

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE FRANCÊS

Estimular a expressão oral formal em contexto de sala de aula

Martina Gomes Ferreira

M

2021



Martina Gomes Ferreira

Estimular a expressão oral formal em contexto de sala de aula

Relatório realizado 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 Francês, orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida, coorientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho

Orientadoras de estágio Professora Dalila Guerra e Professora Ana Paula Ferreira
Supervisores de estágio Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas e Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Estimular a expressão oral formal em contexto de sala de aula

Martina Gomes Ferreira

Relatório realizado 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 Francês, orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida, coorientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho

Orientadoras de estágio Professora Dalila Guerra e Professora Ana Paula Ferreira
Supervisores de estágio Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas e Professor Doutor José Domingues de Almeida

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*À mon père qui nous a quitté trop tôt,
À ma mère, ma force, ma lumière,
À mon mari et à mes enfants pour leur soutien.*

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract	11
Résumé	12
Índice de Ilustrações	13
Índice de Quadros	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
Capítulo 1 – Justificação do plano de ação	18
1.1. Contextualização do centro educativo	18
1.2. Caracterização das turmas	20
1.2.1. Turma de Francês – Oitavo E	20
1.2.2. Turma de Francês – Nono D	21
1.2.3. Turma de Português – Décimo J	21
1.2.4. Turma de Português – Décimo Segundo D	22
1.3. Problemática do projeto de investigação-ação	23
Capítulo 2 – Enquadramento teórico	26
2.1. A competência comunicativa	26
2.2. A expressão oral na competência comunicativa	27
2.3. A expressão oral nos documentos de referência de Português para o Ensino Secundário	32
2.3.1. Programa e Metas Curriculares	32
2.3.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	36
2.3.3. Aprendizagens Essenciais	38
2.4. A expressão oral nas aulas de Língua Estrangeira	39
2.4.1. Breve enquadramento histórico	39
2.4.2. Quadro Europeu Comum de Referência	40
2.4.3. O Programa de Francês no 3.º ciclo do Ensino Básico	43
2.4.4. Aprendizagens Essenciais Francês no 3.º ciclo do EB	44
Capítulo 3 - Estudo empírico	47
3.1. Metodologia científica	47

3.2. Plano de ação na disciplina de Português	47
3.2.1. Aula zero.....	49
3.2.2. Primeiro ciclo supervisivo	49
3.2.3. Segundo ciclo supervisivo	51
3.2.4. Terceiro ciclo supervisivo	52
3.2.5 Quarto ciclo supervisivo	53
3.3. Plano de ação na disciplina de Francês	55
3.3.1. Aula zero.....	57
3.3.2. Primeiro ciclo supervisivo	57
3.3.3. Segundo ciclo supervisivo	58
3.3.4. Terceiro ciclo supervisivo	59
Capítulo 4 – Resultados do plano de ação	61
4.1. Ferramentas e momentos de recolha de dados	61
4.1.1. Diário de observação.....	61
4.1.2. Grelha de observação da EO	61
4.1.3. Inquérito por questionário	62
4.2. Análise e interpretação dos resultados.....	62
4.2.1. Resultados obtidos na intervenção pedagógica- Português.....	62
4.2.1.1. Diário de observação.....	62
4.2.1.2. Inquérito por questionário	63
4.2.2. Resultados obtidos na intervenção pedagógica na disciplina de Francês	66
4.2.2.1. Diário de observação.....	66
4.2.2.2. Grelha de observação da EO	67
4.2.2.3. Inquérito por questionário	68
Conclusão	71
Referências bibliográficas.....	73
Anexos	76

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2021

Martina Gomes Ferreira

Agradecimentos

Não teria chegado ao fim desta etapa da minha vida sem a ajuda de muitas pessoas que me apoiaram sempre que precisei.

Quero, em primeiro lugar, agradecer ao Professor Doutor José Domingues de Almeida, orientador do presente relatório de estágio, a disponibilidade prestada ao longo deste percurso.

Agradeço também à Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho, coorientadora deste trabalho, o precioso tempo que disponibilizou na concretização deste projeto.

Os meus agradecimentos às orientadoras de estágio, Professora Dalila Guerra e Professora Ana Paula Ferreira pela partilha, pelo apoio e dedicação.

Não posso deixar de agradecer à direção da Escola Secundária de Penafiel e a todo o pessoal que aí trabalha pela simpatia e amabilidade.

Um obrigado aos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar pelo carinho e pelo respeito demonstrados durante este ano letivo.

Um especial agradecimento à minha colega do núcleo de estágio, Ana Sofia, pelo companheirismo e apoio demonstrados nestes dois anos de mestrado.

Por fim, quero agradecer à minha família, em especial ao meu marido pelos sacrifícios, pelo amor e pelas palavras de apoio que me incentivaram ao longo desta caminhada.

Resumo

O domínio da Oralidade, principalmente da Expressão Oral, foi durante muito tempo remetido para segundo plano em contexto de ensino-aprendizagem, considerando-se o domínio da escrita mais importante. Efetivamente, a oralidade servia essencialmente para transmitir conhecimento. Atualmente, ocupa um lugar de maior destaque nos documentos reguladores. Todavia, verifica-se que, na prática, continua a ser relativamente pouco valorizada em contexto de sala de aula.

Pretendeu-se, com o presente relatório, mostrar que se torna claro a necessidade de implementar uma pedagogia do oral mais frequente e regular, nas aulas, que potencie momentos em que o discente se exprime e interage, de forma a desenvolver competências essenciais a uma expressão oral adequada aos vários contextos formais de comunicação. Pois, o aluno, quanto mais falar, mais vai ganhar mestria na arte de falar. Durante a prática pedagógica, percebeu-se que os discentes sentem necessidade de exprimir os seus pensamentos e as suas opiniões acerca de temas do seu interesse. Reforça-se a ideia de que é necessário desenvolver estratégias de ensino que proporcionam ao aluno momentos de comunicação para desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva.

Reconhece-se que os professores, principalmente da disciplina de Português, não conseguem dedicar mais tempo ao desenvolvimento da expressão oral. Os programas extensos, os exames nacionais e as turmas numerosas são algumas das condicionantes com as quais se defrontam os docentes. No que diz respeito à disciplina de Francês, existem mais situações de expressão/interação oral nas aulas mas, em contrapartida, o tempo para a prática da língua estrangeira é reduzido.

Palavras-chave: oralidade, competência comunicativa, expressão/interação oral.

Abstract

For a long time the oral field, especially the Oral Expression, was relegated to the background of teaching-learning context, considering the written field as more important. In fact, orality was used primarily to convey knowledge. Nowadays, it is more prominent in the regulatory documents. However, in practice, it continues to be undervalued in the classroom.

The aim of this report was to show that it is clear the need to implement a more frequent and regular oral pedagogy in the classroom, which values the moments when the learner expresses and interacts, to develop essential skills for an oral expression adequate to the various formal communication contexts. Indeed, the more the student speaks, the more he will gain mastery in the art of speaking. During the teaching practice, it was noticed that the students feel the need to express their thoughts and opinions about topics of their interest. It reinforces the idea that it is necessary to develop teaching strategies that provide students with moments of communication to develop their critical and reflective capacity.

It is recognized that teachers, especially of Portuguese, cannot devote more time to the development of oral expression. Extensive curricula, national exams and large classes are some of the constraints faced by teachers. Regarding French, there are more situations of oral expression/interaction in the classroom but, on the other hand, the time to practice the foreign language is reduced.

Keywords: oral language, communicative competence, oral expression/interaction.

Résumé

Pendant longtemps, le domaine de l'Oral, surtout l'Expression Orale, a été relégué au second plan dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, considérant le domaine de l'Écrit comme plus important. En fait, l'oralité servait essentiellement à transmettre des connaissances. Aujourd'hui, elle occupe une place plus importante dans les documents réglementaires. Cependant, dans la pratique, elle continue à être sous-estimée dans le contexte de la classe.

L'objectif de ce rapport était de montrer qu'il est nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie de l'oral plus fréquente et régulière en classe, qui valorise les moments où l'apprenant s'exprime et interagit, afin de développer les compétences essentielles pour une expression orale adéquate aux différents contextes de communication formelle. En effet, plus l'élève parle, plus il acquiert la maîtrise de l'art de la parole. Pendant la pratique de l'enseignement, on a remarqué que les élèves ressentent un besoin d'exprimer leurs pensées et leurs opinions sur des sujets qui les intéressent. Cela renforce l'idée qu'il est nécessaire de développer des stratégies d'enseignement qui offrent aux étudiants des moments de communication pour développer leur capacité critique et réflexive.

Il est reconnu que les enseignants, notamment de portugais, n'arrivent pas à consacrer plus de temps au développement de l'expression orale. Des programmes d'enseignement étendus, des examens nationaux et des classes nombreuses sont quelques-unes des contraintes auxquelles ils sont confrontés. En ce qui concerne les cours de Français Langue Étrangère, il y a plus de situations d'expression/interaction orale en classe mais, en revanche, le temps attribuer par semaine pour pratiquer la langue étrangère est réduit.

Mots-clés: oralité, compétence communicative, expression/interaction orale.

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Espaços representativos da ESP	19
Ilustração 2 – Quadro das competências comunicativas	27
Ilustração 3 – Domínios dos descritores de desempenho	45

Índice de Quadros

Quadro 1 - Elementos paraverbais e não-verbais nas <i>Aprendizagens Essenciais</i>	31
Quadro 2 - Objetivos e descritores, Oralidade - <i>Programa e Metas Curriculares</i>	35
Quadro 3 - Descritores de desempenho da Produção oral.....	41
Quadro 4 - Descritores de desempenho da Interação Oral	41
Quadro 5 – Plano de ação na disciplina de Português	48
Quadro 6 – Plano de ação na disciplina de Francês	55
Quadro 7 – Síntese da grelha de observação da EO	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Frequência da participação oral dos alunos do 10.º ano	64
Gráfico 2 – Frequência de participação oral dos alunos do 12.º ano	65
Gráfico 3 – Frequência da participação oral dos alunos do 8.º ano	69

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

ASE – Ação Social Escolar

EO – Expressão Oral

ESP – Escola Secundária de Penafiel

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

GNR – Guarda Nacional Republicana

INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLN – Plano Nacional de Leitura

PSP – Polícia de Segurança Pública

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

Introdução

O presente relatório foi elaborado tendo em conta o plano de investigação-ação no âmbito do estágio pedagógico de Português e de Francês, inserido na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês.

O projeto de investigação-ação decorreu no ano letivo de 2020/2021 na Escola Secundária de Penafiel (ESP), sendo aplicado em quatro turmas, duas de Português, uma do décimo e outra do décimo segundo ano, e duas de Francês, uma do oitavo e outra do nono ano de escolaridade.

A observação das aulas de Português Língua Materna (LM) dos grupos selecionados permitiu diagnosticar que a maioria dos alunos, frequentando o último ciclo de estudos obrigatório, demonstra problemas e dificuldades ao nível da competência de Expressão Oral (EO). Efetivamente, muitos, quando levados a intervirem oralmente em contexto de sala de aula, ficam ansiosos e não conseguem exprimir com sucesso o que pretendem. Revelam, ainda, um repertório lexical pobre. Nas aulas de Língua Estrangeira (LE), neste caso Francês, verificou-se que os discentes não se sentem à vontade para se exprimirem em LE e que transferem frequentemente os elementos fonéticos da LM para a LE. Face a estes factos, o principal objetivo desta investigação-ação foi evidenciar que o domínio da oralidade deve ocupar um lugar de maior destaque em contexto pedagógico para desenvolver a proficiência em Expressão Oral (EO).

Além disso, a comunicação que se pratica em contexto pedagógico caracteriza-se, ainda, “por um total monologismo” como afirma Amor (1996, p. 67). De facto, verifica-se que o professor ainda ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem onde a comunicação unidirecional prevalece sobre a interacional, disponibilizando poucos momentos em que os discentes se possam exprimir.

Face ao exposto, considera-se pertinente investir alguma atenção neste projeto que visa refletir e desenvolver estratégias para melhorar as competências comunicativas dos discentes.

A expressão oral centra-se principalmente no emissor o que, em contexto pedagógico, exige ao docente dispensar uma boa parte do tempo da prática letiva em atividades visando o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral dos alunos. Face a um programa extenso, o professor preocupa-se essencialmente no seu cumprimento, optando por não dedicar uma intervenção pedagógica-didática intencional e sistemática à oralidade. Verificou-se, ainda, que,

neste ano letivo, os alunos usufruíram de apenas dois momentos para se expressarem oralmente durante um período mais longo. Seria de esperar que os alunos do Ensino Secundário já tivessem adquirido a maior parte das competências comunicativas no domínio da oralidade, dado que os documentos reguladores contemplam o seu desenvolvimento desde o primeiro ciclo do ensino básico. Contudo, verifica-se que muitos manifestam algumas dificuldades nas capacidades comunicativas, principalmente ao nível linguístico-discursivo e ao nível dos elementos paraverbais e não-verbais. Por conseguinte, supõe-se que não houve uma continuação sistemática da prática dessas competências no decorrer dos anos de aprendizagem anteriores.

Desta forma, realizou-se o presente relatório que se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo, destinado à justificação da ação, apresenta-se o contexto de intervenção e os motivos que determinaram o tema do plano de ação. Assim, descreve-se resumidamente a escola e as turmas que fizeram parte da intervenção e as razões que justificaram direcionar o plano de ação para o domínio da oralidade, e, especificamente, a expressão oral.

O segundo capítulo visa apresentar o enquadramento teórico relativamente ao domínio da oralidade, focando essencialmente as competências ligadas à expressão oral. Pretende-se, num primeiro momento, explorar o conceito de competência comunicativa através de uma diversidade de estudos e pesquisas sobre o tema. De seguida, tenta-se situar e enquadrar a expressão oral no contexto comunicativo e procura-se determinar o lugar que ocupa no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, procede-se à análise dos documentos reguladores, para a disciplina de Português no Ensino Secundário e para a disciplina de Francês no 3.º ciclo do Ensino Básico, com o intuito de pesquisar sobre a presença da expressão oral e a importância que a ela é dada.

O terceiro capítulo incide sobre o estudo empírico realizado, ou seja, a parte prática do projeto de investigação-ação. Apresenta-se, de forma genérica, as aulas supervisionadas e planificadas das unidades didáticas lecionadas. Inclui-se, também, algumas reflexões relacionadas com a expressão oral, que resultaram das observações realizadas na prática pedagógica.

O quarto capítulo descreve as ferramentas e os momentos de recolha de dados, assim como a análise e a interpretação dos mesmos.

Por fim, apresenta-se uma conclusão sobre o trabalho realizado, refletindo-se acerca da importância de se implementar atividades de expressão oral no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 1 – Justificação do plano de ação

Este primeiro capítulo destina-se à apresentação da justificação do plano de ação efetuado durante a prática letiva. Em primeiro lugar, procede-se à caracterização do contexto escolar e das turmas com as quais se trabalhou no ano letivo transato. Em segundo lugar, definem-se a questão da pesquisa do estágio pedagógico e os objetivos do estudo.

1.1. Contextualização do centro educativo

O projeto de investigação-ação desenvolveu-se na Escola Secundária de Penafiel (ESP), situada na freguesia de Milhundos (Penafiel). Penafiel pertence ao distrito e diocese do Porto e constitui sede de concelho e de comarca. O concelho de Penafiel tem uma área de 213 km², apresentando-se como das mais elevadas do Vale de Sousa, formado por 38 freguesias com cerca de 72265 habitantes, de acordo com os censos de 2011. Este concelho estende-se entre os rios Sousa, Tâmega e Douro.

A Escola Secundária de Penafiel encontra-se operacional desde 1 de outubro de 1978 e resulta da fusão de diversos contextos educativos, nomeadamente de uma escola comercial com uma industrial. Segundo o *Projeto Educativo da ESP* (2018), esta foi a primeira escola do concelho a ter uma oferta educativa orientada para o terceiro ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Atualmente, disponibiliza também vários cursos profissionais.

Relativamente à população escolar e face aos dados disponíveis, o ano letivo iniciou com 2143 alunos dos quais 1829 seguem o ensino regular sendo a área das Ciências e Tecnologias a mais escolhida.

No que diz respeito ao pessoal docente, esta escola conta com 163 professores, dos quais 115 já se encontram no quadro de nomeação definitiva. Note-se que existe um número significativo de docentes com mais de 30 anos de serviço. Neste âmbito, esta instituição possui um corpo docente com uma longa experiência profissional.

Para o bom funcionamento desta instituição, existe ainda uma equipa de pessoal não-docente, entre os quais 30 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e um técnico superior.

Convém também referir que a ESP, no âmbito do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, foi sujeita a obras de remodelação nos anos de 2007 e 2008 e que, atualmente, possui excelentes condições físicas. Conta com 50 salas de aula equipadas com ar condicionado, computadores e retroprojetores operantes e algumas delas estão providas de quadros interativos. Possui ainda laboratórios, gabinetes de atendimento ao aluno e aos

encarregados de educação, salas de trabalho, biblioteca/centro de recursos, serviços de psicologia e orientação educativa, papelaria/reprografia e zona de restauração.

Em termos organizacionais, a ESP estrutura-se em três edifícios – o principal, no qual decorrem as aulas dos cursos científico-humanísticos; um outro, local direccionado sobretudo aos aprendizes dos cursos profissionais e, por fim, um pavilhão desportivo – e espaços exteriores (zonas verdes, esplanadas, ...) destinados a atividades desportivas e ao lazer dos estudantes.

Ilustração 1 – Espaços representativos da ESP



Deste modo, as condições físicas e os recursos materiais que esta instituição oferece contribuem para criar um ambiente benéfico de aprendizagem para os alunos e de trabalho para o pessoal docente e não-docente. “Não sendo o principal vetor para o sucesso, as instalações de alta qualidade da Escola Secundária de Penafiel coadjuvam no reforçar da sua política educativa do presente e perspetivar a do futuro.” (ESP, 2018, p. 13)

Porém, convém referir que, independentemente das boas instalações desta instituição, os alunos não usufruíram plenamente das mesmas. Com efeito, a situação pandémica, devido ao vírus Covid-19, veio impor certas normas de utilização neste estabelecimento. Os discentes tiveram de adaptar-se a novas regras, nomeadamente, cumprir um novo horário para minimizar o contacto físico entre eles, usar máscara, desinfetar as mãos a toda a hora, manter o distanciamento nas aulas, sempre que possível.

Apesar do constrangimento causado por estas diretrizes, a Escola Secundária de Penafiel não deixou de promover várias atividades que envolvessem os alunos (Semana da Cor, Projeto eTwinning, Concurso de Fotografia, Campeonato Escolar SuperTmatik, Semana das Línguas,

Dias das Ciências e Tecnologias, Rádio Escola com a colaboração da Rádio Clube Penafiel, entre outras) para que estes participassem de forma ativa e desenvolvessem competências essenciais para o seu futuro, como por exemplo, espírito crítico e criativo, autonomia ou sentido de responsabilidade. A ESP desenvolve ainda atividades para a segurança e prevenção de riscos envolvendo entidades externas tais como INEM, PSP, Centro de Saúde, Bombeiros, Proteção Civil Municipal, GNR, entre outras.

No presente ano letivo, a escola contou com os núcleos de estágio pedagógico: Português – Espanhol e Português – Francês, provenientes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). O núcleo de Português – Espanhol era composto apenas por um elemento, enquanto o núcleo de Português – Francês contava com duas estagiárias.

1.2. Caracterização das turmas

Durante o estágio pedagógico, foram lecionadas aulas a quatro turmas: duas de Francês do 3.º Ciclo do Ensino Básico – oitavo E e nono D e duas de Português do Ensino Secundário regular – décimo J e décimo segundo D.

Embora as orientadoras tivessem a seu cargo outras turmas, optou-se pelas acima referidas para que os horários não ficassem sobrepostos com os das aulas da Faculdade.

Durante o estágio, foram supervisionadas e lecionadas vinte e duas aulas - dez a Português e doze a Francês - a fim de se cumprir as planificações elaboradas.

Com o intuito de se definir uma estratégia para a prática pedagógica, procedeu-se à recolha de dados sobre os alunos, a fim de os conhecer melhor e de identificar uma área onde fosse necessária uma intervenção para melhorar as aprendizagens. Assim, a caracterização das turmas foi feita a partir da observação direta, do registo num diário de notas, de conversas com as professoras titulares e através da análise de alguns documentos, nomeadamente o Plano de Turma disponibilizado pelas professoras orientadoras. Este último é um documento interno, disponível apenas para os docentes, que contém informações pertinentes sobre cada aluno (composição do agregado familiar, profissão dos pais, problemas de saúde, entre outros) e sobre a turma em geral (média, comportamento, medidas a implementar, entre outros).

Para dar seguimento a este trabalho, descreve-se a seguir as turmas onde se implementou este projeto de investigação-ação.

1.2.1. Turma de Francês – Oitavo E

A turma do oitavo E é constituída por 28 alunos – 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Todos são cidadãos portugueses, e a média de idades ronda os 13 anos (no início do

ano letivo).

A turma revela a maturidade adequada à sua idade. É um grupo empenhado e revela gosto pela aprendizagem. No entanto, existe ainda um grupo intermédio que apresenta algumas dificuldades que, com empenho, será capaz de as superar.

Assinala-se a presença de um aluno que não frequentou as aulas de Francês no ano anterior por estar numa turma que não tinha essa oferta educativa. Por este motivo, tem apoio tutorial nesta disciplina uma vez por semana.

Há também um caso de retenção que beneficia de apoio psicopedagógico dada a sua dificuldade na concretização das atividades propostas em contexto de sala de aula, uma vez que demonstra ter capacidade para obter melhores resultados com atividades bem orientadas e de acordo com a sua aprendizagem própria. Para tal, usufrui de Medidas Universais definidas no *Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)*.

A média do ano anterior referente à disciplina de Francês ronda os 4 valores.

Quanto à ajuda da Ação Social Escolar (ASE), isto é, um apoio que comparticipa nas despesas escolares, nomeadamente no pagamento de material escolar, transportes e refeições, importa referir que um aluno beneficia do escalão A e cinco do escalão B.

1.2.2. Turma de Francês – Nono D

A turma de Francês do nono D é composta por 28 alunos, 11 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. A média deste grupo na disciplina de Francês do ano anterior foi de 4,33.

De acordo com o *Plano de Turma*, estes alunos provêm de contextos socioeconómicos heterogéneos, havendo pais com habilitações literárias indo do 4.º ano de escolaridade até à pós-graduação. É de salientar que existe um número considerável de pais que frequentaram o Ensino Superior. Refira-se também que dois alunos beneficiam da ASE no escalão A.

Nesta turma, dois alunos beneficiam de *Medidas Universais* por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Outros dois têm acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico em instituições externas, beneficiando um deles de apoio de tutoria na ESP.

Em relação ao comportamento, e apesar de muito interessada e dinâmica, trata-se de uma turma com alunos que se desconcentram facilmente e que têm de ser chamados à atenção constantemente por estarem na conversa, não rentabilizando o trabalho em sala de aula.

1.2.3. Turma de Português – Décimo J

O Décimo J, pertencente ao curso Científico-Humanístico de Ciências

Socioeconómicas, é composto por vinte e oito alunos (doze raparigas e dezasseis rapazes), de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Trata-se de um grupo que provém de contextos socioeconómicos heterogéneos, como é possível comprovar através da formação académica e das ocupações profissionais dos encarregados de educação. Há também nove alunos que beneficiam da Ação Social Escolar (ASE), porém apenas dois se situam no escalão A.

Os alunos revelam em geral um comportamento adequado, em sala de aula, o que se traduz num ambiente de aprendizagem saudável. No entanto, verifica-se a necessidade de alertar alguns alunos para a existência de conversas desnecessárias e alguns comportamentos mais desadequados. Alguns revelam dificuldades devido ao baixo nível de interesse e concentração em contexto de sala de aula, o que prejudica o processo de aprendizagem dos mesmos.

Nesta turma existe um caso de retenção (no 10.º ano) e um aluno com Síndrome de Asperger. Este último recebe apoio psicológico externo e como *Medidas Universais* foi recomendado que se disponibilizasse, sempre que necessário, material suplementar para melhor compreensão dos conteúdos, e sempre que necessário, se apresentasse a informação de forma progressiva, sequencial e seccionada. Em sala de aula devem ser dadas orientações claras do momento em que o aluno poderá colocar as suas dúvidas (antecipando o que se irá passar); utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias; segmentar as tarefas dadas em sala de aula, dando-lhe feedback sobre a sua evolução na respetiva realização; proporcionar tarefas que lhe permitam uma participação positiva (reforço positivo).

A média do grupo na disciplina de Português relativa ao ano anterior (9.º ano) corresponde a 3,89 valores.

1.2.4. Turma de Português – Décimo Segundo D

A turma do Décimo Segundo D pertencente ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias é constituída por trinta alunos de nacionalidade portuguesa, sendo vinte e dois do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos no início do ano letivo. Há que referir que existe um caso de retenção (11.º ano).

De acordo com o *Plano da Turma*, o papel ativo dos encarregados de educação dos alunos é maioritariamente entregue às mães, havendo apenas três pais desempenhando esse papel. Relativamente às habilitações académicas dos Pais/Encarregados de Educação variam desde o 4º ano de escolaridade ao grau de mestre. Além disso, existem dez alunos que beneficiam da ASE, dos quais quatro possuem escalão A e cinco o escalão B.

Segundo o mesmo documento, o conselho de turma considera que “os alunos são simpáticos, colaborativos, cooperantes, participativos, empenhados, solícitos, unidos, simpáticos e na generalidade autónomos” (2020, p. 15). De uma forma geral, a turma apresenta um comportamento satisfatório. No entanto, alguns alunos evidenciam algum desinteresse quanto à disciplina de Português mostrando falta de atenção/concentração nas aulas e dispersando-se com facilidade. Mais ainda, alguns revelam poucos hábitos de estudo e falta de empenho na realização das tarefas propostas. A média na disciplina de Português no ano anterior foi de 15 valores. Importa mencionar que esta média é boa tendo em conta que a maioria dos alunos obteve entre 11 e 13 valores de média no final do 11.º ano. Tal se deve sobretudo a um pequeno grupo de alunos (dez) que acabou o 11.º ano com uma média a oscilar entre os 17 e os 20 valores.

1.3. Problemática do projeto de investigação-ação

A partir da observação das aulas lecionadas pela professora titular de Português no início do ano letivo verificou-se que não era dada muita importância à oralidade. Notou-se ainda que havia poucos momentos em que o aluno podia expressar-se oralmente. Além disso, quando este se manifestava fazia-o de forma lacunar e breve, sem recorrer a formas discursivas adequadas, utilizando muitas das vezes o registo oral utilizado fora do contexto de sala de aula.

Tomando por base as observações realizadas nas aulas de Português, concluiu-se que o único momento em que os alunos se expressavam oralmente durante um período mais longo ocorria quando apresentavam a apreciação de livros lidos de forma autónoma, ou quando faziam uma exposição sobre um tema. E, mesmo nesses momentos, verificou-se que a maior parte dos discentes apresenta um discurso memorizado, revelando alguma ansiedade, e não natural ou espontâneo, como seria expectável numa verdadeira comunicação presencial e em contexto real.

Em relação à observação das aulas de Francês, constatou-se que a comunicação oral é, aqui, mais praticada do que em Português, conforme preconizado pelos documentos reguladores. Um dos principais objetivos do programa desta disciplina no 3.º ciclo é “desenvolver as competências básicas de comunicação (...)” (Ministério da Educação, p. 11), através de:

uma metodologia activa e centrada no aluno, integradora de um conjunto de actividades que

- contribuam para a apropriação e estruturação de regras linguísticas e sócio-linguísticas
- motivam para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira

- favoreçam o desenvolvimento intelectual, psicológico e sociocultural do aluno. (*idem*, p. 313)

No entanto, a participação dos alunos está longe de ser a desejada. Nas duas turmas observadas, são muito poucos os que participam oralmente, evidenciando inibição e medo de errar quando se expressam numa Língua Estrangeira e nesta em particular.

Convém não esquecer que a comunicação oral na sala de aula é fundamental, pois contribui direta e ativamente para o sucesso das aprendizagens.

Também, o domínio da oralidade, tal como os outros domínios (Escrita; Educação Literária, Gramática e Leitura), exige um investimento por parte dos intervenientes tendo como finalidade desenvolver hábitos de fala em contexto de sala de aula e, assim, facilitar a comunicação nos mais diversos cenários sociais com os quais os indivíduos possam ser confrontados (Carvalho, 2016, pp. 21-22).

Desde o seu nascimento, o ser humano está em contacto com a sua língua materna. Ao longo do seu percurso escolar e pessoal, o aluno vai adquirindo competências orais e escritas. Contudo, o facto de a saber falar não significa que o faz corretamente. Lomas (2003) defende que:

Os conhecimentos e as capacidades relacionadas com os usos linguísticos formais constituem um dos eixos do ensino da língua oral na educação obrigatória e pós-obrigatória, na medida em que, por um lado, se afastam das práticas quotidianas e espontâneas dos alunos e, por outro lado, a sua aprendizagem permite ampliar e melhorar a competência comunicativa oral. (p. 91)

E ainda menciona que “(...) um controlo sobre o próprio comportamento linguístico que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didática sistemática” (p. 91). Então, deve-se pensar em pôr em prática várias estratégias para que os alunos pratiquem a oralidade, pois só a prática poderá levar a uma melhoria nesse domínio, habituando-os a empregar uma linguagem mais correta e formal. Também, quanto mais vezes o aluno tomar a palavra, mais segurança e à vontade vai sentir para falar em público.

Apesar de os documentos orientadores preconizarem uma prática regular da oralidade em contexto de aprendizagem, esta é, muitas vezes, remetida para segundo plano, essencialmente nas aulas de Português Língua Materna. No entanto, esta componente faz parte do dia a dia dos professores e dos alunos. Se refletirmos sobre a prática letiva, “uma grande parte dela decorre através de trocas verbais orais” (Lomas, 2003, p. 73). É sobretudo através da expressão oral que os professores transmitem conhecimento e que os alunos interagem em contexto de sala de aula. Assim, Castilho (1998) defende que:

não se concebe mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos (...), logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (p.13)

Por conseguinte, sentiu-se a necessidade de realizar uma intervenção neste campo da didática com o objetivo de incentivar e melhorar a expressão oral formal nos alunos tanto na Língua Materna (LM) como na Língua Estrangeira (LE). Na LM para que os discentes ganhem mais desenvoltura quando se expressam, e em LE para que os alunos pratiquem e melhorem a pronúncia. Impôs-se então a seguinte questão: *O que fazer para que os alunos percam o medo de falarem em público? Como melhorar a sua expressão oral formal?* Pensou-se em várias estratégias que poderiam ser mobilizadas para esse fim: jogos, debates, discussão sobre um tema, entre outros.

Depois de escolhidas a área onde atuar e as estratégias a utilizar, formulou-se a questão: *Como estimular a expressão oral formal em contexto de sala de aula?*, que iria orientar o projeto de investigação-ação.

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

Depois de definida a questão orientadora do projeto de investigação-ação, segue-se este capítulo que apresenta o enquadramento teórico relacionado com o domínio da oralidade, mais especificamente, a expressão oral.

2.1. A competência comunicativa

Segundo Gumperz e Hymes,

A competência comunicativa é aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. Como o termo chomskiano sobre o qual é modelado, a competência comunicativa refere-se à habilidade para agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe – as suas capacidades inatas/inerentes – e a maneira como se comporta em situações particulares. No entanto, [...], os analistas da competência comunicativa consideram os falantes enquanto membros de uma comunidade, como expoentes de funções sociais, e procuram explicar como eles usam a linguagem para se auto-identificarem e levarem a cabo as suas actividades” (*apud* Lomas 2003, p. 16).

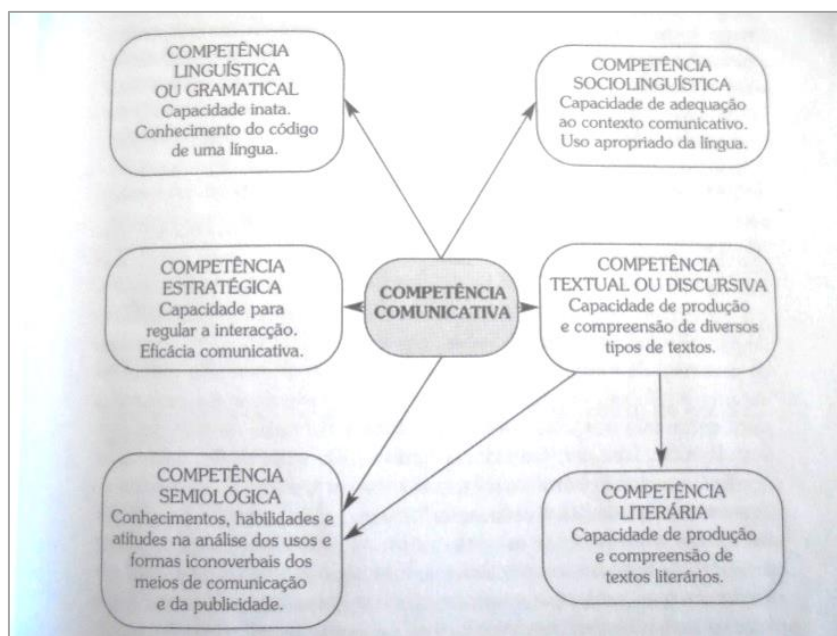
Com efeito, quando aprendemos a falar, aprendemos a utilizar a gramática ou o código de uma língua, mas também a adequar o discurso às diferentes situações de comunicação. Neste sentido, Canale & Swain e posteriormente Canale (1983) e Hymes (1984), referidos por Lomas (2003, p. 18), referem que a aquisição da competência comunicativa se desenvolve quando se adquire um conjunto de conhecimentos e aptidões fundamentais para um comportamento comunicativo.

Por seu lado, Lomas (*idem*, p. 19) acrescenta dois outros tipos de competências, aos quatro já existentes para se alcançar com sucesso a competência comunicativa: a competência literária e a competência semiológica. Assim sendo, como se observa na *ilustração 2 (infra)*, a competência comunicativa compreende:

- a competência linguística ou gramatical, referente à capacidade inata para falar e compreender uma língua, e ao conhecimento da gramática dessa língua e suas variedades;
- a competência sociolinguística, que diz respeito ao conhecimento das normas socioculturais que regulam o comportamento comunicativo nas diversas valências do uso da língua e que, desta forma, está associada à capacidade de adequação dos falantes ao contexto e situação comunicativa;
- a competência textual ou discursiva que se refere aos conhecimentos e às habilidades necessárias para a realização de textos coerentes e coesos;
- a competência estratégica que engloba os diversos recursos utilizados para enfrentar os vários problemas que podem surgir durante uma interação;

- a competência literária, que se refere aos saberes, habilidades, hábitos e atitudes que permitem a produção e a compreensão de textos literários;
- a competência semiológica, relativa aos conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem uma interpretação crítica dos usos e formas dos meios de comunicação e da publicidade.

Ilustração 2 – Quadro das competências comunicativas



Fonte: Lomas (2003, p. 19)

Nesta perspectiva, Sousa (2006) acrescenta que:

o desenvolvimento deste leque de competências deve ser a base do processo-aprendizagem e da avaliação da Língua Portuguesa, nomeadamente ao nível da expressão oral, porque inclui o conhecimento funcional do código linguístico – que permite um determinado nível de inteligibilidade na comunicação – e o domínio de um conjunto de habilidades ou componentes sociolinguísticos, discursivos e estratégicos, que contribuem para a coerência e eficácia comunicativas. (pp. 41-42)

No contexto pedagógico, cabe então ao professor desenvolver a competência comunicativa dos alunos, criando atividades e estratégias centradas na consciência e no conhecimento explícito de estratégias verbais e não verbais da comunicação oral e escrita (Ribeiro, 2020). Os alunos poderão assim melhorar as suas possibilidades de comunicação e de compreensão ao mesmo tempo que vão construindo o seu próprio conhecimento da língua.

2.2. A expressão oral na competência comunicativa

Verificou-se em contexto de sala de aula que a prática da oralidade se baseia essencialmente na espontaneidade, o que revela não ser suficiente para desenvolver a

competência do oral nos alunos. Para Amor (1996), “o oral não se esgota no imediatismo da interação” (p. 76). Embora se dê cada vez mais importância a este domínio, em contexto pedagógico, este continua a ser, muitas vezes, remetido para segundo plano, tendo a escrita maior relevo. Segundo Amor (1996), “O oral é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna (...) em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” e acrescenta que:

Tudo se passa como se se acreditasse que, à entrada da escolaridade, o domínio pelo aluno da língua falada já estivesse garantido e como se a vocação da escola não fosse desenvolver e estruturar a sua aprendizagem mas, apenas, reconhecer essa aquisição. (p. 62)

Com efeito, as observações realizadas nas aulas de português corroboram o que acaba de ser referido. Verificou-se ainda que alguns alunos do Ensino Secundário experimentem muitas dificuldades ao nível da oralidade e, principalmente, no que diz respeito à expressão oral. Corroborando esta ideia, Amor (*idem*) refere que “mesmo em fases escolares avançadas, é frequente colocarem-se aos aprendentes problemas” como, por exemplo, “bloqueios generalizados quanto ao exercício da palavra” ou “dificuldades no plano da construção e coerência discursivas” (pp. 76-77). “Há, assim, que promover, ao longo dos vários ciclos de ensino, um trabalho multifacetado que possa contribuir, de um modo concomitante ou focalizado, para a superação de tais problemas” (*idem*, p. 77).

A Expressão Oral (EO) é a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Na verdade, a EO é um domínio complexo que envolve também a parte psicológica. Verifica-se que, de uma maneira geral, os alunos sentem medo de falar em público. Isto mostra claramente que a expressão oral não foi devidamente trabalhada ao longo do percurso escolar destes alunos. Para desenvolver um trabalho ao nível da EO, deve-se ter em conta vários fatores. Segundo Amor (1996), estes são:

- **psicológicos e socioculturais** (a personalidade, os estados afetivos, a idade, o sexo, hábitos e comportamentos individuais e de grupo/classe, a capacidade de representar as situações e os interlocutores, etc.);
- **estádio** de desenvolvimento linguístico do aprendente (domínio das estruturas da língua, extensão e especialização do léxico ativo ou disponível, capacidade de mudança de registo e de adequação do discurso às situações, capacidade epilinguística de desenvolver estratégias de precisão, reformulação, correção e desvio ou retoma do discurso, etc.);

- **grau de alfabetização ou letramento**, isto é, experiência de leitura-escrita (nível de contacto com as chamadas variantes «cultas» e «prestigiadas» da língua e capacidade de regular a fala por esse padrão);
- **tipo/género de discurso e registo visados** (grau de formalidade e de normalização que se pretende conferir no discurso; uso de regras e de fórmulas linguísticas, pragmáticas, retóricas-socialmente estabelecidas) (p. 63).

Note-se, de passagem, que estes fatores incidem sobre as características dos participantes, no ato comunicativo, e aos quais se deve acrescentar um outro fator, o contexto da situação comunicativa em que ele se produz (as circunstâncias espaciotemporais, os fatores socioculturais, a relação entre os participantes, o grau de conhecimento mútuo).

No que diz respeito aos diferentes tipos e registos do discurso oral, existe uma relação íntima entre o uso formal ou informal da língua oral e o contexto de situação comunicativa. Com efeito, adapta-se o discurso oral consoante o contexto comunicativo; aplica-se o oral formal ou informal consoante a pessoa a quem nos dirigimos. No entanto, não é raro ver-se, em contexto de sala de aula, um aluno fazer uso do oral informal quando é esperado que recorra ao oral formal.

No contexto escolar, as competências relativas aos usos linguísticos formais compõem um dos objetivos do ensino da língua oral. Para se empregar o uso formal da língua, é necessário conhecer os processos ligados a cada género discursivo e as estruturas textuais prototípicas, como por exemplo, dominar o uso de conectores discursivos e, também, controlar os diferentes registos linguísticos (formas de tratamento, vocabulário, ritmo mais pausado de fala, entre outros).

Em relação aos tipos de discursos no âmbito da produção oral, Carlos Lomas (2003) faz a distinção entre os “discursos autónomos” e os “discursos em situação”. Nos discursos autónomos existe uma preparação prévia e são conduzidos pelo enunciador. Também, têm maior densidade informativa e “seguem uma estrutura convencional que se afasta das formas de estruturação da conversação quotidiana e requerem um maior controlo sobre os elementos de coesão” (p. 92). Estes géneros orais formais caracterizam-se por serem, geralmente, unidireccionais, uma vez que a intervenção do recetor é nula ou mediatizada (pelo professor), quer se trate de discursos monológicos, quer dialogados.

Quanto aos “discursos em situação”, estes são produzidos na presença dos destinatários e de receção direta. “Os géneros orais formais têm características das situações “frente-a-frente”, nas quais o enunciador tem em conta o *feedback* que recebe da situação” (p. 92). O recetor pode voltar a planificar e a modificar o seu discurso. Este género de discurso implica elementos prosódicos (a entoação, o controlo da velocidade e das pausas) e elementos não-

verbais (o movimento, o olhar, a distância) que podem influenciar consideravelmente a comunicação da mensagem.

Alguns destes elementos referidos por Lomas, e que Marques (2021) apelida de elementos do plano extraverbal, são frequentemente desvalorizados no contexto pedagógico. Segundo Marques (*idem*), a escola deve transformar os planos do contexto comunicativo, verbal e extraverbal em conteúdos ensináveis para desenvolver nos alunos uma expressão oral eficaz e de sucesso. Ela engloba no plano extraverbal elementos relacionados com o corpo e a voz, tais como a postura corporal, a expressão facial, o olhar, o gesto, e a clareza, o volume e o tom de voz, entre outros.

Por sua vez, Sousa (2006, p. 45) estabelece uma classificação diferente destes elementos. Por um lado, o autor integra a articulação, o volume da voz, a entoação e o ritmo na dimensão paraverbal. Por outro lado, ele qualifica a gesticulação, o olhar e a postura do corpo como elementos de cariz não-verbal. Ainda, este autor refere que não existe um consenso generalizado entre os investigadores quanto à classificação destes elementos, dando como exemplo: Vilà e Vila, e Casalmiglia que enquadram a voz (fluidez, volume, ritmo, entoação e articulação), o gesto, o movimento e o olhar na componente paralinguística; e Rosales López que classifica o ritmo, o tom, o volume, o acento, e a fluidez como linguagem paraverbal, e o movimento, o gesto e o olhar como não-verbal. A seguir tratar-se-á dos aspetos mais relevantes que Sousa (2006) menciona em relação a estes elementos paraverbais e não-verbais.

Em relação à articulação, o volume da voz, a entoação e o ritmo, Sousa (2006) considera que “são aspectos que, por um lado, contribuem para facilitar ou dificultar a percepção compreensiva do texto oral, por outro, dão a conhecer sentimentos, atitudes e traços pessoais do falante” (p. 52).

No que à articulação e ao volume diz respeito, o autor aconselha que “a produção do discurso seja pautada pela naturalidade e clareza das palavras” (p. 52) para que os ouvintes captem o conteúdo discursivo. Além disso, acrescenta que o volume da voz deve ser ajustado eficazmente ao contexto de realização.

Em relação à entoação, esta pode “influir de forma directa no grau de motivação dos ouvintes e, conseqüentemente, na sua maior ou menor adesão ao discurso” (p. 53).

Quanto ao ritmo discursivo, este “não deve ser nem excessivamente rápido (...), nem muito monótono”. Admite-se, no entanto, que se pode utilizar um ritmo mais intenso ou mais pausado “de forma equilibrada e oportuna, com o objetivo de tornar mais clara e dar mais sentido à palavra” (p. 53).

No que diz respeito aos elementos que constituem a dimensão não-verbal, estes devem ser utilizados de forma “voluntária e directamente ligada às palavras para as reforçar, confirmar e clarificar. (...) Cinco critérios podem ajudar a melhor «fazer valer» a nossa palavra pela linguagem não-verbal: a sinceridade, o sincronismo, a clareza, a diversidade, a sobriedade” (Bellenger, *apud* Sousa, 2006, p. 56).

Todos estes elementos, paraverbais e não-verbais, estão contemplados no documento regulador das Aprendizagens Essenciais (AE) como se pode verificar no quadro seguinte por mim elaborado:

Quadro 1 - Elementos paraverbais e não-verbais nas Aprendizagens Essenciais

Ciclo de estudos	Ano	Expressão Oral O aluno deve ser capaz de:
1.º ciclo EB	1.º, 2.º e 3.º ano	Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.
	4.º ano	Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).
No final do 1.º ciclo, o aluno deve estar apto a expressar-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto) (p. 3).		
2.º ciclo/EB	5.º ano	Captar e manter a atenção da audiência (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz).
	6.º ano	Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais).
No final do 2.º ciclo, o aluno deve “revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação” (p. 3).		
3.º ciclo/EB	7.º ano	Usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal.
	8.º ano	Usar recursos verbais e não-verbais com fluência e correção.
	9.º ano	Estabelecer contacto visual e ampliar o efeito do discurso através de elementos verbais e não-verbais.

No final do 3.º ciclo do EB o aluno deve “revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação” (p. 2).		
Secundário	10.º ano	Utilizar adequadamente recursos verbais e não-verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais a realizar.
	11.º ano	
	12.º ano	
No final do secundário, os alunos deverão estar aptos a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos (p. 3)		

Este quadro concentra a informação contida no documento *Aprendizagens Essenciais* relativamente ao domínio da expressão EO, no que diz respeito aos elementos paraverbais e não-verbais presentes num ato discursivo.

Para concluir, cabe-nos realçar novamente que incumbe à escola em geral, e ao professor em particular, organizar e desenvolver estratégias para que os alunos melhorem e aumentem as suas capacidades e habilidades orais. Sim-Sim (1997), citada por Sousa (2006), defende que, no que diz respeito à EO, a escola deve ensinar a criança “a ser eficaz na comunicação oral (...), o que pressupõe o crescimento em termos de conteúdo linguístico (...), do repertório de estratégias de interação (...) e de flexibilização do uso da língua em situações e actividades diversificadas” (p. 48).

2.3. A expressão oral nos documentos de referência de Português para o Ensino Secundário

Seguidamente, tentar-se-á expor brevemente o lugar dedicado à EO pelos documentos reguladores na disciplina de Português do Ensino Secundário.

2.3.1. Programa e Metas Curriculares

O Programa de Português do Ensino Secundário, instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, organiza-se em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Através da articulação entre os vários domínios, concede-se particular importância à reflexão sobre as estruturas e o funcionamento do uso da língua em que se pretende uma aprendizagem progressiva, uma sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística. Tendo em conta o foco deste

presente trabalho, apenas serão abordados os pontos referentes à oralidade e essencialmente à expressão oral.

O *Programa* baseia-se em duas opções fundamentais: “a ancoragem no conceito de texto complexo e respetivos parâmetros” e “a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), (...), no quadro de uma pedagogia global da língua (...)” (Buescu, 2014, p. 5). Pretende, assim, que seja desenvolvido um trabalho que “relewa fundamentalmente de uma conceção *escalar* (textos e géneros vão sendo progressivamente mais complexos) nos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita.” (p. 5)

Segundo Ana Maria Brito, citada por Buescu (2014, p. 10), “o objetivo principal de Língua Portuguesa ou Português nos Ensinos Básico e Secundário é a melhoria da competência linguística, oral e escrita, dos alunos (...)”.

O *Programa* refere, ainda, que “a aprendizagem do oral formal é determinante” (p. 9) para que os alunos desenvolvam capacidades de exposição, de argumentação lógica e de avaliação crítica.

Em relação ao domínio da Oralidade, os objetivos gerais definidos pelo *Programa* são:

1. Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas.
2. Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.
3. Produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa.
9. Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais. (*idem*, p. 11)

Estes objetivos mostram claramente que o *Programa* atribui uma considerável importância à Oralidade. Surge então uma questão que deve ser equacionada no sentido de mudar e/ou melhorar as estratégias utilizadas para desenvolver as capacidades dos alunos em relação ao domínio da Oralidade: *Os objetivos que o Programa pretende são plenamente alcançados pelos alunos no final da escolaridade obrigatória?*

A pequena amostra de alunos em fim de escolaridade (uma turma do 12.º ano composta por trinta alunos) que se observou durante o estágio leva-nos a concluir que muitos dos discentes não atingiram os objetivos preconizados pelo *Programa*.

Relativamente aos conteúdos programáticos para a expressão oral propostos para o 10.º ano, são contempladas a síntese e a apreciação crítica (de reportagem, de documentário, de entrevista, de livro, de filme, de exposição ou outra manifestação cultural). Já no 12.º ano, os textos propostos para a EO são: o diálogo argumentativo, o texto de opinião e o debate. Nestes dois níveis, os alunos devem desenvolver o tema escolhido com informação significativa,

evidenciando um encadeamento lógico dos tópicos tratados, com correção linguística e recorrer aos elementos verbais e não-verbais adequados quando apresentarem os seus trabalhos oralmente.

As *Metas Curriculares* presentes no documento *Programa e Metas Curriculares*, disponível no “site” do Ministério da Educação, apresentam breves objetivos e descritores que servem de referência ao professor, para que este adeque e direcione as estratégias e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com a finalidade de cumprir esses objetivos.

No que diz respeito ao domínio da oralidade relativo aos 10.º e 12.º anos, as *Metas Curriculares* determinam os seguintes objetivos e descritores:

Quadro 2 - Objetivos e descritores, Oralidade - Programa e Metas Curriculares

Oralidade Objetivos e descritores	
10.º ano	12.º ano
1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 1. Identificar o tema dominante, justificando. 2. Explicitar a estrutura do texto. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. 5. Distinguir diferentes intenções comunicativas. 6. Verificar a adequação e a expressividade dos recursos verbais e não verbais. 7. Explicitar, em função do texto, marcas dos seguintes géneros: reportagem, documentário, anúncio publicitário. 2. Registar e tratar a informação. 1. Tomar notas, organizando-as. 2. Registar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante. 3. Planificar intervenções orais. 1. Pesquisar e selecionar informação. 2. Planificar o texto oral, elaborando tópicos de suporte à intervenção. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua. 2. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos. 2. Produzir textos seguindo tópicos elaborados autonomamente. 3. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades. 1. Produzir os seguintes géneros de texto: síntese e apreciação crítica. 2. Respeitar as marcas de género do texto a produzir. 3. Respeitar as seguintes extensões temporais: síntese – 1 a 3 minutos; apreciação crítica – 2 a 4 minutos.	1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 1. Identificar tema e subtemas, justificando. 2. Explicitar a estrutura do texto. 3. Fazer inferências. 4. Apreciar a qualidade da informação mobilizada. 5. Identificar argumentos. 6. Apreciar a validade dos argumentos aduzidos. 7. Identificar marcas reveladoras das diferentes intenções comunicativas. 8. Explicitar, em função do texto, marcas dos seguintes géneros: diálogo argumentativo e debate. 2. Registar e tratar a informação. 1. Diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. 3. Planificar intervenções orais. 1. Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 1. Debater e justificar pontos de vista e opiniões. 2. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 1. Produzir textos orais seguindo um plano previamente elaborado. 2. Produzir textos linguisticamente corretos, com riqueza vocabular e recursos expressivos adequados. 3. Mobilizar adequadamente marcadores discursivos que garantam a coesão textual. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades. 1. Produzir os seguintes géneros de texto: texto de opinião e diálogo argumentativo. 2. Respeitar as marcas de género do texto a produzir. 3. Respeitar as seguintes extensões temporais: texto de opinião – 4 a 6 minutos; diálogo argumentativo – 8 a 12 minutos. 4. Participar ativamente num debate (duração média de 30 a 40 minutos), sujeito a tema e de acordo com as orientações do professor.

No primeiro objetivo - Interpretar textos orais de diferentes gêneros - observa-se que a importância de identificar os subtemas dos textos apenas é referida no 12.º ano, não se verificando a sua presença nos anos anteriores.

Comparando os outros objetivos e descritores, nota-se uma semelhança entre eles. Regista-se que o grau de dificuldade e de exigência vai aumentando consoante o nível de escolaridade. Também, um professor do 12.º ano deve ter sempre em atenção os descritores dos anos anteriores, até porque se complementam.

Relativamente à utilização de recursos verbais e não-verbais (postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, a expressividade), este documento menciona, no quarto objetivo da oralidade do 10.º ano, a sua utilização de forma adequada por parte dos alunos. Nos níveis escolares seguintes, não é feita qualquer referência aos mesmos. Supõe-se, por conseguinte, que os alunos, no final do 10.º ano já tenham adquirido estas competências.

Conclui-se que o professor, tomando como ponto de partida o documento aqui referido, deve planejar as suas aulas de forma a garantir o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral do aluno. Apenas com a prática, os discentes podem desenvolver um melhor desempenho no domínio da oralidade, pois, como refere Amor (1996), “aprende-se a falar, falando” (p. 67).

2.3.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

No que diz respeito ao documento regulador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, este afirma-se como:

documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. (Martins *et al.*, 2017, p. 8)

Este documento apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Define, também, o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, esperando, para tal, “o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação” (*idem*, pp. 9-10).

No contexto de aprendizagem da competência oral, este documento refere como áreas de competências as linguagens e textos, a informação e comunicação e o relacionamento interpessoal.

Em relação às competências de linguagens e textos, o documento menciona que estas remetem para o uso eficiente dos códigos que permitem exprimir e reproduzir conhecimentos em várias áreas do saber. Ademais, refere que estas competências implicam que os alunos sejam capazes de “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital” e “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (*idem*, p. 21)

Os descritores operativos ligados a estas competências indicam que:

Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências.

Os alunos reconhecem e usam linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações, pessoais, sociais, de aprendizagem e pré-profissionais.

Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos. (*idem*, p. 21)

As competências de informação e comunicação, por sua vez, remetem para a seleção, a análise, a produção e a divulgação de experiências ou conhecimentos em diferentes formatos. Segundo os descritores operativos, e depois de adquirida esta competência, os alunos são capazes de pesquisar informações através de diversas fontes para depois apresentarem e explicarem conceitos em grupos, ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou à distância.

Relativamente às competências de relacionamento interpessoal, estas remetem para a interação com os outros em diversos contextos sociais e económicos. Estas competências implicam que o aluno seja capaz de “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede” e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (*idem*, p. 25)

2.3.3. Aprendizagens Essenciais

No documento regulador intitulado *Aprendizagens Essenciais* é definido o que se espera do aluno no final de cada nível de ensino. Assim, no final do 10.º ano e do 12.º ano, no domínio da oralidade:

os alunos deverão estar aptos a compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa, a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos. (2018, pp. 2-3)

No mesmo domínio, refere também que nos 10.º e 12.º anos de escolaridade, a aula de Português deverá estar orientada para o desenvolvimento da “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas” (*idem*, p. 3).

No que diz respeito aos conhecimentos, capacidades e atitudes relativamente à expressão oral, no 10.º ano, o aluno deve ficar capaz de:

Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical.
Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.
Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.
Utilizar adequadamente recursos verbais e não-verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais.
Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.
Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos discursos orais a realizar. (*idem*, pp. 5-6)

Em relação ao 12.º ano, espera-se que o aluno seja capaz de:

Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.
Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.
Produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas.
Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio através da discussão de diferentes pontos de vista. (*idem*, pp. 5-6)

Todos estes documentos reguladores vão orientar o professor nas suas estratégias de ensino com objetivo final de proporcionar um desenvolvimento de múltiplas competências que visam preparar os discentes para a vida em sociedade, no plano social e profissional.

2.4. A expressão oral nas aulas de Língua Estrangeira

2.4.1. Breve enquadramento histórico

Percebeu-se, durante o estágio, que as metodologias de ensino aplicadas em Língua Estrangeira, atualmente, privilegiam principalmente atividades que visam desenvolver a Expressão Oral e a Compreensão Oral, mas, nem sempre se pensou assim. Ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, o processo de ensino-aprendizagem de LE focava-se em diferentes competências de acordo com as metodologias em vigor.

Foi no século XIX que o ensino das línguas estrangeiras integrou o currículo escolar com o Método Gramática-Tradução, também conhecido como Método Tradicional ou Clássico. O professor explicava um determinado conteúdo gramatical através de um conjunto de frases exemplificativas que os alunos deviam depois traduzir para a sua língua materna. Este método de ensino repousava essencialmente no estudo exaustivo da gramática e na tradução e, além disso, centrava-se totalmente no professor que não dava oportunidade aos alunos para intervirem oralmente. O único momento em que os alunos podiam expressar-se oralmente era quando liam textos literários para serem traduzidos.

Com a Revolução Industrial no final do século XIX, desenvolve-se um aumento de trocas económicas, culturais e turísticas, e, conseqüentemente, aparece a necessidade de comunicar noutras línguas que não a materna. Surge então o Método Direto para dar resposta a esta necessidade pois, o Método Tradicional parece ser muito limitado. Este método tem por objetivo a prática oral da língua. As aulas eram sempre lecionadas na LE e era pedido aos alunos para utilizar apenas a LE que estavam a aprender, procurando-se, assim, criar um contexto de situação autêntico e favorecer a EO. Apesar de privilegiar a EO, este método não promovia a interação entre os alunos, nem a autonomia do discente.

Entre o início do século XIX e meados do século XX foram aparecendo várias metodologias: o Método Audio-Oral, que consistia em ouvir e repetir estruturas, e o Método Audiovisual (SGVA), que dava importância à pronúncia.

Até aqui, o ensino da LE reduzia-se à aquisição de um conjunto de hábitos e teorias que não levavam a cabo a comunicação. Nos anos 70, após o aparecimento do conceito de “competência linguística” introduzido por Chomsky, assistimos a uma revolução a nível das metodologias do ensino da LE com o surgimento do conceito de “competência comunicativa” introduzido por Hymes, no qual defende que a “competência” do aprendente deve ir além do conhecimento gramatical. A língua é perspectivada como uma ferramenta para comunicar significado e é-lhe atribuída uma função social. Assim sendo, a conceção de que o ser humano

é um ser social que se relaciona através da linguagem, levou ao princípio de que a língua deve ser utilizada para comunicar, tendo sempre em conta o contexto.

Com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) em 2001, aparece uma nova abordagem ao ensino das línguas. Este documento tem por finalidade repensar os objetivos e os métodos de ensino das línguas. Também, fornece uma base comum para a concessão de programas, de diplomas e de certificados, o que permite favorecer a mobilidade educativa e profissional. O QECR propõe metodologias orientadas para a ação focando-se no aprendente como futuro utilizador da língua com o objetivo de o preparar para situações reais de comunicação em contexto social. Assim, o QECR coloca o aprendente no centro do processo ensino-aprendizagem e recomenda a utilização de estratégias que favoreçam a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.

Como vimos, os métodos e os enfoques metodológicos foram mudando à medida que as teorias de aprendizagem, as novas concessões de língua e os enfoques didáticos das correntes metodológicas evoluíam. Todas estas mudanças (nos programas, no papel do professor e do aluno, na política e na sociedade) não eram feitas de forma estanque, dado que um método não iniciava quando outro terminava. Assim sendo, o ensino comunicativo caracteriza-se pela coexistência de diferentes correntes metodológicas e pelo ecletismo.

2.4.2. Quadro Europeu Comum de Referência

Como já foi dito, o QECR surgiu da necessidade de uniformizar os princípios que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no contexto da Europa, sendo também um documento de referência no sistema educativo português, desde 2001.

No que diz respeito às competências contempladas, o QECR distingue dois tipos: as gerais e as comunicativas em língua. As primeiras relacionam-se com o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural, a consciência intercultural, as capacidades práticas, a competência existencial e a competência de aprendizagem. As segundas estão diretamente ligadas à língua e englobam as competências linguística, sociolinguística e pragmática.

A competência linguística corresponde ao “conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p. 157), e engloba seis competências: a lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica, a ortográfica e a ortoépica.

Quanto à competência sociolinguística, esta “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (*idem*, p. 169), e está relacionado com os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques.

Por fim, a competência pragmática diz respeito:

ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”);
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”);
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas internacionais e transacionais (“competência de conceção”). (*idem*, p. 174)

No âmbito deste relatório, focar-nos-emos, essencialmente, sobre o que o QECR refere a respeito da EO para o nível A2, correspondente ao nível de proficiência linguística contemplado para o 8.º e o 9.º ano. Embora se utilize o conceito de EO, no QECR este engloba, por um lado, a produção oral, entendida como uma atividade em que o falante “produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes” (*idem*, p. 90), e, por outro lado, a interação oral em que “o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores” (*idem*, p. 112). Em produção oral, o aprendente pode participar em atividades que implicam, por exemplo, “ler um texto em voz alta; falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.); desempenhar um papel estudado; falar espontaneamente; cantar” (*idem*, p. 91). Como atividades interativas, o QECR propõe como exemplo “transacções; conversa informal; discussão informal; discussão formal; debate; entrevista; negociação; planeamento conjunto; a cooperação prática com vista a um fim específico” (*idem*, pp. 112-113).

Seguem-se os descritores correspondentes para o nível A2 referidos no QECR:

Quadro 3 - Descritores de desempenho da Produção oral

Produção Oral Geral	
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.

Quadro 4 - Descritores de desempenho da Interação Oral

Interação Oral Geral	
A2	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.

	É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.
	É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.

Ainda, o QECR propõe descritores de desempenho quer para tarefas específicas de produção oral - o monólogo em sequência (descrever uma experiência), o monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate), os anúncios públicos e dirigir-se a um auditório (*idem*, pp. 92-94) - quer para tarefas específicas de interação oral - a compreensão de um interlocutor nativo, a conversação, a discussão informal (com amigos), as discussões formais e reuniões, a cooperação com vista a um fim específico (p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento), as transacções para obter bens ou serviços, a troca de informações, entrevistar e ser entrevistado (*idem*, pp. 115-122).

Com este conjunto de descritores, o docente pode planificar as aulas de acordo com os objetivos pretendidos e preconizados pelos documentos orientadores (Aprendizagens Essenciais) no final de cada nível, no que se refere ao domínio da EO. Também, os descritores de desempenho permitem aferir as dificuldades do aluno em relação a determinadas especificidades da EO. O professor pode, assim, elaborar a planificação das aulas focando os aspetos linguísticos a serem melhorados.

O QECR não pretende ser um documento prescritivo. Apenas propõe e sugere um conjunto de elementos que podem ser utilizados, ou não, pelo utilizador. Assume-se como um guia que pode servir de complemento aos outros documentos reguladores (*Programa, Aprendizagens Essenciais*).

A partir da análise deste documento, podemos afirmar que é defendido um ensino centrado na ação e no aluno como agente social, falante intercultural e aprendente autónomo. Segundo Andrade,

Quando se fala em “ensino centrado no aluno” define-se por acréscimo um determinado posicionamento pedagógico, posicionamento esse que não é exclusivo do professor de LE: situamo-nos numa pedagogia da não-directividade, na continuidade de uma linha educativa de tipo humanista, que procura responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem, autonomizá-lo, motivá-lo.” (1992, p. 48)

Assim, cabe ao professor proporcionar aos alunos atividades que desenvolvam e melhorem as suas capacidades comunicativas em LE. Cabe então ao professor transformar o aprendente em “agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-lhe a capacidade de ser um verdadeiro *aprendedor* e de se assumir enquanto tal, ajudando-o a saber aprender, o que implica torná-lo capaz de participar activamente nessa aprendizagem.” (*idem*, pp. 49-50)

2.4.3. O Programa de Francês no 3.º ciclo do Ensino Básico

O programa da disciplina de Língua Estrangeira – Francês, para o 3.º ciclo organiza-se em torno de dois volumes. No volume I – “Organização Curricular e Programas”, estão reunidas as componentes fundamentais, nomeadamente finalidades e objetivos, enunciados de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação. O volume II vem complementar o primeiro e é constituído pelo *Plano de organização do ensino-aprendizagem* e por um conjunto de *Sugestões bibliográficas*.

O *Programa de Francês* preconiza um ensino-aprendizagem que tende para “a conciliação de concepções metodológicas que ponderem a adequação aos públicos, aos objetivos, aos conteúdos, à personalidade do professor e aos recursos disponíveis” (Ministério da Educação, Vol.I, p. 313).

Assim, pretende uma metodologia ativa e centrada no aluno em que o professor deva criar e promover atividades que: “contribuam para a apropriação e estruturação de regras linguísticas e sócio-linguísticas; motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira; favoreçam o desenvolvimento intelectual, psicológico e sociocultural do aluno” (Ministério da Educação, Vol.I, p. 313).

À semelhança do QECR, coloca o aluno no centro do processo-aprendizagem e refere a importância que se deve dar à utilização da LE de forma autónoma e, sempre que possível, em situações de comunicação autênticas.

No que diz respeito aos objetivos gerais relativos ao domínio da Oralidade, o Programa refere que a disciplina de Francês deverá possibilitar atividades que levem o aluno a:

- desenvolver as competências básicas de comunicação na língua francesa
 - compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- exprimir, com alguma criatividade, a sua intensão de comunicação, em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. (Ministério da Educação, Vol.II, p. 11)

Em relação aos objetivos linguísticos e comunicativos relativamente à produção de textos orais, para que o aluno consiga alcançá-los deverá:

- participar em discursos interacionais e unidireccionais
 - utilizando meios linguísticos adequados e correctos
 - adequando comportamentos não verbais ao comportamento verbal
 - utilizando a entoação como valor semântico
 - interagindo adequadamente com o(s) seu(s) interlocutor(es)
- Adequar o tipo de discurso
 - quando descreve
 - quando narra
 - quando exprime opiniões próprias
 - quando argumenta
- Utilizar vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático
- Expressar-se tendo em conta os aspectos prosódicos da língua. (*idem*, p. 12)

Este documento indica igualmente que é necessário criar dispositivos pedagógico-didáticos tendentes à prática da “escuta ativa”, para que os alunos mobilizem as suas capacidades cognitivas e invistam os seus saberes na aprendizagem da comunicação em língua francesa. Mais, sublinha a importância de sensibilizar o aluno para as situações de interação com vista a adquirir a capacidade de produção e de aquisição de discursos adequados às situações de comunicação, sendo este o principal objetivo do ensino-aprendizagem de uma LE.

Em síntese, o programa de Francês LE, para o 3.º ciclo, aconselha o professor a observar cada aluno e grupo e perceber quais os seus interesses e necessidades com a finalidade de adaptar as suas intenções educativas e planear o processo de ensino-aprendizagem. Sugere-se que o docente seja inovador, dinâmico, e comunicativo para conseguir fomentar o gosto pela língua francesa.

2.4.4. Aprendizagens Essenciais Francês no 3.º ciclo do EB

As Aprendizagens Essenciais (AE) das Línguas Estrangeiras baseiam-se nos pressupostos do QECR, nos programas em vigor e nas metas curriculares existentes.

A matriz das AE apresenta descritores de desempenho e organiza-se em três domínios: a competência comunicativa, a competência intercultural e a competência estratégica.

Ilustração 3 – Domínios dos descritores de desempenho



Fonte: Ministério da Educação (A. E., 3.º ciclo - Francês) p. 3

As manifestações de EO surgem no domínio da Competência Comunicativa através da Interação Oral e da Produção Oral. Posto isto, iremos aqui tratar apenas do domínio da Competência Comunicativa por ser o que nos interessa. Assim sendo, na operacionalização das AE em relação aos conhecimentos, capacidades e atitudes no nível A2.1 (8.º ano), o aluno deve ficar capaz de, na **Interação Oral**:

Interagir, sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, pronunciando de forma compreensível, em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas, tendo em conta o discurso do interlocutor, respeitando os princípios de delicadeza e usando um repertório limitado de expressões e de frases com estruturas gramaticais elementares para:

- pedir e dar informações;
- descrever, narrar acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados;
- exprimir gostos e preferências. (Ministério da Educação, 2018, p. 8)

e de, na **Produção Oral**:

Exprimir-se sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, usando um repertório limitado de expressões e de frases com estruturas gramaticais elementares e pronunciando de forma suficientemente clara para:

- descrever e narrar acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados;
- exprimir gostos e preferências. (Ministério da Educação, 2018, p. 9)

No que concerne o nível A2.2 (9.º ano), o aluno deve ficar capaz de, em contexto de interação oral:

Interagir, sobre o meio envolvente e situações variadas, em conversas curtas bem estruturadas, tendo em conta o discurso do interlocutor, respeitando os princípios de delicadeza e usando vocabulário muito frequente e frases com estruturas gramaticais elementares, com pronúncia suficientemente clara, para:

- trocar ideias e informações;
- descrever situações, narrar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes, passados ou futuros;
- exprimir opiniões, gostos e preferências. (Ministério da Educação, 2018, p. 8)

Em contexto de produção oral, o aluno deve ficar capaz de:

Expressar-se, sobre o meio envolvente e situações variadas, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, usando vocabulário muito frequente e frases com estruturas gramaticais elementares e pronunciando de forma suficientemente clara para:

- descrever situações, narrar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes, passados ou futuros;
- expressar opiniões, gostos e preferências. (Ministério da Educação, 2018, p. 9)

As AE visam desenvolver no aluno a competência comunicativa em articulação com a competência intercultural e a competência estratégica, e contribuir para a sua formação global enquanto cidadão do século XXI.

Concluindo aqui este capítulo, prossegue-se com o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico onde serão expostos os planos de ação efetuados nas disciplinas de Português e de Francês.

Capítulo 3 - Estudo empírico

Este capítulo apresenta o plano de ação realizado durante as práticas letivas. Aqui se descreve o plano de intervenção pedagógica e o ciclo de investigação executado nas disciplinas de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira.

3.1. Metodologia científica

Como já foi referido segue-se o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico que foi desenvolvido com base num processo de investigação-ação, com todas as contrariedades que apareceram devido ao contexto pandémico.

Arends (1995) afirma que

a investigação-acção rege-se pelos processos e normas da investigação científica, mas não tem como objectivo produzir conhecimento para as comunidades educacional e científica. Ao invés, consiste num processo de aquisição de informação e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio professor/investigador que o realiza. (p. 525)

O autor propõe três passos a seguir para a realização do processo de investigação-ação:

1. identificar quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas;
2. recolher informação válida;
3. interpretar e utilizar esta informação com o objetivo de melhorar o ensino. (*idem*, pp. 528, 532)

Assim, inicia-se um processo que “consiste em isolar um problema para investigar, empreender acções, recolher dados, observar o que se passa, e reflectir sobre todo o processo antes de prosseguir o estudo.” (*idem*, p. 527)

A questão de partida deste projeto de investigação-ação já foi apresentada no primeiro capítulo deste relatório apoiando-se na observação direta e na recolha de informação sobre o perfil dos alunos.

Procurando responder da melhor forma à questão deste projeto, foi feita uma pesquisa sobre as estratégias que se enquadrariam melhor nesta intervenção pedagógico-didática. Em seguida, procurou-se encontrar as formas de recolha que iriam ser aplicadas para verificar os resultados da intervenção. De entre as várias formas de recolha para se utilizar neste projeto, pensou-se que as mais adequadas seriam a observação direta, o questionário, o registo de notas em diário e uma grelha de observação.

3.2. Plano de ação na disciplina de Português

O plano de ação na disciplina de Português foi realizado, ao longo do ano letivo, tendo sido dedicadas à expressão oral algumas intervenções, dentro do que foi possível, de acordo

com a informação contida no quadro seguinte:

Quadro 5 – Plano de ação na disciplina de Português

	1.º ciclo supervisivo (a distância)	2.º ciclo supervisivo (a distância)	3.º ciclo supervisivo (a distância)	4.º ciclo supervisivo (presencial)
Dias	16, 17 e 18 de fevereiro de 2021	9 e 11 de março de 2021	13 e 15 de abril de 2021	27, 28 e 29 de abril de 2021
Duração	3 x 90 minutos	2 x 90 minutos	2 x 90 minutos	3 x 90 minutos
Aprendizagens específicas da Oralidade	10.º ano: - Planificar o texto oral, elaborando tópicos de suporte à intervenção. - Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando. - Respeitar as seguintes extensões temporais: síntese – 1 a 3 minutos; apreciação crítica – 2 a 4 minutos. <i>Programa e Metas Curriculares</i> (pp. 45-46) - Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. - Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros. - Utilizar adequadamente recursos verbais e não-verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais. <i>Aprendizagens Essenciais</i> (pp. 5-6)			
	12.º ano: - Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos. - Produzir textos orais seguindo um plano previamente elaborado. - Respeitar as seguintes extensões temporais: texto de opinião – 4 a 6 minutos; - Exprimir pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando. <i>Programa e Metas Curriculares</i> (p. 53) - Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos. - Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições. - Produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas. <i>Aprendizagens Essenciais</i> (p. 5)			
Atividades realizadas	- Visualização de vídeo e apresentação de síntese;	- Audição de canção; - Reflexão a partir da	- Visualização de “trailer” com debate de opinião;	- Projeção de imagens para comentar;

	- Questões diretas.	observação de obras de arte; - Questões diretas.	- Atividade lúdica a partir de valores morais; - Questões diretas.	- Visualização de documentário seguido de debate; - Criação de um poema; - Questões diretas.
--	---------------------	---	---	--

Seguidamente, apresenta-se as atividades realizadas para cada uma das intervenções.

3.2.1. Aula zero

A aula zero foi realizada na turma do 10.º ano a 29 de outubro de 2020 e teve a duração de 90 minutos. Incidiu sobre a audição, leitura e análise de uma Cantiga de Amigo de D. Dinis.

No domínio da expressão oral, foi pedido aos alunos que refletissem, durante alguns minutos, sobre um tema ligado ao texto literário tratado nesta aula, presente numa afirmação de Amélia Pinto Pais (2004):

“Trata-se, nas cantigas de amigo, (..), de uma espécie de 'travesti' poético - pela primeira vez na nossa literatura fica clara a não confusão entre autor e sujeito poético (o Eu da enunciação, Eu poético ou Eu que nos fala) (...)”. (p. 37)

Para iniciar a atividade de expressão oral, a professora solicitou a um aluno que lesse o excerto. Depois, pediu aos discentes que estabelecessem um comentário acerca desta afirmação e a sua relação com a Cantiga de Amigo.

Verificou-se, através da observação direta registada no diário do investigador, que todos os alunos, durante o tempo de reflexão, não escreveram, limitando-se a ler o excerto. Iniciada a atividade de expressão oral, observou-se que não evidenciavam uma participação ativa. Foi então necessário interpelar os discentes para conseguir que exprimissem os seus comentários. Denotava-se algum receio quando respondiam, emitindo respostas curtas, com hesitações e utilizando uma linguagem mais informal.

Esta atividade revelou que os alunos não planificam as suas intervenções orais e que se mostram reticentes quando lhes é pedido para se expressarem oralmente.

3.2.2. Primeiro ciclo supervisoivo

O primeiro ciclo supervisoivo foi realizado nos dias 16, 17 e 18 de fevereiro de 2021, na turma do 12.º ano, dividido por três aulas de 90 minutos. Este ciclo teve lugar em contexto de ensino online, através da plataforma *Zoom* devido ao contexto de pandemia de COVID-19.

Estas aulas incidiram sobre a leitura e a análise do conto *Sempre é uma companhia* de Manuel da Fonseca. Para tal, o conto foi antecipadamente enviado, através da plataforma *GoogleClassroom*, para que os alunos o lessem antes das aulas, de forma a realizar uma análise do mesmo em conjunto.

Na primeira aula, depois de expor uma revisão sobre o texto narrativo e o conto, e de introduzir o autor do texto a ser analisado, a professora pediu aos alunos para referirem oralmente a estrutura e o conteúdo geral do conto em questão. Verificou-se que a maior parte dos alunos não tinha lido o texto como lhes tinha sido pedido. Os que participaram ativamente pareciam ter dificuldades em exprimir as suas ideias.

Depois, de forma a proceder-se a uma análise mais aprofundada, foi pedido a alguns alunos para lerem, em voz alta, o início do conto. Seguiu-se então a análise do excerto lido, orientada pela professora com a colaboração dos alunos.

Na segunda aula, foi pedido aos discentes que fizessem uma breve recapitulação dos conteúdos abordados na aula anterior para consolidarem as aprendizagens. Depois, continuou-se com a leitura e a análise do conto como na primeira aula. Após este momento, foi exibido um pequeno vídeo sobre a história da rádio em Portugal. Pediu-se aos alunos para registarem informação pertinente para fazerem uma síntese oral do conteúdo do vídeo. Terminada a exibição do vídeo, alguns alunos admitiram que desconheciam alguns dados referidos no vídeo. Pareceram entusiasmados e alguns foram mais participativos quando lhes foi pedido exporem oralmente a síntese do que tinham visto. Após esta atividade, realizou-se uma troca de ideias pessoais acerca da relação que cada um mantinha com a rádio atualmente. Esta atividade visava pôr o aluno mais à vontade para falar de aspetos que, de uma certa maneira, lhe são mais pessoais.

Na terceira aula prosseguiu-se e concluiu-se a análise do conto. Em seguida, foi proposto aos discentes a elaboração de um texto de opinião escrito e cujo tema incidia sobre a seguinte afirmação: o ato de comunicação nos nossos dias reduz-se a “um ato de ensimesmamento e narcisismo” (António Manuel Ferreira, retirado de texto inédito, Universidade de Aveiro, Julho 2016).

Para tal, deviam planificar a produção do texto de opinião, estabelecendo objetivos, selecionando informação pertinente e definindo tópicos de conteúdo. Antes de procederem à redação, foi pedido a alguns alunos para apresentar oralmente a estrutura dos seus planos a fim de serem comentados pelos colegas. Esta atividade pretendia sensibilizar os alunos para a importância de planificar um trabalho, oral ou escrito. Teve, também, como objetivo ajudar os

alunos a refletirem sobre a organização e a reflexão do pensamento para os levar a melhorar no domínio da oralidade e da escrita.

Verificou-se que alguns alunos ainda têm dificuldades em estruturar as ideias. A troca de comentários e sugestões feita em grande grupo foi benéfica e refletiu-se na produção dos textos escritos. No entanto, alguns alunos ainda evidenciaram lacunas na estruturação e na organização dos tópicos a desenvolver num texto de opinião.

Não sendo aulas presenciais, a tarefa de desenvolver a expressão oral nos alunos foi dificultada, pois o ensino online não é propício a intervenções por parte dos discentes. Tentou-se, portanto, incentivar os alunos através de questões dirigidas sobre o conteúdo programático abordado e através de atividades de partilha, com o objetivo de proporcionar aos alunos momentos para se expressarem oralmente e, desta forma, perderem o medo de falar perante o olhar dos outros.

3.2.3. Segundo ciclo supervisoivo

O segundo ciclo supervisoivo foi realizado nos dias 9 e 11 de março de 2021, em contexto de ensino online. Estas aulas foram lecionadas à turma do 10.º ano e cada uma delas tinha a duração de 90 minutos.

A primeira aula debruçou-se sobre o estudo da lírica camoniana, mais especificamente sobre a análise do poema *Um mover d'olhos brando e piadoso*. Para introduzir o tema da “Representação da amada” presente neste texto poético, iniciou-se a aula com a projeção e a audição de um vídeo da canção *Mulher* da cantora Elba Ramalho. Este elemento constituiu um fator motivador porque ainda estava presente na memória dos alunos o Dia Internacional da Mulher que se celebrava no dia anterior. Durante a audição, os alunos deviam tomar algumas notas sobre a letra da canção, nomeadamente, o tema e a descrição da figura feminina que aí era retratada. A seguir à escuta da canção, foi solicitado aos alunos para referirem o que tinham anotado acerca da canção. Esta atividade visava criar o hábito de tomar notas e organizá-las, para depois transmitirem oralmente, de uma forma estruturada, as informações solicitadas. Serviu, também, para fazer a transição para o estudo dos sonetos de Camões, igualmente relacionados com a representação da mulher.

Após esta atividade, procedeu-se à leitura do texto, por parte de um aluno, e à análise oral do poema feita com a participação de todos. Os alunos não revelaram muita vontade em participar. O ensino *online* dificultou o contacto visual entre os participantes, por causa do tamanho reduzido do monitor do computador, e pareceu que alguns, embora presentes, estavam

a realizar outras tarefas. É de salientar que, nalguns casos, não se conseguia ver a cara do aluno por causa da posição como ele dispunha a câmara.

A segunda aula deu continuação à primeira, iniciando com a recapitulação desta por parte dos alunos. Prosseguindo com o tema da representação da mulher, os alunos ouviram o poema *Leda serenidade deleitosa* de Camões. Depois desta audição, eles tiveram de responder a questões sobre o que tinham ouvido. Com esta atividade, pretendia-se treinar a compreensão oral dos alunos, pois é preciso primeiro compreender para depois exprimir o que se ouve.

Seguiu-se a leitura e a análise temática e formal da composição poética através de questões colocadas aos alunos.

Finalizado o estudo do soneto, projetou-se alguns quadros de Sandro Botticelli representativos do ideal petrarquista. Com o intuito de levar os alunos a produzirem um texto de opinião escrito apoiado no contraste entre o ideal de mulher em Petrarca, em Camões e na atualidade, estabeleceu-se uma discussão a partir dos quadros de Botticelli sobre o que os discentes sentiam em relação a este tema. Arnheim (1997) referiu que “a arte apresenta composições sensoriais, imagens, e pensamentos, não pelo seu valor intrínseco, mas enquanto formas capazes de comunicar. É frequente dizer-se que o conteúdo da obra de arte é constituído, em última instância, por emoções e sentimentos.” (p. 308). Pretendeu-se, com esta atividade, que os alunos expressassem os seus sentimentos e a sua relação com a sociedade atual, através da arte e de uma reflexão introspetiva.

Constatou-se, através da observação e o registo de notas no diário de investigador, que os alunos sentem necessidade de expressar o que sentem em relação ao mundo que os rodeia. Com isto, concluiu-se que os alunos mostram um particular interesse por temas atuais que fazem parte do seu universo.

3.2.4. Terceiro ciclo supervisoivo

O terceiro ciclo supervisoivo foi realizado nos dias 13 e 15 de abril de 2021, também em contexto de ensino *online*. Foram lecionadas duas aulas de 90 minutos aos alunos da turma do 10.º ano.

Seguindo os normativos vigentes para a disciplina de Português para o décimo ano, esta unidade didática incidiu, ela também, sobre o estudo da lírica camoniana.

A primeira aula foi iniciada com a visualização do “trailer” do filme *Les Misérables* do produtor Ladj Ly que retrata o problema da integração da comunidade magrebina em França e do abuso de poder das forças policiais. Relacionado com temas da atualidade, procurou-se com

este “trailer” despertar o interesse nos alunos e motivá-los para exprimirem oralmente o que pensam acerca dos assuntos referidos.

Esta atividade visava, também, a introdução do tema do desconcerto do mundo presente na esparsa *Os bons vi sempre passar*, e da qual foi feita uma análise temática e formal numa interação professora/alunos.

Depois de concluída a análise do poema, tentou-se realizar uma atividade lúdica partindo do tema abordado anteriormente. Para tal, foi pedido a um aluno que referisse um valor moral que ele considerava importante e, a seguir, ele designava um colega para dar um exemplo onde esse valor era transgredido. Os exemplos deviam incidir sobre a reflexão do aluno acerca do mundo em que vive, seja pelas suas observações através dos meios de comunicação ou das redes sociais, seja pela sua própria experiência.

Gerou-se, aqui, um momento de descontração em que os alunos se sentiram mais desinibidos.

A segunda aula incidiu sobretudo sobre o domínio de Educação Literária continuando-se o estudo da lírica camoniana.

Em forma de conclusão e relativamente a estas duas aulas, reconhece-se que os alunos nem sempre mostraram interesse pelos textos literários e, por este motivo, para o estudo dos poemas destas duas aulas, tentou-se relacioná-los com atividades mais dinâmicas como, por exemplo, a visualização do “trailer” de um filme, dado que a imagem e o som despertam e prendem a atenção dos alunos, motivando-os para aprender. Também, existiu uma preocupação em interligar as diferentes atividades e os diferentes domínios de referência nas duas aulas.

3.2.5 Quarto ciclo supervisivo

O quarto ciclo supervisivo decorreu nos dias 27, 28 e 29 de abril de 2021. Esta unidade didática inseriu-se na sequência de ensino-aprendizagem relativa aos poetas contemporâneos, e destinou-se à turma do 12.º ano. Estruturou-se em três aulas de 90 minutos, em presencial, que incidiram sobre a análise de dois poemas do autor Eugénio de Andrade: *Os trabalhos da mão* e *Poema à Mãe*.

A primeira aula foi iniciada com a retoma da aula anterior, na qual a professora titular tinha introduzido e contextualizado o autor Eugénio de Andrade, e teve como objetivo levar os alunos a mobilizarem os conhecimentos já adquiridos. Em seguida, foram projetadas duas imagens para apelar à reflexão dos alunos e introduzir os temas tratados no poema *Os trabalhos da mão* de Eugénio de Andrade: a passagem do tempo/consciência da finitude e as mãos como símbolo da capacidade criadora do sujeito poético. Depois desta etapa, seguiu-se a leitura e a

análise oral, em grande grupo, do primeiro poema acima referido. A docente serviu de guia no trabalho interpretativo através da formulação de questões dirigidas aos alunos para que estes se tornassem cada vez mais autônomos no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda aula foi iniciada com a correção de uma ficha de trabalho e a recapitulação oral e em grande grupo da aula anterior.

Em seguida, para servir de ponto de partida para a análise do texto poético *Poema à Mãe*, foi projetado um documentário intitulado *O começo da vida*. Este aborda a temática da importância da criança numa sociedade e da relação de amor mãe (pai)/filho. Foi pedido aos alunos para tomarem algumas notas e refletirem sobre as temáticas presentes no vídeo para depois, em interação oral, debaterem e justificarem os pontos de vista e opiniões. Após o tempo dado para os discentes prepararem e organizarem os seus argumentos, iniciou-se a partilha de opiniões. Verificou-se que eram sempre os mesmos alunos que tomavam a palavra. Os outros, desinteressados ou tímidos, só intervinham quando a professora os questionava. Foi o que foi feito para estimular esses discentes a partilharem a sua opinião.

Em seguida, feita a transição para o poema, iniciou-se a sua análise, oralmente e em grande grupo.

A terceira aula foi iniciada com a recapitulação da aula anterior para dar seguimento à análise do texto poético *Poema à Mãe*. Finalizada a interpretação do poema, a docente propôs a criação de um poema dedicado às mães com uma frase de cada elemento da turma, tendo em conta que, no domingo a seguir a esta aula, celebrava-se o Dia da Mãe. No início, notou-se alguma renitência por parte de alguns alunos que não se sentiam à vontade para exporem em público os seus sentimentos. Porque queríamos que todos participassem, concordou-se que podiam fazer esta atividade em grupos de dois. No final desta atividade, que se prolongou e ocupou algum do tempo da aula seguinte, os discentes ficaram satisfeitos com o resultado final. Para concluir, foi distribuído a cada aluno um postal feito manualmente pela professora, para os discentes escreverem o poema e oferecê-lo no Dia da Mãe. Para que o trabalho ficasse completo, foi pedido que decorassem o postal a gosto e manualmente, estabelecendo, assim, uma relação com o poema de Eugénio de Andrade tratado na primeira aula (*O trabalho das mãos*).

As estratégias foram pensadas e delineadas na sequência da diagnose inicial estabelecida a partir da observação das aulas no início do ano letivo.

Procurou-se trabalhar, dentro do possível a expressão oral, sabendo que o domínio da Educação Literária devia ocupar a maior parte dos tempos letivos. Desta forma, nem sempre

foi possível orientar as unidades didáticas para o desenvolvimento da Oralidade e particularmente na EO.

Não foi pedido aos alunos nenhum trabalho oral com preparação prévia, para depois exporem oralmente, porque o plano anual da professora titular já contemplava dois trabalhos para cada turma a realizar durante o ano letivo. Os alunos da turma do 10.º ano tinham de apresentar oralmente a apreciação crítica de um livro do Plano Nacional de Leitura (PNL) ou de um filme, e a exposição de uma temática de *Os Lusíadas* em intertexto com a atualidade. No caso dos alunos do 12.º ano, estes deviam realizar oralmente a apreciação crítica de um livro do PNL e a exposição sobre um tema livre da atualidade.

O contexto de pandemia devido à COVID-19 não foi muito propício para que se trabalhasse mais eficazmente a expressão oral: o uso das máscaras, nas aulas presenciais, dificultou a perceção dos elementos paraverbais; as aulas *online* fizeram com que os alunos se distraíssem mais durante as mesmas.

Para a recolha de dados, recorreu-se à observação direta e ao registo de informação no diário do investigador. Foi também elaborado um questionário.

3.3. Plano de ação na disciplina de Francês

Tal como para a disciplina de Português, o plano de ação na intervenção pedagógico-didática em Francês foi realizado, ao longo do ano letivo, tendo sido dedicadas à expressão oral algumas intervenções, de acordo com a informação contida no quadro seguinte:

Quadro 6 – Plano de ação na disciplina de Francês

	1.º ciclo supervisoivo (presencial)	2.º ciclo supervisoivo (presencial)	3.º ciclo supervisoivo (presencial/a distância)
Dias	4, 6 e 13 de novembro de 2020	6, 13 e 20 de janeiro de 2021	21, 23, 30 de abril e 5 de maio de 2021
Duração	1 x 90 minutos + 2 x 45 minutos	3 x 90 minutos	2 x 90 minutos + 2 x 45 minutos
Aprendizagens específicas da Interação Oral e da Produção Oral	8.º ano: <i>Aprendizagens Essenciais</i> No contexto temático da vida quotidiana: Interação oral Interagir, sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, pronunciando de forma compreensível, em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas, tendo em conta o discurso do interlocutor, respeitando os princípios de delicadeza e usando um repertório limitado de expressões e de frases com estruturas gramaticais elementares para: - pedir e dar informações;		

	- descrever, narrar acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; - exprimir gostos e preferências. Produção oral Expressar-se sobre situações do cotidiano e experiências pessoais, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, usando um repertório limitado de expressões e de frases com estruturas gramaticais elementares e pronunciando de forma suficientemente clara para: - descrever e narrar acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; - exprimir gostos e preferências. (pp. 8-9)		
	9.º ano: <i>Aprendizagens Essenciais</i> No contexto temático das vivências sociais: Interação oral Interagir, sobre o meio envolvente e situações variadas, em conversas curtas bem estruturadas, tendo em conta o discurso do interlocutor, respeitando os princípios de delicadeza e usando vocabulário muito frequente e frases com estruturas gramaticais elementares, com pronúncia suficientemente clara, para: - trocar ideias e informações; - descrever situações, narrar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes, passados ou futuros; - exprimir opiniões, gostos e preferências. Produção oral Expressar-se, sobre o meio envolvente e situações variadas, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, usando vocabulário muito frequente e frases com estruturas gramaticais elementares e pronunciando de forma suficientemente clara para: - descrever situações, narrar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes, passados ou futuros; - exprimir opiniões, gostos e preferências.		
Atividades realizadas	- Sistematização de vocabulário através de imagens; - Visualização de um vídeo sobre o tema “Les Loisirs”; - Jeu de rôle: um entrevistador e uma celebridade; - Questões diretas.	- Audição de canção; - Discussão oral sobre o tema das ciências e as suas vantagens e desvantagens; - Atividade lúdica: “Quiz <i>Vive les rois!</i>”; - Apresentação oral; - Questões diretas.	- Visualização de um vídeo sobre a temática das férias; - Troca de ideias sobre os destinos de sonho para passar férias de cada aluno; - Apresentação oral; - Questões diretas.

Em todas as aulas, privilegiou-se o uso da língua francesa como meio de comunicação. Tentou-se, sempre que possível, que os alunos intervissem em LE, o que nem sempre foi fácil porque não se sentiam à vontade.

Seguidamente, apresenta-se as atividades realizadas para cada uma das intervenções.

3.3.1. Aula zero

A aula zero foi realizada na turma do 8.º ano a 7 de outubro de 2020 e teve a duração de 90 minutos. As atividades promovidas nesta aula incidiram sobre os meios de comunicação.

A aula iniciou com perguntas diretas em que se pedia aos alunos para relembrar e referir os meios de comunicação que já conheciam. Seguiu-se a projeção de imagens ilustrando alguns meios de comunicação. Depois, foi entregue um exercício de compreensão oral em papel. Os alunos deviam completar os espaços vazios da transcrição de uma conversa telefónica que foi projetada no quadro. Seguidamente, foi pedido que reproduzissem oralmente essa conversa em pares. A etapa seguinte consistiu em refletirem sobre as formas verbais presentes na transcrição para levá-los a identificarem um tempo verbal relacionado com o passado. De seguida, passou-se à explicação e à sistematização de alguns verbos conjugados no “Passé Composé”. Por fim, os alunos tiveram de escrever e reproduzir oralmente em pares uma conversa telefónica em que contavam o que tinham feito no fim de semana anterior.

Com as atividades realizadas nesta aula, verificou-se que alguns alunos revelavam bastantes erros de pronúncia e que não se sentiam à vontade para falar uma LE em público. Compreende-se que assim seja, pois estavam a iniciar o segundo ano de contacto com o Francês. No entanto, destacaram-se sete alunos que, embora com pouco à-vontade, mostraram possuir algum domínio da LE.

3.3.2. Primeiro ciclo supervisivo

O primeiro ciclo supervisivo foi realizado nos dias 4, 6 e 13 de novembro de 2020, na turma do 8.º ano, dividido por uma aula de 90 minutos e duas de 45.

Estas aulas incidiram sobre a unidade 2, “Loisirs et lieux de rencontre”.

Para introduzir este tema, projetou-se uma imagem alusiva às atividades de tempos livres, para os alunos rememorarem algum vocabulário ligado ao tema tratado. Seguiu-se a projeção de um vídeo acerca dos tempos livres dos franceses. Avaliou-se a compreensão oral através de questões dirigidas aos alunos sobre o que tinham retido do que tinham acabado de ver e ouvir. Depois, estabeleceu-se uma interação entre a professora e os alunos para que estes mencionassem o que faziam nos seus tempos livres e as suas preferências. Seguidamente procedeu-se a uma revisão sobre os verbos que exprimem os gostos e as preferências. A última atividade consistia num “Jeu de rôle” entre um entrevistador e uma personagem conhecida. Para tal, foi fornecido ao aluno, no papel de entrevistador, um cartão com perguntas para serem feitas a uma celebridade. O aluno no papel da figura pública também recebia um cartão com os dados para poder responder às questões que lhe iam ser colocadas. Infelizmente, só foi possível

realizar esta atividade com dois pares. Este género de atividade pareceu interessar os alunos que não participaram, visto que ficaram desapontados por não ter tempo para continuarmos.

A segunda aula iniciou com a recapitulação do conteúdo da aula anterior. De seguida, os alunos recordaram o vocabulário ligado às atividades de tempos livres com uma sopa de letras. A última tarefa desta aula visava a produção escrita. Os aprendentes, partindo de um texto em que um menino se apresentava e referia o que fazia nos seus tempos livres, deveriam escrever uma resposta onde se apresentavam e onde mencionavam as suas atividades preferidas.

A terceira aula incidiu sobre a conjugação de três verbos (“vouloir, pouvoir, devoir”) no presente do indicativo. Os alunos deviam visualizar este conteúdo gramatical previamente em casa, num *site* fornecido pela professora na aula anterior. Foram feitas questões para verificar o que eles tinham retido. Seguiu-se a explicitação da conjugação destes verbos no presente do indicativo. Prosseguiu-se com exercícios de aplicação e respetiva correção, para verificar se os conteúdos tinham sido assimilados pelos alunos.

3.3.3. Segundo ciclo supervisivo

O segundo ciclo supervisivo foi realizado nos dias 6, 13 e 20 de janeiro de 2021.

Estas aulas foram lecionadas à turma do 9.º ano e cada uma delas tinha a duração de 90 minutos. A planificação das mesmas incidiu sobre a “Unité 3 – Science et technologie”, do manual *Mots-clés, nível A2.2, 9.º ano* da Porto Editora.

A primeira aula foi iniciada com a audição da canção “Science sans conscience” do cantor Alpha Blondy, durante a qual os alunos tinham de completar os espaços vazios da letra previamente fornecida pela professora. Com esta atividade, pretendia-se treinar a compreensão oral dos alunos. Depois de verificar a compreensão do vocabulário presente na canção, estabeleceu-se uma discussão à volta do tema das ciências. Era pedido aos alunos para referir a sua opinião sobre os problemas e as vantagens das ciências e das tecnologias. Verificou-se que estes discentes não possuíam um reportório lexical diversificado recorrendo muitas vezes à língua materna para se expressar. Para finalizar, foi proposta uma atividade lúdica. Dividiu-se a turma em nove grupos para participarem num “Quiz” relacionado com invenções e cientistas.

A segunda aula deu continuação à primeira, iniciando com a recapitulação desta por parte dos alunos. Prosseguindo com o tema já anteriormente exposto, foi projetado um *PowerPoint* intitulado “La France technologique et culturelle d’aujourd’hui”. A partir da projeção de fotografias, os alunos referiam o que viam com o intuito de descobrir a que aludia cada imagem. Seguiu-se uma parte que tratava de gramática com exercícios de aplicação e respetiva correção feita em grande grupo.

A terceira aula foi dedicada à apresentação oral dos alunos. Esta atividade tinha sido proposta na primeira aula. Os alunos, em grupos de três ou quatro, deviam apresentar oralmente um aparelho eletrónico (funcionalidades e respetiva ficha técnica), apoiando-se nas instruções seguintes dadas pela professora:

Vous devez créer un diaporama sur l'appareil électronique qui vous a été donné. Vous commencerez par présenter votre appareil électronique: à quoi il sert.

Ensuite, vous pouvez: parler des caractéristiques; présenter la fiche technique; inclure des photos ou des images; décrire les fonctions; énumérer les points forts et/ou les points faibles...

(Vous n'avez pas besoin d'aborder tous ces points!)

Attention! Tous les éléments du groupe doivent parler lors de la présentation du travail.

A maior parte elaborou um trabalho satisfatório. Verificou-se, através da observação direta, que o nervosismo nos alunos não era tão acentuado. Constatou-se que muitos alunos, por não ter ainda um à-vontade em LE, se agarravam ao texto projetado, não enfrentado assim o olhar dos colegas e dos professores. O facto de ser um trabalho apresentado em grupo fez com que não se sentissem tão intimidados.

3.3.4. Terceiro ciclo supervisivo

O terceiro ciclo supervisivo foi realizado nos dias 21, 23, 30 de abril e 5 de maio de 2021. Foram lecionadas duas aulas de 90 minutos e duas de 45 aos alunos da turma do 8.º ano, sendo que a aula do dia 23 se realizou *online*.

Estas aulas incidiram sobre a “Unité 5 – Vivre et voyager en France”, do manual *Mots-clés*, nível A2.1, 8.º ano da Porto Editora.

Esta unidade já tinha sido introduzida pela outra professora estagiária do núcleo de Português/Francês. Para prosseguir com o tema das viagens, iniciou-se a primeira aula com uma interação professora/alunos em que se estabeleceu as etapas para planear uma viagem. Depois, foi projetado um vídeo humorístico de um diálogo entre duas amigas que escolhem um destino para irem de férias. Os alunos, aquando da visualização, deviam anotar os locais mencionados pelas protagonistas. Assim, foi-lhes pedido uma escuta ativa visando desenvolver a compreensão oral. De seguida, foi projetado um *PowerPoint* sobre as várias etapas de preparação para a realização de uma viagem. Posto isto, abordou-se uma parte gramatical, relativa aos pronomes relativos “qui, que, où”, onde se efetuou a explicitação gramatical seguida de exercícios de aplicação com a respetiva correção.

A segunda aula foi realizada *online* porque a professora titular estava em isolamento profilático. Começou-se por uma revisão do vocabulário sobre os meios de transporte, os alojamentos, o vestuário e acessórios, e os documentos necessários para viajar. Para tal, os

alunos deviam referir o nome de vários objetos que a professora mostrava. Por fim, os alunos visualizaram um vídeo onde um grupo de adolescentes conversava acerca do destino das suas férias.

A terceira e quarta aulas foram dedicadas às apresentações orais dos alunos. Eles deviam, em grupos de dois, três, quatro elementos ou sozinhos, elaborar um roteiro turístico do país ou cidade onde desejavam passar férias. Esta atividade foi proposta na primeira aula deste ciclo supervisivo para terem tempo suficiente para a elaborarem e prepararem. O número de elementos por grupo dependia do destino escolhido por cada um. Todos escolheram o *PowerPoint* como material de apoio para apresentarem os seus trabalhos. Através das suas prestações, os alunos evidenciaram empenho e uma maior descontração.

Na elaboração das planificações das aulas, utilizou-se muitas vezes documentos autênticos, pois, segundo Cuq e Gruca (2008):

Les intérêts des documents authentiques, d'un point de vue didactique, sont multiples ; parmi les plus importants, on peut noter qu'ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue (...). Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation (...). (p. 432)

Efetivamente, no que diz respeito ao ensino da língua francesa, "(...) les documents authentiques sont des documents «bruts», élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication (...)." (*idem*, p. 431)

De certa forma, Robert (2008) reforça, também ele, esta ideia quando refere que o oral designa "Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques." (p. 156)

Tentou-se diversificar as atividades e centrá-las essencialmente na oralidade, criando momentos em que os alunos se envolvessem numa produção oral espontânea. Procurou-se, através da utilização de questões dirigidas, manter os alunos ativos e levá-los a produzir textos orais em língua francesa.

Capítulo 4 – Resultados do plano de ação

Este último capítulo refere os vários instrumentos de recolha de informação utilizados neste projeto de investigação-ação, assim como os resultados obtidos a partir da análise dos mesmos.

4.1. Ferramentas e momentos de recolha de dados

A recolha de dados aconteceu ao longo do estágio pedagógico. Numa primeira fase, utilizou-se a observação direta e o registo num diário, construído com base na observação das aulas, para se delinear as linhas condutoras do projeto-ação, assim como para definir as estratégias e as atividades a implementar durante a prática letiva, com o intuito de alcançar os objetivos definidos no plano de intervenção-ação.

Numa segunda fase, para avaliar o desempenho dos alunos da disciplina de Francês, aquando das suas apresentações orais, recorreu-se a uma grelha de observação da expressão oral. Não se descurou, no entanto, a observação direta e o registo no diário.

Por fim, após os últimos ciclos de aulas, aplicou-se um inquérito por questionário (anexo 1) sobre os hábitos de expressão oral dos alunos, em contexto de sala de aula.

O inquérito por questionário é o único anexo presente neste trabalho porque tratar da EO em tempos de pandemia não é nada fácil. O carácter incerto da situação pandémica, os isolamentos obrigatórios decretados pelo Governo, os isolamentos profiláticos e a tensão psicológica deixaram-nos um pouco à deriva sem saber muito bem o que poderia ser planeado e preparado para se utilizar como instrumento de recolha.

4.1.1. Diário de observação

O diário de observação, como já foi dito, foi elaborado com base na observação das aulas. Serviu, principalmente, para registar informação relevante referente à EO das intervenções realizadas pelos alunos em contexto de sala de aula. Nele também se registaram reflexões sobre as estratégias e as atividades que despertavam mais interesse nos discentes.

4.1.2. Grelha de observação da EO

Para a observação das apresentações orais dos alunos utilizou-se uma grelha, pois considera-se ser o mais adequado para o fazer. Segundo Cuq & Gruca (2008),

Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l’oral ou à l’écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d’échange, de la tâche demandée, du niveau de l’épreuves et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels. (p. 216)

Elaborou-se, então, uma grelha com a ajuda da professora titular da disciplina de Francês. Esta incidiu sobre os parâmetros que se revelavam mais pertinentes no âmbito deste projeto, nomeadamente ‘adequação ao tema’, ‘amplitude vocabular’, ‘correção gramatical’ e ‘fluência’. O primeiro critério, a ‘adequação ao tema’, refletia a compreensão e o respeito pelo tema. O segundo, a ‘amplitude vocabular’, verificava a variedade e riqueza do vocabulário empregue pelos alunos. Com a ‘correção gramatical’ pretendia-se observar a morfologia e a sintaxe (construção das frases, presença de conetores). Por fim, a ‘fluência’ visava aferir os elementos fonéticos tais como a prosódia e a pronúncia. Esta grelha foi utilizada unicamente nas turmas da disciplina de Francês, pois não se proporcionou a oportunidade para que os discentes das turmas da disciplina de português realizassem uma apresentação oral.

4.1.3. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi aplicado nas últimas semanas do mês de maio às duas turmas da disciplina de Português e à turma do oitavo ano da disciplina de Francês.

O principal objetivo deste inquérito era, após análise, servir de apoio para o presente relatório. Pretendeu-se com este instrumento apurar os hábitos de EO dos alunos e a sua importância durante as aulas.

Este instrumento de recolha de dados era composto por seis questões, uma de resposta aberta e cinco fechadas.

Este inquérito por questionário foi retirado do relatório de mestrado de Ana Silva (2015, pp. 103-105) e adaptado.

4.2. Análise e interpretação dos resultados

4.2.1. Resultados obtidos na intervenção pedagógica- Português

4.2.1.1. Diário de observação

Das observações feitas nas aulas da disciplina de Português ao longo do ano letivo, registou-se no diário de observação os dados mais pertinentes no que diz respeito à prestação dos alunos quando intervinham oralmente. Verificou-se, num primeiro momento, que os alunos eram pouco participativos durante as aulas e eram poucos os que se manifestavam por iniciativa própria. Havia também discentes que ficavam calados, mesmo quando eram diretamente questionados. Anotou-se que as respostas dadas pelos alunos eram quase sempre curtas e com hesitações. Na turma do décimo, observou-se que muitos discentes utilizavam uma linguagem menos formal, notando-se na maioria dos alunos do décimo segundo um maior cuidado.

No que diz respeito às apresentações orais que os alunos realizaram, verificou-se uma grande diferença entre os alunos do décimo e os do décimo segundo ano. Os do décimo mostraram pouco à-vontade perante o olhar de um público e evidenciaram algum nervosismo. Em relação à correção do texto e pertinência, constatou-se que não diversificaram o vocabulário (por exemplo: “O livro fala”) recorrendo com alguma frequência a bordões linguísticos como, por exemplo, “tipo” ou “então”. Observou-se, ainda, que havia algumas incorreções linguísticas. Denotou-se, em algumas apresentações, que não tinham sido planificadas e que a preparação para a execução da mesma tinha sido menor, pois os discentes revelavam muitas hesitações na produção dos seus discursos e nem sempre o encadeamento era lógico. Esta turma evidenciou alguma imaturidade em relação ao que é esperado de um décimo ano, no que diz respeito às apresentações orais.

No que concerne a prestação dos alunos do 12.º ano, constatou-se, no geral, um maior cuidado no uso da língua. Notou-se que havia uma planificação e uma preparação por detrás da maioria das apresentações. Evidentemente, sendo uma turma heterogénea, houve produções em que se observou uma planificação e uma preparação mais deficiente. Alguns alunos desta turma realizaram a exposição de uma temática da atualidade no segundo período, em contexto de ensino *online*. Da observação destes trabalhos, constatou-se que os alunos manifestaram uma maior fluência, evidenciando mais segurança no seu discurso. Deduziu-se que, pelo facto de estarem atrás de uma câmara, não se sentiam tão expostos e tinham a possibilidade de recorrer a um suporte escrito para os apoiar na realização da produção oral. Observou-se, também, que os discentes desta turma utilizaram o programa *PowerPoint* como material de apoio nas suas apresentações.

Além disso, registou-se no diário que os discentes não se sentiram tão retraídos durante as aulas do terceiro período. Mostraram-se mais à vontade para intervir quando lhes era solicitado. Depreendeu-se que esta atitude ou se devia ao facto de terem estado em confinamento durante o segundo período e sentiam vontade de falar, ou porque tinham estabelecido uma boa relação com a professora.

Por fim, destacou-se que, em relação aos recursos paraverbais como a articulação, o volume da voz, a entoação e o ritmo, o uso da máscara, devido ao contexto pandémico, contribuiu para dificultar a compreensão do texto produzido pelos alunos, nas duas turmas.

4.2.1.2. Inquérito por questionário

Antes de responderem ao inquérito, foi explicado aos alunos qual era o objetivo da sua aplicação pedindo-lhes para serem sinceros e corretos nas suas respostas. Este instrumento

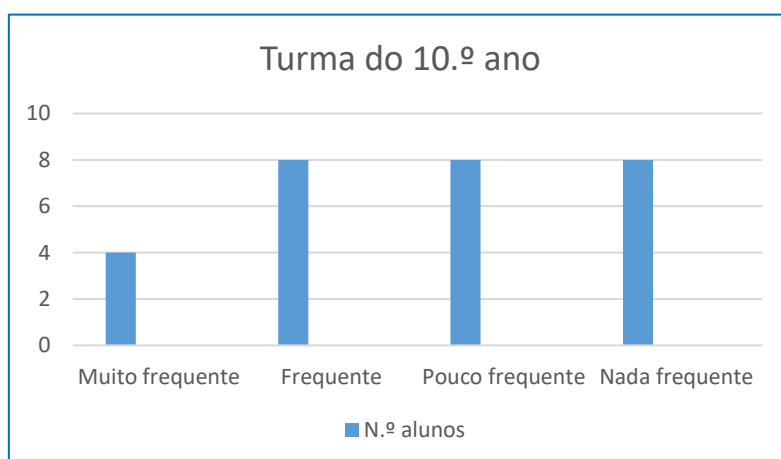
respeitava o anonimato de todos alunos, inquirindo apenas, em relação a dados pessoais, sobre a idade e o género, nas três primeiras questões.

À questão 4 do inquérito por questionário, 56,52 % dos alunos da turma do 10.º ano assumiram que participavam oralmente nas aulas, por iniciativa própria. Os que responderam negativamente a esta questão deviam justificar a sua resposta. A maioria das justificações relacionava-se com o sentir timidez, vergonha ou pouco à-vontade e medo de errar.

Na turma do 12.º ano, 76,67 % responderam afirmativamente a esta questão. Dos restantes, uns afirmaram não se sentirem à vontade para participar oralmente e outros referiram ter medo de errar nas suas respostas.

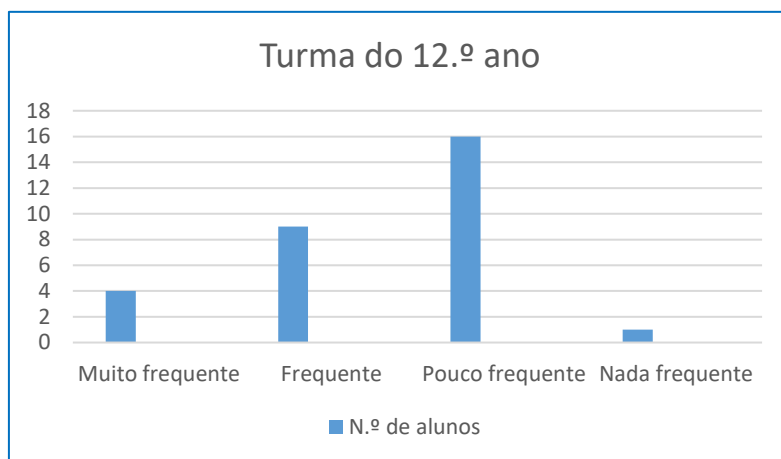
Relativamente à questão 5 em que os alunos deviam descrever a sua participação oral nas aulas com ‘muito frequente’, ‘frequente’, ‘pouco frequente’ e ‘nada frequente’, apenas quatro alunos responderam ‘muito frequente’. Os restantes dividiram-se pelos outros parâmetros como se pode verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Frequência da participação oral dos alunos do 10.º ano



Relativamente à turma do 12.º ano, apenas quatro alunos afirmaram ter uma participação oral muito frequente. Como vemos no gráfico abaixo, destacam-se os discentes que assumiram ter uma participação pouco frequente.

Gráfico 2 – Frequência de participação oral dos alunos do 12.º



Na pergunta seguinte, todos os alunos do 10.º ano, à exceção de dois, admitiram ter o cuidado de adequar o discurso à situação de comunicação em sala de aula.

No 12.º ano, em resposta a esta questão, apenas um aluno respondeu negativamente.

Face à sétima questão, todos os discentes do 10.º ano concordaram que é útil realizar atividades de expressão/interação oral nas aulas. Muitos afirmaram que só assim poderiam desenvolver e melhorar as suas capacidades de comunicação. Outros acrescentaram que permitia reduzir os erros linguísticos. Alguns revelaram uma certa preocupação com o futuro em que as atividades de EO os preparariam para futuras entrevistas de emprego. Por fim, outros referiram que as atividades de EO permitiam-lhes expressar as suas opiniões ou, ainda, ajudar a perder a timidez.

Todos os discentes do 12.º ano também admitiram a utilidade de atividades de EO em contexto de sala de aula. Todos eles referiram que as atividades de EO permitem desenvolver e melhorar as competências de comunicação. Um terço da turma acrescentou que uma boa capacidade de comunicação era importante no futuro, face a situações de comunicação como entrevistas, discursos em público ou em espaços profissionais.

Com a questão 8 procurou-se saber quais os materiais didático-pedagógicos que motivavam mais para a participação oral em sala de aula. A maioria do 10.º ano (53,57 %) elegeu os vídeos e os áudios como material mais motivador. Os outros mencionaram que lhes interessavam os recursos didático-pedagógicos que tratassem de temas atuais e do seu interesse.

Por sua vez, uma boa parte dos discentes do 12.º ano mencionou os mesmos materiais didático-pedagógicos, anteriormente referidos. 36,67 % dos inquiridos acrescentaram os jogos interativos referindo o “Kahoot” e 20 % dos alunos referiram os debates como atividade motivadora para a participação oral.

Perante a última questão, “Na tua opinião, os professores dão a devida importância à oralidade nas aulas?”, apenas um aluno do 10.º ano respondeu negativamente, justificando a sua resposta afirmando que existem alguns professores que não valorizam a EO e optam por aulas mais teóricas onde os alunos não têm oportunidade de participar.

Em relação à turma do 12.º ano, todos concordaram que os professores davam a devida importância à oralidade nas aulas, à exceção de dois. Um respondeu negativamente porque, na sua opinião, a oralidade representa uma pequena percentagem na avaliação. O outro apenas referiu que se devia criar mais atividades relacionadas com a oralidade.

Face aos dados obtidos, concluiu-se que os discentes revelaram consciência da importância de realizar atividades e de criar momentos para desenvolver as suas competências comunicativas. O facto de referirem a timidez e o medo de errar, como entrave a uma participação oral mais ativa, revela que é necessário fomentar a prática de atividades de EO no contexto de ensino-aprendizagem. Percebeu-se, também, que os discentes sentiam uma necessidade de “desabafar” e exprimir o que sentem em relação ao mundo que os rodeia.

4.2.2. Resultados obtidos na intervenção pedagógica na disciplina de Francês

4.2.2.1. Diário de observação

No diário de observação registou-se, no início do ano letivo, que os alunos se sentiam um pouco intimidados pelas professoras estagiárias, por ainda não existir uma relação de confiança. No ciclo zero realizado na turma do 8.º ano, depois de uma questão dirigida aos alunos, houve um silêncio coletivo que surpreendeu, pois tinha-se verificado, nas primeiras aulas a que se assistiu, que estes alunos eram participativos. Com o passar do tempo, a relação professor/aluno foi melhorando, assim como a participação dos alunos nas aulas.

O contacto com os discentes do 9.º ano revelou que muitos não tinham adquirido as aprendizagens essenciais no domínio da oralidade. A pronúncia era muito deficiente e evidenciavam um repertório vocabular reduzido e uma falta de bases gramaticais. Para alunos com dois anos de contacto com a língua francesa, esperava-se um pouco mais. Não se conseguiu perceber se se devia ao facto de terem tido aulas *online* durante uma parte considerável do ano letivo anterior, ou se não tinham consolidado as aprendizagens. Não podemos esquecer de que

o tempo letivo atribuído para a prática da língua francesa é muito reduzido sendo apenas de uma vez por semana no 9.º ano.

Posto isto, no geral, verificou-se nas duas turmas que os discentes não se sentiam confortáveis para falar em francês. Efetivamente, como o tempo letivo dedicado à prática desta língua era pouco, os alunos também não aperfeiçoavam suficientemente a sua proficiência. Deduziu-se que apostar em atividades de EO seria benéfico para desenvolver e melhorar a capacidade discursiva dos aprendentes em francês.

No último período, observou-se que os alunos se sentiam mais à vontade para se manifestar durante as aulas. É de referir que sempre se teve uma atitude positiva perante o erro. Reiterou-se ao longo do ano letivo que o erro fazia parte da aprendizagem e que só aprendíamos cometendo erros. Sempre se incentivou os que raramente participavam e que muitas vezes diziam “não sei!”. Para tal, eram incitados a participar, afirmando-se que eles sabiam e que se precisassem eram ajudados.

4.2.2.2. Grelha de observação da EO

A grelha de observação da EO foi aplicada às turmas da disciplina de Francês no âmbito de um trabalho de apresentação oral.

Quadro 7 – Síntese da grelha de observação da EO

Síntese da grelha de observação oral das apresentações orais		
8.º E	Adequação ao tema	Todos os alunos respeitaram e trataram o tema proposto.
	Amplitude vocabular	A maioria dos alunos apresentou um trabalho com vocabulário diversificado. Demonstraram trabalho de pesquisa e empenho. Porém, seis alunos não utilizaram léxico variado.
	Correção gramatical	Uma boa parte dos alunos produziu discursos adequados e empregaram conetores discursivos (<i>tout d’abord; par exemple</i>), destacando-se um aluno com um nível muito bom. No entanto, cinco apresentaram alguns erros ao nível da construção frásica.
	Fluência	Cerca de dois terços dos alunos produziram discursos fluentes, destacando-se três com um nível bastante bom. Outros três evidenciaram um nível deficiente ao nível da pronúncia, tendo tendência para articular as consoantes finais que não se pronunciam.
9.º D	Adequação ao tema	Todos os discentes compreenderam e respeitaram o tema.

	Amplitude vocabular	Quase todos os alunos utilizaram vocabulário variado que evidenciava pesquisa e trabalho. Apenas um demonstrou pouca preparação e empenho.
	Correção gramatical	A maioria produziu um discurso razoável ao nível morfossintático.
	Fluência	Quase metade dos alunos apresentaram dificuldades ao nível da pronúncia. Apesar de corrigir e de reiterar, desde o início do ano letivo, que a maior parte das consoantes finais em francês não se pronunciavam, os discentes teimam em pronunciá-las.

Este instrumento de recolha de dados permitiu analisar o desempenho dos alunos na disciplina de Francês, no que diz respeito à EO. Observou-se que uma boa parte dos alunos se apoiou no *PowerPoint*, limitando-se a ler o texto projetado, principalmente na turma do 9.º ano.

Na turma do 8.º ano, verificou-se que, no momento das apresentações orais, os alunos utilizaram a projeção dos seus trabalhos em formato *PowerPoint*. Foi feito um breve questionário oral informal aos alunos acerca das suas escolhas. Primeiro, perguntou-se se preferiam apresentar um trabalho com ou sem recurso a este género de material pedagógico-didático. A maioria afirmou preferir utilizar estes materiais para os apoiar nas suas apresentações orais. Foi-lhes pedido que justificassem as suas respostas. Uns consideraram que a projeção dos seus trabalhos os ajudava, os guiava e facilitava no momento da apresentação. Outros acrescentaram que os trabalhos ficavam mais atrativos (com cores, com imagens). Por fim, questionou-se sobre o tempo dispensado na elaboração do trabalho num programa como o *PowerPoint*. Os alunos concordaram que dedicaram mais tempo na elaboração de trabalhos neste formato do que nos escritos à mão. Das breves respostas obtidas, depreendeu-se que os discentes sentiam mais gozo quando elaboravam um trabalho recorrendo a um programa como o *PowerPoint*. Deduziu-se, também, que os alunos se sentem mais confortáveis nas apresentações quando utilizam este género de recurso, pois, assim, podem, de vez em quando, olhar para o que está projetado, permitindo distanciar-se do olhar intimidador do outro. Apesar de dispensar mais tempo, os alunos preferem utilizar este género de material porque se torna mais apelativo e os ajuda a orientar-se durante a apresentação.

4.2.2.3. Inquérito por questionário

À questão número 4 do inquérito, 46,43 % dos discentes da turma do 8.º ano responderam negativamente apresentando várias justificações:

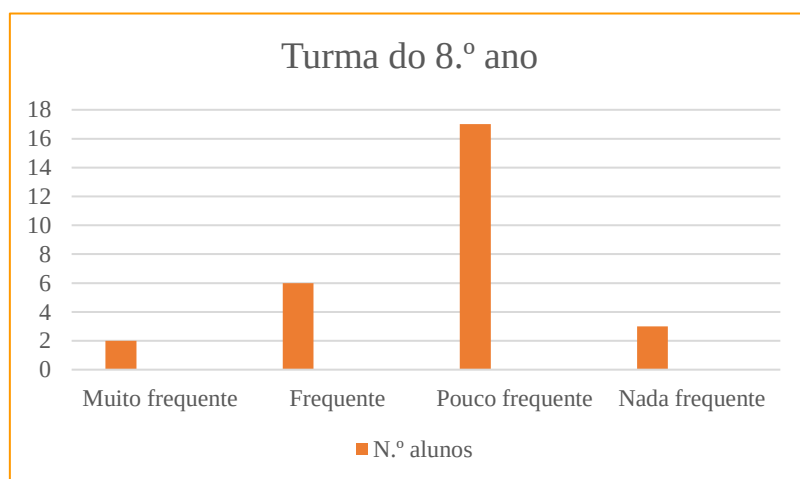
- Sentiam vergonha/não se sentiam à vontade/não tinham coragem/não se sentir

confortável: sete alunos;

- Medo de errar/não saber a resposta: quatro alunos;
- Não querem falar: dois alunos.

No que concerne a pergunta 5, apenas dois alunos referiram que a sua participação nas aulas era muito frequente, sendo que a maioria assumiu que era pouco frequente, como se pode verificar no gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Frequência da participação oral dos alunos do 8.º ano



Na questão seguinte, quase todos os discentes (89,29 %) afirmaram adequar o discurso quando participavam oralmente.

Quando questionados sobre a utilidade de realizar atividades de expressão/interação oral nas aulas, apenas um aluno respondeu negativamente referindo que não gostava destas atividades. Os outros referiram que estas atividades eram essenciais:

- Para melhorar/aperfeiçoar a pronúncia;
- Para enriquecer o repertório lexical;
- Para praticar a língua francesa;
- Para melhorar a forma de se expressar e cometer menos erros;
- Para incentivar os alunos a participarem;
- Para subir a nota.

Relativamente à pergunta 8, mais de metade da turma mencionou os jogos como elemento motivador para a participação. Referiram, também, os vídeos, as músicas, os filmes e os exercícios interativos. Dois alunos admitiram que nada os motivava a participar nas aulas.

Quanto à última questão, a resposta foi unânime, visto que todos defenderam que os professores davam a devida importância à oralidade nas suas aulas.

A partir da análise deste questionário, depreendeu-se que uma grande parte dos discentes tem consciência de que a realização de atividades da EO em contexto de sala de aula é necessária para desenvolverem a sua competência comunicativa em LE, pois é o único lugar onde é praticada. Verificou-se que se deve proporcionar mais momentos de expressão e interação oral para que os alunos percam o medo /vergonha de falar em LE perante um público.

Conclusão

Em suma, como já foi dito, o ensino da oralidade assume um papel de relevo em contexto de ensino-aprendizagem, dado o seu valor inquestionável no desenvolvimento expressivo e cognitivo do indivíduo. Neste sentido, a escola não deve ser um mero lugar onde se promove a aprendizagem da vertente escrita da linguagem. Deve organizar e orientar o estudo da oralidade para o desenvolvimento da linguagem oral para que os discentes alcancem a sua proficiência oral.

Notou-se que, ao longo do ano letivo, os momentos atribuídos à expressão oral, na disciplina de Português, eram poucos. Apenas estavam previstos dois trabalhos de apresentação oral para todo o ano letivo distribuídos pelos três períodos. Por outro lado, os momentos de expressão/interação oral, em contexto de sala de aula, são mais frequentes nas aulas de LE.

Constatou-se, nas aulas de Português, um certo desinteresse geral e pouco empenho aquando das apresentações orais. Como já foi referido, a percentagem da nota atribuída à oralidade é menor do que a da escrita. Este facto pode ser um fator relevante que leva à falta de empenho dos alunos nas participações orais. Porém, mesmo que tenha um peso menor do que a escrita, um bom desempenho, no que diz respeito à expressão oral, pode influenciar na valorização de uma nota final.

Compreende-se, também, que os professores não possam dispensar muito tempo letivo em atividades de EO, por causa das turmas numerosas (28/30 alunos). Como entrave à prática de momentos para o desenvolvimento da competência comunicativa, acrescenta-se a extensão dos programas do Ensino Secundário. Constata-se que os professores se preocupam em preparar os alunos para a realização do exame nacional no final deste ciclo de estudos, dando, assim, prioridade aos domínios da Escrita e da Educação Literária. O documento regulador em vigor, *Programa e Metas Curriculares*, também não privilegia a Oralidade ao atribuir-lhe 14 tempos, tal como para a leitura, e estabelecendo 18 tempos para a Escrita e 46 tempos para a Educação Literária. Face ao que foi dito, o professor não tem um trabalho fácil, mas, cabe-lhe a tarefa de implementar estratégias conducentes ao desenvolvimento da oralidade. Deve reunir todos os esforços no sentido de desenvolver as competências comunicativas dos alunos.

A escola pode ajudar neste sentido ao criar condições para que os alunos desenvolvam as suas capacidades comunicativas. Pode, por exemplo, proporcionar aos alunos aulas direcionadas apenas para o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Convém ainda mencionar que este ano foi um ano atípico, devido à pandemia provocada pela COVID-19, em que os professores tiveram de adaptar as aulas ao ensino *online* (por vezes de um dia para o outro), o que não facilitou o processo de ensino-aprendizagem.

Termina-se este relatório com uma citação que se subscreve, retirada da obra de Pereira (1990) proferida pelo sábio Isócrates (Séc. V-IV a.C.) que defendia que:

(...) os que foram criados desde início como homens livres não se conhecem pela coragem, riqueza ou qualidades dessa espécie, mas se distinguem sobretudo pela maneira de falar, e é este o sinal mais seguro da educação de cada um de nós, e aqueles que sabem usar bem a palavra, não só são poderosos no seu país, como honrados nos outros. (pp. 302-303)

Referências bibliográficas

- Andrade, A. I. O. & SÁ, M. H. A. B. A. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Porto: Edições Asa.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte: Arte e Entropia*. Lisboa: Dinalivro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/português>.
- Carvalho, E. P. F. (2016). *A oralidade – ferramenta para ensinar e para aprender!* Relatório de Mestrado, disponível em: <https://repositório-aberto.up.pt>
- Castilho, A. T. (1998). *A língua falada no ensino do português*. Disponível em: <https://azdoc.tips/documents/castilho-ataliba-t-introducao-in-a-lingua-falada-no-ensino-de-portugues-5c18e541e52b2>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_frances_quadro_europeu_comum_referencial.pdf
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- DGE. (2020a). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - 3.º ciclo - 8.º ano - Francês*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_8a_ff.pdf
- DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - 3.º ciclo - 9.º ano - Francês*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_9a_ff.pdf
- DGE. (2020b). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

- DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Português 10ºano*. Lisboa: DGE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf
- DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Português 12ºano*. Lisboa: DGE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf
- Lomas, C. (org.) (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Marques, C. M. J. A. V. (2010). *A argumentação oral formal em contexto de sala escolar*. Tese de Doutoramento, disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/18135/1/A%20argumenta%c3%a7%c3%a3o%20oral%20formal%20em%20contexto%20escolar.pdf>
- Marques, C. M. J. A. V. (2021). *Professor, acho que não consigo fazer a minha apresentação oral!* Webinar disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s2Cc5zKwT6w&list=RDCMUcvsHF_3JnCuMNvfJCCwpfEg&start_radio=1
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Programas Francês: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - Ensino Básico – 3.º ciclo*. Vol. I e Vol. II. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/frances>
- Pais, A. P. (2004). *História da literatura em Portugal - uma perspectiva didáctica*, vol. 1. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. H. R. (1990). *Hélade – Antologia da cultura grega*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Projeto Educativo*. (2018). Penafiel: Escola Secundária de Penafiel. Disponível em: <http://espenafiel.org/Escola/Documentos.aspx>
- Ribeiro, B. F. P. (2020). *A aprendizagem da expressão oral formal no ensino básico: uma experiência didática no 8º ano*. Relatório de Mestrado disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère*. Paris: Ophrys.

- Silva, A. S. M. (2015). *A oralidade na sala de aula: estratégias e atividades para o seu ensino em LM e LE*. Relatório de Mestrado disponível em: <https://repositório-aberto.up.pt>
- Sousa, H. F. C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português- Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Lisboa: Asa Editores.

Anexos

Anexo 1

Inquérito aos alunos



Inquérito sobre os hábitos de Expressão Oral dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário

Gostaríamos de pedir a tua colaboração para o preenchimento deste questionário. O teu contributo é de extrema importância para a nossa investigação sobre os hábitos de expressão oral em Português e Línguas Estrangeiras dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Não existem respostas corretas ou erradas, apenas pretendemos saber a tua verdadeira opinião no que se refere às questões apresentadas. Em momento algum te será pedido que te identifiques. As tuas respostas são anónimas e confidenciais.

Lê, por favor, com atenção todas as questões e no final verifica se respondeste a todos os itens pedidos. Assinala com uma cruz a opção que corresponde à tua opinião ou, nos casos aplicáveis, escreve a resposta no espaço respetivo.

Muito obrigada pela tua colaboração!

1) Ano de escolaridade: _____

2) Idade: _____

3) Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

4) Participas oralmente nas aulas por iniciativa própria?

☐ Sim ☐ Não

4.1. Se não, porquê?

5) Se tivesses que descrever a frequência com que participas oralmente nas aulas, dirias que a tua participação é:

☐ Muito frequente ☐ Frequente ☐ Pouco frequente ☐ Nada frequente

6) Quando participas oralmente numa aula, procuras adequar o teu discurso? (Tens o cuidado de não cometer erros de pronúncia e tentas falar o mais corretamente possível).

☐ Sim ☐ Não

7) Pensas que é útil realizar atividades de expressão/interação oral nas aulas?

☐ Sim ☐ Não

7.1. Porquê?

8) Quais são os materiais didático-pedagógicos que mais te motivam para participares oralmente em contexto de sala de aula?

9) Na tua opinião, os professores dão a devida importância à oralidade nas suas aulas?

☐ Sim ☐ Não

9.1. Se não, porque julgas que isso acontece e o que pensas que podia ser feito?

Muito obrigada pela tua colaboração!