	- Recorre a informação pertinente e diversificada ao longo da exposição, produzindo um discurso coerente, claro e sem desvios ao tema.		- Recorre a informação pertinente, mas pouco diversificada ao longo da exposição, produzindo um discurso parcialmente coerente, nem sempre claro e com desvios ao tema.		- Recorre a informação pouco pertinente e repetitiva ao longo da exposição, produzindo um discurso pouco coerente e desarticulado.
	g) Vocabulário	- Utiliza vocabulário adequado e diversificado.		- Utiliza vocabulário adequado, mas pouco diversificado e com algumas imprecisões.		- Utiliza vocabulário limitado, impreciso e desadequado.
	h) Voz e linguagem corporal	- Usa uma entoação variada e adequada à situação comunicativa. - Produz enunciados longos, com pausas em posições adequadas, que permitem planear eficazmente o discurso. - Projeção de voz e ritmo de fala apropriados que captam o interesse do auditório. - Estabelece contato visual com o auditório, demonstrando confiança e segurança. - Apresenta uma postura corporal dinâmica e adequada, recorrendo naturalmente a gestos para corroborar a mensagem transmitida.		- Usa uma entoação, no geral, variada e adequada à situação comunicativa. - Produz enunciados ora muito curtos ora muito longos com algumas pausas nem sempre em posições adequadas, para planear e autocorriger o discurso, o que por vezes denota hesitações. - Projeção de voz e ritmo de fala que captam durante, pelo menos, metade da exposição o interesse do auditório. - Estabelece pouco contato visual com o auditório, demonstrando alguma insegurança. - Apresenta uma postura corporal pouco dinâmica, recorrendo com pouca naturalidade a gestos para corroborar a mensagem transmitida.		- Usa uma entoação monótona e desadequada à situação comunicativa. - Produz enunciados curtos, com pausas frequentes e em posições desadequadas, repetições e hesitações constantes que dificultam a compreensão do auditório. - Projeção de voz e ritmo de fala desadequados (demasiado alto/baixo) que captam o interesse do auditório apenas por breves instantes. - Evita contato visual com o auditório, focando o olhar no chão ou em parte indefinida. - Apresenta uma postura corporal passiva, recorrendo esporadicamente a gestos que não corroboram a mensagem.

Figura 4 Instrumento de Avaliação

Voltando à escolha da grelha analítica, que nos pareceu a mais adequada, justifica-se devido às limitações que um instrumento de avaliação holístico traria a este relatório, já que este tipo de avaliação não permite a possibilidade de um melhor desempenho dos alunos num determinado descritor relativamente a outro (Mertler, 2000, p. 1). Além disso, a qualidade e a quantidade de *feedback* providenciado por uma grelha analítica é, segundo Mertler (2000, p. 2), inegavelmente superior.

Como se pode observar na página anterior, os descritores de desempenho englobados em cada um dos parâmetros a ser avaliados têm em conta os objetivos a alcançar e as competências a evidenciar pelos alunos não só no momento de produção do oral formal, como também no seu processo de planificação. Cada um destes parâmetros foi avaliado através de cinco níveis de desempenho, sendo que três deles se encontram descritos (5, 3 e 1) e dois, por serem níveis intermédios, não foram descritos (4 e 2). Estes dois últimos destinam-se às produções orais que oscilam entre o descritor correspondente quer ao nível superior, quer ao nível inferior. A classificação resultante dos vários níveis de desempenho traduziu o nível de consecução dos alunos por parâmetro, o que, segundo Buescu *et al.* (2014, p. 37), permite uma avaliação que se consubstancia na atribuição quer de uma classificação descritiva, quer de uma classificação numérica. Dado que as produções orais foram classificadas numa escala de 0 a 200 pontos, à semelhança de Matos (2011) e de Alves (2012), associámos a seguinte classificação numérica a cada um dos níveis: N5 – 25 pontos, N4 – 20 pontos, N3 – 15 pontos, N2 – 10 pontos, N1 – 5 pontos e 0 pontos para um desempenho que se mostre inferior ao que foi definido para o nível 1 de cada um dos parâmetros.

Em suma, ao definir os parâmetros a avaliar e os descritores para os diferentes níveis de desempenho procurámos conduzir o processo avaliativo no sentido de uma avaliação mais individualizada e objetiva, que possibilitasse indicar ao aluno o parâmetro ou parâmetros que precisavam ser mais trabalhados, tornando, assim, o *feedback* mais funcional e direcionado. Na verdade, em exposições orais futuras, este tipo de avaliação dará frutos, já que o *feedback* providenciado aos alunos permitir-lhes-á refletir acerca do seu desempenho oral e corrigir os aspetos menos conseguidos.

De modo a proceder ao registo dos níveis de desempenho alcançados pelos alunos em cada um dos parâmetros avaliados, construímos uma **grelha de classificação**, que se apresenta de seguida e que engloba o pré-teste e o pós-teste.

Parâmetros	A		B		C		D		E		F		G		H		Total			
	Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Cotação			
	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	Pré	Pós
Alunos																				

Figura 5 Grelha de classificação da produção oral (pré-teste e Pós-teste)

Segundo Ratminingsih et al. (2018, citado por Nejad & Mahfoodh, 2019, p. 616), “uma das formas de incluir os alunos no processo avaliativo é convidá-los a autoavaliar o seu trabalho, ou seja, “to give more opportunity to the students to reflect on their own learning and progress”. Na verdade, o processo de **autoavaliação** tem vindo a receber uma atenção crescente, visto que procura estimular e enfatizar a autonomia dos alunos, considerando-se este método de avaliação pedagogicamente significativo (Nejad & Mahfoodh, 2019, p. 616). Igual atenção é concedida à avaliação entre pares, surgindo estudos, como os de De Grez et al. (2012) e os de Nejad e Mahfoodh (2019), que se dedicam à comparação dos resultados da autoavaliação, da avaliação entre pares e da avaliação conduzida pelo professor. No âmbito deste relatório, limitámo-nos a explorar, ainda que levemente, a questão da autoavaliação, esperando que o grau de consciencialização que envolve possa, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível do oral formal quer pela correção de comportamentos, quer pelo ajuste de competências de forma a alcançar um bom desempenho. Ao tomar esta decisão estávamos cientes de que, como refere De Grez et al. (2012, p. 132), os alunos poderiam ser levados a **sobrevalorizar** ou a **desvalorizar** o seu desempenho, porém não quisemos perder esta oportunidade de averiguar a perceção que têm das suas competências no campo da oralidade planeada. Desta forma, no que diz respeito ao instrumento construído para a autoavaliação, figura 6, a ser preenchido por cada um dos alunos após a sua exposição oral nos momentos de **pré-teste** e de **pós-teste**, procurámos que refletisse os parâmetros avaliados pela professora, mas que não se revestisse da complexidade que, aos olhos de um aluno, se revestiria uma grelha analítica. Assim, coube aos alunos a reflexão

acerca da sua produção oral e a sua consequente autoavaliação, tendo em conta a seguinte escala: 5 - *péssimo*, 10 - *mau*, 15 - *razoável*, 20 - *bom* e 25 - *muito bom*.

		5	10	15	20	25
Processo	a) Utilizei eficazmente estratégias de seleção e de organização da informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b) Planifiquei o meu discurso, preenchendo a totalidade do modelo de planificação que fazia parte do guião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produto	c) Respeitei as regras da situação comunicativa: a extensão temporal da exposição (3 m), o domínio do tema exposto. e envolvi o auditório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d) Ao longo da exposição oral expus informação pertinente de forma coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e) Estructurei o discurso de forma clara e consistente em três partes bem definidas: introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f) Produzi um discurso coeso, recorrendo a marcadores discursivos diversificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	g) Produzi um discurso linguisticamente correto, utilizando vocabulário diversificado e adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	h) Utilizei de forma adequada aspetos físicos como a projeção e a velocidade de fala, a postura corporal, os gestos e o contato visual com o auditório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 6 Grelha de autoavaliação da produção oral (pré-teste e pós-testes)

É importante referir que na aula dedicada ao pré-teste, a anteceder a grelha de autoavaliação, seguia um breve questionário intitulado “Questionário de Perceção da Competência de Exposição Oral”, representado na página seguinte, que tinha como objetivo apurar informações relativas à frequência com que os alunos realizavam exposições orais, em que disciplinas o faziam, aos seus hábitos de planificação e à sua posição face ao *feedback* que lhes é concedido pelo professor. Estudos como os de Rumpanpect (2017), de Al-Nouh et al. (2015), de Alwi e Sidhu (2013) e de De Grez et al. (2009, 2012) apontam para a funcionalidade deste tipo de questionários quando associados aos momentos de autoavaliação. Neste caso, permitiu à professora conhecer um pouco mais os alunos e confirmar a sua convicção de que contavam já



com uma “carreira” no campo das exposições orais, no âmbito das diferentes disciplinas. Apesar disso, mostravam-se motivados e dispostos a retirar o máximo proveito da sequência didática que a professora preparou.

**Questionário de Percepção da Competência de Exposição Oral**

O presente questionário tem como objetivo apurar dados acerca da percepção da competência de exposição oral de alunos que frequentam a disciplina (opcional) de Clássicos da Literatura, 12º ano de escolaridade, de modo a desenvolver um projeto de investigação-intervenção no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, sendo importante realçar que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual acerca das suas capacidades para apresentar oralmente. Solicito que responda de forma sincera a todas as questões. O seu preenchimento total terá uma duração de aproximadamente 5 minutos. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração neste projeto.

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_  
**Curso:** \_\_\_\_\_

**1.** Ao longo do seu percurso escolar realizou nenhuma/ algumas/ muitas exposições orais (risque o que não interessa).

**2.** Considera que a prática de exposições orais se restringe às disciplinas relacionadas com a Língua Portuguesa?

Sim:  Não:  Em que outras disciplinas realizou exposições orais?  
 \_\_\_\_\_  
 (indique pelo menos três)

**3.** Tem por hábito planificar a sua exposição oral?

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase Sempre	Sempre

**4.** Quais são, na sua opinião, os benefícios de uma planificação cuidada? (indique dois)

<input type="checkbox"/> Reduz a ansiedade	<input type="checkbox"/> Origina apresentações mais coerentes
<input type="checkbox"/> Melhora o conteúdo	<input type="checkbox"/> Organiza o pensamento
<input type="checkbox"/> Permite treino	<input type="checkbox"/> Outro (s): _____
<input type="checkbox"/> Gestão do tempo	

**5.** Quando recebe *feedback* da sua exposição oral sente-se:

Indiferente  Desconfortável  Confortável

**5.1** Justifique:  
 \_\_\_\_\_

**6.** Considera proveitosa uma sequência didática dedicada à exposição oral?  
 Sim  Não  Justifique: \_\_\_\_\_

Figura 7 Questionário de Percepção da Competência de Exposição Oral

Os dados apurados neste questionário encontram-se graficamente representados no anexo 3. Apesar de não termos em mente uma análise ambiciosa dos mesmos, acreditamos que tanto o instrumento de autoavaliação, como a aplicação do questionário nos forneceram algumas indicações relativamente ao uso do oral formal pelos alunos, que nos permitiram entender ou a progressiva operacionalização e aperfeiçoamento de competências associadas à apropriação das convenções do oral formal ou a persistência de hábitos já arreigados.

#### 4.4 Breve comentário ao desempenho dos alunos na Oficina 4

A propósito da exposição oral com que se encerrou a oficina 4 da sequência didática aplicada, ou seja, a exposição dos capítulos de *Vidas Escritas*, de Javier Marias, é oportuno partilhar, neste relatório, para além das **classificações gerais** alcançadas pelos alunos, *vide* figura 12, o **feedback** que a professora fez chegar a cada um deles. Consideramo-lo um complemento relevante da sequência didática, já que lhes permitiu rever e melhorar os seus processos de trabalho. Apesar de a turma ser constituída por treze alunos, dois deles não compareceram a esta aula, sendo que apenas onze realizaram a exposição oral.

**AF**, preencheu todo o guião com frases completas, ignorando a instrução que pedia explicitamente tópicos, o que fez com que, em alguns momentos, o seu discurso fosse mais pausado para poder consultar o guião. Planificou os marcadores discursivos no correr do texto e não na respetiva coluna. Devem funcionar como lembretes linguísticos, isto é, estar destacados das sequências discursivas para os identificar mais rapidamente quando consulta o guião. Numa próxima oportunidade destaque-os das restantes sequências do guião e recorra apenas a tópicos. No momento da apresentação evita o contato visual com o auditório, o que é uma pena, já que faz uma apresentação segura e muito agradável, com uma boa velocidade de discurso. Este é, sem dúvida, um aspeto a melhorar.

**FC**, preencheu o guião recorrendo a tópicos bem articulados. Não preencheu a coluna dos marcadores discursivos e também não os utilizou ao longo da sua exposição oral. É importante fazê-lo numa próxima oportunidade, para tornar o discurso mais fluído. No momento da exposição revela à vontade, uma postura corporal que corrobora a mensagem que está a transmitir e um bom contato visual com o público. Apoia-se no guião com frequência, mas isso não quebrou a sua velocidade de discurso por no guião constarem apenas tópicos.

**GS**, o seu guião parece preenchido recorrendo a um misto de tópicos e de frases completas. Creio que os tópicos, para cada um dos subtópicos, podiam ser mais detalhados, o que faria com que o seu discurso fosse mais fluente. Planificou, apenas, a utilização de um marcador discursivo, *em suma*. Não planificar os marcadores leva a que não se lembre de os utilizar durante a exposição, o que faz com que o auditório perca uma série de pistas importantes. É um aspeto a melhorar. No momento da exposição mostrou à vontade, estabelecendo um bom contato visual com o público.

**JD**, o seu guião é um misto de tópicos e de frases completas. Nas partes em que usa tópicos, se os ordenar verticalmente, será mais fácil consultá-los durante a exposição. Apenas utilizou um marcador discursivo na elaboração do seu guião e também não os utilizou na sua exposição, o que o fez utilizar recorrentemente a expressão “bom” como meio de interligar as diferentes sequências do discurso. Teria sido positivo um marcador discursivo a dar a entender que ia concluir o seu discurso. Durante a exposição oral mostrou-se um pouco nervoso, mas sem motivo. Estabelece um bom contato visual e utiliza um volume e uma velocidade de discurso apropriados. Também utiliza de forma eficaz os gestos para corroborar a mensagem que transmite. Numa próxima oportunidade, atenção à utilização dos marcadores, tanto na planificação, como na exposição oral.

**LF**, preencheu o guião recorrendo a tópicos, como pedido, porém na conclusão recorreu a uma frase completa. Os tópicos são sequencialmente coerentes, mas parecem demasiados, o que faz com que depois tenha de transmitir a mensagem numa velocidade de discurso extremamente elevada. Planificou a utilização de marcadores discursivos e incluí-os de forma visível na sua planificação. Não gostava que tivesse ficado, novamente, para o fim, numa próxima oportunidade gostava que fosse a primeira a expor. Durante a exposição recorre ao guião com mais frequência do que seria necessário, já que parece conhecer a informação. Não utilizou os marcadores discursivos que planificou, apesar de ter utilizado outros no decurso do seu discurso. Deve apresentar de forma mais tranquila, conhece a informação, não há razão para se sentir nervosa, até porque acaba por utilizar, como já referi, uma velocidade de discurso que acaba por não envolver o auditório.

**MR**, preencheu todo o guião com frases completas, ignorando a instrução que pedia explicitamente tópicos. Assim, o guião torna-se demasiado denso e mais difícil de consultar durante a exposição, o que faz com que o seu discurso, em algumas ocasiões, seja mais pausado e menos fluente. Recorre aos marcadores discursivos nas frases completas que construiu, numa próxima oportunidade, tente destacá-los, para ser mais fácil identificá-los. Durante a exposição oral denota à vontade, estabelece contato visual com o auditório e utiliza os gestos como forma de corroborar a mensagem que transmite. Creio que pode melhorar a estruturação da informação no guião, se recorrer a tópicos.

**MP**, preencheu o guião recorrendo a tópicos, como era pedido, e planificou os marcadores discursivos que pretendia utilizar. Se detalhar mais os tópicos vai ser apresentar um discurso mais fluente, porque com tópicos tão gerais tem de ir improvisando ao longo da apresentação, o que a faz perder-se um pouco. No momento da exposição oral parece ligeiramente nervosa, mas não há necessidade disso. Tem uma boa postura corporal, um volume e uma velocidade de discurso adequados e estabelece contato visual com o auditório. É importante parecer confiante neste momento.

**MS**, preencheu o guião recorrendo a tópicos, como pedia a instrução. Creio que os tópicos serão mais fáceis de consultar durante a exposição se os ordenar verticalmente. Não planificou os marcadores discursivos que pretendia utilizar. No entanto, utilizou-os quando produziu o discurso. Planificá-los previamente faz com que o discurso seja mais automático, já que quando alterna entre sequências nem sempre o discurso é fluente. Em termos de conteúdo, foi para além do capítulo, o que o fez ultrapassar um pouco o limite temporal da exposição. Durante a exposição oral mostrou à vontade, uma boa velocidade de discurso, mas creio que deve estabelecer mais contato visual com o auditório.

**RF**, o seu guião está preenchido de forma muito funcional, os tópicos parecem detalhados e organizados de forma coerente. Creio que se os organizar verticalmente serão mais fáceis de consultar durante a exposição, já que, por vezes, apresenta um discurso um pouco pausado em busca do tópico seguinte. Não planificou os marcadores discursivos que pretendia utilizar, é importante fazê-lo para evitar certas repetições como o “lá está”. Durante a exposição demonstra à vontade, volume e velocidade de discurso adequados, um bom contato visual com o auditório e utiliza os gestos e a postura corporal de forma muito eficaz.

**RP**, preencheu o guião recorrendo apenas a tópicos, como pedido, e a sua exposição oral seguiu aquilo que planificou. Não ter planificado a conclusão fez com que terminasse de forma mais improvisada. Resultou, mas creio que poderia ter sido melhor conseguida. Não preencheu a coluna dos marcadores discursivos, apesar de ter utilizado um ou outro durante a sua exposição. Numa próxima oportunidade não deixe de o fazer, vai ver que são auxiliares importantes para si, que estás a expor, e para quem a ouve. No momento da apresentação consegue demonstrar um imenso à vontade, conseguindo, com facilidade, captar a atenção dos que a ouvem. Acho que fez um bom trabalho, apesar dos marcadores discursivos.

**VB**, preencheu o guião recorrendo a um misto de tópicos e de frases completas, o que o fez perder velocidade de discurso quando o consultou. Preencheu a coluna dos marcadores discursivos, mas de forma vaga, já que pela leitura do guião não se consegue perceber a que sequência do discurso vai aplicar cada um deles. Por exemplo, durante a exposição usa de forma adequada o *em suma*, mas no guião esta expressão está representada junto ao exemplo do segundo subtópico. A ideia é colocar o marcador discursivo junto às sequências discursivas que interliga. No momento da apresentação demonstra à vontade, uma boa postura corporal, mas, por vezes, evita o contato visual. Este pode ser um aspeto a melhorar.

Figura 8 Comentário ao desempenho dos alunos na exposição oral da Oficina 4

As classificações gerais alcançadas nesta exposição oral, como é visível no gráfico abaixo, foram muito positivas, permitindo categorizar, em termos de menção qualitativa<sup>6</sup>, o desempenho dos alunos em três grupos: *suficiente* (JD), *bom* (AF, FC, GS, LF, MR, MP, MS e RP) e *muito bom* (RF e VB).

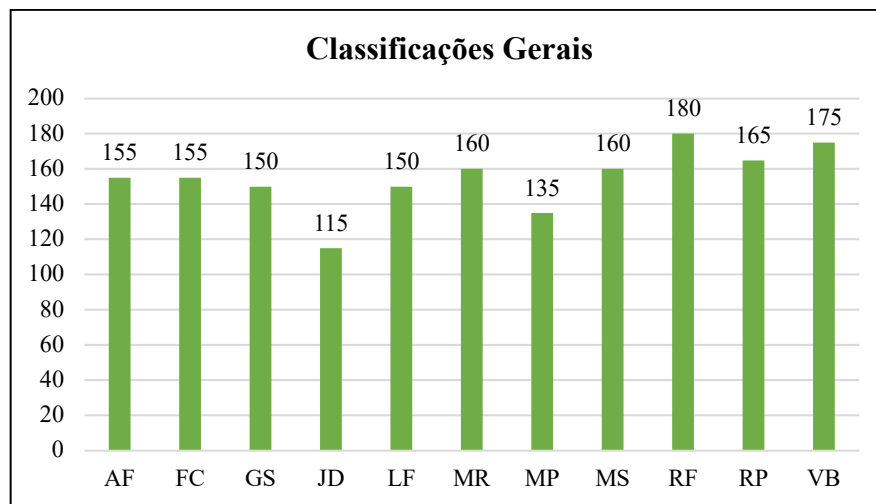


Figura 9 Classificações gerais: exposição oral da Oficina 4

Apesar das classificações alcançadas, optou-se por não as comunicar aos alunos por, nesta fase, os comentários individuais, com um *feedback* mais preciso relativamente aos aspetos a melhorar, lhes serem mais úteis.

<sup>6</sup> Muito insuficiente: 0 a 64, insuficiente: 65 a 94, suficiente: 95 a 134, bom: 135 a 174 e muito bom: 175 a 200.

## CAPÍTULO V

### Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados alcançados pelos alunos nos dois momentos de avaliação que compõem esta intervenção didática, o pré-teste e o pós-teste, sendo feita uma análise comparativa dos resultados obtidos. O capítulo está dividido em três secções. Na primeira secção, apresentam-se os resultados alcançados pelos alunos no pré-teste e no pós-teste, por classificações gerais e, na segunda secção, os resultados alcançados por parâmetros de avaliação. Na terceira secção, procede-se à apresentação e ao comentário dos resultados apurados a partir da autoavaliação de cada um dos alunos, após a realização do pré-teste e do pós-teste, comparando-os com a avaliação feita pela professora.

#### 5.1 Resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, por classificações gerais

Os resultados que seguidamente apresentamos resultam da avaliação do desempenho dos alunos quer no momento do pré-teste, quer no momento do pós-teste e baseiam-se na análise dos guiões de apoio à exposição oral preenchidos pelos alunos, na gravação das exposições orais produzidas e na sua respetiva transcrição. A classificação a que chegámos, numa escala de 0 a 200 pontos, corresponde à soma obtida pelos alunos, consoante os níveis de desempenho alcançados em cada um dos parâmetros avaliados.

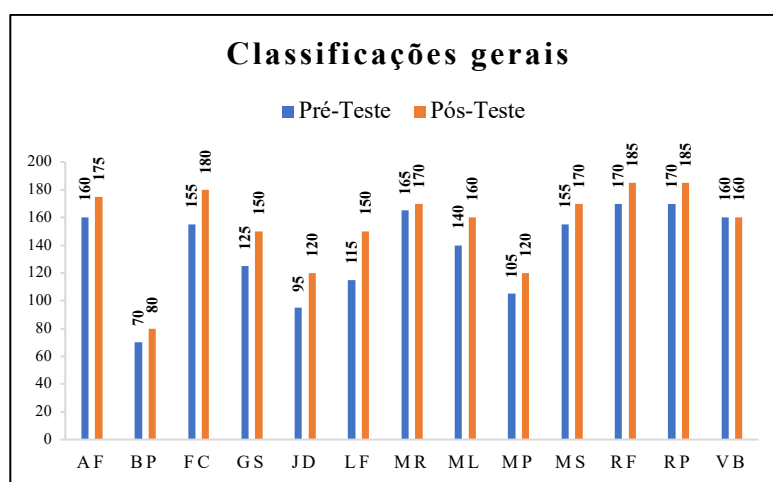


Figura 10 Classificações gerais: pré-teste e pós-teste

Como é visível na figura 10, notou-se uma evolução na classificação geral da maioria dos alunos, do **pré-teste** para o **pós-teste**. Na verdade, esta evolução oscilou entre os 5 e os 35 pontos:

Alunos	Evolução da classificação do Pré teste para o Pós-teste (por pontos)
MR	+5 pontos
BP	+10 pontos
AF, MP, MS, RF, RP	+15 pontos
ML	+20 pontos
FC, GS, JD	+25 pontos
LF	+35 pontos

Enfatizamos os resultados obtidos pelos alunos ML, FC, GS, JD e LF que registaram a evolução mais acentuada, na casa dos 20, 25 e 35 pontos. As restantes subidas pautaram-se entre os 5 e os 15 pontos e registaram-se, na sua grande maioria, em alunos que, já de si, tinham apresentado um desempenho elevado, igual ou superior a 155 pontos, no momento do pré-teste. A aluna BP, apesar de ter registado uma evolução de 10 pontos, manteve um nível negativo em ambos os momentos de avaliação, cumprindo-nos esclarecer que a aluna assistiu, apenas, a uma das quatro aulas que compunham a sequência didática aplicada (a Oficina 1). O aluno VB, por sua vez, manteve a sua classificação nos dois momentos de avaliação, o que se deveu a hábitos já arraigados, que esta intervenção didática não teve o poder de quebrar.

Apesar da experiência que estes alunos já revelavam no campo da exposição oral, a aplicação da sequência didática descrita neste relatório, mesmo consistindo em apenas quatro aulas, fez alguma diferença, principalmente nos alunos que apresentaram resultados mais baixos no momento do pré-teste.

## 5.2 Resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, por parâmetros de avaliação

O instrumento de avaliação construído consagrou duas dimensões essenciais: a dimensão processual e a dimensão de produção da exposição oral. A avaliação por parâmetros apresentada nesta secção tem em linha de conta esta organização, sendo apresentados, primeiramente, os parâmetros referentes à dimensão processual: a) seleção e tratamento da informação e b) planificação da exposição oral. Seguidamente,

são apresentados os parâmetros referentes à dimensão de produção: c) respeito pelas regras da situação comunicativa, d) estrutura, e) coesão, f) pertinência e coerência, g) vocabulário e h) voz e linguagem corporal.

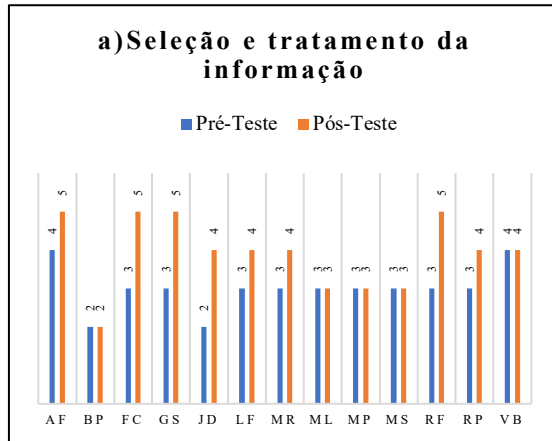


Figura 11 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro a)

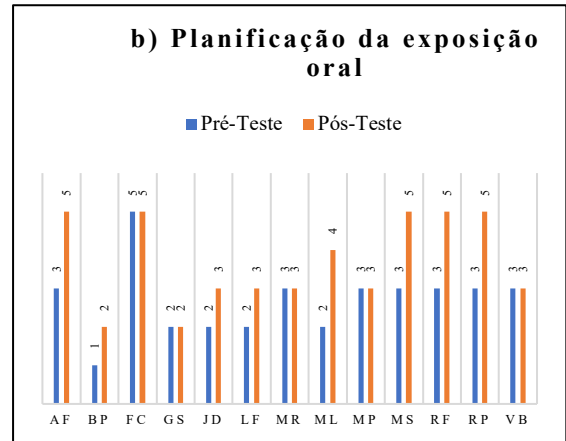


Figura 12 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro b)

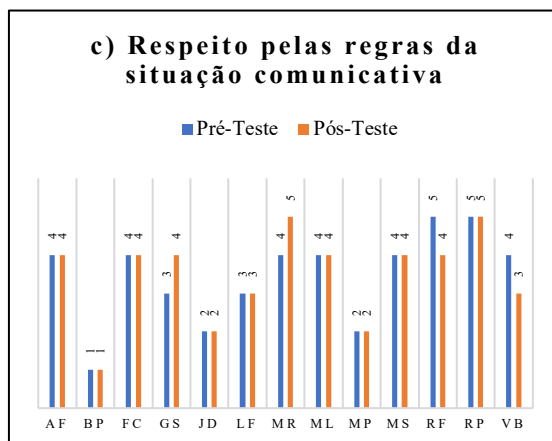


Figura 13 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro c)

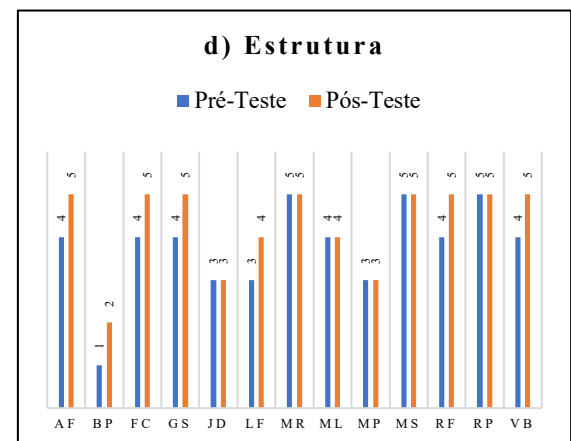


Figura 14 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro d)

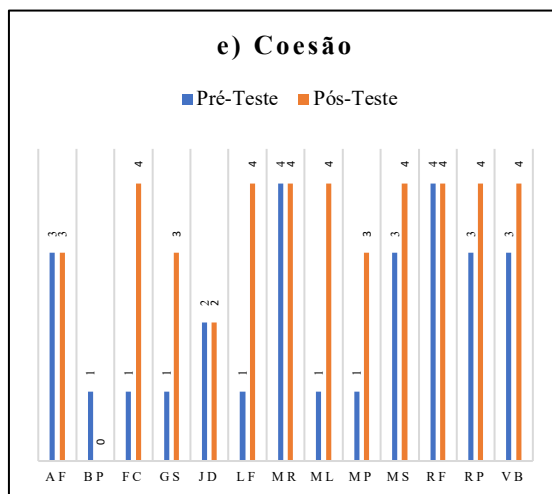


Figura 15 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro e)

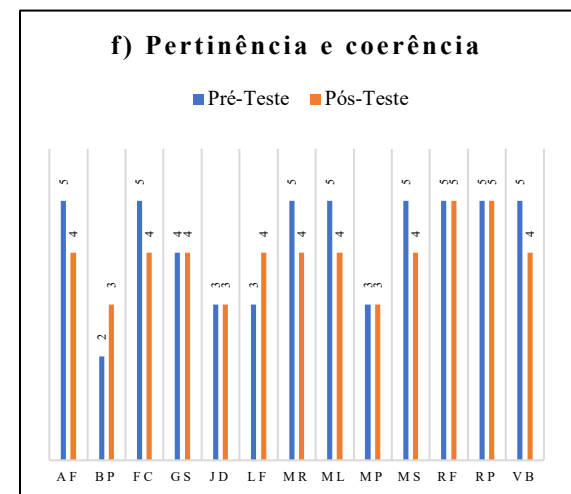


Figura 16 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro f)

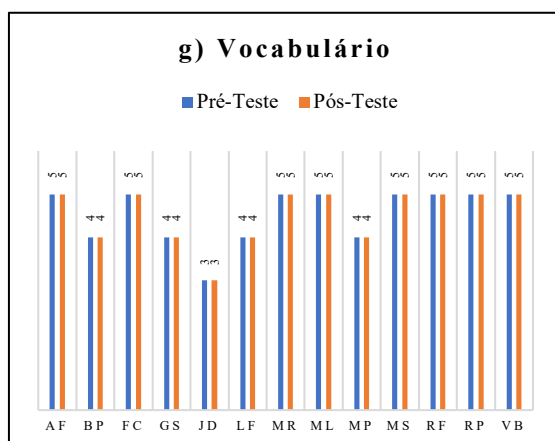


Figura 17 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro g)

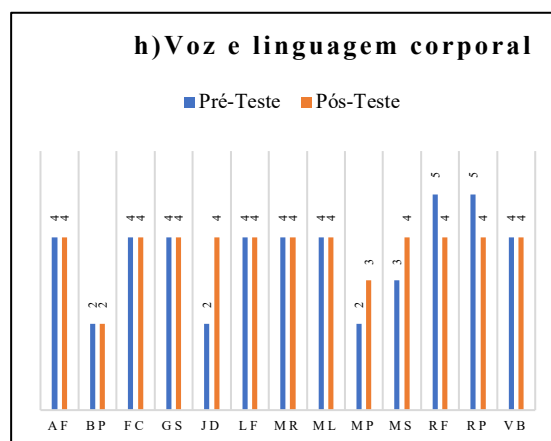


Figura 18 Pré-teste e pós-teste: nível de desempenho dos alunos no parâmetro h)

Esta representação gráfica tem como objetivo dar ao leitor deste relatório uma perspetiva geral da avaliação alcançada pelos alunos em cada um dos parâmetros de avaliação, sendo retomada parâmetro a parâmetro nas subsecções seguintes.

### 5.2.1 a) Seleção e tratamento da informação

Da avaliação apurada no parâmetro **seleção e tratamento da informação (a)** verifica-se que cinco alunos mantiveram o mesmo nível em ambos os momentos de avaliação, enquanto que oito alunos aumentaram a sua classificação pré-teste para o pós-teste:

Evolução registada do pré-teste para o pós- teste (nível)															
AF	Pré	4	+1	BP	Pré	2	=	FC	Pré	3	+2	GS	Pré	3	+2
	Pós	5			Pós	2			Pós	5			Pós	5	
JD	Pré	2	+2	LF	Pré	3	+1	MR	Pré	3	+1	ML	Pré	3	=
	Pós	4			Pós	4			Pós	4			Pós	3	
MP	Pré	3	=	MS	Pré	3	=	RF	Pré	3	+2	RP	Pré	3	+1
	Pós	3			Pós	3			Pós	5			Pós	4	
VB	Pré	4	=												
	Pós	4													

A evolução neste parâmetro deveu-se ao trabalho desenvolvido não só ao longo das oficinas 3 e 4, como também ao *feedback* providenciado após a exposição oral da oficina 4. A aluna LF ilustra a evolução de um nível, evoluindo de um nível 3 para um nível 4.



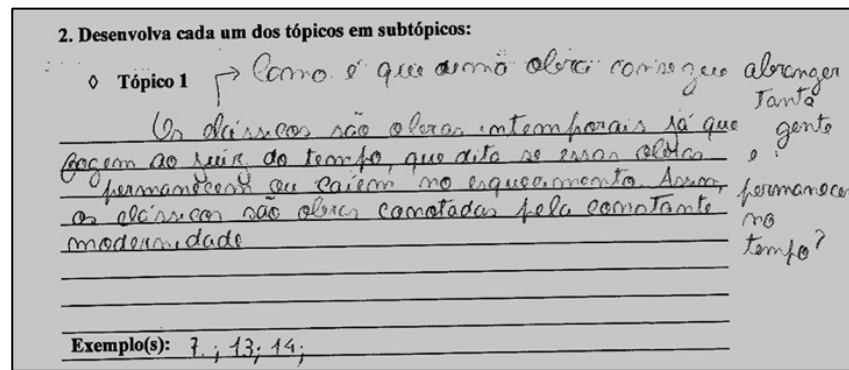


Figura 19 LF: excerto do guião de apoio à exposição oral, pré-teste

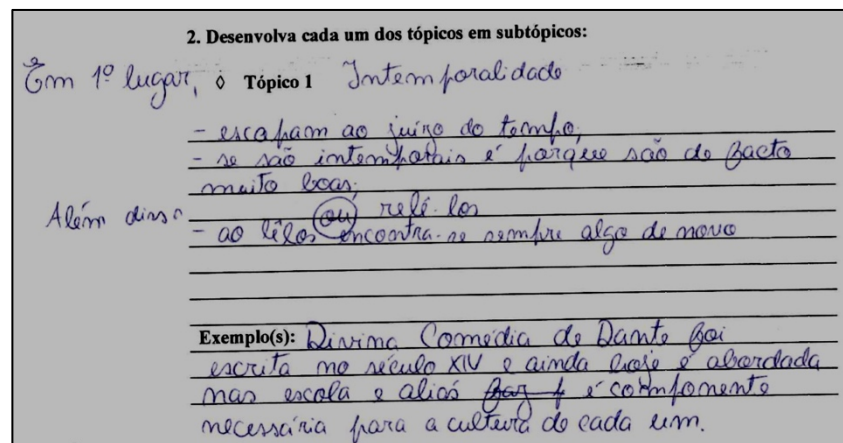


Figura 20 LF: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste

Como se pode verificar em ambas as figuras acima apresentadas, figura 19 e 20, a informação selecionada pela aluna é pertinente tendo em conta o auditório a que se destinava a exposição oral, já que optou por questões que se prendem com a intemporalidade e com a universalidade dos clássicos, o que é acessível a alunos que não frequentem cursos especificamente relacionados com as Humanidades. Na figura 20 estão representados dois marcadores discursivos: um da categoria dos marcadores discursivos de ordenação, *em primeiro lugar*, e outro da categoria dos elaborativos, *além disso*. Ao longo do guião, a aluna volta a recorrer a estas duas categorias de marcadores discursivos para estabelecer a ligação entre os vários tópicos e para ligar os subtópicos, concluindo o preenchimento do guião com um marcador de síntese, *em suma*. Este uso dos marcadores discursivos no guião de apoio à exposição oral do pós-teste representa uma evolução relativamente ao preenchimento do guião de apoio ao pré-teste, no qual, como é visível na figura 19, não foram utilizados.

Por sua vez, o aluno FC representa o conjunto de alunos que evoluiu dois níveis. Como se pode constatar na figura 22, no momento do pós-teste, o aluno planificou não apenas os elos a introduzir entre os vários tópicos que pretendia abordar

ao longo da sua exposição, mas também os marcadores que pretendia utilizar entre os vários subtópicos, o que representa um progresso relativamente ao pré-teste, figura 21.

<p>Tópico 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- livros repetem-se ao longo das alturas</li> <li>- histórias influenciam outras</li> <li>- jornada do herói</li> </ul>
--

Figura 21 FC: excerto do guião de apoio à exposição oral, pré-teste

<p>Tópico 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&lt; em primeiro lugar&gt; - inovadores</li> <li>&lt; de forma que&gt; - mudaram o género             <ul style="list-style-type: none"> <li>- contam tópicos nunca contados</li> <li>- modelaram cultura &lt;do mesmo modo&gt;</li> </ul> </li> <li>&lt; ou seja&gt; - criaram géneros ou inspiraram             <ul style="list-style-type: none"> <li>- deixaram algo novo</li> </ul> </li> </ul>
---

Figura 22 FC: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste

Como se pode constatar na figura acima, FC utilizou marcadores discursivos das seguintes categorias: de ordenação, *em primeiro lugar*, consequenciais, *de forma que*, de reformulação, *ou seja*, e elaborativos, *do mesmo modo*. Uma análise ao restante guião de apoio à exposição oral do pós-teste permite, ainda, detetar o uso de outros marcadores de ordenação e elaborativos, respetivamente, *depois* e *também*, assim como o uso de marcadores de síntese, como *enfim* e *em suma*. Esta planificação denota organização do pensamento e uma escolha cuidada e diversificada dos marcadores discursivos a utilizar a cada momento do discurso oral que iria produzir.

### 5.2.2 b) Planificação da exposição oral

No parâmetro relativo à **planificação da exposição oral (b)**, oito dos treze alunos registaram evolução, tendo os restantes mantido o mesmo nível de avaliação no pré-teste e no pós-teste:

Evolução registada do pré-teste para o pós- teste (nível)															
AF	Pré	3	+2	BP	Pré	1	+1	FC	Pré	5	=	GS	Pré	2	=
	Pós	5			Pós	2			Pós	5			Pós	2	
JD	Pré	2	+1	LF	Pré	2	+1	MR	Pré	3	=	ML	Pré	2	+2
	Pós	3			Pós	3			Pós	3			Pós	4	
MP	Pré	3	=	MS	Pré	3	+2	RF	Pré	3	+2	RP	Pré	3	+2
	Pós	3			Pós	5			Pós	5			Pós	5	
VB	Pré	3	=												
	Pós	3													

A manutenção das classificações dos alunos GS, MR, MP e VB, explica-se da seguinte forma: apesar de no guião do pré-teste e no do pós-teste estar destacada a informação de que o preenchimento deveria ser feito através de tópicos e de esta instrução ter sido enfatizada oralmente nestes dois momentos de avaliação, ao longo das várias oficinas que compuseram a sequência didática e no *feedback* providenciado no final da Oficina 4, os alunos não a consideraram. Por outras palavras, os hábitos já instituídos relativamente à exposição oral e à sua dimensão processual, ou a falta deles, falaram mais alto, o que levou, ainda, a que alguns dos guiões não fossem preenchidos na totalidade, por o tempo dedicado à planificação ter sido consumido na construção de pequenos textos. Abaixo encontram-se exemplos retirados dos guiões de apoio à planificação do aluno GS, acompanhados pela transcrição da produção oral que correspondeu a cada um deles. Como é visível nas figuras 23 e 24, o aluno optou por planificar recorrendo a frases completas, tanto no pré-teste como no pós-teste, reduzindo, assim, a funcionalidade dos seus guiões. Por algumas vezes, perdeu-se ao consultá-los, sendo-lhe mais difícil localizar-se e estabelecer os pontos de partida do discurso a desenvolver, fazendo com o seu discurso se revelasse mais repetitivo, com mais alongamentos e pausas preenchidas, como é visível nas transcrições abaixo.

**(Guião de apoio ao Pré-teste) Tópico 2:**

*Todo o ato de leitura é pessoal, porém, um clássico, tem a capacidade de se relacionar com o leitor. (x) ideias que conseguem ser gerais ao ponto de se adaptarem a necessidades específicas (linguagem*  
Exemplo: *Hobbit, Camões (transportar as sensações)*

**GS (Transcrição Pré-Teste):** (...) existe sempre uma relação pessoal com a leitura dos clássicos / isto normalmente é feito porque a maneira como os clássicos são escritos / são mostrados consegue ser tão geral / as ideias tão gerais / para obter essa tal universalidade e intemporalidade / que acabam **por=** / aa / se adaptar a realidades específicas / como é / como é o caso **de=** / dos sonetos de Camões / por exemplo / Camões fala sobre inúmeros tópicos e definiu como falamos desses tópicos **em=** / em literatura / **e=** / mudou a percepção geral desses tópicos (...)

*Figura 23 GS: excerto do guião de apoio à exposição oral e da transcrição da exposição oral, pré-teste*

**(Guião de Apoio ao Pós-teste) Tópico 2:**

*Também têm uma capacidade de evasão incorporada porque, para além de serem obras literárias, foram escritas pelos melhores escritores do seu tempo... Exemplo: Hobbit e Sherlock Holmes*

**GS (Transcrição do Pós-Teste):** os clássicos têm **uma** / **uma** capacidade de / de evasão incrível / to - / toda a literatura tem / mas **eu** / **eu** / costume pensar que os clássicos têm mais e / têm **mesmo** / **mesmo** mais porque foram escritos pelos maiores mestres das literatura /entre aspas / aa / **e=** / utilizam todo o tipo de técnicas que nos conseguimos transportar para outras realidades / **aa** / sejam elas existentes ou não existentes / **aa** / por exemplo / quem lê Sherlock Holmes / (...) e também por essa capacidade evasiva / permite-nos que nós nos vejamos em situações / **aa** / que nunca nos conseguimos ver / nós / estamos em realidades diferentes (...).

*Figura 24 GS: excerto do guião de apoio à exposição oral e da transcrição da exposição oral, pós-teste*

Os alunos BP, JD e LF evoluíram um nível, alcançando os dois últimos o nível 3. Destacamos o aluno JD cujo processo de planificação mais cuidado, nos momentos anteriores ao pós-teste, se refletiu no seu desempenho oral, já que não sobrecarregou a sua memória de trabalho com o *within-task planning* (Ellis, 2005, p. 4) no momento da produção oral. Na verdade, a ocorrência de pausas preenchidas (características do discurso espontâneo) foi mais significativa na produção oral do pré-teste do que na do pós-teste, como é possível constatar nos excertos das transcrições abaixo representados.

**JD (Pré-Teste):** Então/ o primeiro motivo que eu achei para ler os clássicos foi/ que=/ curiosidade/ simplesmente deu curiosidade/ porque se eles são considerados clássicos é por um motivo/ **aa**/ alguma coisa de genial eles têm que impactaram várias gerações /**aa**/ então/ ou seja/ por curiosidade de/ sei lá/ quando se lê os clássicos/ antigos gregos ou romanos/ **aa** / curiosidade de saber o é que eles pensavam há muitos anos atrás ou como é que era a vida/ deles as diferenças que tinham/

**JD (Pós-Teste):** Então / porquê ler os clássicos / né / então / para começar se conectar com as mentes geniais do passado /então / se / se de alguma forma essas obras ficaram eternizadas / é porque essas pessoas são geniais ao ponto de / mover ou causar algo / algo de / de especial / então / compreender a evolução do pensamento humano / ou seja. / se conectar com realidades diferentes das nossas / e entender como chegamos aqui hoje /

Figura 25 JD: excertos da transcrição da produção oral, pré-teste e pós-teste

Planificar previamente a exposição oral incrementou a autoconfiança do aluno JD, que se revelou em crescendo ao longo desta intervenção didática, chegando o aluno a afirmar, segundos antes de iniciar a sua exposição oral, no momento de pós-teste, “Professora, vai ver, vai ser bem melhor do que a outra vez!”.

A aluna RF foi uma das que registou uma evolução de dois níveis no parâmetro que nos ocupa, o que foi para ela uma conquista, uma vez que confessou, no momento do pré-teste, ser completamente avessa à planificação das suas exposições orais. RF, no momento do pré-teste, planificou cada um dos três tópicos a abordar, à semelhança do que fez no tópico 1, recorrendo a frases completas, visível na figura 26. Apesar de ter preenchido o guião na totalidade, como se pode verificar através da leitura do guião completo no anexo 5, à medida que o analisamos notamos que o preenchimento se vai tornando menos preciso, devido ao esgotar do tempo concedido para a planificação das exposições orais.

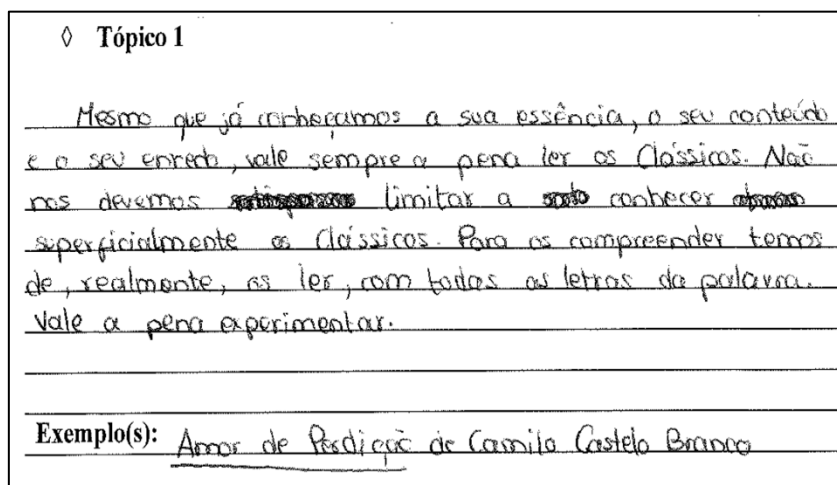


Figura 26 RF: excerto do guião de apoio à exposição oral, pré-teste

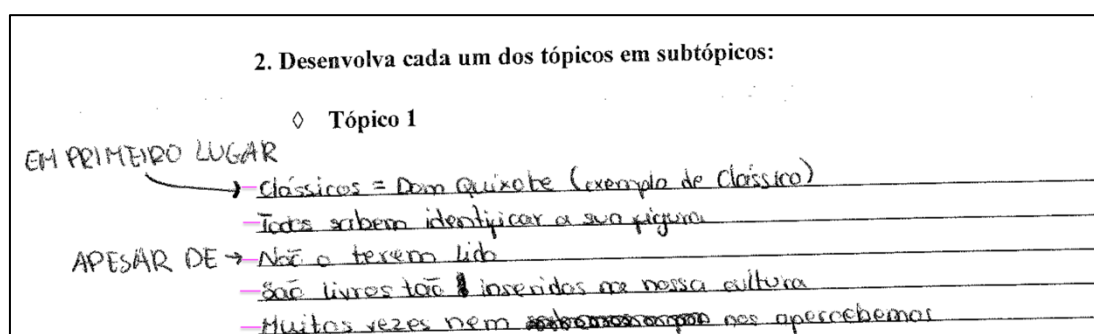


Figura 27 RF: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste

O mesmo não se verificou no guião do pós-teste, que evidenciou um preenchimento mais uniforme, resultante de uma gestão do tempo mais eficaz, conseguida pela utilização, na planificação, de tópicos apenas, como o comprova a figura 27. Na realidade, na planificação da exposição oral, a permuta de frases e de textos completos por tópicos, permitiu à aluna um preenchimento mais uniforme do guião e revelou-se mais funcional durante a produção oral, funcionando cada um destes tópicos e subtópicos como pontos de partida para o que desenvolveu na sua produção oral.

Não podemos deixar de referir que uma vez esgotado o tempo concedido à planificação, quer tivessem ou não terminado de preencher os seus guiões, todos os alunos se concentraram nas exposições orais dos seus colegas, o que é de louvar.

### 5.2.3 c) Respeito pelas regras da situação comunicativa

Registou-se uma evolução pouco expressiva, do pré-teste para o pós-teste, no parâmetro **respeito pelas regras da situação comunicativa (c)**:

Evolução registada do pré-teste para o pós-teste (nível)														
AF	Pré	4	=	BP	Pré	1	=	FC	Pré	4	=	GS	Pré	3
	Pós	4			Pós	1			Pós	4			Pós	4
JD	Pré	2	=	LF	Pré	3	=	MR	Pré	4	+1	ML	Pré	4
	Pós	2			Pós	3			Pós	5			Pós	4
MP	Pré	2	=	MS	Pré	4	=	RF	Pré	5	-1	RP	Pré	5
	Pós	2			Pós	4			Pós	4			Pós	5
VB	Pré	4	-1											
	Pós	3												

Na verdade, nove alunos mantiveram o mesmo nível de avaliação, dois subiram um nível e dois desceram um nível. No caso destes dois últimos alunos verificou-se um claro desrespeito pela extensão temporal da exposição oral, 3 minutos, expondo oralmente ao longo de 4.50 minutos (RF) e de 4.56 minutos (VB). Apesar de ambos revelarem domínio e segurança sobre o tema que expuseram, não adequaram a quantidade de informação a transmitir ao lapso temporal de que dispunham para o fazer. Apesar disso, a aluna RF conseguiu manter o interesse do auditório ao longo da sua exposição, patente nos pequenos sorrisos e assentimentos que os colegas foram expressando, o mesmo não sucedeu com o aluno VB, mostrando-se o auditório um pouco inquieto.

A propósito deste parâmetro gostávamos, ainda, de referir os alunos BP e MS. A aluna BP, no pré-teste, expôs durante 51 segundos, ao passo que no pós-teste o fez por 1.34 minutos. Estes tempos correlacionam-se diretamente com os parcos elementos que planificou nos seus guiões, já que nos momentos de avaliação se limitou, sobretudo, a ler o que tinha planificado, como se pode comprovar nas figuras 28 e 29. Não mostrou, assim, consideração pelas regras que regem a exposição oral e não procurou criar qualquer tipo de laço com o auditório.

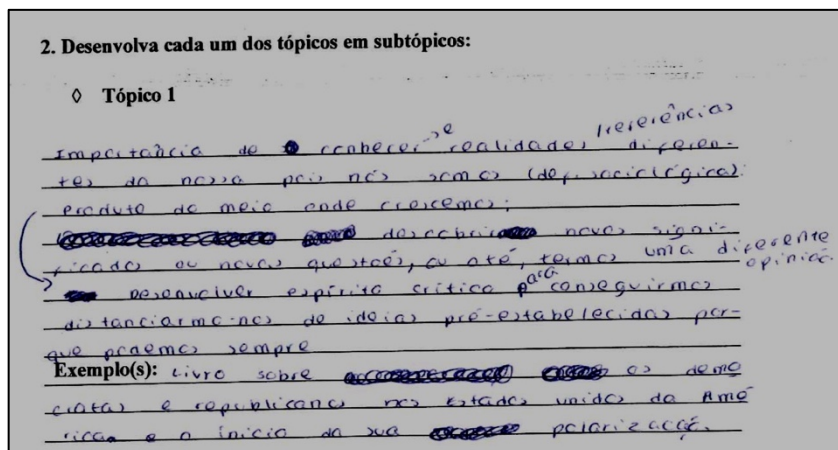


Figura 28 BP: excerto do guião de apoio à exposição oral, pós-teste

**Exposição oral BP (1:34m):** quando pensei nesta questão/ de=/ porquê ler os clássicos/ eu pensei na importância de conhecer-se realidades e referências diferentes / da nossa/ pois nós somos o produto do meio onde= / crescemos / eu escolhi esta=/ definição sociológica porque acho que se adequa aqui bastante bem/ ou seja/ devemos desenvolver espírito crítico/ para conseguirmos distanciar-nos de ideias pré-estabelecidas// e descobrimos até novos significados ou novas questões/ ou até termos uma opinião diferente/ (...)

Figura 29 BP: excerto da transcrição da exposição oral, pós-teste

Quanto ao aluno MS, apesar de ter mantido o nível obtido no pré-teste, nível 4, não podemos deixar de apontar a utilização que fez, no decorrer da sua produção oral no pós-teste, de um artifício retórico ao associar o efeito da literatura ao ar que respiramos, “*o efeito que a literatura produz em nós/ é como o ar que respiramos/ enquanto que o efeito produzido por todas as futilidades de que nos ocupamos/ é como a nicotina que vicia e que corrói*”, causando uma onda de aceitação e de reconhecimento no auditório.

#### 5.2.4 d) Estrutura

O parâmetro relativo à **estrutura (d)** tinha como objetivo avaliar a estruturação das exposições orais produzidas, ou seja, as suas partes constitutivas e a transição fluída entre elas, preconizando-se, assim, a invisibilidade estrutural. Como é visível, os alunos alcançaram classificações elevadas neste parâmetro, alguns logo no pré-teste, outros elevaram as suas classificações no pós-teste:

Evolução registada do pré-teste para o pós- teste (nível)															
AF	Pré	4	+ 1	BP	Pré	1	+ 1	FC	Pré	4	+ 1	GS	Pré	4	+ 1
	Pós	5			Pós	2			Pós	5			Pós	5	
JD	Pré	3	=	LF	Pré	3	+ 1	MR	Pré	5	=	ML	Pré	4	=
	Pós	3			Pós	4			Pós	5			Pós	4	
MP	Pré	3	=	MS	Pré	5	=	RF	Pré	4	+ 1	RP	Pré	5	=
	Pós	3			Pós	5			Pós	5			Pós	5	
VB	Pré	4	+ 1												
	Pós	5													

Uma das alunas classificadas com o nível 5 em ambos os momentos de avaliação foi a aluna RP, já que estruturou o seu discurso em três partes bem definidas, transitando entre elas de forma natural, tornando a estrutura da sua exposição invisível para o auditório.



**Transcrição exposição oral (Pós-teste) RP: (INTRODUÇÃO)** bom dia / aa / esta apresentação destina-se a= / dar-vos vontade de ler os clássicos / mas eu queria pegar nisto / outra vez / na medida em que devem experimentar ler os clássicos **(DESENVOLVIMENTO)**/ primeiro do que tudo / aa / os clássicos são das formas de artes mais ricas / e ao mesmo tempo mais acessíveis / a maior parte das pessoas têm livros em casa / e as pessoas que infelizmente não têm podem ir a uma biblioteca / é grátis (...) passando para minha relação com a literatura / porque / na minha opinião / se estamos a consumir arte / e não estamos a formar algum tipo de relação com a arte que nós estamos a consumir realmente / aa / para mim há um sentimento de compreensão / na literatura / e especialmente / nos clássicos (...) e= / para além de / deste sentimento de compreensão há / também / um= / um sentido de fuga que é / a partir do momento em que abrimos um livro / especialmente se for um clássico / entramos noutra mundo (...) e por último / aa / eu queria deixar uma ideia que acho que não é falada o suficiente que é / os clássicos devem ser lidos por prazer / não por obrigação / aa / não / não acho que= / literatura seja para toda a gente / acho que= / é muito difícil não arranjarmos algo de que não gostemos / mas literatura no fundo não é para toda a gente porque / no fundo / nenhuma arte é para toda a gente / e não faz mal / ninguém é menos por= / por não ler (...) **(CONCLUSÃO)** em suma / eu gostava de dizer que / pá / não oiçam a pessoa que vos diz que vocês têm de gostar de um 1984 ou de um Lolita / mas / **por favor / oiçam a pessoa que vos diz para pegar num Saramago /**

Figura 30 RP: excerto da transcrição da exposição oral, pós-teste

Na figura acima, identificámos a *introdução*, o *desenvolvimento* e a *conclusão* num excerto da transcrição da exposição oral da aluna no pós-teste, que pode ser consultado na íntegra no anexo 4. A aluna produziu uma introdução curta, direta e que alerta de imediato o auditório para o que esperar desta exposição, uma vez que introduz o assunto que vai expor: motivos pelos quais o auditório deve ler os clássicos. A propósito da conclusão é importante referir que foi uma das únicas alunas que terminou a sua exposição com um “call to action”, ou seja, com uma frase que procurou inspirar os colegas à leitura dos clássicos: *por favor / oiçam a pessoa que vos diz para pegar num Saramago*.

A aluna MP foi uma das que também manteve a sua classificação, nível 3, sendo possível apontar que, apesar de todas as partes constitutivas da exposição terem sido produzidas, as mesmas são por vezes algo repetitivas, como mostra a figura 31.

**Transcrição da exposição oral (Pós-Teste) MP: (INTRODUÇÃO)** então / aa / para começar / os clássicos são livros que= / já fazem parte da história da humanidade / e que= / já= / influenciaram muitas gerações ao longo do tempo / e que falam de temas que / e podem ter sido escritos no passado / mas que ainda agora são atuais e= **(DESENVOLVIMENTO)** / de facto / muitos destes livros falam sobre / por exemplo / sobre os sonhos / ou sobre a maneira de pensar das pessoas dessa época / e= / isso pode não se ter alterado muito agora / e / portanto / é por isso que é importante nós lermos os clássicos / para entendermos melhor / a evolução da / da humanidade e do Homem / e / também / a nossa própria maneira de pensar e / quem é que nós somos e mais até sobre o nosso país / se esse clássico for= / escrito por alguém / de cá / então / aa / **(CONCLUSÃO)** para concluir / os clássicos são livros que são / muito importantes para um grande grupo de pessoas / e para= / a humanidade em geral / e / também ajudaram na evolução do Homem / e para mudar pensamentos e para= / a própria história da Humanidade se criar da maneira que é hoje /

Figura 31 MP: excerto da transcrição da exposição oral, pós-teste



A aluna, na sua introdução, não define de forma clara qual o tema que vai ser exposto, lançando algumas definições de clássicos e deixando o auditório na dúvida relativamente ao rumo que a exposição vai seguir. Ao avançar para o desenvolvimento parece que se prepara para desenvolver a ideia de que os clássicos revelam a maneira de pensar de pessoas de outras épocas, mas ao não recorrer aos exemplos que planificou, volta a lançar ideias variadas, mas dispersas, não dando seguimento a nenhuma delas em particular. Conclui retomando algumas definições de clássicos que já utilizara ao longo da exposição, ficando o auditório com uma sensação de vazio, já que apesar de as partes constitutivas da exposição oral lá estarem, poderiam ter sido um pouco mais desenvolvidas.

### 5.2.5 e) Coesão

A evolução mais significativa no desempenho dos alunos registou-se neste parâmetro, **coesão (e)**, tendo oscilado, como é visível abaixo, entre uma evolução de um a três níveis. Tal evolução deveu-se à utilização, na produção oral do pós-teste, dos marcadores discursivos como garantias de um discurso coeso e fluente, facilitando o processo de compreensão por parte do auditório:

Evolução registada do pré-teste para o pós-teste (nível)															
<b>AF</b>	Pré	3	=	<b>BP</b>	Pré	1	-1	<b>FC</b>	Pré	1	+3	<b>GS</b>	Pré	1	+2
	Pós	3			Pós	0			Pós	4			Pós	3	
<b>JD</b>	Pré	2	=	<b>LF</b>	Pré	1	+3	<b>MR</b>	Pré	4	=	<b>ML</b>	Pré	1	+3
	Pós	2			Pós	4			Pós	4			Pós	4	
<b>MP</b>	Pré	1	+2	<b>MS</b>	Pré	3	+1	<b>RF</b>	Pré	4	=	<b>RP</b>	Pré	3	+1
	Pós	3			Pós	4			Pós	4			Pós	4	
<b>VB</b>	Pré	3	+1												
	Pós	4													

Para além de os planificarem, o que foi avaliado no parâmetro a) seleção e tratamento da informação, foi importante a sua efetiva operacionalização no decorrer das exposições orais. A este propósito, na avaliação do parâmetro relativo à coesão foi interessante notar três situações distintas: i) os alunos planificaram os marcadores discursivos que pretendiam utilizar e incluíram-nos nas suas exposições orais, caso dos alunos FC, GS, LF, ML; ii) os alunos planificaram alguns marcadores discursivos, mas incluíram outros, por vezes repetitivos, nas suas exposições, caso dos alunos AF, JD e MP e iii) os alunos não planificaram nem incluíram qualquer marcador discursivo nas suas exposições, caso da aluna BP.

A análise geral das transcrições da produção oral dos alunos no pós-teste permite-nos afirmar que os marcadores do discurso mais utilizados foram os que a seguir se apresentam:

Elaborativos	<i>por exemplo, além disso, e, também</i>
Consequenciais	<i>por isso</i>
Conclusivos	<i>assim, portanto, logo</i>
Adversativos	<i>contudo</i>
Reformulação	<i>ou seja</i>
Síntese	<i>enfim, em suma</i>
Ordenação	<i>em primeiro lugar, em segundo lugar em terceiro lugar, por último, para concluir, depois</i>

Destacamos os alunos FC, LF e ML que evoluíram três níveis relativamente ao pré-teste. A forma adequada e diversificada como utilizaram os marcadores do discurso, como é visível na figura 32, tornou as suas produções orais mais coesas, facilitando a compreensão da mensagem por parte do auditório. Os alunos em causa incluíram nas suas exposições os marcadores abaixo enumerados, tendo prevalecido as seguintes categorias: ordenação, elaborativos, síntese e conclusivos.

**FC:** *em primeiro lugar, em terceiro lugar, por exemplo (3x), enfim, assim, por isso, em suma*  
**LF:** *em primeiro lugar, em segundo lugar, em terceiro lugar, além disso, por exemplo, em suma*  
**ML:** *primeiro, logo, por último, portanto (x2), por exemplo*

Figura 32 FC, LF e ML: marcadores discursivos utilizados nas exposições orais, pós-teste

Estes resultados espelham, como já foi referido a propósito da avaliação do parâmetro a), o trabalho desenvolvido em torno da importância da utilização dos marcadores discursivos.

### 5.2.6 f) Pertinência

O parâmetro **pertinência (f)** foi avaliado tendo em conta a forma como os alunos adequaram o conteúdo exposto oralmente ao auditório a que estas produções orais se destinavam: os seus colegas do Liceu Camões, pertencentes aos diversos cursos e anos de escolaridade. Neste parâmetro, dois alunos evoluíram um nível, cinco alunos mantiveram o nível alcançado no momento do pré-teste e seis alunos viram a sua prestação descer um nível na avaliação da produção oral do pós-teste:

Evolução registada do pré-teste para o pós-teste (nível)															
AF	Pré	5	-1	BP	Pré	2	+1	FC	Pré	5	-1	GS	Pré	4	=
	Pós	4			Pós	3			Pós	4			Pós	4	
JD	Pré	3	=	LF	Pré	3	+1	MR	Pré	5	-1	ML	Pré	5	-1
	Pós	3			Pós	4			Pós	4			Pós	4	
MP	Pré	3	=	MS	Pré	5	-1	RF	Pré	5	=	RP	Pré	5	=
	Pós	3			Pós	4			Pós	5			Pós	5	
VB	Pré	5	-1												
	Pós	4													

As alunas RF e RP alcançaram, tanto no pré-teste como no pós-teste, o nível 5. Na verdade, ambas recorreram a informação pertinente e clara para o auditório a que se dirigiam, incluindo nas suas exposições orais exemplos pessoais e referências a obras literárias conhecidas até mesmo por alunos que não frequentem um curso de Humanidades: *As mil e uma noites*, *a Fada Oriana*, *Amor de Perdição*, *Os Maias*, *História Interminável* e *D. Quixote de la Mancha*. As suas exposições orais conseguiram prender o auditório através das histórias que contavam, não se desviando do tema “Porquê ler os Clássicos?”.

Já os alunos AF, MR, ML, MS e VB viram o seu desempenho descer um nível por, apesar de pertinentes, as suas exposições orais se poderem revestir de alguma densidade para o auditório a que se destinavam, tendo em conta as referências literárias a que recorreram. Não podemos negar a abrangência do conhecimento literário dos alunos desta turma, mas a exposição oral produzida destinava-se aos alunos da Escola Secundária de Camões em geral, sendo *1984*, *Quinta dos Animais*, *Paradise Lost*, *His dark materials*, *Naked Lunch*, *A Divina Comédia*, *Lolita* e autores como Percy Jackson, Tolstoi, Arthur Conan Doyle, Burroughs e Vladimir Nabokov, alusões, muito provavelmente, desconhecidas da grande maioria dos alunos de outros cursos e anos de escolaridade.

### 5.2.7 g) Vocabulário

No que diz respeito ao parâmetro **vocabulário (g)**, os níveis alcançados pelos alunos no pré-teste foram, no geral, elevados e todos os resultados alcançados se mantiveram no momento do pós-teste:

Evolução registada do pré-teste para o pós-teste (nível)															
AF	Pré	5	=	BP	Pré	4	=	FC	Pré	5	=	GS	Pré	4	=
	Pós	5			Pós	4			Pós	5			Pós	4	

<b>JD</b>	Pré	3	=	<b>LF</b>	Pré	4	=	<b>MR</b>	Pré	5	=	<b>ML</b>	Pré	5	=
	Pós	3			Pós	4			Pós	5			Pós	5	
<b>MP</b>	Pré	4	=	<b>MS</b>	Pré	5	=	<b>RF</b>	Pré	5	=	<b>RP</b>	Pré	5	=
	Pós	4			Pós	5			Pós	5			Pós	5	
<b>VB</b>	Pré	5	=												
	Pós	5													

Esta situação indica a mobilização, em ambos os momentos de avaliação, de um vocabulário adequado e diversificado, aliás, como era esperado tendo em conta que este trabalho foi desenvolvido com alunos do 12º ano de escolaridade. Mesmo nos momentos de contato informal com a professora os alunos desta turma de Clássicos da Literatura evidenciaram um registo de língua cuidado e um vocabulário muito diversificado, o que se refletiu com muita naturalidade nas suas exposições orais.

### 5.2.8 h) Voz e linguagem corporal

Por fim, procedemos à avaliação do parâmetro **voz e linguagem corporal (h)**, conscientes de que nele se refletiu o estado pandémico em que vivemos, uma vez que as medidas de segurança implementadas nos obrigaram não só ao uso de máscaras de proteção individual, como também a manter a porta da sala aberta no decorrer das aulas e, conseqüentemente, no decorrer das exposições orais do pré-teste e do pós-teste. Se a máscara “roubou” aos alunos a possibilidade de associar à mensagem que transmitiam a expressividade dos seus rostos, também os obrigou a assumir um tom de voz mais alto, o que aumentou a exigência da tarefa, cansando-se com mais facilidade e, por vezes, com ligeiros problemas na articulação das palavras. A porta aberta não funcionou como elemento de distração, como a professora inicialmente receou, mas elevou o nível de ruído proveniente do exterior.

Evolução registada do pré-teste para o pós-teste (nível)															
<b>AF</b>	Pré	4	=	<b>BP</b>	Pré	2	=	<b>FC</b>	Pré	4	=	<b>GS</b>	Pré	4	=
	Pós	4			Pós	2			Pós	4			Pós	4	
<b>JD</b>	Pré	2	+2	<b>LF</b>	Pré	4	=	<b>MR</b>	Pré	4	=	<b>ML</b>	Pré	4	=
	Pós	4			Pós	4			Pós	4			Pós	4	
<b>MP</b>	Pré	2	+1	<b>MS</b>	Pré	3	+1	<b>RF</b>	Pré	5	-1	<b>RP</b>	Pré	5	-1
	Pós	3			Pós	4			Pós	4			Pós	4	
<b>VB</b>	Pré	5	=												
	Pós	5													

Como é visível no quadro acima, o desempenho dos alunos neste parâmetro foi, também ele, muito equilibrado entre o pré-teste e o pós-teste. Na verdade, oito

dos alunos mantiveram a avaliação alcançada no pré-teste, sendo que apenas cinco alunos viram as suas avaliações sofrer alterações. Os alunos MP e MS subiram um nível do pré-teste para o pós-teste, passando para o nível 3 e para o nível 4, respetivamente. O melhor desempenho do aluno MS neste parâmetro deveu-se ao *feedback* fornecido pela professora após a exposição oral que encerrou a aplicação da sequência didática, na Oficina 4, em que o aconselhou, sobretudo, a estabelecer contato visual com o auditório, o que comprova, assim, as potencialidades do *feedback*, já apontadas por De Grez et al.(2009, p. 119). Dada a dimensão física deste parâmetro e dos descritores de desempenho que lhes estão associados, podendo a maioria deles ser verificada apenas através da visualização dos vídeos captados. Gostaríamos, no entanto, de remeter para a avaliação do parâmetro b) planificação da exposição oral, no qual reproduzimos excertos das transcrições do pré-teste e do pós-teste do aluno JD, que evidenciou a evolução mais significativa neste parâmetro, do nível 2 para o nível 4, associando-a a uma mais cuidadosa planificação do seu discurso oral nos momentos que antecederam o pós-teste. As alunas RF e RP, no pós-teste, apesar de terem tido um bom desempenho neste parâmetro, considerámo-lo, no entanto, um nível inferior ao que haviam evidenciado no pré-teste, descendo assim para o nível 4. É importante sublinhar que a aula em que foi aplicado o pós-teste, a 4 de dezembro de 2020, se enquadrou numa semana que conjugou uma tolerância de ponto, um feriado e que, para além disso, já transparecia a ansiedade e a exigência associada às últimas duas semanas do primeiro período letivo. Cremos que estas circunstâncias se refletiram em alguns dos alunos, que cumpriram a tarefa, como lhes foi pedido, mas que evidenciavam já algum cansaço.

### **5.3 Comparação entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação da professora**

Noutros pontos deste relatório enfatizámos a importância da **autoavaliação**, enquanto processo de regulação e de consolidação de aprendizagens, na senda de De Grez et al. (2012). Após os dois momentos de avaliação, o pré-teste e o pós-teste, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação do seu desempenho. Como se pode verificar na figura 33, a maioria dos alunos considerou que o seu desempenho foi

melhor conseguido no segundo momento de avaliação, o que é positivo, tendo em conta a duração da sequência didática que mediou os dois momentos de avaliação.

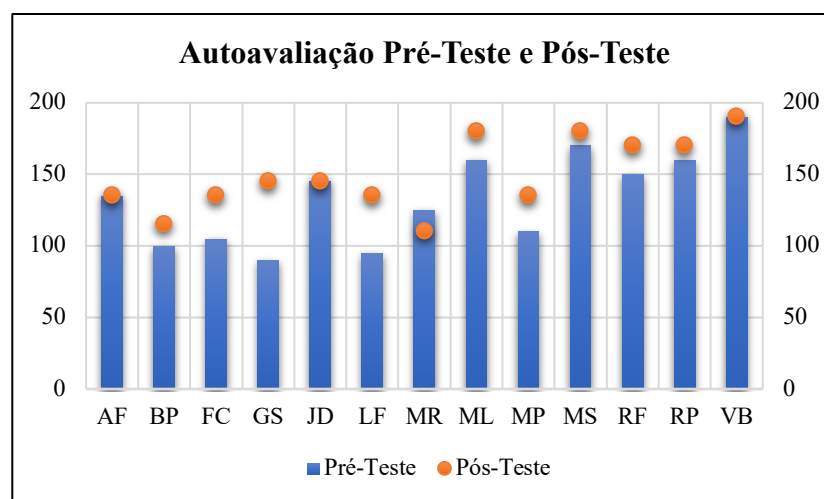


Figura 33 Autoavaliação, pré-teste e pós-teste

Na verdade, nove alunos consideraram que os seus desempenhos tiveram uma evolução, que oscilou entre os 10 e os 55 pontos:

Alunos	Evolução do Pré teste para o Pós-teste (por pontos)
RP	+10 pontos
BP	+15 pontos
ML, MS, RF	+20 pontos
MP	+25 pontos
FC	+30 pontos
LF	+45 pontos
GS	+55 pontos

Apenas os alunos AF, JD, MR e VB, não consideraram que o seu desempenho tivesse evoluído do pré-teste para o pós-teste :

Alunos	Evolução do Pré teste para o Pós-teste (por pontos)
AF	+0 pontos
JD	+ 0 pontos
MR	- 15 pontos
VB	+ 0 pontos

AF, que se autoavaliou com 135 pontos, teve um bom desempenho no pré-teste, que se elevou no pós-teste, e esta sua autoavaliação resultou da modéstia do aluno. Já MR, que inicialmente se avaliou com 125 pontos e depois com 110 pontos,

poderá ter considerado o seu desempenho menos conseguido, no pós-teste, por não ter planificado da forma a que estava habituada, dado que a professora a incentivou a não planificar recorrendo a frases ou textos completos. A aluna acedeu, mas tal pode ter-lhe gerado alguma insegurança, levando-a a considerar o seu desempenho mais fraco. Aliás, a isso associou-se, ainda, à semelhança de AF, a modéstia da aluna, cujas pontualidades para expor oralmente estão muito acima da classificação que se autopropôs. JD e VB, por sua vez, consideraram que os seus desempenhos estiveram ao mesmo nível em ambos os momentos, autopropondo-se, respetivamente, uma classificação de 145 pontos e de 190 pontos, o que, pelos dados apurados na avaliação efetuada pela professora, revela uma perceção sobrevalorizada dos seus desempenhos orais nos dois momentos de avaliação.

Por fim, optámos por comparar as classificações finais da avaliação levada a cabo pela professora com as classificações finais da autoavaliação levada a cabo pelos alunos, no pré-teste e no pós-teste, numa tentativa de averiguar se a perceção que os alunos tiveram do seu desempenho, nestes dois momentos, foi ao encontro da perceção que a professora teve desse mesmo desempenho. De Grez et al. (2012), a propósito do seu estudo “How effective are self-and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers’ assessments?”, afirmou que “self-assessment scores are, for the most part, higher than the marks given by teachers” (2012, p. 129).

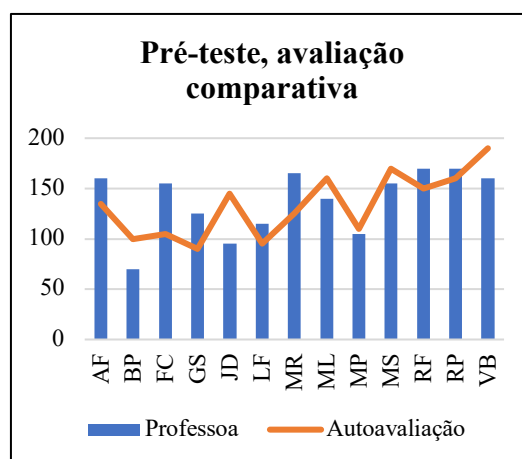


Figura 34 Comparação das classificações gerais: avaliação e autoavaliação, pré-teste

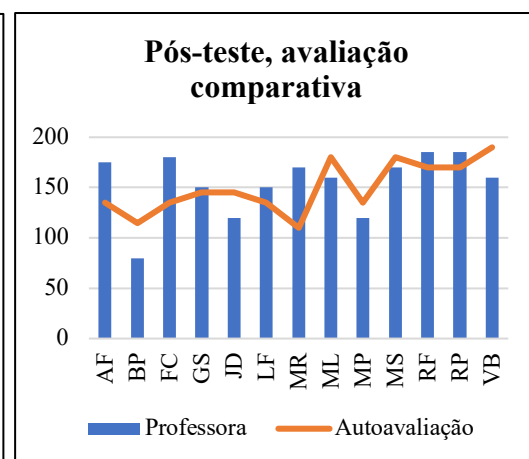


Figura 35 Comparação das classificações gerais: avaliação e autoavaliação, pós-teste

Esperávamos deparar-nos com algo semelhante, mas nas figuras acima representadas é visível que a avaliação feita pela professora superou, na grande maioria dos casos, a autoavaliação proposta pelos alunos tanto no momento do pré-teste, como no momento

do pós-teste. Estes dados levam-nos a concluir que a maioria dos alunos jogou pelo seguro, autoavaliando-se de forma modesta, numa tentativa de não elevar demasiado as expectativas da professora relativamente aos seus desempenhos.

Como já referimos, esta breve e incipiente abordagem à autoavaliação foi motivada pelas potencialidades desta forma de avaliação, que é segundo De Grez et al. (2012, p. 129) uma área muito pouco explorada.



## CAPÍTULO VI

### Conclusões e observações finais

---

Neste capítulo procura-se resumir o trabalho realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada e apresentar as limitações deste estudo e as janelas que se abrem para trabalhos futuros.

A produção de discursos orais formais, como é o caso da **exposição oral**, é um processo complexo que requer a mobilização de competências de vários níveis (análise e tratamento da informação, planificação e produção), o que a torna um desafio para os alunos. É, também, uma das capacidades mais valorizadas tanto a nível escolar, como, um dia mais tarde, o será a nível profissional, justificando-se, assim, o seu ensino explícito e sistemático. A proficiência na exposição oral e a consciência do poder que dela advém representam um capital cultural imenso que favorece o acesso a esferas culturais e laborais mais restritas (Heron, 2019, p. 2). “Oral presentation skills are considered employability skills”, palavras de De Grez et al. (2014, p. 2) que salientam a importância deste género oral formal e que são corroboradas por estudos como os de Heron (2019), Nejad e Mahfoodh (2019), Imaniah (2018), Iberri-Shea (2017), Van Ginkel et al. (2017), Grisales e Cruz (2017) Hall e Hirata (2016), Joe et al. (2015), De Grez et al. (2009), entre outros.

Tendo consciência da importância da exposição oral e de que, muitas vezes, é utilizada como uma mera ferramenta de trabalho por professores e por alunos, sujeita a avaliação, sem, no entanto, ter sido, em momento algum do percurso escolar, objeto de ensino, promovemos o trabalho em torno do oral formal. Procurámos dotar os alunos de competências e de estratégias de planificação que lhes permitissem produzir exposições orais capazes de envolver e de cativar os seus interlocutores.

Esta intervenção didática foi aplicada na Escola Secundária de Camões, numa turma de Clássicos da Literatura, do 12º ano de escolaridade. Desenvolveu-se ao longo de seis aulas de noventa minutos cada, sendo que a primeira e a última foram dedicadas à realização de um pré-teste e de um pós-teste, respetivamente. As quatro aulas que mediarão estes dois momentos de avaliação corresponderam a quatro oficinas em que

foram abordadas estratégias de planificação da exposição oral, quer ao nível da seleção e da organização da informação, quer ao nível da introdução de expressões linguísticas, os marcadores discursivos.

Na sequência didática aplicada, a professora proporcionou aos alunos o contato com o género TED, como modelo de apresentação que lhes permitiu enformar as suas exposições orais, promovendo, assim, as potencialidades da aprendizagem por observação (De Grez et al., 2009). A TED que foi selecionada intitula-se “TED’s secret to great public speaking” e inclui-se na categoria de materiais autênticos. Na verdade, todos os materiais criados para esta intervenção didática são originais, criados pela professora a partir de materiais autênticos, ou seja, que não foram propositadamente elaborados para fins pedagógicos, como preconizado por autores como Carter e Nunan (2001), Harmer (2007), Richards e Schmidt (2010) e Scrivener (2011). A partir da indicação da professora cooperante, que sugeriu a obra *Vidas Escritas*, de Javier Marías, seleccionámos quatro capítulos que foram trabalhados pelos alunos e que foram expostos oralmente na oficina que encerrou a sequência didática: “William Faulkner a Cavalo”, “Joseph Conrad em Terra”, “Vladimir Nabokov, em Êxtase” e “Arthur Rimbaud contra a Arte”. O trabalho nestes capítulos permitiu-nos aliar a leitura literária às competências e às estratégias associadas à planificação da produção oral, o que segundo Gabrielsen et al. (2019, p. 25) é uma boa combinação.

A análise dos resultados obtidos no pós-teste, quando comparados aos obtidos no pré-teste, permitiu-nos avaliar o impacto da sequência didática desenvolvida ao longo das quatro oficinas formativas. A grande maioria dos alunos alcançou classificações finais mais elevadas no pós-teste do que as que alcançara no pré-teste. Na verdade, a evolução das classificações alcançadas oscilou entre os 5 e os 35 pontos, sendo mais expressiva nos alunos que rondaram, no momento do pré-teste, classificações gerais entre os 95 e os 125 pontos. Aqueles que revelaram, inicialmente, alguma mestria no domínio das convenções que regem a exposição oral registaram aumentos menos expressivos, entre os 5 e os 15 pontos. A avaliação parâmetro a parâmetro revelou-nos que, ao nível da dimensão processual, a maioria dos alunos evoluiu entre 5 a 15 pontos do pré-teste para o pós-teste. Já na dimensão de produção, também se registou uma tendência de evolução em quase todos os parâmetros, tendo-se registado uma evolução mais significativa no parâmetro relativo à coesão, no qual alguns alunos evidenciaram subidas na ordem dos 15 pontos. No que diz respeito à autoavaliação, a grande maioria dos alunos considerou que o seu desempenho evoluiu

do pré-teste para o pós-teste, oscilando esta evolução entre os 5 e os 55 pontos. Ao comparar a avaliação feita pela professora nos dois momentos de avaliação e a autoavaliação feita pelos alunos nos mesmos momentos, a professora verificou que a sua avaliação superou a dos alunos. Estes resultados contrariam a tendência reportada em estudos como o de De Grez et al. (2012) que referem a inclinação dos alunos para sobrevalorizarem o seu desempenho oral formal quando se autoavaliavam.

Quanto às limitações deste estudo, consideramos que a maior delas se encontrou no limite temporal legalmente estabelecido para a implementação desta intervenção didática. Na verdade, procurámos rentabilizar ao máximo o tempo de que dispúnhamos, fazendo com que cada oficina fosse o mais significativa possível, mas sentimos que, caso dispuséssemos de mais tempo, poderíamos i) consolidar as estratégias de planificação abordadas, principalmente no que diz respeito ao uso dos marcadores discursivos, ii) treinar a exposição oral da oficina 4, já que seria a exposição que fecharia a sequência didática e iii) dispor de um momento de reflexão acerca das produções orais dos alunos, tendo por base o visionamento e comentário conjunto das exposições orais de cada um deles.

Prestes a finalizar este relatório, reiteramos que a criação e implementação de uma intervenção didática, com uma duração preestabelecida de apenas seis aulas de 90 minutos, tendo como alvo uma turma com características tão específicas, numa escola como o Liceu Camões, não foi uma tarefa fácil. Se a tudo isto acrescentarmos a instabilidade que a Covid-19 trouxe à comunidade escolar, na qual se inserem tanto a professora, como os alunos, esta tarefa tornou-se ainda mais exigente. Na verdade, levou-nos a abrir mão da modalidade de trabalho de grupo, por mais benéfico que o considerássemos, adotando a modalidade de trabalho individual, em prol da nova etiqueta social que rege as interações em sala de aula. No futuro, a professora espera, no decorrer da sua prática docente, ter oportunidade de aplicar esta sequência didática em turmas de outros níveis do ensino secundário, recorrendo, não só à modalidade de trabalho individual, mas também ao trabalho em grupo. Deixa-se, assim, uma janela aberta, um caminho por explorar, já que são vários os estudos como, por exemplo, os de Grisales e Cruz (2017) e os de Tuan e Neomy (2007) que apontam para as vantagens das atividades de planificação de exposições orais em grupo. cremos, ainda, que quer a questão da autoavaliação, explorada muito superficialmente neste relatório, quer a questão da avaliação entre pares se instituem como janelas de investigação

extremamente interessantes no âmbito da avaliação da exposição oral, como o indicam estudos como os de De Grez et al. (2012).

## BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665–681.  
doi: [10.3406/rbph.1997.4188](https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188)
- Adam, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion «dépassée»? *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français*, 56(42), 11–24. Disponível em [http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42\\_011-023\\_adam.pdf](http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023_adam.pdf)
- Ahangari, S., & Abdi, M. (2011). The effect of pre-task planning on the accuracy and complexity of Iranian EFL learners' oral performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1950–1959. doi:[10.1016/j.sbspro.2011.11.445](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.445)
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368–372. doi: [10.1598/rt.64.5.9](https://doi.org/10.1598/rt.64.5.9)
- Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M., & Taqi, H. A. (2015). EFL College Students' Perceptions of the Difficulties in Oral Presentation as a Form of Assessment. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 136-150. doi: [10.5430/ijhe.v4n1p136](https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p136)
- Alves, P. M. P. (2012). *Argumentação Oral em Contexto de Debate: Uma Proposta de Intervenção Didáctica no Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7539>
- Alwi, N. F. B., & Sidhu, G. K. (2013). Oral Presentation: Self-perceived Competence and Actual Performance among UiTM Business Faculty Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90(InCULT 2012), 98-106.  
doi:[10.1016/j.sbspro.2013.07.070](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.070)
- Anderson, C. (2016). Chris Anderson: TED's secret to great public speaking. Disponível em [https://www.ted.com/talks/chris\\_anderson\\_ted\\_s\\_secret\\_to\\_great\\_public\\_speaking](https://www.ted.com/talks/chris_anderson_ted_s_secret_to_great_public_speaking)
- Andriessen, J., Smedt, K., & Zock, M. (1996). Discourse Planning: Empirical Research and Computer Models. Em *Computational Psycholinguistics: AI and connectionist models of Human Language processing*. London: Taylor & Francis.

- Disponível em <https://folk.uib.no/hfosm/papers/ch10-andriessen-withfig.pdf>
- Anthony, L., Orr, T., & Yamazaki, A. K. (2007). Signaling transitions in oral presentations: Language and strategies. *IEEE International Professional Communication Conference*. doi: [10.1109/IPCC.2007.4464052](https://doi.org/10.1109/IPCC.2007.4464052)
- Aristóteles. (1990). *A Poética* (Eudoro de Sousa, Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, (78), 1-20. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário. Lisboa: *Ministério da Educação e da Ciência*.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: *Ministério da Educação e da Ciência*.
- Cabarrão, V., Moniz, H., Ferreira, J., Batista, F., Trancoso, I., Mata, A. I., & Curto, S. (2016). Classificação prosódica de marcadores discursivos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (2), 69-95.  
doi:[10.21747/2183-9077/rapl2a4](https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapl2a4)
- Carter, R., & Nunan, D. (eds.). (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Cellier, M., & Dreyfus, M. (2001). L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. *Repères*, 24(1), 89-111. doi: [10.3406/reper.2001.2371](https://doi.org/10.3406/reper.2001.2371)
- Coutinho, M. A. (2008). Marcadores discursivos e tipos de discurso. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* 2, (2), 193-210. Disponível em [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/27605302/21\\_maria\\_coutinho.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/27605302/21_maria_coutinho.pdf)
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers and Education*, 53(1), 112-120.  
doi: [10.1016/j.compedu.2009.01.005](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.005)

- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129-142.  
doi: [10.1177/1469787412441284](https://doi.org/10.1177/1469787412441284)
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 256-271. doi: [10.1080/07294360.2013.832155](https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832155)
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos - 10º ano - Ensino Secundário - Português*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos - 11º ano- Ensino Secundário - Português*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos - 12º ano - Clássicos da Literatura*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o perfil dos alunos - 12º ano - Ensino Secundário - Português*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198.  
doi: [10.4000/pratiques.1159](https://doi.org/10.4000/pratiques.1159)
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (eds.). (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.  
Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, (37/38), 49-75. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34111>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec Français*, (157), 58-59. Disponível em <https://id.erudit.org/iderudit/61514ac>

- Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance: Theory and research. In R. Ellis (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 3-34.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2005). The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. In R. Ellis (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 167-192.
- ESC. (2014). *Projeto Educativo 2014-2017*. Lisboa: Escola Secundária de Camões. Disponível em <http://www.escamoes.pt/indexGlobal.htm>
- ESC. (2019). *Projeto Educativo 2019-2022*. Lisboa: Escola Secundária de Camões. Disponível em <http://www.escamoes.pt/indexGlobal.htm>
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952. doi: [10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tenberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? L1- Educational Studies. *Language and Literature*, (19), 1-32. doi: [10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13)
- Grisales, M. D., & Cruz, A. S. G. (2017). Oral Skills Development Through the Use of Language Learning Strategies, Podcasting and Collaborative Work. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 14(14), 32-48. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6050593.pdf>
- Gutiérrez, D. (2005). Developing Oral Skills through Communicative and Interactive Tasks. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 6(6), 83-96. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262670851\\_Developing\\_Oral\\_Skills\\_through\\_Communicative\\_and\\_Interactive\\_Tasks](https://www.researchgate.net/publication/262670851_Developing_Oral_Skills_through_Communicative_and_Interactive_Tasks)
- Hall, J., & Hirata, E. (2016). Scaffolding Oral Presentation Instruction to Improve Communicative Competence across Differing Student Levels and Disciplines. *The Asian Conference on Language Learning 2016*, 1-15. Disponível em [http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/acll2016/ACLL2016\\_21426.pdf](http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/acll2016/ACLL2016_21426.pdf).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.



- Hensley, B., & Jeffrey, B. (2013). *Public Speaking Assessment 2013 Report*. Millikin University.  
Disponível em [https://millikin.edu/sites/default/files/documents/oral\\_communications\\_assessment\\_report\\_2011.pdf](https://millikin.edu/sites/default/files/documents/oral_communications_assessment_report_2011.pdf)
- Heron, M. (2019). Making the case for oracy skills in higher education: Practices and opportunities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(2), 1-16. Disponível em <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss2/9>
- Howard, S. (2017). Ideas Worth Spreading?: TED's Rhetorical Position in College Composition. *CEA Forum*, 46(2), 62-87. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184369>
- Iberri-Shea, G. (2017). Adaptation and assessment of a public speaking rating scale. *Cogent Education*, 4(1), 1-16. doi: [10.1080/2331186X.2017.1287390](https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1287390)
- Imaniah, I. (2018). the Students' Difficulties in Presenting the Academic Speaking Presentation. *Globish: An English-Indonesian Journal for English, Education, and Culture*, 7(1), 44-52. doi: [10.31000/globish.v6i2.663](https://doi.org/10.31000/globish.v6i2.663)
- Javier Mariás. (s.d.). *Infopédia (em linha)*. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$javier-marias](https://www.infopedia.pt/$javier-marias)
- Joe, J., Kitchen, C., Chen, L., & Feng, G. (2015). A Prototype Public Speaking Skills Assessment: An Evaluation of Human-Scoring Quality. *ETS Research Report Series*. doi: [10.1002/ets2.12083](https://doi.org/10.1002/ets2.12083)
- Kedrowicz, A., & Taylor, J. L. (2016). Shifting Rethorical Norms and Electronic Eloquence: TED Talks as Formal Presentations. *Journal of Business and Technical Communication*, 30(3), 352-377. doi: [10.1177/1050651916636373](https://doi.org/10.1177/1050651916636373)
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées eu outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Li, X. (2018). Teaching English oral presentations as a situated task in an EFL classroom: A quasi-experimental study of the effect of video-assisted self-reflection. *Revista Signos*, 51(98), 359-381.  
doi: [10.4067/S0718-09342018000300359](https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300359)
- Liu, Z., Xu, A., Zhang, M., Mahmud, J., & Sinha, V. (2017). Fostering user engagement: Rhetorical devices for applause generation learnt from TED talks. *Proceedings of the 11th International Conference on Web and Social Media, ICWSM*, 592-595. Disponível em <https://arxiv.org/pdf/1704.02362.pdf>

- Lopes, A. C. M. (2016). Discourse Markers. In L. Wetzel, S. Menuzzi, & J. Costa (eds.), *Handbook of Portuguese Linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, 441-456
- Lopes, A. C. M., & Carrilho, E. (2020). Discurso e Marcadores Discursivos. In E. B. P. Raposo & et ali (eds.), *Gramática do Português, vol. III*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2667-2698.
- López-Cantos, F. (2019). Del rigor a la retórica emocional. Comunicación y discurso educativo TEDTalk para el aula. *Comunicación y Hombre*, (15), 39-53. doi:[10.32466/eufv-cyh.2019.15.460.39-53](https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2019.15.460.39-53)
- Ludewig, J. (2017). «TED talks as an Emergent Genre». *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 19(1). doi: [10.7771/1481-4374.2946](https://doi.org/10.7771/1481-4374.2946)
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, gêneros de textos e compreensão*. S. Paulo: Parábola.
- Márias, J. (2018). *Vidas Escritas* (1ª ed. 2007). Lisboa: Relógio D'Água.
- Mata, A. I. (1992). É só ouvir...em português, claro. Em *Para a Didática do Português - Seis estudos de Lingüística*. Lisboa: Edições Colibri, 45-75.
- Mateus, S. (2018). *Introdução à retórica no séc. XXI*. Covilhã: Labcom-ifp. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.13/1946>
- Matos, A. R. D. M. de. (2011). *Estratégias de produção e proferição do discurso argumentativo: uma intervenção didáctica para o Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5161>
- ME-DES. (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- ME-DES. (2004). *Programa de Clássicos da Literatura - 12º ano - Cursos Científico-Humanísticos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Mendes, M. V. (1997). A pedagogia da literatura. *Românica*, 6, 155-166.
- Mercer, N. (2018). *The development of oracy skills in school-aged learners*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em [https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT\\_Oracy\\_2018\\_ONLINE.pdf](https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_Oracy_2018_ONLINE.pdf).

- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction, 48*, 51-60.  
doi:[10.1016/j.learninstruc.2016.10.005](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005)
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 7*(25). doi:[10.7275/gcy8-0w24](https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24)
- Mongay, A. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Nejad, A. M., & Mahfoodh, O. H. A. (2019). Assessment of Oral Presentations: Effectiveness of Self-, Peer-, and Teacher Assessments. *International Journal of Instruction, 12*(3), 615-632. doi: [10.29333/iji.2019.12337a](https://doi.org/10.29333/iji.2019.12337a)
- Onatra, A., & Pena, M. (2009). Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 11*(2), 11-26. Disponível em <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/download/11438/12090>
- Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In R. Ellis (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 77-109.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4.<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Rumpanpect, T. (2017). Thai Secondary School Teachers' Perception of English Oral Presentation Techniques and Abilities. *The European Conference on Language Learning, 143-159*. Brighton: IAFOR.  
Disponível em [http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/ecll2017/ECLL2017\\_37336.pdf](http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/ecll2017/ECLL2017_37336.pdf)
- Sá, C. M. (2018). *Manual de Expressão Oral e Escrita*. Aveiro: UA Editora.
- Sangarun, J. (2005). The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. In R. Ellis (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 111-142.
- Santos, H. P. (2018, 7 de dezembro). O esplendor da Biografia. *O Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/12/07/culturaipsilon/critica/esplendorbiografia-1853319>

- Santos, M. B. (2014). TED: Os segredos de comunicação das conferências mais carismáticas do mundo. *artciencia.Com, Revista De Arte, Ciência E Comunicação*, 0(18), 1-2. doi: [10.25770/artc.11122](https://doi.org/10.25770/artc.11122)
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3.<sup>a</sup> ed.). Oxford: Macmillan Education.
- Tomlinson, B. (ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuan, T. A., & Neomy, S. (2007). Investigating group planning in preparation for oral presentations in an EFL class in Vietnam. *RELC Journal*, 38(1), 104-124. doi: [10.1177/0033688206076162](https://doi.org/10.1177/0033688206076162)
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2017). The impact of the feedback source on developing oral presentation competence. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1671-1685. doi: [10.1080/03075079.2015.1117064](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1117064)
- Veiga, M. A. de O. P. A. da. (2014). *ESCREVER PARA APRENDER - Estratégias, textos e práticas* (Tese de Doutorado). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/13143>
- Walty, I. (2009). Intertextualidade. In C. Ceia (Ed.), *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Disponível em <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intertextualidade/>
- Watson, J. A. (2014). *Screening TED: A rhetorical analysis of the intersections of rhetoric, digital media, and pedagogy*. LSU Doctoral Dissertations. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Disponível em [https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_dissertations/2544](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2544)
- Wilson, J., & Brooks, G. (2014). Teaching presentation: Improving oral output with more structure. *Proceedings of CLaSIC 2014*, 512-522. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/324217576\\_Teaching\\_presentation\\_Improving\\_oral\\_output\\_with\\_more\\_structure](https://www.researchgate.net/publication/324217576_Teaching_presentation_Improving_oral_output_with_more_structure)

## **ANEXOS**

---


## Anexo 1

---

### 1. Materiais construídos para a Intervenção Didática

- 1.1 Guião do Pré-teste e do Pós-Teste
- 1.2 Guião da Oficina 1
- 1.3 Guião da Oficina 2
- 1.4 Guião da Oficina 3
- 1.5 Guião da Oficina 4
- 1.6 Apresentações em *PowerPoint*®
  - 1.6.1 Oficina 1: “Exposição Oral”
  - 1.6.2 Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação”
  - 1.6.3 Oficina 3: “Marcadores Discursivos”

## 1.1. Guião do Pré-teste e do Pós-teste

	<b>Escola Secundária de Camões</b>	
	Ano letivo 2020/2021	
	Disciplina: Clássicos da Literatura 12º ano	
	Mestranda: Vanda Reis	Data: 13 de outubro de 2020

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

### Pré-Teste / Pós-teste

## Exposição Oral

### “Porquê ler os clássicos?”



### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devo:

- Elaborar um guião de apoio à exposição oral sobre o tema “Porquê ler os clássicos?”
- Fazer uma exposição oral de três minutos organizando eficazmente a informação e destacando argumentos pertinentes para dar a conhecer o tema e convencer o público
- Avaliar a minha exposição oral

**Tempo:** 75 minutos (20m guião + 55m apresentações)

**Modalidade de trabalho:** individual.

## **Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”**

---

- ◇ **Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.**

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a **esferográfica** e registando apenas **tópicos**.

**1. Ideia Principal:** \_\_\_\_\_

**1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:**

- ◇ **Tópico 1**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Exemplo(s):**

---

---

---



◇ **Tópico 2**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Exemplo(s):**

---

---

◇ **Tópico 3**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Exemplo(s):**

---

---

**3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.**

---

---

---

---

### *Porquê ler os clássicos?*

1. *Os clássicos são os livros de que se costuma ouvir dizer: “Estou a reler...” e nunca “Estou a ler...” (p. 7).*
2. *Chamam-se clássicos os livros que constituem uma riqueza para quem os leu e amou; mas constituem uma riqueza nada menor para quem se reserva a sorte de tê-los pela primeira vez nas condições melhores para os saborear (p. 8).*
3. *Os clássicos são os livros que exercem uma influência especial, tanto quando se impõem como inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se de inconsciente coletivo ou individual (p. 8).*
4. *De um clássico toda a releitura é uma leitura de descoberta igual à primeira (p. 9).*
5. *De um clássico toda a primeira leitura é na realidade uma releitura (p. 9).*
6. *Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer (p. 9).*
7. *Os clássicos são os livros que nos chegam trazendo em si a marca das leituras que antecederam a nossa e atrás de si a marca que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes) (p. 9).*
8. *Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles (p. 10).*
9. *Os clássicos são os livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto (p. 10).*
10. *Chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, tal como os antigos talismãs (p. 11).*
11. *O nosso clássico é o que não pode ser-nos indiferente e que nos serve para nos definirmos a nós mesmo em relação e se calhar até em contraste com ele (p. 11).*
12. *Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu primeiro os outros e depois lê esse, reconhece logo o seu lugar na genealogia (p. 11).*
13. *É clássico o que tiver tendência para relegar a atualidade para a categoria de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não poder passar sem esse ruído de fundo (p. 12).*
14. *É clássico o que persistir como ruído de fundo mesmo onde dominar a atualidade mais incompatível (p. 12).*

Calvino, I. (1994). *Porquê ler os Clássicos?*, tradução de José Colaço Barreiros, Lisboa: Teorema, pp. 7-11.

## 1.2 Guião da Oficina 1



### Escola Secundária de Camões

Ano letivo 2020/2021

Disciplina: Clássicos da Literatura 12º ano

Mestranda: Vanda Reis

Data: 27 de outubro de 2020

### Guião 1 – TED Talks

# TED TALKS

#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

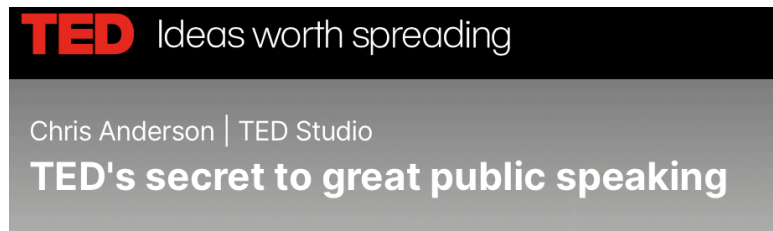
- Identificar características de uma fala pública de sucesso a partir do visionamento de uma exposição oral
- Recriar o guião subjacente à TED Talk visionada

**Tempo:** 60 m

**Modalidade de trabalho:** individual e grande grupo.

TED Talks são exposições orais curtas que pretendem chamar a atenção, de forma eficaz, para o tópico que desenvolvem. Surgiram, pela primeira vez, em 1984, nos Estados Unidos da América, e abrangem os mais diversificados temas, apesar de numa fase inicial se terem centrado na Tecnologia, no Entretenimento e no Design.

**Assista à TED Talk proferida por Chris Anderson e procure as respostas para as seguintes questões:**



**1. Ponto comum a todas as conversas TED:**

---

**1.1** O que é uma ideia?

---

**1.2** Como é recriada a ideia do locutor na mente dos interlocutores?

---

**1.3** A recriação da ideia na mente do público indica:

---

**1.4** As ideias agrupam-se ao acaso?

---

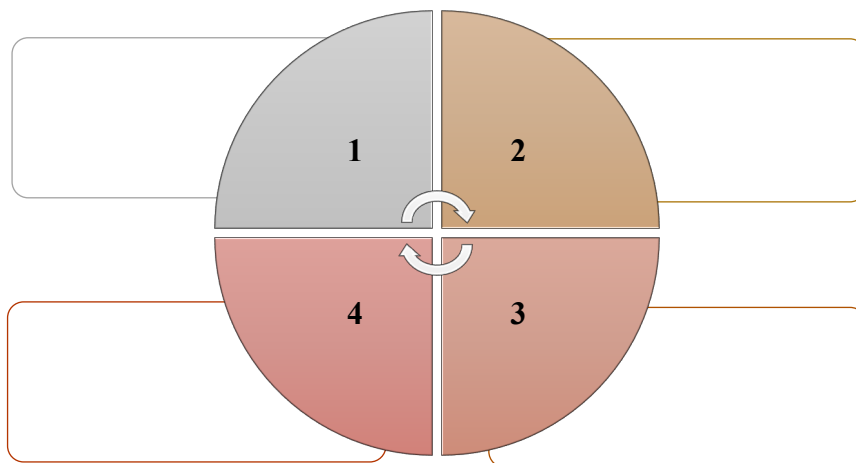
**1.5** Um conjunto de ideias forma:

---

**1.6** A comunicação eficaz de uma ideia

---

2. Quais são as quatro formas de criar uma ideia?



3. Em suma, qual é o segredo para uma boa TED Talk?

4. A utilização que Chris Andersen faz de alguns recursos ajuda-o a transmitir mais eficazmente a sua ideia. Como os avaliaria?

	Bronze	Prata	Ouro
Tom de voz			
Velocidade do discurso			
Gestos			
Postura Corporal			
Contato Visual			
Recursos Visuais			


5. No seu entender quais são os mais importantes?

6. Nesta TED Talk Chris Anderson incute-nos a importância da criação de ideias na mente da audiência como a fórmula para o sucesso de uma apresentação oral. **Procure recriar aquele que poderá ter sido o guião de apoio a esta exposição oral, completando os espaços com as informações em falta.**

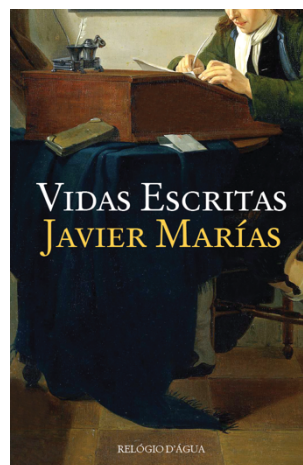
### (Possível) Guião da Apresentação Oral

	<p>◆ <b>Ideia Principal:</b> _____</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ex: _____ (18 minutos, 1200 pessoas)</li> <li>• Padrões de ondas cerebrais de Haley e audiência: _____</li> <li>• Neurónios agrupam-se em torno de apenas uma ideia recriada em tempo real e teletransportada pela _____</li> <li>• _____: padrão de informação que ajuda a compreender o mundo</li> <li>• _____ tão importante quanto a literacia <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ex: Elora Hardy (_____)</li> <li>○ Ex: Chimamanda Adichie (_____)</li> </ul> </li> <li>• A mente repleta de ideias interligadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formam _____ <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ex: Gatinhos adoráveis/ leopardos</li> <li>○ Ex: Dalia Mogahed</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Importância das ideias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bem comunicadas: _____</li> </ul> </li> <li>• Criar ideias na mente da audiência: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. _____ <ul style="list-style-type: none"> <li>• necessidade de se focar</li> <li>• uma linha orientadora</li> </ul> </li> <li>2. _____ <ul style="list-style-type: none"> <li>• estimular a curiosidade do auditório</li> <li>• questões intrigantes</li> <li>• perturbar a visão do mundo do auditório</li> </ul> </li> <li>3. _____ <ul style="list-style-type: none"> <li>• poder da linguagem (entrelaçar conceitos)</li> <li>• funcionalidade das metáforas <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ex: Jennifer Kahn (CRISPR)</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>4. _____ <ul style="list-style-type: none"> <li>• quem beneficia com a ideia?</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>
--	--

## 1.3 Guião da Oficina 2

	<b>Escola Secundária de Camões</b>
	2020/2021
	Disciplina: Clássicos da Literatura 12º ano
	Mestranda: Vanda Reis Data: 3 de novembro de 2020

### Guião 2 - Selecionar e Organizar informação



#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Utilizar estratégias de seleção e de organização da informação para planificar uma exposição oral

**Tempo:** 70m

**Modalidade de trabalho:** individual e grande grupo.

## Selecionar e Organizar Informação



Muitas das estratégias de seleção de informação enumeradas no *Powerpoint* “Seleção e Organização da informação” fazem parte da sua prática escolar, ainda que nem sempre pense nelas enquanto estratégias.

1. Leia o seguinte excerto relativo à obra *Vidas Escritas*, de Javier Marías. **Selecione** a informação que utilizaria caso tivesse de planificar e, posteriormente, apresentar uma ideia clara acerca da obra aos seus colegas.

**ípsilon**

CRÍTICA LIVRO

### O esplendor da biografia

Javier Marías conduz ao fulgor máximo a biografia literária. Literária não só porque se trata da vida de escritores, mas por estas biografias serem uma forma superior de literatura em si mesmas.

Se Javier Marías vivesse na tradição cultural portuguesa, poderíamos considerá-lo um “estrangeirado”. Perante o espanhol autor de *Amanhã na Batalha Pensa em Mim*, aquele termo específico da tradição nacional designaria uma figura cultural assinalada por marcas alheias à sua origem, na biografia e no percurso escrito. No caso de Marías, ambas se aplicam a quem foi professor em Oxford e não poucas vezes tem sido taxado de pouco espanhol.

Se pensarmos na tipologia e nos aspectos de pormenor de *Vidas Escritas*, Javier Marías (...) segue neste conjunto de biografias, não tanto um impulso de anglofilia electiva, mas escuta um apelo de construção. Note-se, por exemplo, que a escolha dos escritores biografados - uma vez mais, é o próprio quem o diz - “foi arbitrária”. Marías lista mesmo as nacionalidades deste conjunto para demonstrar o que é, no fundo, um inevitável ecumenismo de geografias

culturais — “três norte-americanos, dois escoceses, dois russos, dois franceses, um polaco, uma dinamarquesa, um

italiano, um alemão, um checo, um japonês, um inglês da Índia e um inglês de Inglaterra”. É talvez na sua interpretação do que é um ensaio e uma biografia que Javier Marías mais demonstra as suas afinidades anglo-saxónicas. (...) Marías leva, naturalmente, a outras paragens aquela contaminação da biografia pela reflexão e destas pelas técnicas ficcionais. Em resultado dessa convivência de modalidades literárias, as biografias acolhidas neste *Vidas Escritas* são sempre relatos de corte preciso, que gerem a administração dos factos enquanto abertura permanente para a fruição. Ao historiar a vida deste conjunto de autores, Marías reflecte sempre sobre as obras por eles produzidas, bem como os processos de escrita que lhes são característicos. Por



esse motivo, estes ensaios nunca são um labor exclusivista da biografia, do ensaio, nem da narrativa — mas uma superação da possibilidade de haver fronteiras entre cada uma daquelas vias. Insigne cultor da escrita ficcional, conhecedor profundo dos seus mecanismos, como prático e teórico, Marías quebra os pactos dos géneros com amplo *donaire*.

(...)

Ao contrário do que se poderia supor, *Vidas Escritas* não pretende chegar à condição de compêndio de escrita, dando mais voltas do que as necessárias. Porque não é um cânone o que se visa sugerir. São bem fiéis à verdade dos seus factos, as palavras de Marías quando se supõe “longe da hagiografia” (p.14), ou descreve a

“mescla de afecto ironia” que tempera estes seus textos - e é revigorante e digno de apreço que o escritor afirme a veia irónica de todas as suas biografias, não deixando de reconhecer a falta de afeição em casos muito concretos, como os de “Joyce, Mann e Mishima”.

(...)

*Vidas Escritas* é um momento cimeiro da biografia praticada com informação e consumada brevidade. Modelo de escrita e erudição, a recolha de Javier Marías é o trabalho de um escritor que se sente entre os seus, mesmo quando anota, sempre com elegância, as suas falhas de personalidade ou os ridículos da sua senda.

Santos, H.P. (2018, 7 de dezembro). O Esplendor da Biografia, *O Público*. Acedido em 28 de fevereiro de 2020: <https://www.publico.pt/2018/12/07/culturaipsilon/critica/esplendor-biografia-1853319>

2. Considera que a informação que seleccionou seria suficiente para que ficassem curiosos relativamente a *Vidas Escritas* e a Javier Marías? Justifique a sua opinião.

---

---

---

---

---

3. No excerto seguinte encontra uma curta biografia do autor. Procure selecionar a informação que considere proveitosa para complementar a informação que reuniu em 1.



### Javier Marías

Escritor espanhol, nascido em Madrid em 1951, viveu parte da sua infância nos Estados Unidos da América, já que o seu pai, o filósofo Julián Marías, era professor nas universidades de Wellesley e de Yale. Aos doze anos, Javier Marías começou a escrever as suas primeiras histórias, inspirado nas leituras que fez de Júlio Verne ou Enid Blyton, entre outros.

Entretanto, licenciou-se em Filosofia e Letras. Viveu em Inglaterra, onde deu aulas na Universidade de Oxford, tendo também sido professor da Universidade Complutense de Madrid e da conceituada Escola de Letras de Madrid.

Aos vinte anos, Marías lançou a sua primeira obra, *Los dominios del lobo*, logo seguida, em 1972, de *Travesía del horizonte*, ambos romances introspectivos. Depois esteve seis anos sem escrever, para se dedicar à tradução, nomeadamente de *Tristram Shandy*, que lhe valeu em Espanha a obtenção do Prémio Nacional de Tradução, em 1979. Ao longo destes anos, traduziu do inglês para castelhano autores como Joseph Conrad, William Faulkner, William Shakespeare, Vladimir Nabokov, entre outros.

As obras de Javier Marías foram publicadas em mais de 40 países, nomeadamente em Portugal onde se editaram *El Hombre Sentimental* (*O Homem Sentimental*), *Todas las Almas* (*Todas as Almas*), *Vidas Escritas* (*Vidas Escritas*, conjunto de biografias romanceadas de escritores), *Selvajes y Sentimentales* (*Selvagens e Sentimentais*, um ensaio sobre futebol) e *Tu Rostro Mañana - Fiebre y Lanza* (*O Teu Rosto Amanhã - I. Febre e Lança*), a primeira de três partes de um romance onde mistura espionagem e uma meditação sobre a essência da natureza humana.

Pelo conjunto da sua obra, o escritor espanhol recebeu diversos prémios, como o Nelly Sachs, em Dortmund, na Alemanha, em 1997, o Prémio Comunidade de Madrid, em 1998, o Prémio Grinzane Cavour, em Turim, na Itália, e o Prémio Alberto Moravia, em Roma, ambos em 2000.

Ganhou ainda o Prémio Cidade Barcelona com *Todas as Almas*, o Prémio Fémica Étranger com *Mañana em la batalla piensa em mí* e o Prémio da Crítica co *Corazón tan Blanco*.

Javier Marías. (s.d.). *Infopédia (em linha)*. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$javier-marias](https://www.infopedia.pt/$javier-marias) [acedido em 27 de fevereiro de 2020]



## 1.4 Guião da Oficina 3



### Escola Secundária de Camões

2020/2021

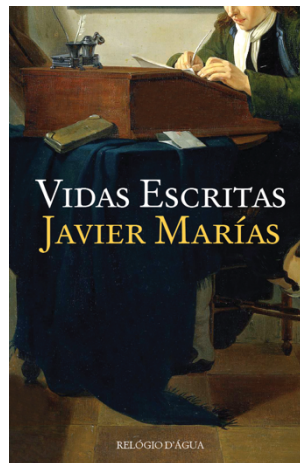
Disciplina: Clássicos da Literatura 12º ano

Mestranda: Vanda Reis

Data: 10 de novembro de 2020

### Guião 3: Marcadores Discursivos

- “William Faulkner a Cavalo”
- “Vladimir Nabokov, em Êxtase”
- “Joseph Conrad em Terra”
- “Arthur Rimbaud contra a Arte”



#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Identificar a presença de marcadores discursivos e reconhecer a sua funcionalidade no âmbito da exposição oral
- Utilizar os marcadores discursivos adequados a cada contexto
- Recorrer a estratégias de seleção e de organização da informação para fazer uma leitura analítica e crítica do capítulo de *Vidas Escritas*

**Tempo:** 70m

**Modalidade de trabalho:** individual e grande grupo

MARCADORES DISCURSIVOS (estabelecem nexos entre enunciados independentes)		
Classes	Função	Exemplos
<b>Elaborativos</b>	Introduzem umnexo aditivo. Pode surgir reforçado por outro marcador discursivo elaborativo.	<i>e, de igual modo, do mesmo modo, da mesma maneira, em particular, (mais) concretamente, designadamente, nomeadamente, por exemplo, a saber, além disso, mais, também, especificamente</i>
	Expandem o conteúdo do enunciado anterior, tornando-o mais preciso ou detalhado	<i>de facto, com efeito, efetivamente, na verdade, na realidade</i>
<b>Consequenciais</b>	Expressam uma consequência ou um resultado da situação descrita no enunciado anterior	<i>daí (que), de modo que, de forma que, por isso, assim</i>
<b>Contrastivos</b>	Estabelecem um contraste ou uma oposição entre duas entidades ou situações comparáveis	<i>pelo contrário, ao invés de, já, em contrapartida, agora, enquanto que, ao passo que</i>
<b>Condicionais</b>	Estabelecem umnexo de natureza condicional entre os enunciados	<i>de outro modo, senão, de contrário, caso contrário</i>
<b>Conclusivos</b>	Introduzem um enunciado que expressa uma conclusão ou consequência lógica do enunciado anterior.	<i>logo, portanto, por conseguinte, por consequência, então, assim, por isso</i>
<b>Explicativos</b>	O enunciado que introduzem deve ser interpretado como explicação ou justificação sobre o que foi dito previamente	<i>pois, porque, visto que, dado que, uma vez que, já que, que</i>
<b>Adversativos</b>	Introduzem enunciados que expressam um contraste em relação ao enunciado anterior	<i>porém, todavia, contudo, no entanto</i>
<b>Reformulação</b>	Estratégias de planificação	Introduzem uma reformulação do que acabou de ser dito
<b>Síntese</b>		Sinalizam que o enunciado condensa ou sumariza informação já expressa anteriormente
<b>Ordenação</b>		Assinalam a ordenação/organização entre as diferentes partes do discurso
<b>Tópico</b>		Sinalizam conexões ao nível global do texto, marcando a mudança de tópico
		<p><u>Clarificação</u>: <i>ou seja, isto é, quer dizer, noutros termos, (ou) por outras palavras, (ou) dito de outro modo</i></p> <p><u>Correção ou Retificação</u>: <i>(ou) melhor, ou antes, aliás, (ou) mais exatamente, (ou) mais, corretamente, (ou) mais precisamente, quer dizer, ou seja, isto é em suma, em síntese, em resumo, numa palavra, enfim</i></p> <p><i>em primeiro lugar, para começar, primeiro, em segundo/ terceiro..., depois, finalmente, em último lugar, por último, por fim, para concluir, para terminar</i></p> <p><i>A propósito de, com respeito a..., relativamente a..., em relação a..., quanto a..., acerca de..., por falar em.../nisso, outra coisa, já agora, antes que me esqueça</i></p>

**Adaptado de:**

Lopes, A. C., & Carrilho, E. (2020). Discurso e Marcadores Discursivos. Em E. B. P. Raposo & et ali (Eds.), *Gramática do Português, vol. III*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. C. M. (2016). Discourse Markers. Em L. Wetzel, S. Menuzzi, & J. Costa (Eds.), *Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 441–456). New York: Wiley-Blackwll.



Os **marcadores discursivos** funcionam como **elos semânticos** entre os diferentes enunciados que compõem o discurso. Num contexto de **exposição oral**, assumem uma importância considerável, pois permitem uma estruturação mais **coerente e coesa** por parte de quem profere a exposição e, conseqüentemente, uma **interpretação mais ágil** por parte do auditório.

1. Leia os seguintes excertos, todos eles retirados das produções que efetuaram na Oficina 2, a propósito da preparação de uma apresentação oral acerca de *Vidas Escritas*.

a) “O seu livro *Vidas Escritas* é composto por biografias, mas estas não são escritas no formato a que estamos normalmente habituados. Javier Marias também inclui informações sobre a maneira de escrever dos autores e reflexões por vezes de forma irónica sobre os autores que estuda.”

b) “Esta curiosidade dever-se-á à sua carreira na tradução, mas também ao seu contato constante com aquele que é o olhar de um escritor e isto é aquilo que o distingue de qualquer outro que tentasse criar *Vidas Escritas*. Assim, ler *Vidas Escritas* é conhecer Javier Marías e aquilo que o torna mais próprio (...).”

c) “Começou a escrever com apenas 12 anos e, filho de um pai filósofo, acabou por se licenciar em Filosofia e Letras. Deu aulas tanto em Espanha como em Inglaterra e dedicou-se, também, à tradução.”

d) “Obra esta, que para além do seu tom biográfico, combina uma lente literária com uma obra biográfica de cariz narrativo. Portanto, esta obra mais do que um compêndio é uma recolha irreverente de informações na qual a sinceridade não é temida”

e) “Debruçando-se sobre quase duas dezenas de escritores conceituados, o espanhol presenteia-nos com ensaios que extravasam a definição corrente [de biografia]. Obra de grande fôlego, *vidas escritas* constitui-se como um dos escritos fundamentais de Marías (...).”

f) “Licenciou-se em Filosofia e Letras, deu aulas na universidade de Oxford. Fez também traduções.”

g) “O seu livro *Vidas Escritas* distinguiu-se das biografias ditas tradicionais, pois utiliza técnicas ficcionais (...)”.

h) *Vidas Escritas*, no entanto, não se trata de um romance. Javier Marías apresenta-nos um conjunto de escritores, de várias nacionalidades, e elabora as suas biografias, contaminando-as com técnicas ficcionais. Assim, o autor não se restringe apenas às informações biográficas dos autores (...)”.

2. Identifique aqueles em que foram utilizados marcadores discursivos.

---

3. De que forma a sua utilização afeta a compreensão do auditório?

---

---

---

4. Nos excertos em que não detetou a utilização de marcadores discursivos crê que a transmissão da ideia se dá da mesma forma? Justifique.

---

---

---

5. Concentre-se nos excertos em que **não identificou** a presença de marcadores discursivos. Procure **incluí-los, identificando-os**, de modo a tornar a ideia a ser transmitida mais fluída.



Aristóteles, na sua *Arte Retórica*, defendeu que cabe ao orador alterar a forma de pensar do auditório. Na mesma linha de pensamento, Chris Anderson, o curador das TED Talks, defende que a exposição de uma ideia deve ser emotiva, singular e memorável, alterando as estruturas mentais dos que a ouvem. Na verdade,

***Quem ouve espera aprender algo novo!***

1. Neste sentido, leia, atentamente, o capítulo que se segue de *Vidas Escritas*, de Javier Marías. Procure recolher a informação abaixo sugerida, uma vez que, em breve, terá de o expor oralmente aos seus colegas!

**Identificação do Capítulo:** \_\_\_\_\_

1.2 Identifique aquilo que poderá ser considerado o subtítulo do capítulo.

\_\_\_\_\_

1.3 A partir deste subtítulo consegue antecipar alguma(s) linha(s) de leitura?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Registe as que lhe parecem ser as ideias principais do capítulo





Nas palavras de Margarida Vieira Mendes, “(...) o mais persuasivo modo de captar o aluno para os livros e os textos é apresentar os seus autores como pessoas concretas, no modo narrativo anedótico”. Javier Marías, com as suas biografias breves, revestidas de episódios marcados pela comicidade estimula o desenvolvimento da nossa memória. afetiva

Mendes, M. V. (1997). *Pedagogia da Literatura. Românica*, p. 160

**3.** Que episódios narrados ao longo do capítulo pretende incluir na sua exposição oral de modo a estimular a curiosidade dos seus colegas relativamente ao autor?

---

---

---

---

---

**4.** O que faz, na sua opinião, com que este capítulo mereça ser partilhado?

---

---

---

---

**5.** Por fim, que ideia conseguiu Javier Marías criar na sua mente acerca deste autor?

---

---

---


---

**6.** Indique duas das estratégias que usou para selecionar a informação.

---

**7.** No final da atividade, partilhe com a turma as informações que recolheu.

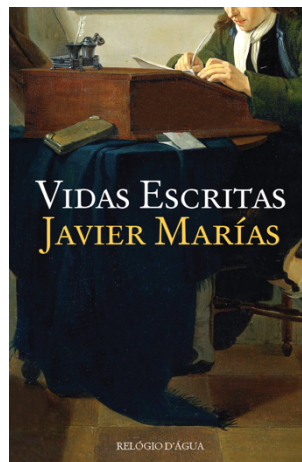
## 1.5 Guião da Oficina 4

	<b>Escola Secundária de Camões</b>	
	2020/2021	
	Disciplina: Clássicos da Literatura	12º ano
	Mestranda: Vanda Reis	Data: 13 de novembro de 2020

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

### Guião 4 – Exposição Oral

- “William Faulkner a Cavallo”
- “Vladimir Nabokov, em Êxtase”
- “Joseph Conrad em Terra”
- “Arthur Rimbaud contra a Arte”



#### Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- Elaborar um guião de apoio à apresentação oral estabelecendo nexos semânticos entre as várias sequências do discurso
- Apresentar oralmente o capítulo que me foi atribuído, conquistando a atenção do auditório

**Tempo:** 70m

**Modalidade de trabalho:** individual



	Exemplo(s):	
	Subtópico 3:	
	Exemplo(s):	
Conclusão		

**Marcadores Discursivos**



Neste conjunto de aulas, para além de **estratégias de seleção e de organização da informação**, também teve oportunidade de verificar a importância da utilização dos **marcadores discursivos**.

**1. Enumere** os marcadores discursivos que utilizou na grelha lateral do Guião de Apoio à Exposição Oral.

---

---

---

**2. Considera** que a sua utilização vai facilitar a compreensão do interlocutor? Justifique.

---

---

---

---



Faça uma **última leitura** cuidada do seu Guião. Confirme se a informação que vai utilizar está correta e se está a utilizar os marcadores discursivos **adequados** ao contexto!

## **1.6 Apresentações em *PowerPoint*®**

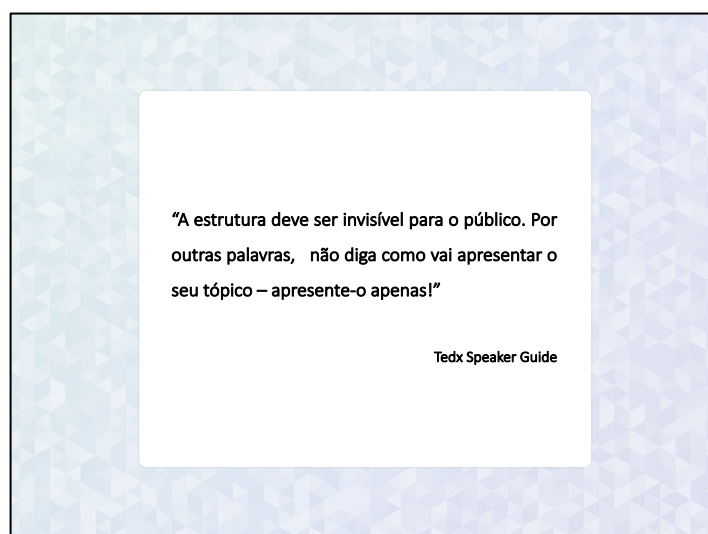
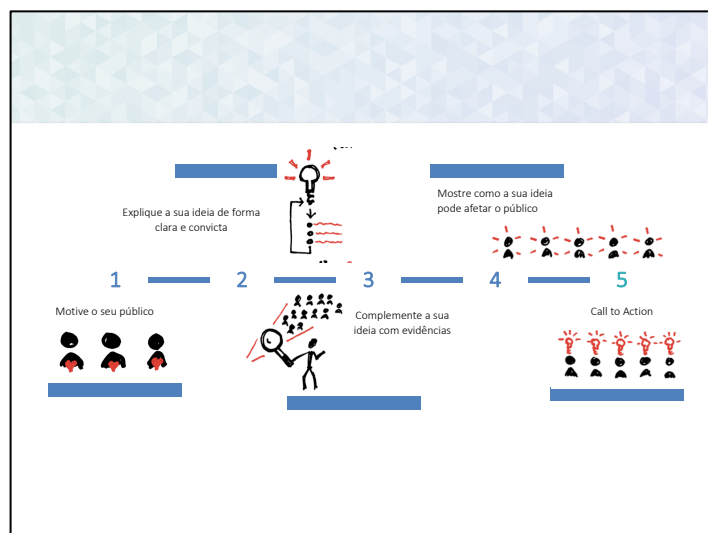
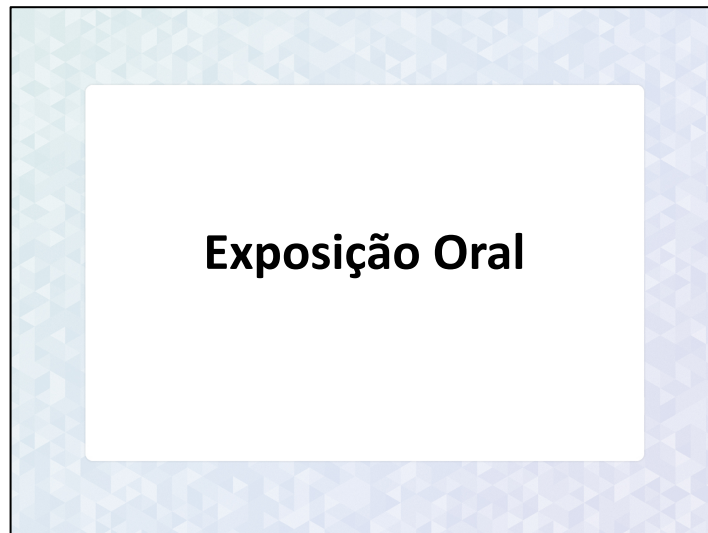
---

1.6.1 Oficina 1: “Exposição Oral”

1.6.2 Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação”

1.6.3 Oficina 3: “Marcadores Discursivos”

## 1.6.1 Oficina 1: “Exposição Oral”



### Introdução

- Não inicie com um rol de estatísticas
- Conquiste a atenção do público com algo que lhes interesse
- Não se foque demasiado em si mesmo
- Expresse a sua ideia principal o mais rápido possível

### Desenvolvimento

- Faça uma lista dos tópicos a abordar e ordene-os
- Concentre-se na informação nova
- Use evidências empíricas
- Explique a terminologia utilizada
- Não deixe que as citações quebrem o ritmo do seu discurso

### Conclusão

- Não se limite a resumir a sua apresentação
- Deixe um sentimento positivo em relação a si e à sua ideia
- Mostre como a sua ideia pode alterar o esquema mental do público
- Evite terminar com pedidos ou publicidade
- Se possível, termine com um “call to action”



“Cícero propôs os seus cinco cânones da Retórica no tratado *De Inventione* e, embora ele admita que estas divisões eram já utilizadas pelos retores do seu tempo, devemos-lo a ele a sua sistematização”

Mateus, S. (2018). Introdução à retórica no séc. XXI. Covilhã: LabCom.IFP, Universidade da Beira Interior, p. 157.

## Cânones Retóricos

- 01 *Inventio*
- 02 *Dispositio*
- 03 *Elocutio*
- 04 *Memoria*
- 05 *Actio*

**01** *Inventio* (invenção)

O orador procura encontrar aquilo que irá dizer e o fio condutor que permitirá ao auditório seguir o seu discurso.

É um processo de...

- extração/descoberta;
- criação/invenção

**02** *Dispositio* (disposição)

Estruturação da informação de acordo com a ordem mais adequada àquilo que se pretende expor.

Tradicionalmente organizada em Introdução, desenvolvimento e conclusão

**03** *Elocutio* (elocução)

Conjugação da Língua, do estilo e do conteúdo a expor.

Correção linguística e expressão da ideia através de uma boa escolha vocabular

Uma boa elocução permite criar imagens mentais vívidas

**04** *Memoria (memória)*

Memorização do discurso permite, durante a elocução, discursar com autenticidade

Permite ter em mente o esboço de todos os cânones retóricos

**05** *Actio (ação)*

O desempenho do orador, a forma como se apresenta perante o público

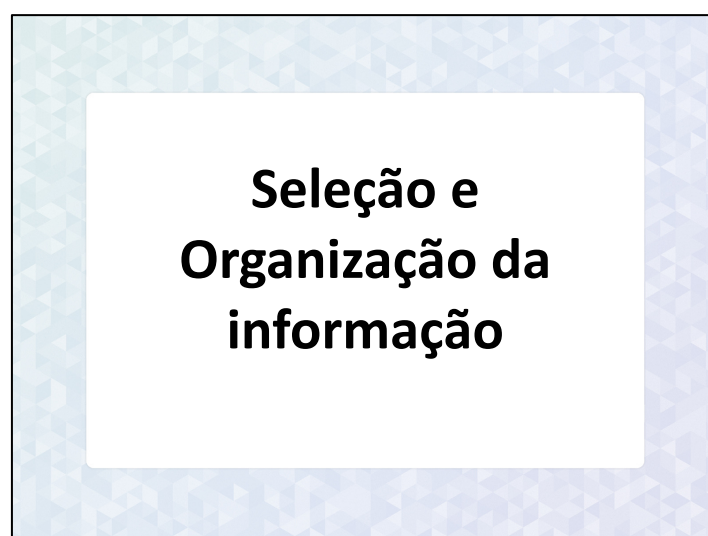
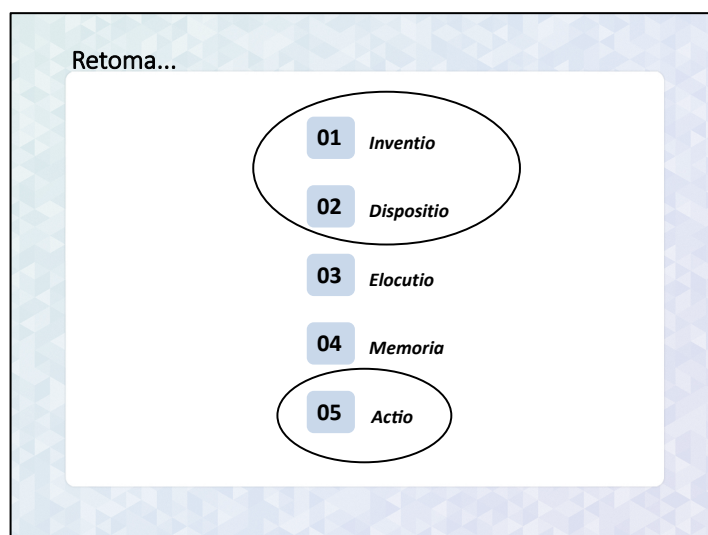
Linguagem corporal, postura, gestos, expressões faciais, tom e velocidade do discurso

Interpretação do discurso, coerência entre o que afirma e o modo como se comporta

**Bibliografia**

Mateus, S. (2018). Introdução à retórica no séc. XXI. Covilhã: LabCom.IFP, Universidade da Beira Interior, p. 113 a 125.

## 1.6.2 Oficina 2: “Selecionar e Organizar Informação”

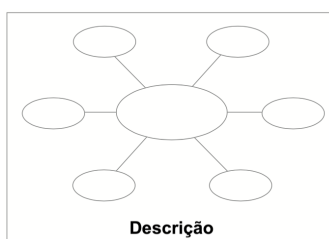


### Selecionar...

- 1 Ler seletivamente
- 2 Diferenciar informação principal de informação acessória
- 3 Sublinhar e Identificar Palavras chave
- 4 Anotar à margem
- 5 Resumir ou elaborar tópicos
- 6 Esquematizar a informação
- 7 Ter em mente o objetivo da apresentação

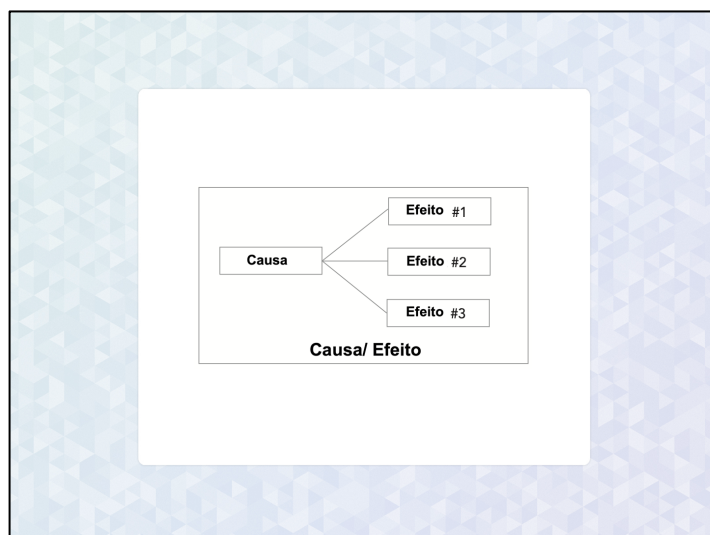
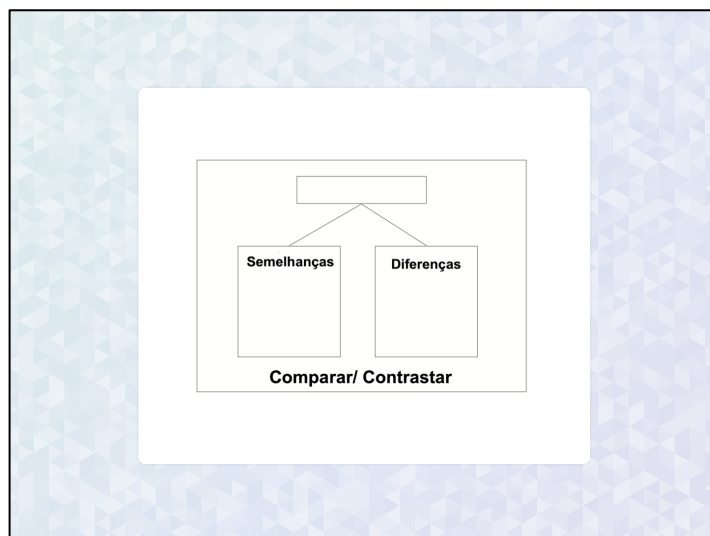
### Organizar...

- 1 Descrição
- 2 Sequência (enumeração)
- 3 Comparação - Contraste
- 4 Causa - Efeito
- 5 Problema - Solução

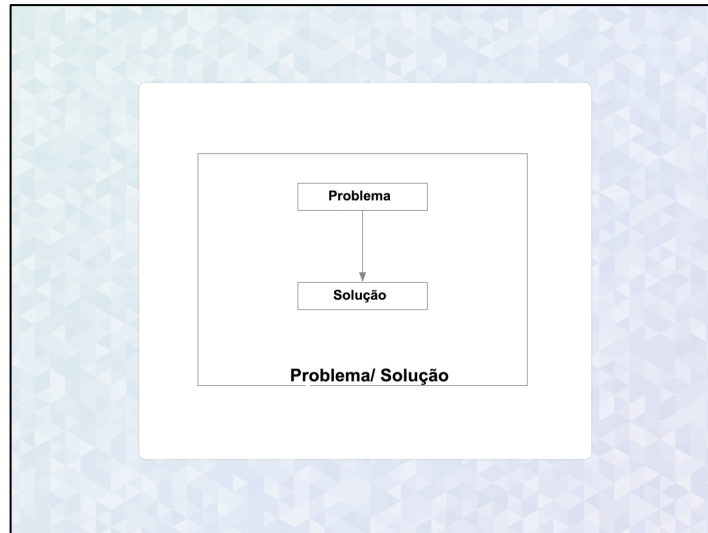


1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_

**Sequência**







### **Bibliografia**

Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. Em R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Veiga, M. A. de O. P. A. da. (2014). *ESCREVER PARA APRENDER - Estratégias, textos e práticas*. Universidade de Aveiro.

### 1.6.3 Oficina 3: Marcadores Discursivos

## Marcadores Discursivos

**“Os marcadores discursivos guiam o processo interpretativo, sinalizando conexões que permitem interligar de forma coerente os diferentes enunciados que compõem um texto e dão instruções sobre a sua estrutura interna”**

Lopes, A. C., & Corriho, E. (sem data). *Discurso e Marcadores Discursivos*. Em E. B. P. Raposo & et al (Eds.), *Gramática do Português*, vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- |                                      |                        |
|--------------------------------------|------------------------|
| <b>01</b> Elaborativos               | <b>06</b> Adversativos |
| <b>02</b> Consequenciais             | <b>07</b> Reformulação |
| <b>03</b> Contrastivos               | <b>08</b> Síntese      |
| <b>04</b> Condicionais               | <b>09</b> Ordenação    |
| <b>05</b> Conclusivos e Explicativos |                        |



**Bibliografia:**

Lopes, A. C. M., & Carrilho, E. (2020). Discurso e Marcadores Discursivos. Em E. B. P. Raposo & et ali (Eds.), *Gramática do Português, vol. III*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. C. M. (2016). Discourse Markers. Em L. Wetzel, S. Menuzzi, & J. Costa (Eds.), *Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 441–456). New York: Wiley-Blackwell.

## Anexo 2

---

### **2. Planos de aula da intervenção didática**

2.1 Plano de aula: Pré-teste e Pós-teste

2.2 Plano de aula: Oficina 1

2.3 Plano de aula: Oficina 2

2.4 Plano de aula: Oficina 3

2.5 Plano de aula: Oficina 4



## Escola Secundária de Camões

2019/2020

Disciplina: Clássicos da Literatura Mestranda: Vanda Reis

12º ano

Data: 13 de outubro de 2020

### 2.1 Plano de Aula: Pré-Teste e Pós-Teste “Porquê ler os clássicos?”

#### Objetivos:

- Elaborar um guião de apoio à exposição oral sobre o tema “Porquê ler os clássicos?”;
- Fazer uma exposição oral de três minutos organizando eficazmente a informação e destacando argumentos pertinentes para dar a conhecer o tema e convencer o público;
- Autoavaliar a exposição oral.

#### Conteúdos:

- Intenção comunicativa da Exposição Oral;
- Definição da situação de produção;
- Estrutura interna específica do género.


#### Memória Descritiva

Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos na sala de aula e elaboração do sumário.	-----	5m
2. Descrição das atividades a desenvolver e explicação dos objetivos a alcançar.	-----	5m
3. Resolução do pré-teste/pós-teste (individual). 3.1 Preenchimento do Guião de Apoio à Exposição Oral (20m). 3.2 Exposições orais individuais (55m).	-Pré-teste/Pós-teste, documento anexo, folha de rascunho e caneta.	75 m
4. Preenchimento, no final de cada apresentação, de um questionário de perceção de competência do oral (pré-teste) e de grelha de autoavaliação (pré-teste e pós-teste).	- “Questionário de Perceção da Competência de Exposição Oral” e Grelha de Autoavaliação.	5m

**Avaliação:**

- **Expressão oral:** pré-teste e pós-teste (grelha com critérios específicos de classificação)

**Observações:** Espera-se que os alunos planifiquem e apresentem oralmente uma breve exposição oral relativa ao tema “Porquê ler os clássicos?”. Espera-se, também, que na execução desta tarefa respeitem as características distintivas deste género e cumpram a sua intenção comunicativa. No final de cada exposição oral, cada aluno será responsável por preencher uma grelha de autoavaliação, que permitirá à professora analisar as considerações dos alunos relativamente ao seu desempenho oral formal.

	<b>Escola Secundária de Camões</b>	
	2019/2020	
	Disciplina: Clássicos da Literatura	Mestranda: Vanda Reis
	12º ano	Data: 27 de outubro de 2020

## 2.2 Plano de Aula: Oficina 1 “TED Talk”

### Objetivos:

- Identificar características de uma fala pública de sucesso a partir do visionamento de uma exposição oral;
- Recriar o guião subjacente à TED Talk visionada.

### Conteúdos:

- *TED Talk*: “Ted’s secret to great public speaking”
  - criação e transmissão de ideias;
  - recriação da ideia do locutor na mente do interlocutor;
  - quatro formas de criar uma ideia;
  - estrutura da exposição oral (invisível): introdução, desenvolvimento e conclusão;
  - os Cinco Cânones da Retórica.

### Memória Descritiva


Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos na sala de aula e elaboração do sumário.	-----	5m
2. Descrição das atividades a desenvolver e explicação dos objetivos a alcançar.	-----	5m
3. Visualização de uma TED Talk e preenchimento individual do respetivo guião de trabalho. 3.1 Correção (grande grupo) do guião de trabalho. 3.2 Recriação do (possível) guião de apoio à TED Talk.	- TED Talk: “Ted’s secret to great public speaking”. - Guião 1: “TED Talks”.	60 m
4. Exposição oral por parte da professora e tomada de notas por parte dos alunos. Ponte para os Cinco Cânones da Retórica.	- Projeção em <i>PowerPoint</i> ®: “A exposição oral”, lápis e borracha.	20m

**Avaliação:**

- **Formativa:** Observação direta
- **Expressão oral:** Qualidade, frequência e pertinência
- **Compreensão oral:** Capacidade de seleção da informação

**Observações:**

Nesta primeira oficina considera-se importante apresentar aos alunos um exemplo bem conseguido de uma exposição oral formal. Optou-se por uma TED Talk por estas se instituírem, na atualidade, como situações comunicativas que representam de forma clara a evolução histórico-social deste género oral formal e, também, pela extensa popularidade que as rodeia. Deste modo, foi selecionada uma TED Talk que se encaixasse no plano de trabalho que a professora pretendia desenvolver. Como forma de explorar as principais características desta exposição, foi construído um guião de trabalho que permitirá a sua análise de forma mais detalhada. Além disso, através de uma apresentação em *PowerPoint®*, proceder-se-á à sistematização de alguns aspetos do género, tendo como objetivo levar os alunos a refletir acerca das produções orais que já produziram até ao momento e, principalmente, das que produzirão no âmbito desta sequência didática. Nesta apresentação será estabelecida uma ponte para os cinco cânones da retórica clássica, numa tentativa de recordar aos alunos que a fala pública e as convenções que lhe estão associadas remontam à antiguidade clássica.

	<b>Escola Secundária de Camões</b>	
	2019/2020	
	Disciplina: Clássicos da Literatura	Mestranda: Vanda Reis
	12º ano	Data: 3 de novembro de 2020

### 2.3 Plano de Aula: Oficina 2 “Selecionar e Organizar Informação”

#### Objetivos:

- Utilizar estratégias de seleção e de organização da informação para planificar uma exposição oral.

#### Conteúdos:

- Importância da planificação textual
  - Estratégias de seleção e de organização da informação;
  - Excerto do artigo “O esplendor da Biografia”;
  - Entrada da *Infopedia*: “Javier Marías”.

#### Memória Descritiva

Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos na sala de aula e elaboração do sumário.	-----	5m
2. Descrição das atividades a desenvolver e explicação dos objetivos a alcançar. Retoma de conteúdos da aula passada.	-----	10m
3. Exposição oral por parte da professora e tomada de notas por parte dos alunos.	- Projeção em <i>PowerPoint</i> ®: “Selecionar e Organizar Informação”.	25m
4. Contextualização da obra <i>Vidas Escritas</i> , de Javier Marías: leitura e seleção da informação mais importante de um excerto do artigo “O esplendor da Biografia” e da	- Guião 2: “Selecionar e Organizar informação”.	30m

entrada da <i>Infopedia</i> sobre o autor referido.		
5. Elaboração de um breve texto de apoio à exposição oral, a partir da informação recolhida nos dois textos lidos anteriormente (com vista à elaboração de um exercício sobre marcadores discursivos).	- Guião 2: “Selecionar e Organizar informação”.	20m
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formativa:</b> observação direta:</li> <li>• <b>Expressão oral:</b> qualidade, frequência e pertinência</li> <li>• <b>Compreensão oral:</b> capacidade de seleção da informação</li> <li>• <b>Expressão escrita:</b> organização e articulação da informação</li> </ul>		
<p><b>Observações:</b></p> <p>Esta oficina inicia-se com uma breve retoma dos conteúdos abordados na aula anterior. Segue-se uma apresentação em <i>PowerPoint</i>®, levada a cabo pela professora, relativa a estratégias de seleção e de organização da informação. Pretende-se que os alunos reflitam acerca das produções orais que produziram até ao momento e que adquiram hábitos de trabalho futuros, no que diz respeito à seleção da informação a utilizar nas suas exposições orais e à sua subsequente organização.</p> <p>Em conjunto, professora e alunos, vão trabalhar os dois excertos fornecidos no Guião 2, de modo a treinar as estratégias de seleção e de organização da informação apresentadas no início da aula, concluindo-se a tarefa com a elaboração de um pequeno texto de apoio à exposição oral por parte dos alunos (estes textos serão utilizados para construir um exercício de marcadores discursivos a ser utilizado na oficina seguinte). Para concluir, serão apuradas as estratégias de organização da informação utilizadas pelos alunos, já que a instrução recomendava o uso e a identificação de pelo menos duas estratégias.</p>		





## Escola Secundária de Camões

2019/2020

Disciplina: Clássicos da Literatura Mestranda: Vanda Reis

12º ano

Data: 10 de novembro de 2021

### 2.4 Plano de Aula: Oficina 3 “Marcadores discursivos”

#### Objetivos:

- Identificar a presença de marcadores discursivos e reconhecer a sua funcionalidade no âmbito da exposição oral;
- Utilizar os marcadores discursivos adequados a cada contexto;
- Recorrer a estratégias de seleção e de organização da informação para fazer uma leitura analítica e crítica do capítulo de *Vidas Escritas*.

#### Conteúdos:

- Marcadores Discursivos
  - Função e exemplos de realizações das diferentes categorias;
  - Nexos semânticos que estabelecem entre os diferentes enunciados;
  - Auxiliares na invisibilidade estrutural.
- Capítulos de *Vidas Escritas*, de Javier Mariás
  - “William Faulkner a Cavalos”;
  - “Vladimir Nabokov, em Êxtase”;
  - “Joseph Conrad em Terra”;
  - “Arthur Rimbaud contra a Arte”;

#### Memória Descritiva

Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e elaboração do sumário.	-----	5m
2. Descrição das atividades a desenvolver e explicação dos objetivos a alcançar.	-----	5m
3. Exposição oral por parte da professora e tomada de notas por parte dos alunos.	- Projeção em <i>PowerPoint</i> ®, “Marcadores Discursivos”	10m

<p>4. Análise de alguns excertos dos textos produzidos pelos alunos na aula anterior com o objetivo de identificar a presença ou ausência de marcadores discursivos e a sua funcionalidade.</p>	<p>- Guião 3: “Marcadores discursivos”</p>	<p>25m</p>
<p>5. Distribuição e leitura individual dos capítulos de Javier Marías.</p> <p>5.1 Preenchimento da página do guião relativa à seleção da informação pedida para cada capítulo.</p> <p>5.2 Balanço e troca de impressões relativamente à informação apurada.</p>	<p>- Guião 3</p> <p>- Capítulos de <i>Vidas Escritas</i>, de Javier Marías: “William Faulkner a Cavalos”, “Vladimir Nabokov, em Êxtase”, “Joseph Conrad em Terra” e “Arthur Rimbaud contra a Arte”</p>	<p>45m</p>
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formativa:</b> observação direta:</li> <li>• <b>Expressão oral:</b> qualidade, frequência e pertinência</li> <li>• <b>Compreensão oral:</b> capacidade de seleção e de organização da informação</li> </ul>		
<p><b>Observações:</b></p> <p>A abordagem aos marcadores discursivos iniciar-se-á com um exercício oral de antecipação da funcionalidade de cada uma das suas categorias. Depois de confirmadas ou corrigidas as antecipações elaboradas pelos alunos, passaremos a um exercício construído a partir da produção escrita dos alunos (realizada na oficina passada). Numa primeira fase, este exercício passará pela identificação dos excertos em que são ou não utilizados marcadores discursivos, para, numa segunda fase, serem introduzidos nos excertos em que não foram utilizados, explicitando sempre a sua função.</p> <p>Nesta oficina serão trabalhados os capítulos de <i>Vidas Escritas</i>, através de uma seleção da informação orientada pelo guião de trabalho, que levará à adequação e planificação da informação a incluir na exposição oral final.</p> <p>*Não foi possível chegar ao ponto 5.2 deste plano, tendo o mesmo sido remetido para o início da oficina 4.</p>		



## Escola Secundária de Camões

2019/2020

Disciplina: Clássicos da Literatura Mestranda: Vanda Reis

12º ano

Data: 13 de novembro de 2020

### 2.5 Plano de Aula: Oficina 4 “Exposição Oral”

#### Objetivos:

- Elaborar um guião de apoio à apresentação oral estabelecendo nexos semânticos entre as várias sequências do discurso;
- Apresentar oralmente o capítulo atribuído, conquistando a atenção do auditório.

#### Conteúdos:

- Capítulos de *Vidas Escritas* de Javier Marías;
- Estratégias de seleção e de organização da informação;
- Marcadores discursivos.

#### Memória Descritiva

Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e elaboração do sumário.	-----	5m
2. Descrição das atividades a desenvolver e explicação dos objetivos a alcançar.	-----	5m
3. Preenchimento do “Guião de Apoio à Exposição Oral”.	- Guião 4: “Exposição Oral”	20 m
4. Breve reflexão metalinguística acerca da utilização dos marcadores do discurso.		10m
5. Início das apresentações orais individuais (3 minutos).		50m

#### Avaliação:

- **Expressão oral** (grelha com critérios específicos de classificação criados propositadamente para o efeito).

**Observações:**

Esta oficina inicia-se com o preenchimento do guião de apoio à exposição oral, a partir da informação recolhida nas oficinas anteriores, principalmente na oficina 3. É uma etapa importante, já que ao longo das várias oficinas os alunos têm vindo a ser sensibilizados para o preenchimento do guião recorrendo unicamente a tópicos. A professora tentará apoiar este preenchimento, respeitando as normas de distanciamento impostas. Uma vez preenchido o guião, a professora procurará proporcionar um breve momento de reflexão metalinguística, tentando apurar se os alunos deram uso à coluna lateral para inserir marcadores discursivos e que categorias utilizaram predominantemente. Caso não os tenham utilizado, apelará a que revejam os seus guiões e os utilizem, dada a sua comprovada utilidade. Por fim, espera-se que os alunos exponham oralmente o que planificaram ao longo das oficinas 2 e 3, refletindo, também, as considerações efetuadas na oficina 1.

## **Anexo 3**

---

### **3. Instrumentos de Avaliação Construídos**

- 3.1 Instrumento de Avaliação: Níveis de Desempenho Analíticos
  - 3.1.1 Grelha de classificação da exposição oral: Pré-Teste e Pós-Teste
  - 3.1.2 Grelha de classificação da exposição oral: Oficina 4
- 3.2 “Questionário de Percepção da Competência de Exposição oral”
- 3.3 Resultados do “Questionário Percepção da Competência de Exposição oral”
- 3.4 Instrumento de Autoavaliação
- 3.5 Resultados da Autoavaliação

### 3.1 Instrumento de Avaliação: Níveis de Desempenho Analíticos

Níveis e Cotações		Níveis de Desempenho – Expressão Oral				
		N5	N4	N3	N2	N1
Parâmetros		25	20	15	10	5
PROCESSO	a) Seleção e tratamento da Informação	- Selecionou informação pertinente para o tema que vai expor e adequada ao auditório. - Planificou marcadores discursivos adequados e diversificados que ligam as várias sequências do discurso.	Nível Intermediário	- Selecionou informação adequada para o tema que vai expor, mas nem sempre pertinente para o auditório. - Planificou alguns marcadores discursivos adequados, mas pouco diversificados, que ligam algumas das sequências do discurso.	Nível Intermediário	- Selecionou informação pouco adequada para o tema que vai expor e não pertinente para o auditório. - Planificou um número reduzido de marcadores discursivos (dois ou menos) repetidos ou desadequados.
	b) Planificação da exposição oral	- Planificou o discurso em forma de tópicos, preenchendo na totalidade o guião. - A planificação elaborada corresponde à exposição oral produzida.		- Planificou o discurso num misto de tópicos e frases completas, preenchendo o guião na totalidade ou parcialmente. - A planificação elaborada corresponde, no geral, à exposição oral produzida.		- Planificou o discurso, recorrendo a frases completas, preenchendo o guião na totalidade ou parcialmente. - A planificação elaborada corresponde parcialmente à exposição oral produzida.
c) Respeito pelas regras da situação comunicativa	- Respeita a extensão temporal (3 minutos) da exposição. - Revela segurança e domínio sobre o tema que expõe. - Envolve o auditório mantendo-o interessado do princípio ao fim da exposição. - Consulta pontualmente o guião ao longo da exposição, o que não afeta a fluência do discurso. - Recorre naturalmente a técnicas retóricas (uso ou da metáfora, ou do humor ou da ironia) para valorizar a sua exposição.	- Respeita parcialmente a extensão temporal da exposição (3 minutos), terminando 30 segundos antes ou depois. - Revela segurança e domínio relativo sobre o tema que expõe. - Envolve o auditório mantendo-o interessado durante, pelo menos, metade da exposição. - Consulta o guião algumas vezes ao longo da exposição, afetando a fluência do discurso. - Recorre, por vezes, a técnicas retóricas (uso ou da metáfora ou do humor ou da ironia) para procurar valorizar a sua exposição.		- Desrespeita a extensão temporal da exposição (3 minutos), terminando 1 ou mais minutos antes/depois do limite. - Revela insegurança e pouco domínio sobre o tema que expõe. - Envolve o auditório com dificuldade e apenas durante breves momentos da exposição. - Consulta o guião de forma recorrente, limitando-se praticamente a ler a informação nele registada, quebrando a fluência do discurso. - Não recorre esporadicamente a técnicas retóricas (uso ou da metáfora, ou do humor ou da ironia).		

<b>PRODUTO</b>	<b>d) Estrutura</b>	- Estrutura o discurso em três partes bem definidas (introdução, desenvolvimento e conclusão), conseguindo mantê-las invisíveis para o auditório.	<b>Nível Intermediário</b>	<b>e) Coesão</b>	- Recorre a marcadores discursivos adequados e diversificados que evidenciam pistas semânticas que facilitam a compreensão do auditório, produzindo um discurso coeso.	<b>Nível Intermediário</b>	- Estrutura o discurso satisfatoriamente em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), conseguindo o auditório perceber-se da transição entre algumas delas.	- Estrutura o discurso de forma lacunar (faltando a introdução, mais do que dois subtópicos do desenvolvimento ou a conclusão) e anuncia as transições entre as diferentes partes.
	<b>f) Pertinência e coerência</b>	- Recorre a informação pertinente e diversificada ao longo da exposição, produzindo um discurso coerente, claro e sem desvios ao tema.		<b>g) Vocabulário</b>	- Utiliza vocabulário adequado e diversificado.		- Recorre a informação pertinente, mas pouco diversificada ao longo da exposição, produzindo um discurso parcialmente coerente, nem sempre claro e com desvios ao tema.	- Recorre a informação pouco pertinente e repetitiva ao longo da exposição, produzindo um discurso pouco coerente e desarticulado.
	<b>h) Voz e linguagem corporal</b>	- Usa uma entoação variada e adequada à situação comunicativa. - Produz enunciados longos, com pausas em posições adequadas, que permitem planejar eficazmente o discurso. - Projeção de voz e ritmo de fala apropriados que captam o interesse do auditório. - Estabelece contato visual com o auditório, demonstrando confiança e segurança. - Apresenta uma postura corporal dinâmica e adequada, recorrendo naturalmente a gestos para corroborar a mensagem transmitida.		- Utiliza vocabulário adequado, mas pouco diversificado e com algumas imprecisões.	- Utiliza vocabulário limitado, impreciso e desadequado.			
		- Usa uma entoação, no geral, variada e adequada à situação comunicativa. - Produz enunciados ora muito curtos ora muito longos com algumas pausas nem sempre em posições adequadas, para planejar e autocorrigir o discurso, o que por vezes denota hesitações. - Projeção de voz e ritmo de fala que captam durante, pelo menos, metade da exposição o interesse do auditório. - Estabelece pouco contato visual com o auditório, demonstrando alguma insegurança. - Apresenta uma postura corporal pouco dinâmica, recorrendo com pouca naturalidade a gestos para corroborar a mensagem transmitida.		- Usa uma entoação monótona e desadequada à situação comunicativa. - Produz enunciados curtos, com pausas frequentes e em posições desadequadas, repetições e hesitações constantes que dificultam a compreensão do auditório. - Projeção de voz e ritmo de fala desadequados (demasiado alto/baixo) que captam o interesse do auditório apenas por breves instantes. - Evita contato visual com o auditório, focando o olhar no chão ou em parte indefinida. - Apresenta uma postura corporal passiva, recorrendo esporadicamente a gestos que não corroboram a mensagem.				

### 3.1.1 Grelha de classificação da exposição oral: Pré-teste e Pós-teste

Parâmetros		A				B				C				D				E				F				G				H				Total			
		Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		Cotação							
		N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	Pré	Pós				
Alunos	AF	4	20	5	25	3	15	5	25	4	20	4	20	4	20	5	25	3	15	3	15	5	25	4	20	5	25	5	25	4	20	4	20	<b>160</b>	<b>175</b>		
	BP	2	10	2	10	1	5	2	10	1	5	1	5	1	5	2	10	1	5	0	0	2	10	3	15	4	20	4	20	2	10	2	10	<b>70</b>	<b>80</b>		
	FC	3	15	5	25	5	25	5	25	4	20	4	20	4	20	5	25	1	5	4	20	5	25	4	20	5	25	5	25	4	20	4	20	<b>155</b>	<b>180</b>		
	GS	3	15	5	25	2	10	2	10	3	15	4	20	4	20	5	25	1	5	3	15	4	20	4	20	4	20	4	20	4	20	4	20	<b>125</b>	<b>150</b>		
	JD	2	10	4	20	2	10	3	15	2	10	2	10	3	15	3	15	2	10	2	10	3	15	3	15	3	15	3	15	2	10	4	20	<b>95</b>	<b>120</b>		
	LF	3	15	4	20	2	10	3	15	3	15	3	15	3	15	4	20	1	5	4	20	3	15	4	20	4	20	4	20	4	20	4	20	<b>115</b>	<b>150</b>		
	MR	3	15	4	20	3	15	3	15	4	20	5	25	5	25	5	25	4	20	4	20	5	25	4	20	5	25	5	25	4	20	4	20	<b>165</b>	<b>170</b>		
	ML	3	15	3	15	2	10	4	20	4	20	4	20	4	20	4	20	1	5	4	20	5	25	4	20	5	25	5	25	4	20	4	20	<b>140</b>	<b>160</b>		
	MP	3	15	3	15	3	15	3	15	2	10	2	10	3	15	3	15	1	5	3	15	3	15	3	15	4	20	4	15	2	10	3	15	<b>105</b>	<b>120</b>		
	MS	3	15	3	15	3	15	5	25	4	20	4	20	5	25	5	25	3	15	4	20	5	25	5	20	5	25	5	25	3	15	4	20	<b>155</b>	<b>170</b>		
	RF	3	15	5	25	3	15	5	25	5	25	4	20	4	20	5	25	4	20	4	20	5	25	5	25	5	25	5	25	5	25	5	25	4	20	<b>170</b>	<b>185</b>
	RP	3	15	4	20	3	15	5	25	5	25	5	25	5	25	5	25	3	15	4	20	5	25	5	25	5	25	5	25	5	25	5	25	4	20	<b>170</b>	<b>185</b>
VB	4	20	4	20	3	15	3	15	4	20	3	15	4	20	5	25	3	15	4	20	5	25	4	20	5	25	5	25	4	20	4	20	<b>160</b>	<b>160</b>			



### 3.1.2 Grelha de classificação da exposição oral: Oficina 4

Parâmetros		a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)		Total	
Níveis		N	Cotação	N	Cotação	N	Cotação	N	Cotação	N	Cotação	N	Cotação	N	Cotação	N	Cotação	200	
Alunos	<b>AF</b>	4	20	3	15	4	20	4	20	3	15	5	25	5	25	3	15	<b>155</b>	
	<b>BP</b>																	<b>0</b>	
	<b>FC</b>	2	10	5	25	2	10	5	25	2	10	5	25	5	25	5	25	<b>155</b>	
	<b>GS</b>	3	15	4	20	4	20	4	20	2	10	4	20	5	25	4	20	<b>150</b>	
	<b>JD</b>	2	10	4	20	3	15	3	15	2	10	3	15	3	15	3	15	<b>115</b>	
	<b>LF</b>	4	20	4	20	3	15	4	20	4	20	4	20	4	20	3	15	<b>150</b>	
	<b>MR</b>	4	20	3	15	4	20	5	25	2	10	5	25	5	25	4	20	<b>160</b>	
	<b>ML</b>																		<b>0</b>
	<b>MP</b>	4	20	4	20	3	15	3	15	2	10	4	20	4	20	3	15	<b>135</b>	
	<b>MS</b>	2	10	5	25	4	20	5	25	4	20	4	20	5	25	3	15	<b>160</b>	
	<b>RF</b>	2	10	5	25	5	25	5	25	4	20	5	25	5	25	5	25	<b>180</b>	
	<b>RP</b>	2	10	3	15	4	20	5	25	4	20	5	25	5	25	5	25	<b>165</b>	
<b>VB</b>	3	15	4	20	4	20	5	25	5	25	5	25	5	25	4	20	<b>175</b>		

### 3.2 Questionário de Percepção da Competência de Exposição Oral

O presente questionário tem como objetivo apurar dados acerca da percepção da competência de exposição oral de alunos que frequentam a disciplina (opcional) de Clássicos da Literatura, 12º ano de escolaridade, de modo a desenvolver um projeto de investigação-intervenção no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, sendo importante realçar que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual acerca das suas capacidades para apresentar oralmente. Solicito que responda de forma sincera a todas as questões. O seu preenchimento total terá uma duração de aproximadamente 5 minutos. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração neste projeto.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_

1. Ao longo do seu percurso escolar realizou nenhuma/ algumas/ muitas exposições orais (risque o que não interessa).

2. Considera que a prática de exposições orais se restringe às disciplinas relacionadas com a Língua Portuguesa?

Sim:  Não:  Em que outras disciplinas realizou exposições orais?

\_\_\_\_\_ (indique pelo menos três)

3. Tem por hábito planificar a sua exposição oral?

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Quase Sempre	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quais são, na sua opinião, os benefícios de uma planificação cuidada? (indique dois)

<input type="checkbox"/>	Reduz a ansiedade	<input type="checkbox"/>	Origina apresentações mais coerentes
<input type="checkbox"/>	Melhora o conteúdo	<input type="checkbox"/>	Organiza o pensamento
<input type="checkbox"/>	Permite treino	<input type="checkbox"/>	Outro (s): _____
<input type="checkbox"/>	Gestão do tempo		

5. Quando recebe *feedback* da sua exposição oral sente-se:

Indiferente  Desconfortável  Confortável

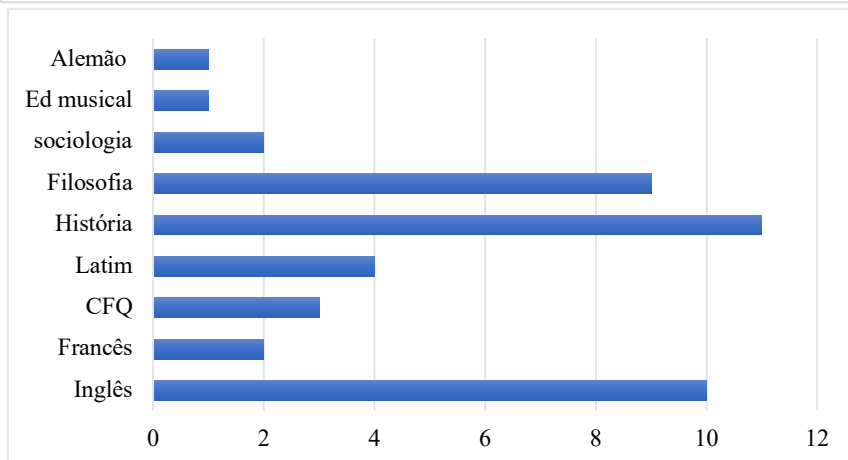
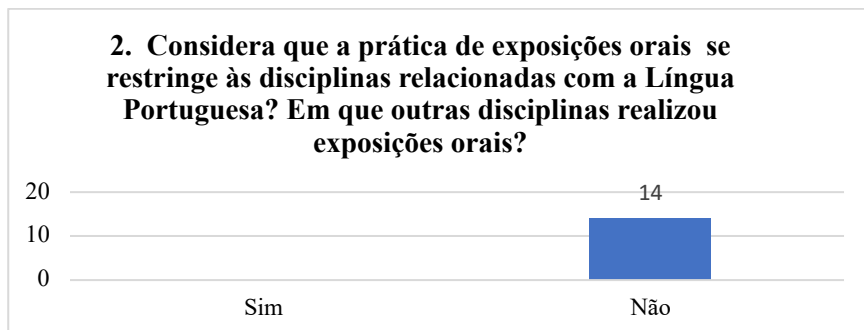
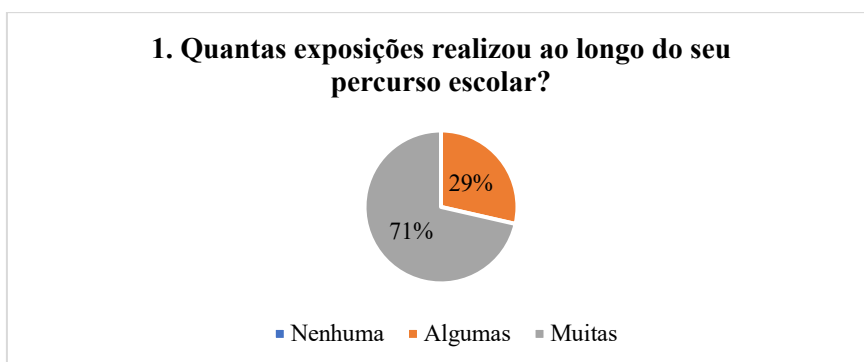
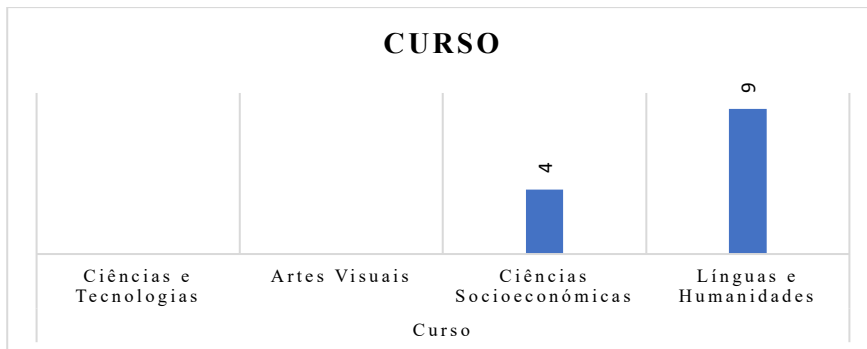
5.1 Justifique:

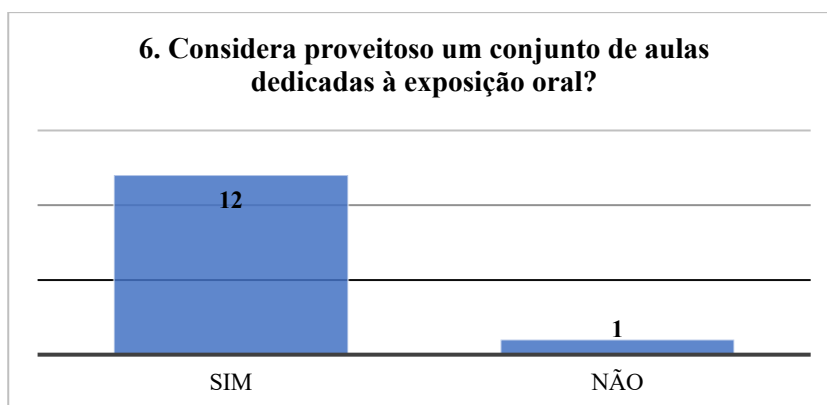
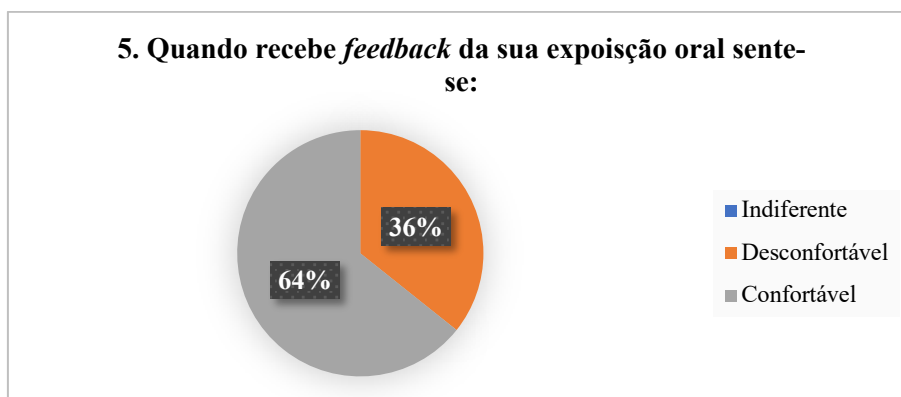
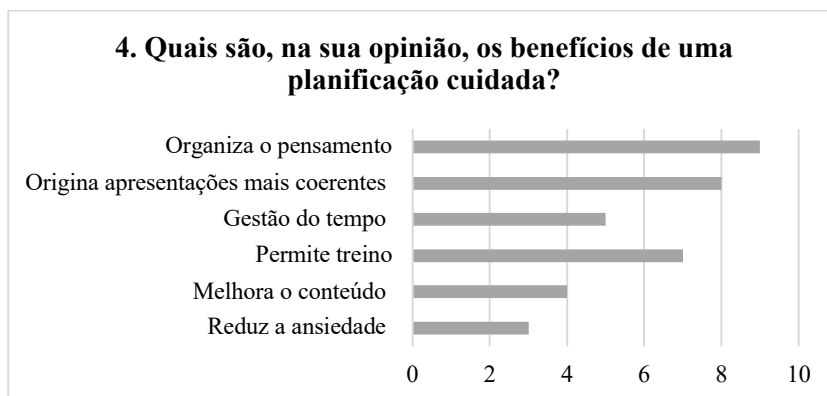
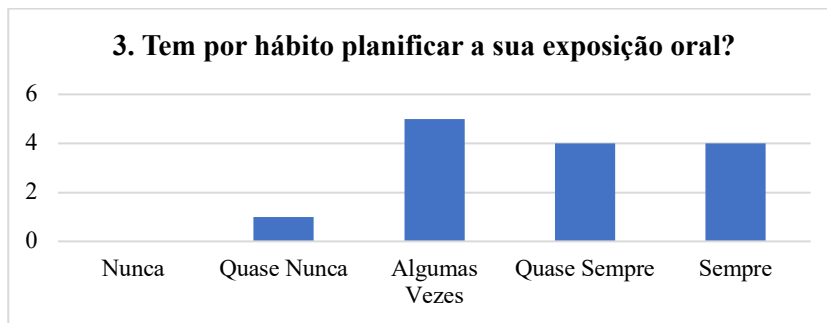
\_\_\_\_\_

6. Considera proveitosa uma sequência didática dedicada à exposição oral?

Sim  Não  Justifique: \_\_\_\_\_

### 3.3 Resultados do Questionário de Percepção da Competência de Exposição Oral





### 3.4 Instrumento de Autoavaliação: Pré- teste e Pós-Teste

Como se **autoavalia** nos seguintes parâmetros? Por favor, seja o mais sincero possível.

(avalie, de 5 a 25, o seu grau de desempenho, sendo que 5- *péssimo*, 10 - *mau*, 15- *razoável*, 20 – *bom* e 25- *muito bom*)

		5	10	15	20	25
Processo	a) Utilizei eficazmente estratégias de seleção e de organização da informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b) Planifiquei o meu discurso, preenchendo a totalidade do modelo de planificação que fazia parte do guião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produto	c) Respeitei as regras da situação comunicativa: a extensão temporal da exposição (3 m), o domínio do tema exposto. e envolvi o auditório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	d) Ao longo da exposição oral expus informação pertinente de forma coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	e) Estructurei o discurso de forma clara e consistente em três partes bem definidas: introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	f) Produzi um discurso coeso, recorrendo a marcadores discursivos diversificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	g) Produzi um discurso linguisticamente correto, utilizando vocabulário diversificado e adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	h) Utilizei de forma adequada aspetos físicos como a projecção e a velocidade de fala, a postura corporal, os gestos e o contato visual com o auditório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.5 Resultados da Autoavaliação: Pré-teste e Pós-Teste

<b>Autoavaliação da exposição oral: Pré-Teste</b>									
<b>Alunos</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>	<b>h)</b>	<b>Avaliação</b>
<b>AF</b>	15	15	20	20	15	15	20	15	<b>135</b>
<b>BP</b>	20	20	20	5	20	5	5	5	<b>100</b>
<b>FC</b>	15	10	15	10	10	15	20	10	<b>105</b>
<b>GS</b>	10	10	10	10	15	15	10	10	<b>90</b>
<b>JD</b>	20	10	15	20	20	20	20	20	<b>145</b>
<b>LF</b>	15	10	15	10	10	10	15	10	<b>95</b>
<b>MR</b>	15	25	15	20	10	15	10	15	<b>125</b>
<b>ML</b>	15	20	25	25	15	20	20	20	<b>160</b>
<b>MP</b>	15	10	20	15	10	15	15	10	<b>110</b>
<b>MS</b>	20	20	25	20	20	25	25	15	<b>170</b>
<b>RF</b>	20	15	20	20	20	15	20	20	<b>150</b>
<b>RP</b>	20	15	25	20	15	20	20	25	<b>160</b>
<b>VB</b>	25	25	25	25	20	20	25	25	<b>190</b>

<b>Autoavaliação da exposição Oral: Pós-teste</b>									
<b>Alunos</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>	<b>h)</b>	<b>Avaliação</b>
<b>AF</b>	15	20	20	15	20	15	15	15	<b>135</b>
<b>BP</b>	15	15	15	15	15	15	15	10	<b>115</b>
<b>FC</b>	15	20	15	20	15	15	20	15	<b>135</b>
<b>GS</b>	15	20	20	15	20	20	20	15	<b>145</b>
<b>JD</b>	10	15	15	20	20	20	25	20	<b>145</b>
<b>LF</b>	15	20	15	15	20	20	15	15	<b>135</b>
<b>MR</b>	15	15	10	15	20	15	10	10	<b>110</b>
<b>ML</b>	20	25	20	25	20	20	25	25	<b>180</b>
<b>MP</b>	15	20	15	15	20	20	15	15	<b>135</b>
<b>MS</b>	20	20	25	25	25	20	25	20	<b>180</b>
<b>RF</b>	20	25	20	20	20	20	20	25	<b>170</b>
<b>RP</b>	25	15	20	25	20	20	20	25	<b>170</b>
<b>RP</b>	25	25	20	25	25	20	25	25	<b>190</b>

## Anexo 4

### 4. Transcrições das exposições orais produzidas pelos alunos

4.1 Transcrição das exposições orais: Pré-Teste

4.2. Transcrição das exposições orais: Pós-Teste

4.3 Transcrição das exposições orais: Oficina 4

#### Normas de Transcrição:

Pausas Silenciosas	Curtas	/
	Longas	//
Pausas Preenchidas	Curtas	a
	Longas	aa
Alongamento	=	
Palavra Impercetível	<X>	

---

#### **4.1 Transcrições das exposições orais: Pré-teste**



**Exposição oral AF (3:01m):** aa / então / eu acho que= / quem ler os clássicos parte muito de uma questão pessoal / e pessoalmente / sempre / fui à procura / à busca desses clássicos precisamente porque para mim o que a literatura significa é a contestação / aa / e portanto / acho que=/ qualquer clássico ou qualquer obra ou qualquer autor que se digne a ter um livro /aa / destacado como clássico /aa / vai um bocadinho ao encontro dessa / dessa mesma contestação/ ou seja / do questionamento de algo que / que por norma está garantido como sendo válido ou como sendo real / e que ao fim de / de um certo tempo acaba por / precisar de uma renovação / de uma / de um questionamento / de alguém que conteste /aa / e portanto acho que a leitura e a escrita de um clássico parte de três pontos / ou seja / aa /o primeiro ponto seria a seleção / a forma como nós olhamos para um tema que como eu disse já estava visto como garantido ou como= / certo / para uma sociedade ou cultura / e no fundo acaba por ser analisado / e aí já passamos para o segundo ponto / que é a análise /aa / dessa mesma realidade / e= / no fim / no terceiro ponto / chegamos à / à contestação que é aquilo que eu achava para mim / pessoalmente / enquanto leitor de clássicos / que é aquilo que fundamenta e que está na essência e na génese de um clássico / aa / nomeadamente nós falamos de exemplos práticos como / a / 1984 / ou a Quinta dos Animais / ambos de George Orwell / e todos eles questionam o panorama político que= / está tão intenso numa sociedade / nomeadamente a Quinta dos Animais que questiona /aa/ que questiona o sistema político visto de dentro / aa / a partir de personagens políticas / de governos auto-consolidados / e que no fundo acabam por ter todos uma nova leitura / um novo questionamento / uma análise muito mais crítica do que aquela que a sociedade tinha feito até então / aa / temos o 1984 com toda uma análise igualmente sociopolítica / aa / e não / e isso / e os clássicos não se limitam só a essa análise política / quer dizer / nós temos a Lolita de Vladimir Nabokov que pegou num tema tão controverso / a / quanto a relação entre um homem de quarenta e seis anos / se não me engano / e uma rapariga de doze / e quer dizer nós pegámos nesses temas e / e descobrimos toda uma nova beleza poética neles / ou uma romantização / isso acaba por ser um bocadinho pessoal / um bocado controverso / mas / mas nós acabámos sempre por olhar para um tema / analisá-lo / selecioná-lo / e no fundo questioná-lo / torná-lo em algo que é muito mais do que aquilo que ele mostra ser / aa / e em primeira instância / e acho que é isso / parte muito da contestação / da forma como nós olhamos para um tema seja ele político / literário / seja ele artístico / trespassar ou transparecer

/ pronto / ir muito mais além do que aquilo que esse tema tem para nos oferecer / em primeira mão / acho que é isso /

**Exposição oral BP (0:51m):** na minha opinião é importante ler os clássicos pois trazem-nos= / contextos e referências diferentes / e como se pode verificar / sobrevivem às mudanças culturais / e políticas / e sociais / <x> / o livro que eu estava a pensar para identificar este argumento / era o de Amor de Perdição / já foi bastante falado aqui / que foi escrito no século XIX / e= / conseguimos verificar várias mudanças / ao longo deste / daquela realidade e eu acho que= / isso é a definição de clássicos / que conseguem / que conseguem persistir mesmo com a atualidade mais incompatível à sua escrita / e= / como foi falado também aqui acho que é importante ler os clássicos para= / compreendermos melhor o nosso / o mundo / e / aa / visões diferentes e perspetivas / como a Matilde <X> / e é isso/

**Exposição oral FC (02:49h):** ok / eu acho / obviamente / que é importante lerem-se os clássicos / e eu não gosto muito deste termo / os clássicos / mas / aa / porque eu acho / eu acho que / <X> para os clássicos como se fossem= / aa / outros livros e clássicos são livros como / como os livros normais só que sobreviveram / e= / devemos lê-los / devemos dar-lhes essa hipótese / porque realmente // fala-se muito desses livros porque esses livros realmente são importantes / embora não seja uma categoria são muito importantes / e= / e muitas vezes / são os clássicos que se repetem ao longo da história / até há um estudo sobre isso que é o= / a Jornada do Herói / o herói das mil faces / e os clássicos / os livros / repetem-se e influenciam imenso / e= / e podemos ver ali a fonte de imensas histórias de imensos // filmes / tudo / por exemplo / o Paradise Lost / aa / influencia toda a nossa visão de como é que é o diabo / e ao mesmo tempo / aa / a trilogia His Dark Materials foi completamente inspirada pelo Paradise Lost / e a Divina Comédia / a nossa visão do inferno é feita pela Divina Comédia / e= / e muitas coisas / são estes livros que influenciam todo um novo género / toda uma nova forma de pensar / e / e vendo a fonte conseguimos perceber tudo muito melhor / e perceber como é que cresceu // e= / ao mesmo tempo / eu acho que são importantes / que é importante ler estes / porque nos apresentam uma nova forma / muitas vezes novas formas de pensar / podemos não concordar com elas / mas são novas formas de pensar / que nos fazem a nós / fazem-nos a nós pensar e /e / ponderar sobre tudo isso / sobre a vida / sobre / e ao mesmo tempo apresentam-nos novos mundos e novas

vivências / não / nós possivelmente não / só lendo Oliver Twist ou / um livro como esses / conseguimos ver como é que era como é que é a vida dessas pessoas / como é que era a vida no século= / dezanove / acho que é século dezanove / aa / das pessoas realmente muito pobres / das pessoas que tinham de roubar para sobreviver / só / só ao ler os clássicos russos é que realmente vemos como é que era / como é que é / a vida na Rússia / muitas vezes como é que pensam / e= / e / é através dessa leitura que temos novas vivências / novas formas de pensar / e / por último / como já foi dito muitas vezes / estes clássicos sobreviveram realmente muito tempo /alguns têm dois mil anos /e= / e para continuarem hoje em dia / têm / continuam a ser atuais / continuam a falar de problemas atuais / e possivelmente até a oferecer-nos soluções para esses problemas / soluções que já foram escritas há milhares de anos / mas que continuam atuais / coisas que ainda podemos ler / e podemos sempre continuar a descobrir coisas novas / e continuar a ler coisas novas como / disse Ítalo Calvino /

**Exposição oral GS (03:34m):** antes de= / começar a falar sobre a importância de ler os clássicos / e porquê ler os clássicos /aa / queria dar uma pequenina definição / uma definição geral do que é um clássico / um clássico é uma obra de qualquer género artístico / estamos a especificar-nos no literário / uma obra que consegue ter as características de= / ser intemporal e ser universal / aa / são livros e obras que se= // sabe= / que se passa de geração em geração e que se conhecem só de nome / como é por exemplo o caso da Odisseia / que toda a gente tem uma noção geral do que é que é quando ouve / a Divina Comédia / porque esses livros todos passam-se / aa / e apesar da universalidade destes livros e da intemporalidade / aa / são livros que conseguem atingir o leitor e= // quem / quem estuda de uma maneira= / muito pessoal / existe sempre uma relação pessoal com a leitura dos clássicos / isto normalmente é feito porque a maneira como os clássicos são escritos / são mostrados consegue ser tão geral / as ideias tão gerais / para obter essa tal universalidade e intemporalidade / que acabam por= / aa / se adaptar a realidades específicas / como é / como é o caso de= / dos sonetos de Camões / por exemplo / Camões fala sobre inúmeros tópicos e definiu como falamos desses tópicos em= / em literatura / e= / mudou a percepção geral desses tópicos como é o caso do amor / a / e Camões ao dar as suas inúmeras definições de amor / que deu em vários poemas / aa / ele consegue= / com que o leitor se relacione com pelo menos uma delas / consegue= / descrever na sua maneira de escrita o próprio sentimento / que é uma coisa que em princípio todos temos / outro exemplo que estou

a pensar é no Hobbit / na maneira como Tolkien apresenta o seu personagem / naquela realidade que não existe / que é um personagem / que também não conhece essa própria realidade / consegue pôr-nos no lugar / aa / desse hobbit / e nós temos uma / uma / vivemos o livro como se fossemos nós lá / é / é dessas técnicas pequenas que se faz a relação pessoal / essa relação pessoal / para mim / consiste nos melhores benefícios e consequências de se ler um clássico / aa / a leitura dos clássicos conclui-se num processo de auto-conhecimento / toda a leitura é uma leitura pessoal / mas= / ao ler os clássicos está-se / nós saímos de nós para nos percebermos melhor / nós vemos outras culturas vemos outras realidades que não existem / fictícias / pronto / e nós vemo-las não só como o narrador ou o autor quer que nós as vejamos / mas vemo-las sempre como= / nós as vemos / quando nós estamos a ler um clássico nós / nós conseguimos transportar-nos um pouco para outro mundo / para outra realidade / fugir um pouco / o tal efeito de fuga que têm os clássicos / aa / mas há sempre uma conexão à realidade / que é a própria emoção do leitor para o livro / portanto / sim / eu / eu / a importância de ler os clássicos é= / principalmente/ esse processo de auto-conhecimento e= / universalidade /

**Exposição oral JD (1:32m):** então / aa / o primeiro motivo que eu achei para ler os clássicos foi= / que= / curiosidade / simplesmente deu curiosidade / porque / se eles são considerados clássicos é por um motivo/ né / então alguma coisa de genial eles têm que impactaram várias gerações / aa / então ou seja / por curiosidade de / sei lá / quando se lê os clássicos antigos / gregos ou romanos / aa / curiosidade de saber o é que eles pensavam há muitos anos atrás / ou como é que era a vida deles / as diferenças que tinham / me leva ao segundo tópico / que é a capacidade que eles têm de teletransportar a gente para outros períodos / foi o que eu senti quando li Os Maias / aa / me trans- / teletransportou para / a Lisboa do século dezanove / e também me fez entender muito melhor / não só a cultura portuguesa / sendo que eu tinha chegado aqui / como a linguagem em si / portuguesa / aa / e a diferença entre a linguagem do século dezanove e hoje em dia claro // e o último tópico é o autoconhecimento / porque= / eles falam de alguma forma de aspetos humanos / todo o clássico / então / sempre tem alguma coisa a acrescentar que a gente vai se identificar e perceber que / vai ajudar a gente a nos entender melhor / então / sempre também vai ajudar // então / em suma / os clássicos têm muito a acrescentar / seja em nossa cultura geral / ou na nossa jornada de autoconhecimento /

**Exposição oral LF (1:55m):** olá / aa / quando eu / quando foi feita a pergunta porquê ler os clássicos / aa / a primeira coisa= / que me veio à cabeça foi / porque se deve / porque se deve / porque os clássicos são obras que permanecem no tempo / e é incrível como é que uma obra / como é que algo escrito / aa / consegue permanecer e influenciar imensa gente / e= / o primeiro exemplo que me veio à cabeça / é o livro que= / é a obra que o Vicente referiu / foi a Bíblia / enquanto crente / aa / <X> / com / com o frequente ir à missa / vejo muito que há sempre uma nova leitura do evangelho / há sempre= / uma / uma nova lição a aprender / e essa é uma obra que / continua a ser / constantemente intemporal / continua a gerar imensas teses de / teses sobre o que diz / sobre o que fala / depois / aa // os clássicos são obras que / lá está / estão sempre estão sempre a ser descobertas novamente / e a sua releitura é sempre uma reflexão pessoal / é sempre algo muito pessoal e= / muito humano / e aqui / aa / eu= / quero citar / aa / uma citação do Ítalo do Calvino / aa / um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer / pronto / e depois / para terminar / é o facto de ser uma obra universal / como já toda a gente disse aqui / uma obra que abrange toda a gente / e que por isso a sua leitura é muito fácil /

**Exposição oral MR (2:47m):** aa / para mim / a questão de ler os clássicos tem a ver com / a maneira como eles nos expõem ao mundo / porque= / cada clássico assim o é denominado pela capacidade de representar uma época literária / ou= / então= / um género literário / e / dessa forma / ao ler um clássico estamos a conhecer um novo mundo / e= / assim enriquecemos a nossa mundividência / que é a nossa maneira de ver o mundo / o nosso dicionário / pessoal / aa / e para além disso expõe-nos a opiniões diversas / das quais podemos concordar ou discordar / e / podemos assim dessa forma pensar num certo tópico / e fazer a nossa opinião / aa / e / podemos ter acesso a maneiras diferentes de ver o mundo / que se calhar nunca tínhamos pensado nelas / aa / quando se lê a Odisseia lê-se as ideias da antiguidade / aquilo que eles valorizavam / ou detestavam / e quando se lê Drácula / como eu estou a fazer agora / eu estou a perceber mais sobre o mundo do século dezanove e= / toda essa área // a / e / toda a leitura de um clássico é na verdade / uma releitura / como nós já ouvimos de Ítalo Calvino / isto porque / os clássicos representam ideias e sentimentos que nós próprios já / experienciámos / aa / e / obrigam-nos a ponderar sobre / sobre essas experiências / e / tendo / tendo por esta razão uma função de autognose / nós acabamos por nos conhecer

a nós próprios / aa / conhecemos aquilo que nós gostamos / aquilo que nós não gostamos / que tipo de pessoas é que nós / realmente amamos / e que tipo de pessoas é que nos fazem ferver de ódio / e= / para além disso / os clássicos / como= / a Rita disse / não são uma obrigação / aa / os clássicos são flexíveis a cada um / cada pessoa pode ter o seu próprio dicionário de clássicos / aqueles livros que realmente amam / que os mudaram / que definiram uma altura da sua vida / aa / eu / por exemplo / ao ler Percy Jackson descobri que / gosto bastante de mitologia grega / e quero estudar mais sobre isso / ao ler Hunger Games descobri / que= / eu gosto de compreender a mentalidade de uma pessoa em específico / e de perceber os seus processos mentais / aa / e= / também gosto de livros que criticam a sociedade utilizando muito paralelos / como exemplo / A revolta dos Porcos / ou A Quinta dos Animais / como queiram chamar-lhe / e= / eu acho que / é realmente isso / os clássicos mudam-nos / e / definem uma certa altura da nossa vida / e= // abrem-nos novas portas /

**Exposição oral ML (2:30m):** para mim os clássicos sempre foram uma coisa= / essencial / para mim é essencial nós= / termos conhecimento / quando eu estou a falar dos clássicos eu não estou a falar de conhecimento= / de= / saber= / toda a tabuada do nove / ou= / saber todos os tipos de planta que nascem numa determinada região de / em Trás os Montes / para mim ler os clássicos dá-me clarividência // quando eu leio os clássicos / eu não estou a viver a minha vida / eu Matilde de dezassete anos em Lisboa / quando eu estou a ler os clássicos / eu estou a viver a vida de Anne Frank na Alemanha nazi / Holanda / quando eu estou a ler os clássicos / eu estou a ver a vida da Elizabeth Bennet / em Kent / quando eu estou a ler os clássicos / estou a ver a vida de <X> no meio de Paris / eu estou a ver a vida // pelos olhos de outra pessoa / eu não estou a viver uma vida simples / estou a viver uma vida complexa / cheia de emoções / cheia de vivências / de sítios / cheia de culturas / para mim ler os clássicos é sobre= / saber valorizar a diferença / é saber pensar que eu estou aqui / na minha sociedade urbanizada / e que há outra pessoa na Índia / que= / não tem nada para comer / e que mesmo assim escreve a sua vivência / põe os seus sentimentos no papel / para eu os poder ler / para eu saber como é que eles se sentem / para eu conhecer a vida deles / para mim ler os clássicos / é sobre empatia / é sobre humanidade // uma pessoa que nunca lê os clássicos nunca vai conseguir perceber / o que é que é= / sentir verdadeiramente / com tudo o que dá para sentir / não vão sentir a saudade na poesia antiga / não vão sentir / aa / a inovação no espírito empreendedor das pessoas da

viragem do século ou / da= / revolução industrial / para mim ler os clássicos // é sobre= / ser uma / ser um cidadão do mundo um cidadão da história é ser humano / não ser uma pessoa /

**Exposição oral MP (1:56m):** olá / eu acho que é= / bastante importante ler os clássicos porque / obviamente vários motivos / aa / os clássicos são livros que= / mesmo tendo sido escritos há muitos milhares de anos / como por exemplo a Odisseia / são livros que fazem parte da história da humanidade / são livros que= / já são citados / por exemplo nos media e em muitas ocasiões / são livros que / aa / por exemplo / os autores agora é um adjetivo / por exemplo uma coisa kafkiana / agora já tem um significado próprio / e= / assumimos que já influenciaram a humanidade / já influenciaram muitas gerações / o seu comportamento / a moda / <X> e são / portanto / já pertencem à humanidade / e= / normalmente muitos destes livros criticam a sociedade e= / falam sobre= / ela/ e são muito= / caracterizam muito / o que vai na mente dos autores / o que eles sentem e que / a sua própria maneira de ver a sociedade / e= / apesar de alguns desses livros já / já terem sido escritos / pronto / como eu disse há muito / tempo nós ainda nos conseguimos rever nessa= / nessa sociedade e nas críticas que os autores fazem às pessoas que descrevem / apesar de= / pronto / obviamente que a sociedade mudou ao longo dos séculos / isso e <X> / nós somos humanos / portanto= / com o que nos revemos aí / e então / não só conhecemos melhor a nossa sociedade / como a sociedade passada / e nós mesmos / descobrimos melhor porque é que nós fazemos certos comportamentos / porque agimos de certa maneira / e percebemos que= / aa / pronto / nós somos assim e que= / é isso /

**Exposição oral MS (03:16m):** aa/ bom/ então= / quando me colocam a pergunta / aa / porquê é que devemos ler os clássicos e qual é a urgência deste tema / a realidade é que= / o livro está cada vez / cada vez mais a ser substituído / nas escolas e em casa / é / é extremamente problemático / por exemplo / uma criança crescer / aa / sem ter um pai que não tenha livros em casa / e que não possa ter essa experiência logo desde muito cedo // outra verdade é que nós vivemos hoje em dia numa= / numa cultura do imediato / muito virado para= / aquilo que nos proporciona / aa / um retorno num curto prazo / uma gratificação momentânea // e muitas vezes a forma de o alcançarmos é= / através dos nossos dispositivos eletrónicos // e muitas vezes não conseguimos perceber a necessidade / aa / e também o gosto que existe entre transpor a barreira que separa a

leitura de um livro por obrigação / e a leitura de um livro por gosto // depois o segundo ponto que eu gostaria de referir / é que= / quando / quando utilizamos os nossos dispositivos eletrónicos / como eu referi / temos apenas em mente a ideia de / de fugirmos à realidade como também foi aqui já / já referi / mas esquecemo-nos de que os livros também nos podem oferecer essa fuga à realidade / com um aspeto em particular ainda / que é // enquanto que nos dispositivos eletrónicos / temos apenas uma fuga / para nos esquecermos momentaneamente daquilo que é / aa / o nosso sofrimento do nosso dia a dia / e a nossa angústia / nos livros não só encontramos uma fuga à realidade / como encontramos / também / nesse livro personagens / aa / formas de discurso que depois se materializam nas nossas vidas // podia / podia ir aqui buscar uma das definições do Ítalo Calvino / aquela do / que mencionava o adjetivo kafkiano e que falava dos Demónios e / do / do Pais e Filhos do Turgueniev / são duas obras pelas quais eu tenho muito apreço / especialmente o Pais e Filhos / porque / aa / foi escrita durante aquela / aquela década de grande produtividade da literatura russa / em que também foi escrito o Crime e Castigo / de Dostoiévski / e / mais tarde / o Guerra e Paz / a personagem principal desse livro é= / chama-se Bazar / é um homem que anda por aí / é o homem <X> é o homem das ciências / que tenta ver o ser humano como qualquer outro / outro ser vivo por aí / por muito que não seja humano // e depois como o último tópico / como último ponto eu diria ainda que= / quem considera que os livros são apenas úteis às pessoas que se dedicam a áreas como a literatura / ou / ou / a outra área semelhante / não tem / não tem ainda a capacidade de conhecer a riqueza que / por um lado no livros está encerrada / mas que depois / por nós / pode ser consultada // e / portanto / para concluir eu diria que / a ideia principal / ou a resposta mais sucinta / que posso dar a esta pergunta de porquê ler os clássicos / é de que não faz sentido não os lermos sabendo que eles lá estão à nossa disposição / e à espera de serem descobertos /

**Exposição oral RF (03:15m):** pronto / para falar um bocado sobre= / a importância de ler os clássicos eu queria pegar um bocado na palavra ler / e passar para o que primeiro ponto que é= / a importância de ler / mesmo / os clássicos que é= / a / eu acho que / mesmo que já conheçamos a essência dos clássicos ou o enredo= / ou aquilo que esse clássico específico significou para o tempo em que foi escrito / aa / é mesmo importante lê-lo e tentar= / percebê-lo / e dar-lhe uma oportunidade / aa / porque / por exemplo / eu= / no meu caso / quando eu vi que íamos ler o Amor de Perdição / eu pus

as mãos na minha cabeça / eu não sou nada adepta de coisas muito ligadas ao romantismo e= / acho que é tudo muito exagerado / fora da realidade / e= / depois / quando eu li o Amor de Perdição / realmente já sabia como é que acaba / já sabia o que é que acontecia / eu fui capaz de me apaixonar pelas palavras do Camilo Castelo Branco / e fui capaz até de me identificar com algumas situações que aconteceram / portanto / eu acho que= / ler mesmo com todas as letras da palavra é importante // em segundo lugar / eu acho que= / portanto / os clássicos são obras que a partir do momento em que as lemos / ficam connosco para sempre / aa / e são coisas / é como se os clássicos fossem um agente / ativo / na nossa vida / e eu também notei isso com A Fada Oriana / que foi um livro que eu li muito muito pequena / para aí com sete anos / e que / me marcou imenso / e na altura eu fiquei super chocada / como é que alguém pode ser tão egoísta / e / fazer a vida negra de toda a gente / só por causa de= / só por causa de vaidade / e eu / pronto / agora há pouco tempo eu reli a Fada Oriana e= / eu notei que há imensas coisas que eu faço / e imensas atitudes que eu tenho / que no fundo são em prol / de não prejudicar os outros ou= / não / ou tentar pôr os outros à minha frente para não acontecer tipo Fada Oriana / e / aa / estragar a vida de toda a gente / sem sequer me aperceber disso / e depois / em terceiro lugar / aa / eu acho que mesmo quando já se leu um clássico é sempre importante relê-lo / porque= / às vezes conseguimos descobrir até mais / do que quando descobrimos da primeira vez / agora dei esse exemplo da Fada Oriana / mas posso dar / também / da História Interminável / que eu vivo com crianças muito pequenas / e estive agora a ler outra vez com eles. / a História Interminável e eu apaixonei-me outra vez por aquela história toda do <X> e descobri montes de segundos significados / que eu à primeira vista / com dez anos / obviamente que / não consegui absorver / para resumir / eu acho que os clássicos / eu escrevi uma coisa super poética que diz / os clássicos são livros que movem culturas costumes e multidões / mas= / é que no fundo é um bocado isso o que eu acho que é / livros como Os Miseráveis / do Vítor Hugo / ou= / a Lolita como o António estava a dizer há bocado / são livros que mudaram profundamente a visão das pessoas / ou que agitaram culturas / eu acho que isso é super importante / e / então / é por isso é que / aconselho as pessoas a pelo menos darem uma oportunidade aos clássicos /

**Exposição oral RP (2:50m):** aa / ok / pegando na pergunta porquê ler os clássicos eu quis brincar um bocadinho com a pergunta porque eu acho que= / a ideia principal deve ser / porque é que devem experimentar os clássicos / aa / os clássicos / dando

uma noção / são= / na minha opinião / marcos da nossa humanidade artística / aa / são uma das formas de arte mais grandiosas / e ao mesmo tempo mais acessíveis / é pegar num livro e está ao nosso lado / não precisamos de ir ao Louvre / não precisamos de ir= / a lado nenhum / podemos lê-lo na nossa cama como podemos lê-lo na praia / pessoalmente / aa / os clássicos são uma maneira de / transpor os meus sentimentos sem que tenha eu de o fazer / há um escritor / quer russo / quer alemão / quer chinês / que está a escrever exatamente o que eu sinto / sem eu ter de ter o trabalho / de o pôr em palavras / já está escrito / eu hei de o encontrar / aa / no entanto/eu queria= / salientar uma ideia minha que= / eu acho que / muita gente tem uma ideia de clássicos como é uma obrigação lê-los / e não é / os clássicos estão ao nosso dispor para o nosso prazer / houve muita gente que pensou / ia / vou ter de ler Os Maias / no 11º ano / e quantas pessoas é que no fundo gostaram / mas / a ideia de que devemos sentir uma obrigação para ler os clássicos / e que nos devemos sentir obrigados a gostar dos clássicos / está errada / nem tudo é para todos / eu / eu não gosto de fórmula 1 / o meu pai adora / eu não percebo o interesse de ver carros a andar à volta / nem tudo é para todos / e é parvo ter uma ideia que toda a gente tem de gostar de clássicos / não / eu gosto / vocês também gostam / mas nem toda a gente gosta / e não se precisam de sentir obrigados / está tudo bem / acho que devem experimentar / isso é o mínimo / e= / a razão de / de deverem experimentar liga-me ao meu último ponto que é= / na sociedade em que vivemos é absurdo ignorarmos que uma parte das coisas que fazemos é para fugir à nossa realidade / vá / quantas pessoas é que já viram uma série no netflix / que nem sequer gostaram / só porque não queriam pensar em nada / as várias coisas que fazemos é só para fugir à realidade / e os clássicos têm / têm / têm isto ligado a eles / que é uma fuga da realidade / estamos a entrar num plano que não existe / mas ao mesmo tempo sempre com uma ligação à nossa realidade / porque foi um escritor que pertence ao nosso mundo a escrevê-lo / por isso / há aqui= / uma / um alívio/ que é uma fuga da realidade / mas ao mesmo tempo / com ligação à realidade em que estamos / nunca perdemos a ligação total / não estamos completamente perdidos / mas entramos noutra mundinho à parte / estamos a salvo naquele livro / e= / acho que= / acho que isso conclui o meu ponto / acho que toda a gente deve experimentar ler os clássicos sem sentir obrigação / porque lá está / é por gosto / não é por / porque temos /

**Exposição oral VB (3:21m):** bem / aa / eu pus-me a pensar nesta pergunta de porquê ler os clássicos / aa / e a primeira / a primeira coisa que me surgiu na cabeça / acho que por razões óbvias / é que eles representam um= / grande parte da nossa tradição / e da nossa cultura / aa / e= / isto / isto é comum a todas as culturas do mundo / tal como / por exemplo / podemos pensar que / o tal <X> representa a cultura oriental / na China / na / no Japão / aa / também / acho que conseguimos reconhecer obviamente que / talvez o livro que teve essa grande influência no ocidente / foi a Bíblia / aa / mas // não / não apenas a Bíblia / porque todos os livros que se podem dignar de / pelo menos terem sobrevivido pelo menos três mil anos / ou dois mil anos e ainda serem lidos hoje em dia / podem também ser reconhecidos como sendo grandes clássicos da literatura / e o que isso significa é que / a mensagem que eles transmitem / se não é intemporal / pelo menos tem umas grandes / similaridades que se podem reunir em todos os diversos tempos históricos // aa / depois uma segunda coisa que eu pensei que também pode ser / aa / que vários clássicos representam / é também o facto de= / serem / podemos quase como beber as palavras deles como fontes de inspiração para= / para a inovação e para o progresso /aa / por exemplo / basta olharmos para o 1984 e ver como= / mudou diversas / aa / mudou a nossa mentalidade que tínhamos sobre / por exemplo / sobre um sistema político / ou / aa / pronto / mais especificamente sobre a União Soviética / aa / mas / aa / também / por exemplo / o Submissão do Michele Houellebecq / que nos fez mudar a maneira como pensamos sobre/ aa / o caminho que a sociedade atual pode estar a caminhar / a / e / portanto / penso também que os clássicos têm esse papel= / vá educativo e= / de= / pedagógico // aa / depois quanto ao terceiro tópico /aa / é mais relacionado com o puro / aa / entretenimento / e a arte por si mesma / como é chamada ao que temos ao ler= / um grande clássico / aa / por exemplo / há pessoas que / aa / devido a /a / compromissos profissionais e tal / não têm tempo para ler clássicos / porque estão / e hoje em dia o mundo é= / também muito= / aa / está muito preenchido com / pronto / o mundo moderno / e= / e / por exemplo / só têm tempo para ler / por exemplo / naquele mês que tiram de férias e penso que= / que= / também importante para essas pessoas / aa / lerem clássicos como uma maneira de= / de por exemplo / esparecerem e passarem tempo a= / a pensarem noutras coisas que não seja a agonia / a angústia que sentem pelo mundo moderno pelo facto de ser tão exigente / aa / e o corolário destes três tópicos / que é penso que seja importante / é que / acho que todos os clássicos têm isto em comum / é que= / representam / aa / e servem como guias para a nossa vida / para as diversas áreas que a nossa vida

compreende / e= / pronto/ e penso que seja importante para toda a gente pelo menos abrir um clássico e dar-lhe uma hipótese /

---

## **4.2 Transcrição das exposições orais: Pós-teste**

**Exposição oral AF (3:25m):** então / aa / bom dia / eu venho falar-vos um bocadinho sobre aquilo que me levou a ler os clássicos / e aquilo que eu acho que vos deveria levar a ler os clássicos / aa / e é / sem dúvida/ para mim / talvez / a forma como os clássicos têm um poder interventivo / e interventivo não só no sentido estético / como político / como cultural / como artístico / mas / mas em todos esses campos / os clássicos conseguem ter uma intervenção / e isto porque / em primeiro lugar / os clássicos observam / os clássicos não são / não foram feitos / não foram obras feitas assim ao pontapé / foram obras que efetivamente olharam para / para sociedades / que olharam para culturas / que olharam para pessoas e para temáticas / e tentaram realmente = / descodificar certos / certos códigos que antigamente não / não tinham uma observação tão / tão precisa / e que = / agora / realmente / tinham uma obra que se dedicava a esse estudo / estas obras / nomeadamente / aa / tiveram grandes marcas / e têm ainda grandes marcas de contextos históricos / contextos culturais / contextos políticos / e / e temos um grande exemplo disso / nomeadamente / Ana Karenina / do Tolstoi / nós temos uma caracterização perfeita daquela que é a / a Rússia da época / a União Soviética / o que quer que seja / aa / a forma como o ambiente burguês / aa / se alimentava de / de grandes saraus / de grandes festas / e tudo isso tem tudo uma explicação / e todo o contexto político que vem / aa / patente nisso tem / também / uma justificação / aa / posto isto os clássicos também analisam e questionam / não é / nós temos / aa / grandes exemplos / nomeadamente / na literatura brasileira / de Jorge Amado / com Capitães da Areia / com formas que efetivamente observavam / aa / algo que a literatura romantizada não conseguia ver / as grandes favelas do Rio de Janeiro / da Baía / em que as crianças vivam de forma completamente inacessível a qualquer outro tipo de / de arte / ou de = / pronto / cultura que estava ainda muito elitizada / nós temos sempre essa tendência e o clássico de Jorge Amado / e os clássicos no / na sua essência têm esse poder / esse poder de conseguir olhar para além daquilo que já é / que já é latente à sociedade / aa / pronto / finalmente / os clássicos intervêm / no fundo / os clássicos intervêm / não só politicamente / como no caso de Jorge Amado / mas também artisticamente / esteticamente / nós como não podia deixar de ser / claro / o exemplo de Lolita com Vladimir Nabokov / com toda uma revolução estética / que veio criar novas fórmulas de / de entendimento artístico e / e / tudo isso / no fundo / é / é = / o impacto da sociedade que / que outro livro não conseguiu ter / e por isso é clássico / aa / assim / finalizo com a conclusão de que ler os clássicos é / no fundo / fazer a intervenção / a luta realmente interventiva artisticamente / culturalmente /

politicamente a partir do nosso sofá / é nós lermos um livros e pensarmos no mundo que nós queremos lá fora / que nós queremos atrás dos muros das nossas faculdades / das nossas escolas / das nossas casas / e como queremos que a arte seja / que a cultura seja / que a política e a sociedade se transformem /

**Exposição oral BP (1:34m):** quando pensei nesta questão/ de=/ porquê ler os clássicos/ eu pensei na importância de conhecer-se realidades e referências diferentes / da nossa/ pois nós somos o produto do meio onde = / crescemos / eu escolhi esta = / definição sociológica porque acho que se adequa aqui bastante bem/ ou seja/ devemos desenvolver espírito crítico/ para conseguirmos distanciar-nos de ideias pré-estabelecidas// e descobrimos até novos significados ou novas questões/ ou até termos uma opinião diferente/ eu pensei num exemplo pessoal para este argumento/ o meu pai recomendou-me um livro sobre = / a polarização dos democratas e dos republicanos nos Estados Unidos/ e / inicialmente/ parecia-me um livro bastante promissor e interessante/ mas só que acabou por ser extremamente descritivo/ e / o que levou a que eu achasse o livro um pouco = / secante/ e não gostei muito / pensei noutro argumento/ como a atualidade que persiste/ pois apesar de serem / um / um livro que descreve a sociedade da altura em que foi escrito / tem críticas bastante atuais/ e eu pensei = / na = / Queda de um Anjo / eu tive de apresentar este livro ontem / e pensei na crítica / que o Camilo Castelo Branco faz/ sobre a forma como = / os nossos valores mudam/ com o acesso ao poder e o acesso ao dinheiro/ e / eu acho que/ para concluir/ eu acho que é muito importante lermos os clássicos para = / desenvolvermos o espírito crítico / e conhecermos melhor / a realidade / anteriores à nossa / é isso.

**Exposição oral FC (03:27m):** hoje vou falar-vos da importância de ler os clássicos / porquê de ser importante / não ler todos os clássicos/ ninguém pede para ler todos os clássicos / mas ler aqueles clássicos que vos chamam / aa / primeiro / aa / os clássicos / chegaram a este lugar / continuaram / resistiram ao tempo/ por serem inovadores / aa / são livros / que mudaram / podem ter mudado o seu género literário / podem ter mudado o mundo em si / e / muitas vezes/ são livros que contaram tópicos nunca antes contados / falaram de coisas que nunca ninguém falou e = / estes livros são os livros que mudaram a cultura / continuam / ainda hoje / ter efeito / a serem feitos filmes sobre eles / a serem feitos filmes inspirados neles / aa / ou seja / estes livros criaram géneros / ou do mesmo modo inspiraram também outros géneros e tudo mais / como por



exemplo / o Naked Lunch / do Burroughs / e toda sua técnica de escrita / para além de inovar toda a escrita em si / criou aquilo que nós hoje conhecemos como o remix / e tudo isso / essa ideia de misturar palavras foi criada pelo Burroughs / e foi passada / para muitos outros géneros / incluindo a música e= / eles deixaram / isto são livros que deixaram marcas / ou algo novo / para sempre / por exemplo / a Divina Comédia / que estou a ler agora / é a forma como vemos o inferno ainda hoje / a Bíblia não descreve o inferno assim / é a Divina Comédia que descreve o inferno assim / e o inferno para nós é o da Divina Comédia / e não outro / aa / são coisas que marcaram / o Tolkien / por exemplo / foi ele que / que deixou a fantasia como a fantasia é hoje / os clássicos são também atuais / mesmo livros que foram escritos há centenas de anos / são / são atuais / falam de problemas atuais / falam de problemas que ainda hoje estão cá / estão presentes / e os clássicos apresentam-nos estes problemas e até podem apresentar-nos soluções a estes problemas / são livros que sobreviveram e continuam cá / ouvimos muitas vezes falar de Shakespeare / Shakespeare em como está lá tudo / Shakespeare escreveu sobre tudo / todas as emoções humanas estão em Shakespeare / é o que ouvimos dizer / e é realmente verdade / nos clássicos / estão lá as coisas atuais / e também esses sentimentos constantes / sentimentos que continuam com a espécie humana / com a raça humana / o que quer que seja / aa / até hoje / sentimentos que continuamos a sentir / problemas que continuamos a ter / e estão lá as soluções / estão lá os nossos sentimentos / nós lemos aquilo e sentimos o que nós estamos a sentir / e= / são intemporais / e / em terceiro lugar / enfim / aa / os clássicos permitem-nos compreender o mundo / permitem-nos compreender o mundo à nossa volta / porque / apresentam um mundo de formas que se calhar nós não conseguiríamos ver / e / ao mesmo tempo / também nos apresentam experiências que nós nunca teríamos / se eu ler / por exemplo <X> ou Moby Dick terei experiências que / vejo que compensa uma pessoa ter as experiências dessa pessoa / experiências que se calhar eu nunca ia ter / mas assim consigo entrar noutra mundo / ver outro mundo / sentir outro mundo / e isso também nos deixa / a nós abertos / ao mundo em si / por isso / em suma / claro que não é preciso ler todos os clássicos / mas ler clássicos é importante / e é bom / porque são livros que ainda estão cá / ainda estão presentes / e marcaram o mundo / e podem-nos marcar a nós também /

**Exposição oral GS (02:49):** bom dia / vim aqui sensibilizar-vos para a leitura dos clássicos / e / em primeiro lugar / eu queria salientar / aa / o carácter orientador / dos /

dos clássicos / isto no sentido em que / por vezes o mundo da / o mundo literário pode parecer abismal e provocar o medo / a quem / a quem se depare com ele / e isso às vezes não dá muito jeito / para / para entrar / a leitura dos clássicos permite uma espécie de= / permite uma espécie de padrão que nos orienta em vários outros tipos de géneros / por exemplo / com Romeu e Julieta / temos o= / exemplo perfeito do que é que é um romance trágico entre duas / duas figuras / aa / e depois é / é um estilo que se vai repetindo / aa / em várias obras / e / tendo lido esse clássico uma pessoas sente-se muito mais confiante para / ir para outras obras que possam parecer mais difíceis / contudo / não são apenas isto / os clássicos têm uma / uma capacidade de / de evasão incrível / to - / toda a literatura tem / mas eu / eu / costume pensar que os clássicos têm mais e / têm mesmo / mesmo mais porque foram escritos pelos maiores mestres das literatura / entre aspas / aa / e= / utilizam todo o tipo de técnicas que nos conseguem transportar para outras realidades / aa / sejam elas existentes ou não existentes / aa / por exemplo / quem lê Sherlock Holmes / Arthur Conan Doyle / vai-se transportar / automaticamente / para uma / uma realidade londrina do século dezanove / muito diferente / e quem lê Senhor dos Anéis vai para / para sítios nunca imaginados / é tudo escrito de uma maneira muito= / visível / e é muito fácil de nos perdemos lá / aa / e também por essa capacidade evasiva / permite-nos que nós nos vejamos em situações / aa / que nunca nos conseguimos ver / nós / estamos em realidades diferentes / vemos nas personagens principais / nas personagens secundárias / em qualquer uma das personagens / e temos já uma noção de como é que haveríamos de agir em certas situações / crescemos um bocado / todos / como pessoas / e / concluindo / aa / considero mesmo a leitura dos clássicos uma= / experiência única e extremamente pessoal / aa / pronto / basicamente / se vocês quiserem descobrir abram um dos clássicos e leiam / é só isso /

**Exposição oral JD (1:41m):** então / porquê ler os clássicos / né / então / para começar / se conectar com as mentes geniais do passado / então / se / se de alguma forma essas obras ficaram eternizadas é porque / essas pessoas são geniais ao ponto de / mover ou causar algo / algo de / de especial / então / compreender a evolução do pensamento humano / ou seja / se conectar com realidades diferentes das nossas / e entender como chegamos aqui hoje / então / é uma coisa importante porque= / às vezes a gente tá / dentro de uma realidade e a gente não quer saber como chegamos aqui / ou= / a gente tem vários pensamento / mas a gente não quer saber de onde eles vieram / né / os

direitos que a gente tem / se foram conquistados / por exemplo / e / então / se conectar com um período histórico diferente / tópico dois / toda a re- / toda a leitura também é uma releitura / então / de alguma forma a gente sempre vai aprender coisas sobre nós mesmos quando a gente lê os clássicos porque= / a gente se conecta com um / comportamento com características clássicas do comportamento humano / características das quais compartilhamos hoje / então / tudo o que é natural ao homem / não me é estranho / aquela frase / então / é descobrindo mais sobre nós mesmos / e sobre o nosso comportamento / então / em suma / devemos todos nós ler os clássicos para ter uma melhor leitura do nosso universo / seja se conectando com o passado / com pensamento que já não compartilhamos / mas que nos ajudam a entender como chegamos aqui / ou aprendendo mais sobre nós mesmos / afinal / o ser humano é o mesmo / no seu núcleo / na face móvel das essências /

**Exposição oral LF (2:03m):** olá / bom dia / aa / hoje eu vim falar / porque é que nós devemos ler os clássicos / então / em primeiro lugar / aa / devemos ler os clássicos devido à sua intemporalidade / aa / os clássicos / escapam ao juízo do tempo / e / se são intemporais / é porque se calhar são de facto mesmo muito boas / para além disso / aa / é o facto de serem intemporais / deve-se ao facto de / ao lê-los / ou relê-los encontramos sempre algo de novo / por exemplo / na Divina Comédia / aa / foi escrita no século catorze / e ainda hoje é obrigatório em cursos de línguas e humanidade / em segundo lugar / aa / devemos ler os clássicos devido à sua mensagem universal / aa / é / isto deve-se ao facto de / o que é marcado como clássico é porque= / abrange toda a gente / todo o tipo de pessoas e / e / é / e / a mensagem universal que tem é como nós sabermos que / descendemos dos homo sapiens / isso é uma men- / isso é uma verdade universal e uma mensagem universal / tal e qual como os clássicos / aa / em terceiro lugar / a leitura dos clássicos é importante / para compreender a sociedade e / aa / também refletir sobre ela / aa / e porquê / porque os clássicos acabam por refletir a sociedade e mostrar como é que ela é em várias situações / por exemplo / na vida póstuma / como vemos na Divina Comédia / ou em situações de guerra= / ou / em situações / aa / de paixão e de amor etc / pronto / em suma / aa / a leitura dos clássicos deve ser feita devido à sua mensagem universal / e intemporalidade / citando Calvino // um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer / obrigada /

**Exposição oral MR (3:01m):** porquê ler os clássicos / porquê pegar naquele livro / do fundo da estante / todo empoeirado / do qual nós ouvimos falar os nossos pais / ah / tens de ler este livro / mas nunca queremos / porquê= / aa / eu acho que / aa / a função de autognose dos livros é muito engraçada / porque= / aa / é a partir dos livros / e dos clássicos em específico / que nós conhecemos a representação do mundo que nós temos / a nossa mundividência / porque= / nós descobrimos / que= / tipo de pessoas nós gostamos / por quem nos apaixonamos / quem nos faz ferver de ódio / aa / em que mundo nós queremos viver / o que é que nos assusta / que emoções é que sentimos ao= / ler determinados temas / a / e= / eu acho que isso é uma função muito engraçada nos livros / porque conhecemos novas pessoas / vários arquétipos de pessoas e de coisas / e descobrimos o que é que esteticamente / e pessoalmente nós gostamos e não gostamos / e / para além disso / é a partir dos livros que nós conhecemos o mundo / para além de nos conhecermos a nós mesmos / conhecemos outras pessoas / como eu já disse / e conhecemos / realidades que não estão tão perto de nós / podemos conhecer a Inglaterra do século dezanove / podemos conhecer / aa / a Grécia antiga / com os diálogos de Platão / aa / e conhecemos as ideias de antigamente / as ideias do agora e= / várias formas de pensar que acabamos também por interligar / por função da autognose / e que acabamos por ter as nossas próprias opiniões sobre as opiniões dos outros / aa / e= / podemos viajar / para a Transilvânia com o Drácula e= / pronto / todo esse tipo de coisas / aa / e para além disso / aa / os clássicos / embora costumem espelhar uma realidade em específico / uma época / são intemporais e moldáveis / portanto / o que é que isso significa / aa / os clássicos / aa / sobrevivem ao teste do tempo / as suas ideias são renováveis / podem aplicar-se a qualquer época histórica / e= / podemos ponderar sobre elas / podem ser apreciadas as ideias / em todas as alturas possíveis / da nossa vida / podemos gostar delas ou talvez não as perceber muito bem quando somos mais novos / mas depois / ao relê-lo / compreendemos como é que aquilo se aplica à nossa vida / e / além disso / qualquer livro pode exercer sobre nós o papel de um clássico / o clássico pode ser os Hunger Games / embora não tenha ainda= / passado o teste do tempo / mas pode ser o nosso clássico pessoal / aa / e / portanto / ler os clássicos é viver mil vidas / e conhecer mil histórias /

**Exposição oral ML (02:35m):** eu hoje vou falar sobre como ler os clássicos nos torna uma pessoa mais completa / aa / primeiro / eu gostava de salientar que / quando nós estamos a ler um clássico / nós estamos a alargar / os nossos horizontes culturais /

quando nós lemos um clássico / quer passe onde se passe / estamos a ganhar mundividência / e consequentemente / vamos aprendendo coisas sobre outras culturas / vamos compreendo as outras culturas / e vamos pondo / vamos aprendendo a pormonos no lugar de outras pessoas / logo / o que leva a / aa / nós desenvolvermos a nossa= / aa / inteligência emocional / quando uma pessoa lê um clássico / a pessoa vai ganhando empatia / vai= / ganhando mais inteligência / resultando numa compreensão mais completa dos nossos próprios processos cognitivos / e dos das outras pessoas / obviamente / não só isso / mas também ganhamos uma capacidade de auto análise / que não teríamos se vivêssemos / num mundo fechado e / aa / e centrado na nossa própria realidade / aa / por último / também promove as nossas relações com outras realidades / se eu viver na minha própria realidade enclausurada / nunca vou saber o que é que se passa noutros países / portanto / vou aprendendo a relativizar os meus próprios problemas / vou aprendendo quais são os problemas das pessoas no outro lado do mundo / vou= / aa / desenvolvendo as minhas capacidades de como / por exemplo / a capacidade de sacrifício / que nós podemos ler em vários livros / dou o exemplo do Orgulho e Preconceito / em que nós podemos ver várias mulheres que estão / aa / limitadas por causa da sua posição na sociedade / e que sacrificam parte de si para= / o bem de terceiro / e desenvolvemos a nossa capacidade de respeito / e de amabilidade para com terceiros / que normalmente é uma coisa que falta / e é uma coisa que os livros nos ensinam muito fortemente / portanto / gostaria de acabar a dizer que os clássicos nos fazem melhores pessoas / tal como pessoas mais cultas e pessoas mais equilibradas /

**Exposição oral MP (1:24m):** então / aa / para começar / os clássicos são livros que= / já fazem parte da história da humanidade / e que= / já= / influenciaram muitas gerações ao longo do tempo / e que falam de temas que / e podem ter sido escritos no passado / mas que ainda agora são atuais e= / de facto / muitos destes livros falam sobre / por exemplo / sobre os sonhos / ou sobre a maneira de pensar das pessoas dessa época / e= / isso pode não se ter alterado muito agora / e / portanto / é por isso que é importante nós lermos os clássicos / para entendermos melhor / a evolução da / da humanidade e do Homem / e / também / a nossa própria maneira de pensar e / quem é que nós somos e mais até sobre o nosso país / se esse clássico for= / escrito por alguém / de cá / então / aa / para concluir / os clássicos são livros que são / muito importantes para um grande grupo de pessoas / e para= / a humanidade em geral / e / também

ajudaram na evolução do Homem / e para mudar pensamentos e para= / a própria história da Humanidade se criar da maneira que é hoje /

**Exposição oral MS (02:30m):** bom dia a todos / eu gostaria de pegar neste tema do / da importância dos clássicos / falando um pouco da urgência da leitura / aa / porque a verdade é que / aa / hoje em dia se lê muito pouco / e lê-se muito pouco porque a leitura é cansativa / aa / e sabemos que a atualidade exige reflexão / exige muita reflexão / e quando somos confrontados / aa / com alguns dos temas mais / mais prementes / quando ouvimos falar de grandes conceitos como da liberdade / conceitos como esse que são muitas vezes utilizados de / de maneiras perversas / aa / não sabemos muito bem que referências / a que referências devemos utilizar para formar os nossos pensamentos sobre esses assuntos / aa / e por muito que a leitura seja cansativa / e como já foi aqui referido / não há nada como transpor a barreira / aa / da leitura / por obrigação para a leitura por gosto / além disso / aa / a literatura / ajuda / ajuda / é também uma fuga / é um refúgio da realidade insuportável / aa / no sentido / é uma fuga da realidade insuportável / mas não está desligada dela / no sentido / porque existem outras fugas para a realidade / como nós conhecemos / mas que comparadas à literatura podem ser classificadas de fúteis / acho que uma boa forma de entender isto é / o efeito que a literatura produz em nós / é como o ar que respiramos / enquanto que o efeito produzido por todas as futilidades de que nos ocupamos / é como a nicotina / que vicia / e que corrói // falando um pouco dos efeitos da / da literatura / gostaria / também / de= / salientar a importância da sensibilidade estética / e a importância das ideias / aa / porque a literatura ajuda-nos / aa / a promovermos a não indiferença em relação às coisas / e a / a criarmos e a desenvolvermos novos modos de pensar / novos modos de agir / todos sabemos muito bem / que somos uma pessoa hoje / fomos uma outra pessoa no passado / e seremos uma outra pessoa no futuro // e portanto / para concluir / gostaria de vos deixar uma mensagem / aa / algo deste género / se sabemos que os clássicos estão lá / e que estão à nossa disposição / não faz sentido vivermos sabendo que não / que tendo podido lê-los / não os lemos / e a leitura é importante por causa disso /

**Exposição oral RF (04:50m):** pronto / bom dia / venho aqui apresentar / e tentar defender um bocado a honra dos clássicos / e tentar que= / pelo menos / as pessoas fiquem minimamente interessadas para os ler / aa / em primeiro lugar / eu queria só

dar um exemplo de um clássico / que toda a gente conhece / que é o D. Quixote / e eu acho que isso é um bom exemplo pa- / explicar aquela coisa que= / que o Ítalo Calvino diz que é / os clássicos são como antigos talismãs / ou seja / aquilo que ele quer dizer é que= / eu pelo menos nunca li o D. Quixote / porque / pronto / pode ser que este ano consigamos ler / mas / eu nunca li o D. Quixote / e eu acho que é completamente impossível uma pessoa / mesmo da nossa idade ou mesmo mais nova / não ver aquelas imagens do cavaleiro muito magro num cavalo / e um cavaleiro mais gordo num burro / e não identificar isso como o D. Quixote / eu acho que isso é= / aa / a fórmula suprema vá de um clássico / ou seja / não é preciso lê-lo / não é preciso saber todas as histórias que têm a ver com moínhos e com a Dulcineia / é só / nós olharmos para aquilo e sabemos que aquilo é o D. Quixote / e muitas vezes nem sequer nos apercebemos disso e eu acho que isso é muito interessante / aa / em segundo lugar / é salientar esta capacidade / paradoxal / que os clássicos têm de nos aproximar de outros mundos / e de nos aproximar do nosso mundo ao mesmo tempo / aa / porque= / os clássicos deixam-nos absortos na leitura sem reparar no mundo à nossa volta / mas depois ajudam-nos a reparar no mundo à nossa volta / o que é um bocado paradoxal / mas= / por exemplo / eu / isto aconteceu-me uma vez com um livro do Mário de Carvalho / que eu tava a ler no autocarro / e= / eu tava a ler / e aquilo era uma história mesmo muito bizarra / pronto / mesmo Mário de Carvalho / aa / sobre toda uma equipa e depois a equipa estavam no autocarro e estavam a discutir e não sei quê / eu acabei o capítulo / fechei / e depois passou-se uma cena mais ou menos parecida / e foi super estranho / porque é como se= / eu / eu tava no meu próprio mundo / eu desliguei do mundo / olhei para o mundo em volta e era igual / percebem / eu acho que isso é uma capacidade que só livros muito bons é que têm / aa / para terminar / eu acho que= / os clássicos conseguem mudar a pessoa que nós somos / aa / da maneira em que= / eles conseguem agarrar-nos completamente / e são agentes ativos na nossa vida / aa / e apanham-nos quando nós estamos menos à espera / aa / eu aqui pensei muito no exemplo das Mil e uma Noites / que= / eu não sei se toda a gente aqui conhece a história / mas de uma maneira muito simplista / é um homem / e esse homem tem uma mulher e ele sai de casa / e quando ele entra em casa outra vez / ele encontra a mulher deitada com outro homem / então aquilo que ele decide fazer a partir daí / corrija-me se estou errada / é matar uma mulher todas as noites / desde a noite em que encontrou a mulher / e pronto / vai matando várias mulheres / e depois há uma mulher que é a Sherazade que se oferece / aa / para ser= / morta / e aquilo / a maneira que ela

arranja de / não ser morta / é / todos os dias / contar uma história e não a acabar / ou seja / ela= / começa a história / está a contar / está a contar / e depois diz / não / estou cansada / amanhã acabo / e ele não consegue / não é capaz de a matar / então ele não sabe o final da história e tem de saber / aquilo chega a uma altura em que nós já não sabemos quem é que está a torturar quem / que é do género / se é a Sherazade que está completamente= / ou por outra / se é ele que está a torturá-la / porque no fundo a tem ali cativa e ela não pode parar de contar histórias / se não é a vida dela que está em jogo / ou se é ela que se está a vingar dele / porque ele não vive durante o dia / ele vive o dia inteiro à espera de saber como é que acaba a história da noite passada / e eu acho que isso é um exemplo perfeito de= / ser completamente apanhado desprevenido por / por histórias e por clássicos e / pronto / era= / a última coisa que ele estava à espera / era ficar mil e uma noites a ouvir histórias de uma mulher que ele pretendia matar ao princípio / aa / concluindo / eu acho que= / nós devemos ler os clássicos / obviamente / mas não com o objetivo de adquirir cultura / não gosto muito dessa coisa de= / é para sermos pessoas cultas / e para sermos pessoas que falam de maneira super eloquente / eu acho que não / aa / acho que / aa / é claro que nós vamos adquirir cultura / mas esse não deve ser o objetivo / o objetivo deve ser / aa / tentar perceber / e ganhar emoções e= / ok / encontrar emoções dentro dos clássicos / encontrar sentimentos / é isso /

**Exposição oral RP (02:38m):** bom dia / aa / esta apresentação destina-se a= / dar-vos vontade de ler os clássicos / mas eu queria pegar nisto / outra vez / na medida em que devem experimentar ler os clássicos / primeiro do que tudo / aa / os clássicos são das formas de artes mais ricas / e ao mesmo tempo mais acessíveis / a maior parte das pessoas têm livros em casa / e as pessoas que infelizmente não têm podem ir a uma biblioteca / é grátis / não= / e é casual / não / não / não temos de ir a um museu / e é tudo um programa / pegamos no livro / fartamo-nos do livro / o livro já foi / e vamos para a frente / aa / passando para minha relação com a literatura / porque / na minha opinião / se estamos a consumir arte / e não estamos a formar algum tipo de relação com a arte que nós estamos a consumir realmente / aa / para mim há um sentimento de compreensão / na literatura / e especialmente / nos clássicos / porque eu acho que é uma coisa muito bonita eu ter um sentimento / quarta-feira à tarde / e não o conseguir compreender e / depois / domingo de manhã / pego num livro e está lá / está-me exposto como comunicar o meu sentimento e= / para além de / deste sentimento de compreensão há / também / um= / um sentido de fuga que é / a partir do momento em

que abrimos um livro / especialmente se for um clássico / entramos noutra mundo / entramos num mundo que está naquelas trezentas / quatrocentas páginas e só está ali / não está em mais lado nenhum / e nós fugimos para lá / mas / ao mesmo tempo há aquele sentimento de compreensão / é uma fuga do mundo / para outro mundo / mas aquele mundo percebe-nos / aa / para além disto / e por último / aa / eu queria deixar uma ideia que acho que não é falada o suficiente que é / os clássicos devem ser lidos por prazer / não por obrigação / aa / não / não acho que= / literatura seja para toda a gente / acho que= / é muito difícil não arranjar algo de que não gostemos / mas literatura no fundo não é para toda a gente porque / no fundo / nenhuma arte é para toda a gente / e não faz mal / ninguém é menos por= / por não ler / e muito menos por não gostar / aa / mas acho que não experimentarem é uma perda de oportunidade brutal / de ganhar cultura tão tão abrangente e tão / tão rica que é= / parvo / perdoem a expressão / mas é parvo / em suma / eu gostava de dizer que / pá / não oiçam a pessoa que vos diz que vocês têm de gostar de um 1984 ou de um Lolita / mas / por favor / oiçam a pessoa que vos diz para pegar num Saramago /

**Exposição oral VB (4:56m):** bem / aa / eu acho que= / aa / pelo menos qua- / quase nós todos pensamos intuitivamente que / os clássicos tenham algo para oferecer / aa / e eu espero nesta apresentação conseguir explicar o porquê / de / desse quase pensamento instintivo que temos / aa / em primeiro lugar / gostava de forçar / o / o transporte e o / quase o alcance de outra dimensão superior que= / que a nossa fruição estética e artística / e que está presente nas grandes obras / nos permite alcançar / o que eu quero dizer com isto é que= / qualquer texto que seja / que seja considerado clássico / tem / tem por / por definição uma= / uma estrutura que nos permite transcender o / nosso mundo corrente e as preocupações mais mundanas / que todos partilhamos / aa / e em virtude desse facto / que eu penso ser / que eu penso ser evidente / e é uma das grandes razões pelas quais se dele ler os clássicos é o= / mesmo esse transporte para um ponto mais elevado e que nos permite pensar sobre / permite pensar sobre as questões mais / mais prementes mas por vezes são atiradas / para / para o lado e menos focadas / aa / e depois / em segundo lugar / penso que / também / pelo menos é a opinião que eu tenho / que um grande clássico não tem de ser um livro que seja quase inatingível / assim à população em geral / ele deve também ser= / deve também ser um objeto pelo qual possamos ter= / possamos= / até= / disfrutar do ócio e do lazer / que / de ler o clássico / e o prazer que sentimos ao estar a lê-lo / dou / por exemplo / o

exemplo / lembro-me que há uns tempos li o livro da Fórmula de Deus / de José Rodrigues dos Santos / que / pronto / é um jornalista / e o livro não está / não é em si uma grande construção / aa / tem pensamentos inovadores / e / mas acho que nos permite apresentar uma vasta gama de tópicos / que por sua vez sintetizam e fazem quase um sincretismo de diversos pensamentos que / que permeiam a nossa cultura / aa / e / e penso / também / que é um bom momento / uma boa oportunidade / para pessoas que / que em virtude das diversas circunstâncias da vida / não têm mais tempo para / para / pensar sobre / sobre estas questões / aa / depois / aa / por outro lado / também penso / também penso que seja importante / aa / refletir sobre a / penso que os clássicos nos permitem / aa / mais em detalhe refletir sobre as diversas problemáticas da condição humana / o que eu quero dizer com isto é que / todos os clássicos que se dignem a / a / ser assim dominados / como clássicos / aa / devem pelos / aa / menos focar / focar alguns dos aspetos que / que / ou // ou as diversas / devem abranger as diversas facetas que são nossas / que são nossas do homem em / que são do homem por virtude das suas características / aa / e / e acho que é isso também um= / dos grandes fatores que nos deve fazer ler os clássicos / é a aquisição do / do pensamento / do / do ou da filosofia e do / das diversas reflexões que o / que alguns dos maiores pensadores e das maiores mentes que já alguma vez passaram neste planeta nos conseguiram legar para o futuro / aa / e é assim que / pronto / estamos a conseguir / aa / aa / alcançar o legado de / de algumas das maiores mentes / agora para concluir / eu= / eu acho que seja / que seja importante também mencionar este aspeto que / não devemos / se por algum motivo não estivermos a gostar de um livro não devemos / não devemos insistir nele / nem em algum dos clássicos / porque por vezes / um dos primeiros livros se tivermos a tentar entrar em grande literatura / podemos ter o azar de encontrar um livro muito complexo e muito denso e / e / e pronto / não quero que aqui ninguém fique com stress pós-traumático por / por ler um livro e depois nunca mais quer ler nada / porque há / há vários tópicos / tenho a certeza que qualquer pessoa consegue encontrar um tema que goste / e que seja apaixonado / e que há / há diversas / há opções para todos / e= / pronto / penso que seja / que qualquer pessoa consegue arranjar e consegue ter proveito de ler um clássico / e espero que seja isso que todos consigam alcançar /

---

### **4.3 Transcrição das exposições orais: Oficina 4**

**Exposição oral AF (3:21m):** eu vou falar sobre Vladimir Nabokov / o capítulo de Vladimir Nabokov em êxtase / aa / e eu diria até que / a característica que mais se destaca em Nabokov é mesmo a sua controvérsia / não só / no / no quanto paradoxal ele é emotivamente / como a própria obra literária dele / a / os paradoxos ao longo da vida dele e / e / da forma como ele foi lidando com os problemas que / que apareciam à sua frente / a / e pronto / ele também é alguém super controverso / ele apareceu na / na literatura quase como alguém para chocar e para impressionar / aa / Lolita / a obra Lolita é a prova viva disso / não é / ele foi professor num campus de / de / de universitárias / apenas feminino / e ao mesmo tempo / a / estava naquele ápice / ao mesmo tempo não / aliás / depois quando ele escreveu a Lolita surgiram boatos de que aquilo teria sido essa a sua inspiração / portanto / e ele nunca / apesar de ter negado isso / nunca foi algo / contra / contra o qual ele foi muito / ele sempre lidou muito bem com as críticas / e nunca foi alguém que se deixasse afetar / porque ele ou estava tão bem com a sua consciência ou queria mesmo que o choque fosse algo= / presente na sua obra / aa / depois / temos ainda o Nabokov super / a / melancólico e ao mesmo tempo feliz / acho que= / é impossível que nós consigamos dizer que Nabokov é um autor feliz ou um autor triste / ele é as duas coisas ao mesmo tempo / e ao mesmo tempo não é nada / ele / aa / pronto / ele falava de borboletas como a sua grande paixão / e ao mesmo tempo as pessoas que tiveram contato com ele muito próximo e que falaram com ele sobre borboletas / diziam que ele fala daquilo / como se fosse algo super vazio / e sem nenhuma paixão / ele / era um bocado / uma tentativa de ser alguém / feliz / mas ao mesmo tempo alguém triste / e acaba por ser uma coisa das duas juntas. / ou nenhuma delas / aa / pronto / por outro lado / o autor não era só alegria e não era só tristeza / porque ele também era ódio / ele tinha ódio por quase tudo / ele odiava Dostoiévski / Faulkner / Conrad / Freud / piscinas / música ambiente / <X> / inseticidas e bidés / aa // pronto / para além disso / Vladimir Nabokov gosta muito de si próprio / não é / ele= // pronto era um gostar que vivia quase entre a vaidade e a mentira / porque muitas das pessoas até diziam que= / Vladimir Nabokov inventava uma grande parte dos seus antepassados / o pai dele sabe-se que era um escritor / e que= / tem várias obras publicadas / mas / por outro lado / os seus antepassados / segundo ele / mantiveram relações com Dante / com Pushkin / outro com Boccaccio / o que é uma coincidência assim um bocado já= / excessiva / não é / pronto // com isto= / acho que podemos concluir que= // não sei / Nabokov é quase que / alguém com transtornos de

bipolaridade / ataques súbitos de ódio e raiva / vontade de chocar e provocar / síndrome de narciso / e / claro= / um passado traumático com bidés /

**Exposição oral FC (4:19m):** Vladimir Nabokov / sobre quem eu vou falar / era uma pessoa estranha / e / tipo / sobre isso não há dúvidas / aa / ele dizia que escrevia por prazer ou destino ou êxtase / mas ao mesmo tempo dizia também que / aa / escrevia para se livrar dos livros / e para ele não podia simplesmente abandonar um livro / ele tinha de acabar o livro / e= / e ele levava esta sua crença tão a sério / que com o Lolita / estava a ter tantos problemas a escrever o Lolita / que a única forma que arranjou para se livrar do Lolita / era queimar o Lolita / mas que foi impedido pela mulher Véra / a / embora mais tarde ele tenha dito que ele próprio impediu porque sabia que o fantasma do livro o ia assombrar se ele não o acabasse / aa / porque ele era um homem também muito orgulhoso / mas / também / ao mesmo tempo dizia-se muito que ele escrevia por paixão / ele gostava do que escrevia / e era a escrever e a traduzir que ele passava o seu tempo / e gostava mesmo daquilo / e / aa / ele achava-se um génio / sempre se achou um génio / só aos cinquenta e seis anos é que foi realmente descoberto pelo público / em geral sempre se achou um génio / e achou que pensava como um génio / e= / não / não gostava que lhe atribuíssem inspirações e muitos dos autores que / a / diziam que o tinham inspirado ele não gostava nada / Camus / Freud odiava / odiava / tam- / gostava muito pouco de Joyce / gostava muito pouco de Kafka / dizia mal de imen- / de muitos autores / poucos eram os autores que ele realmente gostava e que ele realmente lia / aa / e citando uma frase do texto / pronto / ele tinha muitas manias e antipatias / aa / e ele / não / não as escondia / era considerado um misantropo / uma pessoa estranha / porque não escondia isso / e era realmente / uma pessoa diferente / ele / ele estava sempre em viagem / nunca tinha um ponto / nunca tinha / tava sempre / mesmo quando vivia num hotel / porque ele vivia num hotel / estava sempre tudo pronto para ele sair naquele momento / ou como se ele tivesse entrado naquele momento / aa / e quando ensinou literatura / ensinava muito mal literatura / porque ele escrevia as coisas e depois lia aos alunos / e / a / ensinava literatura / aquilo que ele chamava literatura de ideias / ele ensinava um livro / mas em vez ensinar a história focava-se especialmente / por exemplo / no tipo de comboios do tempo do livro / ou na fachada de um prédio onde há uma parte / onde uma parte do livro se passa / falava de pontos muito específicos do livro / em vez de falar do livro em si / e / muitas vezes / também não gostava dos autores / o que também não ajudava nas suas

aulas / aa / ele / ele= / jogou também muito futebol / que é / não esperamos de uma pessoa assim tão séria / o futebol / mas era um desporto que ele realmente gostava muito / e= / odiava uma data de coisas incluindo jazz / bidés / touros / música ambiente / e fazia questão de dizer às pessoas que odiava estas coisas / mas / ao mesmo tempo também havia / aa / ele era um emigrante / como eu já tinha dito / ele vivia na América / e ele estava sempre a dizer que ele gostava muito da América / só que muita gente acreditava que ele / ele / era uma pessoa muito triste e acreditavam que ele dizia isto de gostar tanto da América até como / para se tentar convencer a si próprio / ele tinha uma bandeira da América e parecia que era só para / para ele acreditar que estava feliz ali / e que não / realmente não estava / ele= / ele adorava colecionar borboletas / mas // quando / quando falou com um grande colecionador de borboletas passou uma tarde a falar sobre a sua maior paixão que eram as borboletas / mas o colecionador achou só que ele parecia cansado / triste e melancólico / que é uma coisa que nós não esperamos de uma pessoa que está a falar só da sua maior paixão / aa / e ele é um emigrante / sempre foi um emigrante / esteve sempre a viajar / e / e isso foi sempre um grande peso nele / ele nunca teve muito feliz / tinha sempre saudades da Rússia / mas não podia voltar à Rússia / e depois tinha deixado a sua noiva na Rússia e sabia que nunca receberia as cartas dela / e tudo isso lhe fez um grande peso para sempre na sua vida / e= // falava com pouca emoção da família / falava sempre / e / foi sempre uma pessoa muito solitária / e= / muito solitária / mas também feliz enquanto solitário / o melhor tempo dele era a traduzir / e a escrever e a jogar xadrez e= / sim / em conclusão / ele é uma pessoa muito solitária / muito triste / aa / mas era também / como ele próprio / sabia um génio / e era orgulhoso nisso /

**Exposição oral GS (3:07m):** o autor que= / estive a ler da / de= / Javier Mariás / da biografia / foi o William Faulkner / e o capítulo foca-se= / muito sobretudo em aspetos mais humanos / a / deste escritor eu= / através da leitura consegui concluir que ele tinha um carácter abstrativo / aa / é quase impressionante / porque / isto é / até surgiu uma lenda baseada nesse carácter / que ele tinha escrito o seu / um dos seus romances mais importantes / chamado Na minha Morte / numa mina / com muito barulho / só em seis semanas / o que acaba por ser desmistificado no capítulo / quando se revela que sim / foi escrito em seis semanas / mas não houve tanta confusão assim / no entanto / uma obra / um romance inteiramente escrito em seis semanas / também é uma grande conquista / para= / qualquer escritor / e esse carácter abstrativo / se calhar / pode ter

sido= / pode ser o que desenvolveu / o seu= / pronto / o seu gosto pela reclusão / ele não gostava muito de convívências sociais / e não era muito empático no geral / nunca gostou de ir a eventos / existe até um exemplo / que é= / quando lhe fizeram um / um evento em honra dele / e ele fechou-se num jardim / e as pessoas muito entusiasmadas por terem a honra desse autor / iam até ao jardim falar com ele / algumas delas voltavam / aa / completamente frias e com uma / uma expressão completamente alterada / a / e outras inventavam desculpas do / ah está muito frio lá fora / não vou falar com= / o Faulkner agora / porque ele realmente / nunca gostou de / da / dessa / desse tipo de convivência / ele era bastante egocêntrico até // o seu carácter abstrativo levou a com que ele fosse despedido de um dos seus primeiros trabalhos / que trabalhou numa estação de correios em Mississipi / era o chefe da estação e= / ele tinha / ele estava absorto na leitura durante todo o seu trabalho / aa / entregavam cartas e ele deitava-as para o lixo / era um péssimo / mas péssimo / aa / empregado / péssimo chefe / para ser mais claro / e ele só abria cartas de editoras / especialmente / se tivesse a certa que essas editoras estavam-lhe a mandar cheques / a / ele não tinha um grande apreço ao dinheiro / porque ele gastava-o logo todo / mas / lá está / ele era muito egocêntrico / ele gastava logo todo em si / só para si / só para os seus interesses / ele gostava de estar sempre / de estar sempre vestido na moda / tinha um interesse por montar a cavalo / também gastava dinheiro em cavalos e= / pronto / a / e= // a ideia com que eu fiquei / no final da leitura do capítulo / do autor / é que ele era / ele era muito muito introvertido / e / apesar de ter sido um autor muito importante / era muito reclusivo / e focava-se mesmo só muito em si / tinha este aspeto / é só isso /

**Exposição oral JD (2:32m):** então / ee / eu / eu peguei o capítulo que fala sobre Faulkner / a cavalo / bom / foi um= / escritor do século vinte / da Inglaterra / e= / bom foi um escritor muito solitário / e com uma vida muito peculiar / era uma pessoa muito taciturna e assim / ele não era muito bom em socializar / não gostava e nem fazia nenhum esforço para= / e me parece uma pessoa que / não sei / parece que não saia muito da zona de conforto / ee / sabia o que ele gostava e não= / não se esforçava muito para agradar a outras pessoas / e vivia uma vida / baseada em quê / nas suas vontades / e / eu gostei que o capítulo começou com // o Javier Mariás desmentindo um facto sobre a escrita dele / o que traz uma credibilidade maior pro= / capítulo / ele gostava de gastar o seu dinheiro com roupas e= / drogas e cavalos / esses vícios e diversões / tinha uma vida simples e= / bom / ele tinha alguns comportamentos que eram



considerados / seriam considerados desviantes / né / por exemplo / quando a filha dele morre / com cinco dias / ele leva no cemitério sem falar a ninguém / e não há enterro / então para algumas pessoas seria um pouco insensível / não sei / então / ele também recusa a princípio a / viajar para receber o prémio nobel / que também / tem a ver com = / ele ser uma pessoa centrada em si mesmo / não fazia muito esforço / e / bom / ele acreditava também / que as mulheres devem andar a cavalo / falar a verdade e assinar cheques e só / bom / enfim / também era um comportamento considerado desviante / para ele todos os escritores norte-americanos do seu tempo fracassaram / e ele foi / um dos que menos fracassou / para mim isso também mostra um pouco de humildade / humildade / por um lado / porque ele também se considerava fracassado / né / então / ele não considerava que todos fracassaram / mas que ele foi o melhor / ele considerava que ele também fracassou / e = / não era nem o melhor fracassado / era o segundo melhor / bom / ee / em suma / ele teve uma vida intensa e peculiar / umas opiniões e atitudes bem peculiares / e também tem um aspeto um pouco genial das pessoas que são = / assim / diferentes /

**Exposição oral LF (2:28m):** então / o escritor / aa / que me calhou também foi o William Faulkner / a / a característica principal dele é ser um escritor peculiar / aa / ele é / foi um escritor norte-americano do século vinte / aa / é muito conhecido pelo seu livro Na Minha Morte / que é um romance / que escreveu em seis semanas / a / ele tem / ele teve uma personalidade muito característica / em primeiro lugar / por uma grande capacidade de abstração / na leitura ou na escrita / falava pouco / era conciso nas palavras / gostava de estar sozinho / a / e era um grande esbanjador / ele esbanjava o seu dinheiro / em três coisas / tabaco / uísque / e cavalos / ele gostava muito de andar a cavalo / a / depois / ao nível de aparência / ele tinha uma aparência muito seleta / gostava / ele seguia muito as modas / se a moda ditava calças justas / as dele eram as mais justas / depois / ele também tinha gostos próprios / tinha uma grande aversão aos correios / aa / potenciada por = / por um trabalho / que / que ele exerceu como chefe dos correios / aa / em que ele não tinha pachorra para vender os selos e / e / dizia que não / não / gostava de ser interrompido na sua leitura / para ter de vender selos / pronto / a / ele era um grande fã de D. Quixote / que relia todos os anos / depois os momentos de vida que / que / marcaram muito a vida de William Faulkner / foi = / receber o prémio nobel / em 1949 / ao início ele estava um pouco reticente em / em ir recebê-lo à Suécia / mas acabou por ir / e por viajar pela Europa e pela Ásia / depois teve duas

filhas / uma delas / enterrou-a / sem dizer a ninguém / sozinho / aa / afirmando que / ela / a / não tinha idade suficiente / com cinco dias / a / por isso não merecia ser mostrada ao mundo / e pronto / a / para concluir / é um escritor taciturno / focado em si próprio / e independente dos outros / mas ao mesmo tempo dependente de si /

**Exposição oral MR (3:46m):** o autor que eu escolhi / ou melhor / eu roubei / foi Rimbaud / Artur Rimbaud / aa / e = / quanto a Rimbaud há muito a dizer / aa / pouca coisa dessa expansiva vida adolescente que ele teve foi positiva / aa / ele era de facto um poeta sobredotado / e recheado de talento que / mal chegou a utilizar / sendo que / o seu período literário durou pouco tempo / aa / e eu acho mais interessante o facto / esse contraste entre a personalidade / percecionada como rebelde e violenta / bélica / e sobredotada com a sua falta de interesse pela arte / já / quando era adulto / já no resto da sua vida / que foi basicamente a maior parte da sua vida / a / e = / Artur Rimbaud foi um jovem / a / não digo adolescente porque não sei / eu acho que / eu não quero fazer juízos morais / mas eu acho que ele já tinha idade para atinar / tinha vinte anos / aa / mas = / por exemplo / a / uma / um exemplo desta = / atitude bélica e rebelde / aa / numa reunião literária / teve a brilhante e irreverente ideia / de gritar merde após cada verso seu lido / aa / e depois um fotógrafo ficou chateado com ele / obviamente / ficou farto da sua atitude / e ele desembainhou a espada de Ver = / Verlaine / aa / que era o seu amigo / e = / por falar em Verlaine / este fazia parte de uma relação complexa e / mais uma vez / bélica / estou a utilizar muito esta palavra / peça desculpa / e violenta com Rimbaud // eles não viviam um sem o outro / mas quando vivam juntos era = / um caos completo / a / e passavam o dia à estalada / basicamente / se me permitem dizer isso / aa / um levou um tiro no pulso / o outro foi esfaqueado / a / nomeadamente Verlaine foi esfaqueado num bar por Rimbaud / e depois foi perseguido por ele / com uma faca / o que foi interessante / aa / agora / não sei se se pode dizer que Artur Rimbaud acalmou / ou se amadureceu / aa / mas de certeza foi vítima de um desfecho monótono / diria eu / pelo menos / aa / perdeu o interesse pela poesia / pela literatura / aa / daí o nome Artur Rimbaud contra a arte / acho que é daí que vem / e para exemplificar / aa // e quando no seu leito de morte / aa / um conhecido dele / foi / falou-lhe da sua poesia e da sua literatura / e ele respondeu / que interesse é que isso tem / isso é uma merda / ou uma coisa assim / foi muito desrespeitoso / para consigo próprio até / e portanto podemos dizer / ou eu pelo menos vou dizer / que este autor foi / aa / teve um período muito curto de = / exercício do seu engenho / não usou os seus dotes para o melhor

possível / mas= / foi de facto / um génio / foi / o que foi / e acho que se calhar podíamos separar um pouco a sua obra da sua pessoa / pronto /

**Exposição oral MP (3:46):** então / aa / como= / vários autores de que aqui já falamos / Joseph Conrad também tinha uma personalidade= / um pouco= / estranha e não muito comum / alguns destes episódios foram= / contados pela mulher e= / passam-se com ela / como por exemplo / ele= / <X> / um filho dele que estava na guerra / ele teve um pressentimento / que o filho tinha morrido / baseado em nada / mas= / ele dizia sempre que o filho estava morto / e= / disse a toda a gente / contou isso a toda a gente / e quando a mulher chegou / e perguntou-lhe o que é que ele estava a fazer / ele= / pronto / disse que / ele também podia ter pressentimentos e que não era só ela / o filho estava vivo / nada tinha acontecido / e= / estava tudo bem / era só= / algo que ele tinha imaginado // também / a / o pedido de casamento que ele fez à mulher / não foi / assim muito normal / porque ele disse que não queria ter filhos / porque ele estava quase a morrer / porque ele casou-se com trinta e oito anos / portanto / já era no final da sua vida / aa / relacionado também com isto / ele era uma pessoa que= / se abstraiu / muito nas conversas / aa / há muitos exemplos de / vezes conatas pelos amigos em que ele tinha longos períodos de silêncio / no meio das conversas / a / conversas / em que podia gostar muito do que estava a fazer / ele podia gostar muito do que estava a fazer / ele tinha uma personalidade também bastante irónica / mas= / às vezes calava-se / e= / ficava no seu próprio mundo / a pensar consigo mesmo / e depois // fazia perguntas que não tinham nada a ver com o tópico / e portanto / era uma pessoa assim um bocadinho= / não se podia ter conversas assim muito amplas / porque ele podia do nada desligar-se e= / entrar no seu próprio mundo // ele também não gostava / de escritores da sua época / não gostava de Dostoiévski / só havia dois / não gostava de poesia / só havia dois poetas que ele gostava / que era um amigo seu / e outro que= / a mulher diz que não se lembra o nome / mas= / um escritor que ele gostava bastante era Flaubert / era= / dos poucos que gostava e lia / no final da sua vida / ele acabou por morrer de uma forma= / que não se sabe bem como é que foi / aa / a mulher diz que= / ele de repente caiu de um cadeirão / e= / ninguém estava à espera da sua morte / e= / pronto / como já tinha dito antes ele= / no final da sua vida recusou-se a escrever / a admitir que tinha escrito grande parte de sua obra / alguns contos / alguns= / aa / textos sobre outros assuntos / portanto / aa / para concluir ele / o Conrad / era assim uma pessoa um bocadinho excêntrica / uma pessoa / ele adorava muito o mar / praticamente

todos os seus livros como O Espelho do Mar / são sobre viagem marítimas / tanto que= / parece que ele está sempre no mar / mas / de facto / não estava / não estava sempre no mar e / não / não era uma coisa que ele gostasse de fazer / apesar de / ser a coisa pela qual ele escrevia /

**Exposição oral MS (3:49m):** o autor que= / li / aa / e pronto / e que me ocupou aqui nos últimos dias foi Rimbaud / que é um poeta francês / que= / viveu na segunda metade do século dezanove / e foi um dos precursores do / de alguns movimentos artísticos que depois surgiram no século seguinte como o surrealismo e o dadaísmo / aa / foi / um / um autor do qual / como se disse / não restam muitos / muitos retratos nem muitas fotografias dele numa idade mais adulta / esta foto foi tirada quando ele tinha dezassete anos / aa / por um fotógrafo chamado Carjat com quem ele teve / aa / um incidente bastante / aa / engraçado / estavam numa reunião literária / com algumas das personalidades mais importantes da altura / e no fim de cada leitura que era feita / ele punha-se a dizer merde / merde / merde / aa / e depois / o tal fotógrafo / responsável por esta foto / pegou-o pelo colarinho / a / e esteve próximo de surgir ali um desentendimento / Rimbaud começou por ter uma educação religiosa / grande parte das leituras iniciais que fez / aa / estiveram centradas na Bíblia / e depois / mais tarde / começou a despertar para alguns dos grandes romancistas da época / a / e leu a poesia de Baudelaire / que foi uma das suas principais influências / aa / como já tinha dito / aa / teve também uma relação / aa / bastante estranha e complicada com Verlaine / aa / que era um outro poeta / seu amigo / e amante / com quem chegou a viver / aa / Verlaine convidou-o para ir viver para sua casa / aa / mas / ele próprio / também tinha um estilo de vida assim= / um bocadinho assente na devassidão / que caracterizou a transição do Rimbaud da idade mais / de idades mais precoces / para a sua= / a idade que teve durante a sua vida poética / e então / enquanto estiveram a viver juntos / aa / o Verlaine estava / estava mais concentrado em focar-se na sua família / porque tinha uma mulher e tinha acabado de ter um filho / e / portanto / a chegada do Rimbaud era / exatamente / o menos adequado que podia acontecer / aa / numa altura daquelas / e portanto essa relação com o Verlaine teve outros incidentes / nomeadamente / um / um deles numa estação de= / de comboios / em que / Rimbaud já tinha levado um tiro dele no pulso / aa / o Verlaine disparou três vezes sobre ele / e atingiu ele / à terceira / e depois / por alguma razão / não foi confiscada a arma ao Verlaine / a / e o Rimbaud acabou por fazer uma denúncia / da qual depois se arrependeu depois // muitos dos

seus admiradores e biógrafos não se focam muito na parte da vida dele que se seguiu / à= / à= / grande fase da sua produção poética / aa / mas sabe-se que= / ele viveu em locais como a Somália / que se dedicou / a / a / alguns negócios / grande parte deles / se não a totalidade foram desastrosos / aa / e outro aspeto importante foi o de que / grandes parte dos seus admiradores / os admiradores começaram a surgir no final da sua vida / aa / e nem sequer sabiam que ele estava vivo / portanto / não sabiam se / não sabiam muito bem quem é que ele era / e / portanto / para concluir / eu ainda não li muito de Rimbaud / li só um poema / aa / chamado Ophélie / mas= / sinto que para se entender movimentos como o simbolismo / a / e outros que se seguiram mais tarde como o surrealismo / aa / precisa de se estudar Rimbaud / para se ter uma noção mais completa / aa / desses movimentos / obrigado /

**Exposição oral RF (3:04m):** então pronto / eu vou falar do Rimbaud / e / o título do capítulo do Rimbaud é / Artur Rimbaud contra a arte / e eu= / quero-me focar um bocado nisto que= / eu / eu acho que a história do Rimbaud é / essencialmente / o Rimbaud contra outras coisas / por exemplo / se falarmos / em primeiro lugar / da / da primeira parte da vida dele / portanto / ele começou por ser uma criança estudiosa / um aluno exemplar / que depois rapidamente se tornou num adolescente rebelde / que / tratava os outros com desdém / e que era muito violento / e muito dado a= / incidentes violentos / e não sei / eu associo muito àquela primeira fase do Simão no Amor de Perdição / sempre= / sempre metido em / em / ai / está-me a faltar a palavra / credo // mas= / em querelas / toda a gente dizia que ele era uma pessoa suja / que nunca trocava de roupa / e deixava as camas onde ele andava cheias de piolhos / aa / eu acho que isto é um bocado= / o Rimbaud contra as pessoas em geral / a primeira parte / portanto / ele era= / houve um incidente que / houve um senhor que se chama Le <X> que quando passou um carro fúnebre ele tirou o chapéu / e o Rimbaud apelidou-o / muito gentilmente / de cumprimentador de mortos / que é uma alcunha super / calorosa / a segunda parte da vida do Rimbaud / eu acho que é um bocado o Rimbaud contra ele próprio / portanto / as pessoas diziam / lá está / que ele era uma lenda viva que toda a gente julgava morta / ele viajava um bocado por todo o lado / viveu na Somália / por exemplo / abandonou por completo a poesia / e cansou-se um bocado dele próprio / e da pessoa que ele era / e no fundo ele poupava / poupava dinheiro e investia / e depois perdia o dinheiro todo / e depois voltava a fazer isso / a / ele tornou-se um bocado uma figura mística / aa / e completamente diferente daquilo que ele era na juventude /

portanto / deixou crescer o bigode / a barba e não sei quê e disse que queria casar-se / aa / e depois / eu acho que no final da vida dele / já mais para o final / podemos falar de uma / de um certo Rimbaud / contra a arte em si / que é o título do capítulo que eu acho que faz imensos sentido / não sei porquê / lá está / o Rimbaud muito doente disse / lá está / esta frase / que interessa isso / merda para a poesia / e eu acho que= / este Rimbaud contra a arte / e contra= / contra a poesia / e contra ele próprio / no fundo / concluindo / foi o Rimabud que existiu / ele era uma pessoa que não se encaixava no mundo em que vivia / e= / eu acho que= / pronto / é muito interessante / porque esse Rimbaud que não encaixa no mundo e está sempre contra alguma coisa / não é uma coisa que passe de todo para a poesia dele / e eu acho que isso é super interessante /

**Exposição oral RP (2:45m):** o capítulo que eu li é sobre= / Nabokov e= / eu acho que todos temos / mais ou menos / uma noção / é um escritor russo exilado / eu só me queria focar numa coisa / que eu nunca me tinha apercebido até ler o capítulo / que é / Nabokov é um paradoxo andante / e eu passo a explicar porquê / primeiro / era professor de literatura / mas tinha / não tinha qualquer vocação para isso / porque é que ele acabou ali / não sei / depois / a / há vários rumores de= / da inspiração do Lolita / numa= / numa universidade em que ele deu aulas / só / só feminina / mas / também se diz que era= / eternamente fiel à mulher / é um bocadinho paradoxal / aa / depois escrevia por duas razões / por prazer / e para se despachar dos livros / como é que alguém que sente prazer / também sente a necessidade de despachar esse prazer / eu não percebo / aa / depois quis queimar o Lolita / por esta / por esta linha de ideias de despachar o livro / aa / e foi a mulher que salvou o Lolita / e acabou / ele acabou por dizer / que foi ele que decidiu / isso também é um paradoxo / um pouco orgulhoso / pouco genuíno / diria eu / aa / irritavam-no várias influências / aa / como= / como Kafka / e odiava Dostoiévski / mas depois ele tem uma frase / muito conhecida / que é / penso como um génio / escrevo como um autor distinto / e falo como uma criança // como é que ele diz que escreve como um autor distinto / enquanto o máximo de / de uma emoção positiva que tem com autores é tolerância / faz-me impressão / aa / depois / aa / ele tinha= / ele tinha várias emoções / odiava o jazz / odiava o bidé / como nós já sabemos / odiava night clubs / tinha uma personalidade muito= / séria / mas depois era guarda redes de futebol / que não é propriamente um desporto que eu associo a alguém que odeia jazz e isso / aa / a mim parece-me que ele era um= / romântico em negação / era muito sério / dizia que tudo era artifício / as emoções / tudo era artifício

/ mas depois se formos a ver a vida dele / ele nunca se instalou em lado nenhum / ele era / os maiores prazeres dele eram a sós / mas não eram prazeres normais / caçar borboletas / não me parece o hobby de alguém= // sério / e pouco interessante / aa / eu não sei / eu acho / eu acho que é isso / eu acho que ele era um paradoxo pouco genuíno // mas gosto muito dele /

**Exposição oral VB (02:42m):** bem / a ideia principal com que eu fiquei do Nabokov é / que ele é= / alguém= / bastante idiossincrático / a / primeiro de tudo / porque foi uma pessoa que= / que nunca se sentiu / que nunca teve uma casa /um lugar que se possa chamar casa / não sei se por culpa própria ou se pelo facto de / de / se ter visto forçado a exilar da sua pátria / aa / e= / e= / mesmo nos Estados Unidos / o país que ele dizia que= / tinha= / tinha aprendido a amar / e que contava até com uma bandeira americana no seu quintal / a / abandonou de seguida para ir viver para um hotel em Genebra / portanto / algo bocado também paradoxal / como a Rita também já mencionou / aa / de seguida / aa / e também acho que / que o facto de ter abandonado alguém porque= / uma / uma pessoa em que já / já / tinha / até que estava pronto para casar / acho que isso tudo confluí muito para= / a superficialidade que a vida dele parece que teve / aa / de seguida / acho que também seja importante realçar o facto de ele ter sido uma pessoa muito belicosa / e de / e de / ter / ter dito que muitos dos nomes sonantes daquela época / da / do / da / profissão literária / e que vieram a ser reconhecidos mais tarde / e aclamados como grandes escritores / eram / eram simplesmente pessoas que / como é que ele dizia / faziam romances regionais / e / e / pronto / acho que é também um bocado / também se relaciona com a soberba que eu acho que ele tinha e= / também com a / com a seriedade em que se via face à vida / eu acho que / que especialmente a seriedade que ele queria aparentar era uma seriedade falsa / na realidade uma pessoa que caça borboletas não / e diz que o hobby principal é caçar borboletas / e= / depois escreve um romance daqueles / é= / acho que é / não sei / parece-me um bocado incompatível / aa // de seguida /aa // também / pare- / por exemplo / e depois dizer que é descendente do Dante e do Boccaccio é= / assim algo fora do comum / aa / bem / em suma / eu acho que ele foi uma pessoa bastante peculiar / e acho que talvez a= / o / facto de // da // da particularidade da obra que ele teve / especialmente do Lolita / provém não são da= / dos rumores que se dizem da universidade onde ele lecionou / mas também da própria vida dele / que foi também bastante particular/

## **Anexo 5**

---

### **5. Registos dos guiões de apoio à exposição oral**

5.1 Guiões de apoio à exposição oral: Pré-Teste

5.2 Guiões de apoio à exposição oral: Pós-Teste

5.3 Guiões de apoio à exposição oral: Oficina 4

---

## **5.1 Guiões de apoio à exposição oral: Pré-Teste**

## Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- ◇ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Contestação

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Seleção de um tema
2. Análise do tema
3. Contestação do tema

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Em qualquer ponto da própria vida, qualquer autor que se digna a ter uma das suas obras vista como “clássico”, questiona e seleciona um tema que pudesse explorar e ao qual poderia ter algo a acrescentar.

Exemplo(s): Em “A Quinta dos Animais”, Orwell utiliza o panorama socio-político como tema.

◇ Tópico 2

Nenhuma obra clássica foi escrita sem fundamento e conhecimento da realidade que se explora. Como tal, o autor explora, investiga, analisa e conhece o mundo com o qual o leitor terá contacto.

Exemplo(s): Em “A Quinta dos Animais”, Orwell analisa o sistema político em cada detalhe.

◇ Tópico 3

Por fim, um clássico é escrito na intenção de contestar aquilo que foi selecionado e analisado, apresentando uma alternativa ou apreciando a beleza de uma escrita completamente nova.

Exemplo(s): Em “A Quinta dos Animais”, Orwell questiona, contesta e altera para uma solução política mais democrática.

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Todas as obras clássicas, assim, são intituladas porque todo o seu processo de criação se une na formação da plenitude artística da literatura.

**Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”**

◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: A importância de ler os clássicos

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

1. A sua intemporalidade
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

na minha opinião é importante ler os clássicos pois trazem-nos contexto e referências diferentes, e como se pode verificar, sobre vivem às mudanças culturais, sociais, políticas, etc., trazendo consigo uma atualidade intemporal.

Exemplo(s): Amor de pátria, família castela branco (séc. 19)

*três aspetos*

◊ Tópico 2

*com a leitura dos clássicos conseguimos compreender melhor o mundo, pois trazem vivências diferentes, que não seriam possíveis conhecer sem a sua leitura. E essa leitura é importante ser feita por nós para desenvolvermos a capacidade de interpretação e não sermos influenciados pelas perspetivas dos outros.*

Exemplo(s): Focus, Arthur Miller

◊ Tópico 3

~~\_\_\_\_\_~~

Exemplo(s): \_\_\_\_\_

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

~~\_\_\_\_\_~~



Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- ◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: é importante lerem-se os clássicos

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. influenciam a cultura
2. podem ensinar-nos muita e dar novas perspetivas
3. intemporalidade

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

- livros regem-se ao longo da cultura
- histórias influenciam outras
- permanência do livro

Exemplo(s): Porque Last influencia His Dark Materials e Dumbo  
Divina Comédia influencia Ingarna  
Rei Lear influencia contos/histórias -ou- Tolkien -ou- Lovecraft  
 ↓  
 12,5

◊ Tópico 2

- intemporalidade, vivências diferentes
- novos formas de pensar
- fazem-nos ponderar e pensar
- novos mundos

Exemplo(s): 11

◊ Tópico 3

- sabermos durante muito tempo
- temos ideias
- problemas atuais
- novas coisas sempre

Exemplo(s): 7, 11, 9, 4, 6

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

### Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: A importância de ler os "Clássicos"

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- O que é um clássico?
- A relação pessoal com a leitura/com o clássico
- Benefícios/Causas que levam a ler um clássico

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

Um clássico é uma obra que devido às suas características são consideradas universais e intemporal. São livros publicados da geração de uma geração que são reconhecidos a longo prazo. Apesar da sua universalidade, também são obras extremamente pessoais.

Exemplo(s):

"A Divina Comédia", "Divina Comédia", "Guerra e Paz"

◊ Tópico 2

*para completar!*  
 toda a arte de leitura é pessoal, pois, um clássico tem a capacidade de se relacionar com o leitor. Conseguem ideias que conseguem ser geradas no ponto de vista de quem a realidade específica (linguagem, um livro)

Exemplo(s):

Hobbit, Camões (transfere os sentimentos)

◊ Tópico 3

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

JD

## Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a estereográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Importância cultural

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- Os clássicos fazem parte da nossa cultura geral / Do ponto curricular
- Nos ajudam a entender melhor o mundo/culturas passadas
- Autoconhecimento

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

A importância dos clássicos começa no facto de terem recebido grande êxito nas publicações, fazendo hoje parte da chamada “cultura geral”, por este motivo podemos sentir a necessidade de os ler, entrando em contacto com as culturas passadas.

• fazem parte da cultura geral  
• Curiosidade! História  
• Curiosidade!

Exemplo(s): livros antigos da era clássica

frase completa + tópicos

◇ Tópico 2

tópicos { Nos transportam para outras épocas, ajudam a entender melhor as culturas até então desconhecidas por nós

Exemplo(s): Os Mãos me fez voltar para a língua da séc XIX que eu desconhecia até então, me fez gostar muito pela leitura e entender melhor a cultura Portuguesa (sem Brasileira)

◇ Tópico 3

tópicos { Ajuda até a conhecer-nos melhor, pois fala sobre a Humanidade  
• Def. 22 - Italo Calvino  
• Comportamentos humanos com os quais nos vemos identificados de facto  
• Nos

Exemplo(s): Quando nos identificamos com uma personagem ou com atitude

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Em suma, <sup>MD</sup> os clássicos têm muito a acrescentar, seja na nossa cultura geral ou na nossa jornada de autoconhecimento

**Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”**

◇ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Porquê ler os Clássicos?

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- intemporalidade dos clássicos,
- continua descoberta do livro
- a universalidade de uma obra clássica

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1 → Como é que estas obras conseguem abarcar tanta gente

Os clássicos são obras intemporais, já que fazem ao juízo do tempo, que dita se essas obras permanecerão ou cairão no esquecimento. As permanecem os clássicos são obras comatadas pela constante modernidade no tempo?

Exemplo(s): 7.; 13.; 14.;

é uma leitura humana

consta

consta sempre a uma nova análise  
nova reflexão que nos toca profundamente  
é uma leitura humana e pessoal

◇ Tópico 2

A leitura de um clássico, que pode ser feita vezes sem conta é uma contínua descoberta que cessa, pois um clássico, de acordo com Ítalo Calvino, é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer

Exemplo(s):

◇ Tópico 3

tem é universal

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Os clássicos expõem-nos ao mundo

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

- Os clássicos são um espelho de um mundo que podemos mais compreender
- Os clássicos têm uma função de auto-gnose
- Os clássicos são multivalentes a qualquer um

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

demominado  
Cada clássico assim o é ~~denominado~~ pela sua capacidade de representar uma época literária ou género de livros. Dessa forma, ao ler um clássico estamos a conhecer um novo mundo e assim <sup>MD</sup> compreendemos a nossa humanidade. Porém além disso <sup>MD</sup> expõem-nos a opiniões divergentes das quais podemos concordar ou discordar, ou a imaginações de um mundo diferentes.

Exemplo(s): Quando se lê a *Odisseia*, lê-se as ideias da Antiguidade, aquilo que valorizavam ou detestavam.

É isto o mundo quotidiano do século 19 num país que me é distante.

◇ Tópico 2

Toda a leitura de um clássico é uma verdadeira <sup>MD</sup> auto-leitura. Isto porque os clássicos representam ideias e sentimentos que nós próprios já experimentamos e abaliza-nos a percebermos a nós mesmos. Também, por esta razão, uma função de auto-gnose. A auto-gnose é a auto-leitura do "eu", do próprio.

Exemplo(s): Ao ler um clássico descobrimos o que gostamos e desgostamos, que tipo de pessoas somos, que tipo nos fazemos sentir de nós.

◇ Tópico 3

Os clássicos são flexíveis a cada um. Cada pessoa cria o seu dicionário de clássicos, depois de descobrir aquilo do que gosta.

Exemplo(s): Ao ler *Percy Jackson*, descobri que gosto bastante de mitologia e isso ao ler *Hunger Games* descobri de livros que critica a sociedade utilizo do mundo paralelo como a ~~mitologia~~ A revolta dos povos / a quinta de ~~4~~ <sup>4</sup> ~~anos~~ <sup>anos</sup>

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

frases completas

frases completas!

frases completas

linhas 3-5



Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- ◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Lex os clássicos dá-nos mundividência

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Ganhar conhecimento sobre outras vidas/épocas/lugares
2. Fomentar empatia para com outras situações/vivências
3. Valorizar as diferenças culturais

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

*temos completos!*

Ao ler os clássicos é-nos transmitida uma quantidade de conhecimento enorme. Vivemos vidas que nos estavam vedadas. Conheçamos situações que de outra forma não conheceríamos.

Exemplo(s): Ver outras épocas. Outras sociedades.

◊ Tópico 2

*temos completos!*

Olhar para outras como iguais. Ver como terceiros pensam e sentem. Sentir emoções que nos são desconhecidas.

Exemplo(s):

◊ Tópico 3

*temos completos + época*

Apaixonar-me-nos por outros locais e culturas. Aprender a compreender culturas.

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Lex os clássicos torna-nos um cidadão do mundo.

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: ler os "Clássicos" é importante

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- o que é um "clássico"
- porquê ler os "clássicos"
- conclusão

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

*temos de ler!* Um "clássico" é um livro que <sup>a)</sup> traz com geração;  
é um livro que fala sobre tópicos importantes  
para toda a sociedade. → "Chama-se Clássico um  
livro que se configura como equivalente do Uni-  
verso, tal como os antigos talismãs" (Italo Calvino).  
 Um "clássico" é um livro que já pertence à alma  
 grande e à sua história; é essencial ao homem  
 ler.

Exemplo(s):

◇ Tópico 2

- tópicos*
- para entendermos melhor o nosso passado
  - para nos conhecermos melhor
  - tão sempre algo a acrescentar

Exemplo(s): a) - em termos sociais; pelas descrições presen-  
tes nestes livros; b) os "Clássicos" influenciam-no

◇ Tópico 3

- tópicos*
- é então importante ler os "Clássicos"
  - não é necessário lermos todos, mas parte  
deles é importante

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

*temos de ler!*  
*temos de ler!*

Um clássico é um livro que é importante e influente  
 há muita coisa para a humanidade e importante  
 lê-lo para ficarmos a conhecer melhor não só o  
 nosso passado mas também no presente, pois somos influenciados  
 por eles.

### Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

**1. Ideia Principal:** É estúpido não ler os clássicos sabendo que eles lá estão à espera de ser lidos

**1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:**

- Proximidade do tema - O livro está a ser substituído (cultura do imediato)
- O livro, podendo representar a vida, é antes uma fuga a ela
- O livro não é essencial apenas à área da literatura

**2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:**

◊ Tópico 1

*temos a dizer*

les, como. Por isso há cada vez menos leitores. Vivemos na chamada "cultura do imediato" em que o desespero se procura na felicidade e do prazer se substituem a qualquer outro comprimento individual. Vive-se numa cultura do imediato mas se ~~o~~ <sup>isso</sup> significa estamos presos a tudo aquilo que proporciona um retorno de gratificação no curto prazo. Por isso poucos de nós hoje em

**Exemplo(s):** dia transpõem a barreira que separa a leitura por obrigação da leitura por gosto,

◊ Tópico 2

Se já os dispositivos eletrónicos <sup>constituem</sup> ~~representam~~ <sup>uma fuga</sup> ao dia ~~a~~ <sup>o</sup> dia, os livros não só podem representar a vida e o quotidiano como são também a maior das fugas para outros mundos, onde os lugares são porventura outros e onde habitam personagens que depois se reencontram no mesmo dia-a-dia e nele se materializam.

**Exemplo(s):**

◊ Tópico 3

Quem considera que os livros são apenas objetos à dispor que se destinam a serem como a literatura ou a ela semelhantes, possui ao lado de si coisas que ~~ele~~ <sup>ele</sup> ~~está~~ <sup>está</sup> ~~incapaz~~ <sup>está</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~ver~~ <sup>ver</sup> ~~o~~ <sup>o</sup> ~~lado~~ <sup>lado</sup> mas ~~o~~ <sup>o</sup> ~~outro~~ <sup>outro</sup> ~~exige~~ <sup>exige</sup> a qual podemos acrescentar uma parte de nós. Tem de alcançar a caudal de interpretações e significações que do livro manam.

**Exemplo(s):**

**3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.**



## Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- ◇ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: É importante ler os Clássicos

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

1. <sup>mesmo</sup> Importância de ler ~~um~~ um Clássico ~~por~~ ~~seus~~ ~~temas~~
2. Os Clássicos ficam sempre conosco
3. Reler os Clássicos

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Mesmo que já conhecemos a sua essência, o seu conteúdo e o seu enredo, vale sempre a pena ler os Clássicos. Não nos devemos ~~limitar a~~ limitar a ~~apenas~~ conhecer ~~apenas~~ superficialmente os Clássicos. Para os compreender temos de, realmente, os ler, com todas as letras da palavra. Vale a pena experimentar.

Exemplo(s): Amor de Pedra de Camilo Castelo Branco

◇ Tópico 2

Os Clássicos são obras que, a partir do momento em que os temos, ficam para sempre conosco e «atuam» na nossa vida. São «agentes ativos».

Exemplo(s): A Fada Oriana de Sophia de Helio Breyner Andresen

◇ Tópico 3

Mesmo quando já se ler um Clássico, relê-lo significa sempre uma descoberta tão grande, ou maior, do que da primeira.

Exemplo(s): Historia Interminável de Michael Ende

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

~~Os Clássicos são livros que movem~~ Os Clássicos são livros que movem culturas, costumes, mentalidades. Victor Hugo, Dickens

**Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”**

◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Italo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Devem experimentar ler os clássicos

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

1. uma das formas de arte mais grandiosas
2. na gosto não obrigação
3. fuga da realidade

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

os clássicos são uma das formas de arte mais grandiosas e, ao mesmo tempo, mais acessíveis que temos. Clássicos são mancais da nossa humanidade artística. pessoalmente, acho os clássicos

Exemplo(s):

Devem experimentar ler os clássicos

3 tópicos

→ não há obrigação de gostar (exemplo Fórmula 1)  
não se destinam a todos porque é uma forma de arte, deve ser algo que vos interesse e não que vos aborrecça

→ definição 13 Italo Calvino

na sociedade em que vivemos é absurdo ignorarmos que uma parte das coisas que fazemos servem para quase unicamente para fugirmos a nossa realidade (exemplo série do netflix) ler um clássico é poder fugir a realidade e continuar com uma ligação a ela, para não ser algo demasiado longínquo de nós e continuar a saber-nos bem. ler um clássico é entrar num outro mundo sem perder a ligação ao nosso, é explorar o que o nosso mundo tem para dar sem o experimentar na nossa pele

→ clássico é uma forma de arte tão grandiosa e ao mesmo tempo tão acessível. são mancais da nossa humanidade artística. temos a sorte de podermos pegar num livro e perceber a arte de artistas que ultrapassam expectativas

tema completo

tema completo

◊ Tópico 2

para completa

nunca devemos ler um clássico por obrigação, tal como nunca nos devemos sentir obrigados a ler um clássico. Os clássicos estão ao nosso dispor para o nosso prazer; não se destinam a todos porque nem todo é para todos. Quem que saiam daqui com vontade de experimentar, não quero que sintam que já deviam ter começado

Exemplo(s):

Prémio 2

◊ Tópico 3

fuga da realidade mas ainda tem uma ligação

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

para completa

clássicos são clássicos por alguma razão, não perdem nada por serem lidos. vivemos uma vez, e com o pouco não fazamos um tempo para ler a que uns quantos artistas escritores nos queriam dar

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Porquê ler os Clássicos?

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

1. História da nossa civilização
2. Inspiração para a inovação
3. Arte por si mesma

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

para completa

São livros que marcaram tanto a cultura em que vivemos, que me atrevo a dizer que são parte de nós. Tal como escalamos as montanhas, também se pode dizer que somos um produto de pelo menos 3000 anos que nos marcaram profundamente, através dos textos que chamamos clássicos, mesmo quem nunca tocou nem feio, que é afetado como se por efeito de conversão.

Exemplo(s): Bíblia

◊ Tópico 2

paras  
completas

Os clássicos fazem parte da nossa tradição  
ta como referido no tópico 1, mas podem outrossim  
ser uma grande fonte de inspiração para o despertar  
parvas ideias. Concluímos assim que além  
de constituírem o passado, os clássicos fazem  
parte do presente e, por isso, moldam de  
certa forma, o futuro.

Exemplo(s): 1984: Submissão

◊ Tópico 3

parvas  
completas

Além dos profundos efeitos que os clássicos  
impõe, estes livros têm um outro, aparente-  
mente, mais superficial. O puro entre-  
tenimento de quem os lê, ou seja,  
são também importantes ~~para~~ como modo  
de "passatempo".

Exemplo(s): Quase todos os clássicos têm  
este papel, sejam mais recentes ou  
mais antigos.

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

parvas  
completas

Os clássicos servem como guias  
para as mais diversas áreas da nossa  
vida. Não acreditam em mim? Abrem  
um livro e dêem-me uma hipótese!

---

## **5.2 Guiões de apoio à exposição oral: Pós-Teste**



Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- ◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a **esferográfica** e registando apenas **tópicos**.

1. Ideia Principal: Os clássicos enquanto obras de intervenção artística

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Os clássicos observam
2. Os clássicos analisam e questionam
3. Os clássicos intervêm

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1 Os clássicos observam

MD  
Em primeira lugar,

- São obras que olham para o passado, presente e futuro.
- São obras feitas com marcas de contextos históricos, políticos, culturais e sociais.
- Apresentam uma forte capacidade de observação do meio que os rodeia.

Exemplo(s): ~~Serguei~~ Anna Karenina

◊ Tópico 2 Os clássicos analisam e questionam

MD  
Posto isto,

- Os clássicos são obras feitas com um estudo das vontades e anseios populares.
- Analisaram os assuntos que depois abordam.
- Apresentam ~~as~~ fragilidades e qualidades dos assuntos a que se referem.

Exemplo(s): Capitães da Árvore

◊ Tópico 3 Os clássicos intervêm

MD  
Finalmente,

- Reinventaram os limites da escrita.
- Apresentaram novas formas de olhar para o mundo.
- Introduziram novos movimentos.
- Impactaram a sociedade.
- Abalaram sistemas políticos, movimentos culturais e verdades que se tinham por "absolutas".

Exemplo(s): Colita

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

MD  
Assim,

Ler os clássicos é fazer parte de um processo de intervenção a partir das nossas vidas.

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra Porquê ler os Clássicos?, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: porquê ler os clássicos?

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- 1. conhecer realidades diferentes
2. pluralidade
3.

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Importância de <sup>referências</sup> conhecer realidades diferentes da nossa por nós mesmos (def. sociológica) produto da mídia onde crescemos;
desenvolver espírito crítico para conseguirmos distanciar-nos de ideias pré-estabelecidas por que não são sempre

Exemplo(s): livro sobre ~~o~~ os demócritas e republicanos nos Estados Unidos da América e o início da sua ~~política~~ política.

◇ Tópico 2

Atualidade ~~atualidade~~ que persiste ~~atualidade~~
~~atualidade~~ por apesar de ser um retrato da ~~atualidade~~ sociedade da altura em que foi escrita, tem críticas bastantes ~~atualidade~~

Exemplo(s): crítica da "queda d'um Anjo" a forma como os nossos valores mudam com o acesso ao poder e ao dinheiro.

◇ Tópico 3

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: ler os clássicos é fundamentalmente importante

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Inovação (a marca que deixaram)
2. Atualidade
3. Entender o mundo (aquilo que não é o nosso)

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

[em 1º lugar] Inovação  
[de forma que] mudaram o género  
[os se] também contêm histórias avulsas contadas  
mudeiram cultura  
criaram géneros de <sup>de forma mais</sup> inspiração  
deixaram marcas algo novas

Exemplo(s): Tolstói  
A. Herculano  
Herculano / Bivarvaltes  
DC



◊ Tópico 2

[depois] atualidade  
[também] problemas atuais  
sentimentos constantes  
acade se aplica  
intemporalidade

Exemplo(s): Shakespeare [Porquê ler Clássicos?]  
Damas de Honra

◊ Tópico 3

[então] permitem compreender o mundo  
permitem experimentar outros mundos  
sentir

Exemplo(s): Brecht  
Moby Dick

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

[em suma] não ler todos  
ler clássicos é fixe  
não são apenas  
não ler para ler tudo



Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra Porquê ler os Clássicos?, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a estenográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Os clássicos são uma experiência única e pessoal

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

- 1. São abrangidas literárias
- 2. Capacidade exotiva da leitura
- 3. Auto-conhecimento

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Acredito que os clássicos são importantes, pois permitem adquirir um apano literário, no sentido em que...

Exemplo(s): Nomes e julia

Em 3 minutos MD para completo

No estado no conteúdo MD

◇ Tópico 2

para completo

também tem uma capacidade de evasão incomparável porque, para além de serem obras literárias, foram escritas pelos melhores escritores do seu tempo...

Exemplo(s): Hobbit e Sherlock Holmes

Por isso MD

◇ Tópico 3

tópico

Prefero uma experiência de auto-conhecimento...

Exemplo(s):

Concluindo MD

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

para completo

Concluindo, considero a leitura dos clássicos indispensável para o vosso crescimento como pessoas. Se se quiserem descolar, leiam os clássicos.

7D

### Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

◇ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a estenográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Porque ler os clássicos?

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Conectar-se com grande mente do passado;
2. Descobrir a cultura característica humana
3. \_\_\_\_\_

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Para começar:

- explicar a importância das obras literárias do passado
- compreender a evolução do pensamento humano
- a importância do pensamento distinto (Resistência intelectual)

Espinho MD  
Tópicos

Exemplo(s): Se conecto com os grandes clássicos

◇ Tópico 2

- «Toda leitura é uma re-leitura» - Pete Ferraz MD
- Melhor compreender características da nossa própria cultura, do comportamento humano
- «Tudo que é natural se torna não-natural quando se trata de ler»
- Descobrir mais sobre nós mesmos

Exemplo(s): Se identificar com características e aprender mais sobre

◇ Tópico 3

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Exemplo(s): Para começar: MD

«Desejo, todos nós, ler os clássicos para sermos melhores leitores de nosso universo: seja ao conectando com o passado, com pensamentos que não compartilhavam mas que ajudou a entender como chegamos aqui; ao aprendendo mais sobre nós mesmos, afinal o ser humano é um ser único, mas não único, e «por isso ler os clássicos».

para completar

**Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”**

◊ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Por ler os Clássicos

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Intemporalidade
2. Mensagem Universal
3. Capacidade compreender a sociedade

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

Com 1º lugar, MD  
 Tópico 1 Intemporalidade  
 Escapam ao juízo do tempo, MD  
 se são intemporais e porque são do facto MD  
 muito boas.  
 Além disso, MD  
 ao lê-las <sup>ou</sup> relê-las MD  
 encontra-se sempre algo de novo

Exemplo(s): Divina Comédia de Dante foi escrita no século XIV e ainda hoje é abordada nas escolas e aliás faz-se com frequência necessária para a cultura de cada um.

Com segundo lugar, MD

◊ Tópico 2 Mensagem universal

tal e qual, MD

- o facto de ser marcado como clássico significa que é para todos e universal como saberes que descendemos dos homens sábios

Com efeito, MD

a leitura dos clássicos tem sempre uma mensagem com que todos a gente se pode identificar

porquê! MD

Com terceiro lugar, MD

◊ Tópico 3 a leitura dos clássicos é importante para compreender a sociedade

↓  
 porque reflete a sociedade e expressa-a em várias situações

porquê! MD

Exemplo(s): na Antígona, na guerra, no amor, etc...

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Com sumo, MD

é importante ler os clássicos e necessária pela sua universalidade e intemporalidade

porquê! MD

Citando Calvino





Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

- Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Lex os clássicos torna-nos mais completos

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- Abre os horizontes culturais
- Desenvolve a inteligência emocional
- Promove relações com outras realidades

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Tópicos

Ganha-se mundividência;  
Compreensão de outras culturas;  
Possibilidade de nos encontrarmos no lugar de outrem.

(Consequente-mente)

Exemplo(s):

◇ Tópico 2

Tópicos

Desenvolvimento da empatia, (Resultando...)  
Compreensão mais completa de processos cognitivos;  
Capacidade de autoanálise.

Exemplo(s):

◇ Tópico 3

(Finalmente)

Tópicos

Relativização ~~de~~ dos nossos problemas;  
Capacidade de sacrifício;  
Desenvolvimento do respeito e da amabilidade.

Exemplo(s):

Orgulho e Preconceitos

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

frase completa!

Lex os clássicos faz-nos melhores pessoas, tal como, pessoas mais cultas e equilibradas.

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra Porquê ler os Clássicos?, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Porquê ler os Clássicos?

1.1 Selecione três tópicos relativos à ideia principal:

- O que são os Clássicos
- A sua importância
- Conclusão

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Para comparar → O que são os Clássicos:  
 - Livros que fazem já parte da história da humanidade } Tópicos  
 - Livros que também falam sobre temas atuais, mesmo tendo sido escritos no passado  
 - Livros que influenciam muitas gerações

Exemplo(s): Livros com temas políticos

Defacto → A sua importância (porquê lê-los)  
 - Para compreender melhor a Humanidade e a sua História } Tópicos  
assim - Para compreender melhor o presente

◇ Tópico 2

Exemplo(s):

◇ Tópico 3

Resumando → Conclusão.  
Para concluir - Os clássicos são bastante importantes para um melhor entendimento de nós próprios } frase completa

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

◇ Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra *Porquê ler os Clássicos?*, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: A leitura dos clássicos é urgente

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- Lê-se pouco e os referências escasseiam
- Refúgio não desligado do real
- virtudes da leitura: Sensibilidade estética e ideológica

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◇ Tópico 1

Ler pouco e por isso se lê pouco

Estamos numa época que exige reflexões contínuas frequentes e por isso que a literatura pode fornecer

Não há muito tempo sempre houve de ler por obrigação e por gosto

Exemplo(s):

◇ Tópico 2

Literatura como refúgio da realidade insuportável, porém não desligada dela  
Produz um efeito de distanciamento, um combate a outros modos de refúgio

Exemplo(s):

◇ Tópico 3

A literatura promove a não-indiferença (leitura estética)  
A literatura impede a meditação no modo de agir (leitura de vida)

Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

"Estudantes, são os que, tendo os clássicos à sua disposição, não os lêem"





Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra Porquê ler os Clássicos?, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: Devem experimentar ler os clássicos

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

- 1. A minha relação com a literatura
2. Prazer não obrigação
3. Formas de arte mais acessível

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

Tópico 1

Forma de arte mais acessível e casual
- antes mais bonitas
- não há nada que vos prende

Exemplo(s):

Tópico 2

Prazer não obrigação A minha relação com literatura
- sentimento explicado por outra pessoa
- fuga do mundo com uma ligação com o nosso mundo
- avassaladora sem o ser
- se não consumia arte sem formar algum tipo de relação com ela não a estava a consumir realmente
Exemplo(s):
Insubstitível Leitura do Sen

Tópico 3

Prazer não obrigação
- não há qualquer obrigação de ler nem muito menos de gostar
- não são menos por não gostarem, mas pendem oportunidades de ganhar cultura
Exemplo(s):

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Devem experimentar ler os clássicos

MD
Em primeiro lugar

MD
Por último
Formas de arte

MD
Em suma

Guião de Apoio à Exposição Oral – “Porquê ler os Clássicos?”

Imagine que a sua apresentação se realizará na biblioteca da Escola Secundária de Camões e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura dos clássicos. Disporá de 3 minutos para desenvolver o tema.

Em anexo encontra excertos da obra Porquê ler os Clássicos?, de Ítalo Calvino, que pode consultar e citar, caso o considere pertinente. Preencha o seguinte guião de apoio à apresentação oral a esferográfica e registando apenas tópicos.

1. Ideia Principal: O guardo pelo civilizacional

1.1 Seleccione três tópicos relativos à ideia principal:

1. Edificação artística/estética e alcance do plano superior
2. Qual é a função do tempo livre
3. Aquisição do pensamento de alguns dos maiores pensadores

2. Desenvolva cada um dos tópicos em subtópicos:

◊ Tópico 1

Transporte para outra dimensão: dimensão do estético que nos permite compreender e captar um sentido não evidente superficialmente. Querá não está, no mínimo, interessante?

Exemplo(s): Leitura de um qualquer texto com estas características

Em primeiro lugar, isto é

◊ Tópico 2

Adiante, inclusive, a leitura de textos, mesmo que não sejam os mais difíceis, pelo menos, algo que nos faça pensar em tópicos que não as banalidades que, infelizmente, nos necessariamente fazem parte do quotidiano

Exemplo(s): A fórmula de Deus, José Rodrigues dos Santos

◊ Tópico 3

Por outro lado, por fim, podemos também refletir sobre as diversas representações da condição humana que permeiam a grande literatura - e as mais variadas concepções e reflexões que os maiores mentes da terra sempre produziram.

Exemplo(s): Todos os clássicos dignos do nome

3. Resuma e relacione os tópicos com a ideia principal terminando com uma frase inspiradora que entusiasme os seus colegas a ler os clássicos.

Concluindo, é muito difícil apresentar uma reflexão destas razões, pela abrangência que estas alcançam. Consequentemente, a melhor forma para os clássicos é insistir na sua leitura e tirar para fora a ostentação de que não são privilégios de modo a não gerar stress ps-traumático.

---

### **5.3 Guiões de apoio à exposição oral: Oficina 4**

**Guião Final da Exposição Oral**

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!  
**Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.**

Introdução	Capítulo: <u>Vladimir Nabokov em Extase</u>
	Tópico Principal:
	1-
	2-
Desenvolvimento	Subtópico 1: <u>A contrariedade na obra de Nabokov</u> Nabokov é um autor contrariado principalmente mesantrópico e que se diz a seu nome seguido de "esse velho desgraçado". Escreveu <i>Lolita</i> , sobre uma menina de 12 anos, e foi professor em campus de meninas. Foi odiado, chamado de "espectáculo" e muito criticado por uma escaleta sem pudor e sem tabus. Exemplo(s): As contrariedades em volta de <i>Lolita</i>
	Subtópico 2: <u>A complexidade emotiva de Nabokov</u> Assim é de admirar que um homem tão despido de todo o ser, ainda, a complexidade em pessoa. Nabokov não era de uma alma melancólica, pois era um homem que é impossível sentir-lhe um estado de espírito. Se na sua
	Marcadores Discursivos

*temos complexos!*

paixão por borboletas via core emorçãe  
 também verdadeira que falava delas  
 melancólica com tristeza  
 Exemplo(s): É impossível falar de Nabokov  
 como alguém "feliz" ou "triste".

Subtópico 3: O ódio de Nabokov por quase tudo  
Nabokov & Por outro lado, o autor dessa  
 página alegria e tristeza. Era também  
 odo; delia por quase tudo.

Exemplo(s): Dostoiévski, Faulkner, Conrad, Freud,  
~~Wells~~ piscinas, música ambiente, os teatros, indústrias  
 e bides.

Conclusão  
 Chegamos à conclusão  
 de que Nabokov é um autor contrariado, patético, que  
 Nabokov tem transtornos de bipolaridade,  
 ataques súbitos de delírio, vontade  
 de chocar e provocar, síndrome de  
 narciso e, claro, um passado traumático  
 com bides.

Marcadores Discursivos

Subtópico 4: Nabokov: vaidoso ou mentiroso  
~~o autor gosta de si~~ Por outro lado, Vladimir Nabokov  
 gosta muito de si próprio, num "gostar" que vive entre  
 a vaidade e a mentira. ~~tem~~

Exemplos: Nabokov tem muito orgulho nas suas  
 origens de família e antepassados. O pai escreveu  
 vários livros, e antepassados seus mantiveram uma  
 relação com Kleist, outro com Dante, outro com Pushkin  
 e outro ainda com Boccaccio, o que é uma coincidência  
 excessiva.



### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!

Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.

Introdução	Capítulo: <u>Vladimir Nabokov em Exílio</u>
	Tópico Principal:
	1- <u>memórias escritas</u>
	2- <u>memórias e subgéneros</u>
	3- <u>tristeza</u>
Desenvolvimento	Subtópico 1: <u>ESCRITA</u> <i>Não planeaste marcações discursivas!</i>
	<u>escrita por prazer/leitura/êxito</u> <u>livrar-se do livro</u> → <u>page (fantasia/leia)</u>
	<u>não atribua impressões (linguagem escrituras) (Freud/Lamas/leia)</u> <u>considera génio (56 anos)</u> <u>todo é apito</u>
	Exemplo(s):
	Subtópico 2: <u>MANTAS e ANTIPATIAS</u>
	<u>não se acredita</u>
	<u>mantas</u>
	<u>manchas (contato virginal e instabilidade) - I</u>
	<u>literatura de choro</u>
	<u>bedales - I</u>
	<u>américa - I</u>

Marcares Discursivos

Introdução	Capítulo: <u>...</u>
	Tópico Principal:
	1- <u>...</u>
	2- <u>...</u>
	3- <u>...</u>
Desenvolvimento	Subtópico 3: <u>TRISTEZA</u>
	<u>construção não retórica</u>
	<u>exílio</u>
	<u>bedales - I → análise/melancolia/desencanto</u>
	<u>américa - II</u>
	<u>Tamara</u>
	<u>para a criação/ditadura recusa → família</u>
	<u>subtópico</u> → <u>professor mau/jogos/bedales/tradição</u>
	Exemplo(s):
Conclusão	<u>saúde</u>
	<u>orgulho</u>
	<u>triste</u>
	<u>gênia</u>

Marcares Discursivos



YD

### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!  
**Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.**

**Introdução**

Capítulo: *William Faulkner e o cavalo*

Tópico Principal: *A vida solitária e peculiar e intensa de Faulkner.*

- Em Faulkner, solitário.*
- Na sua obra em realidade, achava ~~seus~~ parábolas.*
- Obtinha nos intermédios quando estava empantado na literatura.*  
*Caracteres geniais ~~seus~~ solitário, introspectivo, estranho...*

**Desenvolvimento**

Subtópico 1: *Embajador*

*foi. Vida simples, mas embajador; não passou a tempo para, gostava de ~~de~~ pessoas que gostava com seus animais e ~~embajador~~ ~~diversão~~ ~~droga~~ o cavalo.*

O «onde»

Exemplo(s):

Subtópico 2: *Um comportamento "dominante"*  
*(5 dec)*

*quando a primeira filha morreu, ele a levou ao cemitério sem falar a ninguém, ~~era~~ e não foi enterrado;*  
*Por isso, a primeira, e dirigiu para receber o Prémio Nobel.*

*Desta forma pode ser considerado indolente.*

Marcadores Discursivos

~~criador genial~~

*Acreditava que os melhores deuses: mais a cauda, falar a verdade e opiniões degnas.*

Exemplo(s):

Subtópico 3: *Todos escritores (norte americanos da sua época) fracassaram.*

*Thomas Wolfe e o seu caso o melhores fracassos, respectivamente.*

*Hemíside pois não se acha superior aos contemporâneos.*

Exemplo(s):

**Conclusão**

*Uma vida intensa, marcada pelos intermédios e opiniões peculiares; o papel genial: ~~seus~~*

Marcadores Discursivos

### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!  
**Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.**

Introdução	Capítulo: <u>William Faulkner</u>
	Tópico Principal: <u>escritor peculiar</u>
	1- <u>clarte-americano do séc XX</u>
	2- <u>escreveu livro Na Kinba Norte</u>
Desenvolvimento	Subtópico 1: <u>Personalidade característica</u> <u>Grande capacidade de abstracção através da</u> <u>lêntura na leitura ou na escrita</u> <u>Balanço pouco</u> <u>Gostava de estar sozinho</u> <u>Grande esbanjador</u> <u>Não era muito social</u> <u>Aparência solita - abetacão no vestir</u> <u>seguiu as modas</u> Exemplo(s): <u>se a moda ditasse calças justas, as</u> <u>dele saíam <u>em mais largas</u></u> <u>em segundo lugar</u>
	Subtópico 2: <u>Gostas próprias</u> <u>Gosto pelos cavalos, tabacos e uísque</u> <u>Gosto por uma aparência primária</u> <u>Aversão aos correios</u> <u>filho de D. Quisote que relia todos os dias</u>
	Marcadores Discursivos
	2

Conclusão	Exemplo(s): <u>Alcunha de «O Conde»; episódio</u> <u>dos correios, nunca abriu nem uma</u> <u>carta</u>
	Subtópico 3: <u>Normas de vida</u> <u>- Recebeu o Premio Nobel da Literatura</u> <u>em 1949</u> <u>- duas filhas, a primeira enterrou-a</u> <u>ele próprio, mulher Estale</u> <u>- Morreu de trombose em 1962, com</u> <u>64 anos</u> Exemplo(s):
	Marcadores Discursivos
	3



## Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!

Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.

Introdução	Capítulo: <u>Arthur Rimbaud contra a arte</u>	violenta e sobre-tudo com a sua falta de interesse pelo arte e queriam já em adulto e mo nesto de sua vida
	Tópico Principal: <u>o contraste entre a sua personalidade perfeccionista como nobre e</u>	
	1- <u>a sua natureza violenta</u>	
	2- <u>a sua relação c/ Verlaine</u>	
Desenvolvimento	3- <u>o seu monstrosismo do facto / o desinteresse pela arte</u>	Marcadores Discursivos
	<p>Subtópico 1: <u>Quanto a Rimbaud não muita a dizer, <del>refere</del> <del>é</del> <del>uma</del> <del>poesia</del> <del>coisa</del> <del>de</del> <del>uma</del> <del>expansiva</del> <del>vida</del> <del>adolescente</del> <del>que</del> <del>teve</del> <del>foi</del> <del>positiva</del>. <u>Em</u> <u>de</u> <u>facto</u> <u>um</u> <u>poeta</u> <u>sobredotado</u> <u>e</u> <u>recheado</u> <u>de</u> <u>talento</u> <u>que</u> <u>nada</u> <u>chegou</u> <u>a</u> <u>utilizar</u>. <u>Tópico principal!</u></u></p> <p>Arthur Rimbaud foi um jovem não diga adolescente porque já tinha idade para utilizar a poesia com muita força, natureza violenta</p> <p>Exemplo(s): <u>Nunca</u> <u>veio</u> <u>literária</u> <u>que</u> <u>é</u> <u>brilhante</u> <u>e</u> <u>invenções</u> <u>idea</u> <u>de</u> <u>gritos</u> <u>luminosos</u> <u>que</u> <u>cada</u> <u>verso</u> <u>se</u> <u>lido</u> <u>um</u> <u>figura</u> <u>fica</u> <u>para</u> <u>dele</u> <u>e</u> <u>o</u> <u>mapa</u> <u>de</u> <u>descrições</u> <u>da</u> <u>espada</u> <u>do</u> <u>seu</u> <u>trabalho</u> <u>verbal</u>.</p> <p>Subtópico 2: <u>Falando</u> <u>em</u> <u>Verlaine</u>, <u>este</u> <u>fazia</u> <u>parte</u> <u>de</u> <u>uma</u> <u>relação</u> <u>complexa</u> <u>e</u> <u>bélica</u> <u>relacionada</u> <u>c/</u> <u>Rimbaud</u>. <u>Não</u> <u>via</u> <u>o</u> <u>seu</u> <u>artista</u>, <u>e</u> <u>presença</u> <u>o</u> <u>dia</u> <u>a</u> <u>escolha</u>, <u>se</u> <u>me</u> <u>permita</u> <u>de</u> <u>o</u> <u>dizer</u>.</p>	

Exemplo(s):	<u>Um</u> <u>leitor</u> <u>de</u> <u>tipo</u> <u>normal</u> <u>no</u> <u>pulso</u> <u>poeta</u> <u>foi</u> <u>esfregado</u>	Marcadores Discursivos
	<u>Verlaine</u> <u>Nomeado</u> <u>te</u> <u>foi</u> <u>esfregado</u> <u>no</u> <u>seu</u> <u>para</u> <u>Rimbaud</u> <u>e</u> <u>presença</u> <u>dele</u> <u>poeta</u> <u>que</u> <u>teve</u> <u>1</u> <u>figura</u> <u>no</u> <u>poeta</u>	
Exemplo(s):	<u>Quando</u> <u>no</u> <u>seu</u> <u>leito</u> <u>de</u> <u>arte</u> <u>e</u> <u>o</u> <u>artista</u> <u>dele</u> <u>fado</u> <u>da</u> <u>poesia</u> <u>ele</u> <u>reapareceu</u> <u>que</u> <u>chegou</u> <u>isso</u> <u>? Mendu</u> <u>pi</u> <u>a</u> <u>poesia</u>	Marcadores Discursivos
	<u>Quando</u> <u>no</u> <u>seu</u> <u>leito</u> <u>de</u> <u>arte</u> <u>e</u> <u>o</u> <u>artista</u> <u>dele</u> <u>fado</u> <u>da</u> <u>poesia</u> <u>ele</u> <u>reapareceu</u> <u>que</u> <u>chegou</u> <u>isso</u> <u>? Mendu</u> <u>pi</u> <u>a</u> <u>poesia</u>	
Conclusão	<u>Portanto</u> <u>poetas</u> <u>dizer</u> , <u>o</u> <u>ind</u> <u>o</u> <u>dizer</u> , <u>que</u> <u>este</u> <u>poeta</u> <u>foi</u>	Marcadores Discursivos

### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!

Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.

Introdução	Capítulo: Rimbaud, contra a Arte
	Tópico Principal: vida e obra de Rimbaud
	1-
	2-
Desenvolvimento	3-
	Subtópico 1: Infância; Transição para a vida poética; Aspecto e relacionamento com as próximas; Subretratado
	Exemplo(s):
	Subtópico 2: 1/2 Episódios Concretos da vida do autor (o do "Sempre do olho do 'eu' e da transição literária)

- não planificaste marcadores discursivos  
- ordenação dos tópicos (vertical!)

Marcadores Discursivos

Conclusão	Exemplo(s):
	Subtópico 3: Relação com Verlaine; últimos momentos da vida; olhar sobre a arte e literatura
	(obra começa a ser apreciada sem que os leitores saibam que Rimbaud emula este viro)
	Exemplo(s):
	Exemplo(s):
	Exemplo(s):
	Exemplo(s):
	Exemplo(s):
	Exemplo(s):
	Exemplo(s):

Relação com Verlaine; últimos momentos da vida; olhar sobre a arte e literatura

Precursores do Surrealismo, Dadaísmo...

Marcadores Discursivos

### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!  
**Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.**

**Introdução**

Capítulo: Arthur Rimbaud contra a Arte

Tópico Principal: ~~Arthur Rimbaud contra a Arte~~  
 ↳ Rimbaud vs ~~o mundo~~ coisas em geral

- 1- Rimbaud juventude (vs ~~o mundo~~ pessoas)
- 2- Rimbaud vida adulta (vs ele próprio)
- 3- Rimbaud vs Arte

*- não planificaste marcadores discursivos*  
*- condução dos tópicos (vertical)*

**Desenvolvimento**

Subtópico 1: Criança estudiosa, aluno exemplar - Adolescente terrível e rebelde - Tratava os outros com desdém - ~~insistia em ser o primeiro~~ ~~violento~~ - violento - espécie de simão (Amar de Perdição) - Paul Verlaine - relação complicada - Verlaine dizia que não podia viver sem Mathilde e Rimbaud - rapaz muito dotado que não aproveitava os seus dotes

Exemplo(s): Deixava as camas por onde passava cheias de pedras, ~~resumia o conteúdo da aula~~ não mudava de roupa, « cumprimentados de costas » Lepelletier

Subtópico 2: « Tenda viva que toda a gente julgava morta » - Soma-lia - abandono da poesia - cansou-se de ser o que era dantes - passou a ser uma figura austera - fraco - pouca, investia, perdia dinheiro - figura mística

Marcadores Discursivos

Exemplo(s): ~~deixou crescer bigode e barba, queria~~  
~~deixou crescer-se,~~

Subtópico 3: Já muito doente ~~o~~ disse sobre da sua poesia « Que interessa isso? Merda para a poesia! » - « Agora já posso dizer que a arte é uma fúria » - \*Muitos apaixonaram-se dele e depois liam a sua poesia

Exemplo(s): Revisão literária « Merda », \*

**Conclusão**

Pessoa que não se ~~concordava~~ encaixava no mundo em que viveu - Rimbaud contra as coisas em geral - não passa para a sua poesia

Marcadores Discursivos

### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!

**Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.**

**Introdução**

Capítulo: Nabokov

Tópico Principal:

- 1- Professora + escrita
- 2- vida
- 3- outros autores

*- não especificaste marcadores discursivos!*

---

**Desenvolvimento**

Subtópico 1: Professora + escrita

- Professora de literatura (não tinha grande vocação) e inspiração Lolita
- escrevia por 2 razões
- queria Lolita
- traduzia Lolita para russo
- 56 anos notoriedade mundial

Exemplo(s):

---

Subtópico 2: Outros autores

- irritava-o influências
- odiava outros doutores - Freud
- arte simples e sincera → todo é artifício

Marcadores Discursivos

Exemplo(s):

---

Subtópico 3: Vida de Nabokov Quem é Nabokov?

- ideia muito precisa de cenários literários
- exilado, não voltar à Rússia, não tinha casa
- falta de paixão trazida cá para fora
- angustioso → elogios a Estados Unidos, frase de como pensa
- paradoxal → grande-redes
- frio → família
- o que odiava → solitário

Exemplo(s):

---

**Conclusão**

---

Marcadores Discursivos



### Guião Final da Exposição Oral

Preencha, a caneta, a partir da informação que selecionou na aula anterior, um guião de apoio à apresentação do seu capítulo de *Vidas Escritas*. Disporá de 3 minutos para produzir oralmente a sua exposição, tendo como auditório o público mais exigente de sempre: os seus colegas de turma!

**Atenção: no seu guião deverão constar apenas tópicos.**

Introdução	Capítulo: Vladimir Nabokov em Extase
	Tópico Principal: Idiosincrasia de Nabokov
	1- Exílio da pátria amada
	2- Superficialidade da vida
	3- Sobriedade
Desenvolvimento	Subtópico 1: Nabokov nunca conseguiu sentir-se definitivamente, nem só o <del>exílio da Rússia</del> exílio da Rússia para os Estados Unidos, que chegou a amar como se fosse a sua pátria.
	Exemplo(s): Abandona da noiva Tamara sem nunca mais falar com ela, temporaneidade de residência
	Subtópico 2: Notoriedade muito tardia apesar da precisão (para que é verdade) para analisar o Volga. Muitas antipatias; pessoas muito belicosa.

Embora  
for outro lado,  
Marcatóres Discursivos

	Exemplo(s): Olimpia o 1922, as piscinas e uma lista de outras coisas completamente improváveis; íntes
	Subtópico 3: A inveja e falta de reconhecimento que tinha por muitos dos actores mais bem-sucedidos do seu tempo e a <del>paradoxa</del> a que o mundo ainda hoje; fessente de de Dante e focario, por exemplo
	Exemplo(s): Dostoiévski, Mann, Camus
Conclusão	É um indivíduo muito peculiar, a cuja particularidade, através a obra, se pode dizer que se refere nos escritos uma vida do autor.

Não só, mas também, Em suma  
Marcatóres Discursivos