

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

A competência oral no contexto pedagógico- didático de Português e Espanhol

Juan Francisco Fernández Hermoso

2023/2024



Juan Francisco Fernández Hermoso

A competência oral no contexto pedagógico didático de Português e Espanhol

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de
Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e pelo
Professor Doutor Belmiro Fernandes Pereira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2023/2024

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo	8
Abstract	9
Índice de Tabelas	10
Introdução	11
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática. Error! Bookmark not defined.	
1.1. Breve descrição da turma de 11.º X (Português) Error! Bookmark not defined.	
1.1.1. Reflexão sobre a experiência de observação na turma de 11.º X..... Error!	
Bookmark not defined.	
1.2. Breve descrição da turma de 10.º Y (Espanhol) Error! Bookmark not defined.	
1.3. Justificação da área pedagógica escolhida: a competência oral.....	20
2. Fundamentação teórica e plano de ação	26
2.1. Nota prévia	26
2.1.1. A competência oral na disciplina de Português	26
2.1.2. A competência oral em ELE	40
2.2. Apresentação do plano de ação implementado	50
2.2.1. 11.º X (Português)	50
2.2.2. 10.º Y (Espanhol).	52
3. Desenho do estudo.....	54
3.1. 11.º X (Português).....	55
3.1.1. 1.º ciclo	55
3.1.2. 2.º ciclo	56
3.1.3. 3.º ciclo	61
3.2. 10.º Y (Espanhol).....	67
3.2.1. 2.º ciclo	68
3.2.2. 3.º ciclo	75
Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas.....	89

Anexos	93
Anexo 1 - Atividade de expressão escrita	93
Anexo 2 - Sugestão de tópicos da composição.....	94
Anexo 3 - Texto de apreciação crítica.....	95
Anexo 4 - Imagem de apoio.....	96
Anexo 5 - Modelo de resposta da apreciação crítica	97
Anexo 6 - Rubrica de avaliação da disciplina de Português	99
Anexo 7 - Atividade do 2.º ciclo da disciplina de Espanhol	100
Anexo 8 - Rubrica de avaliação do diálogo.....	101
Anexo 9 - Grelha de avaliação da atividade do 3.º ciclo de Espanhol.....	102

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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, 15 de dezembro de 2023

Juan Francisco Fernández Hermoso

Agradecimentos

Quero expressar o meu profundo sentimento de gratidão a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso e que me permitiram abeirar-me do meu sucesso a nível profissional e académico. Posso afirmar categoricamente que o estágio supervisionado constituiu o desafio mais importante que eu já defrontei.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao professor doutor Rogelio Ponce de León, da Universidade do Porto, por me ter aceitado como aluno desta instituição. Junto do professor doutor Belmiro Fernandes, também, da Universidade do Porto, quero expressar-lhes o meu muito obrigado, igualmente, por terem aceitado orientar o presente trabalho. Quero expressar a minha admiração por este último por reunir uma série de qualidades que, a meu ver, são imprescindíveis na docência: facúndia, verbosidade e eloquência com que elegante e levemente transmite a sua sapiência, tornando-se um mestre da linguagem e, em simultâneo, um modelo a seguir no ambiente académico.

Agradeço, também, às minhas professoras da Escola Secundária de Penafiel professora Dalila Teixeira, professora Sara Pinto e professora França Vieira, acima de tudo, por terem dado o seu parecer favorável à orientação do meu estágio pedagógico. Quero agradecer a todas, nomeadamente, por terem feito possível que eu, tendo admitido ao início deste percurso possuir conhecimentos didáticos muito rudimentares e uma série de lacunas nas competências exigidas a um futuro professor, tenha conseguido concluir de maneira satisfatória a realização da minha primeira experiência profissional na área do ensino. Sou-lhes grato por me terem incutido a experiência profissional e as habilidades sociais necessárias para lidar com os alunos. Agradeço, em particular, à professora Dalila Teixeira pela sua confiança inabalável em mim desde o princípio, apesar da minha condição de falante não nativo de língua portuguesa. À professora Sara Pinto hei de manifestar o meu agradecimento pela sua cordialidade e pela sua constante tentativa de elevar a minha autoestima nos meus momentos de maior aflição. Por seu lado, à professora França Vieira devo agradecer por se ter responsabilizado pela minha orientação já cerca do fim do período de estágio. Ao lado de todas elas, aprendi uma série de habilidades profissionais que espero ter a oportunidade de pôr em prática num futuro.

Desejo expressar o meu sentimento de gratidão e admiração pelas professoras doutoras Mirta Fernández e Marta Várzeas, por terem contribuído para que eu pudesse colmatar as referidas lacunas didáticas, junto das professoras orientadoras, assim como pelos conhecimentos transmitidos no que concerne à operacionalização da matéria panificada.

Quero, também, agradecer e manifestar a estima e carinho que tenho pelos alunos e pelo resto do corpo docente da Escola Secundária de Penafiel, pela confiança colocada em mim e, sobretudo, por me terem reconhecido como outro professor, apesar de ainda o não ser. À cidade de Penafiel, no seu conjunto, meu muito obrigado por me ter acolhido e me ter tratado com cortesia e afabilidade em todo o momento, tendo um significado especial na minha vida por se ter tornado o local onde o meu sonho profissional começou a concretizar-se.

Por último, quero agradecer aos meus pais, por me terem acompanhado, embora à distância, ao longo desta experiência e por me terem apoiado e motivado em todo o momento.

Resumo

A competência oral é um dos domínios ou competências abrangidos nos documentos curriculares que amparam o ensino das disciplinas de Português e Espanhol. Tendo por base este estatuto pedagógico, no presente trabalho é delineada uma proposta didática que visa caracterizar a competência oral ao mesmo tempo que é justificada a necessidade da sua operacionalização nas disciplinas supramencionadas. Neste sentido, não se deve esquecer a natureza transversal da oralidade com as restantes áreas ou competências didáticas, impossibilitando o ensino desta de maneira isolada.

Portanto, no presente trabalho propõe-se melhorar a competência em questão mediante a implementação de um projeto didático dividido em três ciclos. A operacionalização da oralidade foi feita em articulação com o disposto nos documentos curriculares em cada uma das disciplinas em questão e nos níveis aos quais foi dirigido o plano, tendo em consideração, também, as especificidades dos alunos. Em consequência, as principais ferramentas didáticas utilizadas para promover o ensino da competência oral e mobilizar os conteúdos planificados foram os géneros textuais.

Palavras-chave: competência oral, géneros textuais, competência comunicativa.

Abstract

Oral competence is one of the competences included in the curriculum of Portuguese and Spanish. Based on this pedagogical statute, this assignment puts into practice a didactic proposal that aims to define this competence. At the same time, it is justified the need of its operationalization in the aforementioned subjects. In this sense, one of the main characteristics of orality is its transversality. Therefore, it is impossible to teach it in an isolated manner, which leads to improve the performance on the remaining competences and skills.

In this sense, this assignment aims to improve students' oral competence by the implementation of a didactic project divided into three cycles. The teaching of orality obeyed the principles arranged on the curricular documents in each of the subjects above. It was also considered the specificities of the students and the levels the proposal was planned. Consequently, the main didactic tools used to teach and convey the planned contents are the text genres.

Key-words: oral competence, text genres, communicative competence.

Índice de Tabelas

TABELA 1 – MODOS ORAL/ESCRITO – PRINCIPAIS TRAÇOS DIFERENCIADORES	30
---	----

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, integrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Nestas linhas é descrita a proposta didática desenvolvida no âmbito do estágio de ensino supervisionado realizado na localidade de Penafiel no ano letivo 2022-2023.

O trabalho foca, precisamente, na área que me suscitou uma maior atenção e interesse aquando do desempenho da prática pedagógica: a competência oral. A importância deste conceito no ensino releva um certo grau de complexidade, uma vez que, como será desenvolvido no segundo capítulo, é um dos cinco domínios abrangidos no currículo de Português (DGE, 2018, p. 5), ao passo que em ELE¹, de acordo com um dos documentos de referência nesta disciplina, o QECR² (Conselho da Europa, 2001, p. 29), a competência oral integra uma série de atividades comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), para as quais, por sua vez, o aprendente mobiliza uma série de estratégias de natureza metacognitiva, em conformidade, também, com o Conselho da Europa (2001, p. 90). Assim sendo, o objetivo principal que foi visado no projeto didático supracitado foi melhorar a oralidade nas disciplinas de Português e Espanhol, no que concerne à produção e, exclusivamente no âmbito de ELE, também, à interação.

Para além da anterior razão, de índole subjetiva, como será devidamente desenvolvido e justificado no segundo capítulo, a competência oral historicamente não teve, no caso específico da disciplina de Português, a mesma importância do que outras áreas didáticas tradicionalmente privilegiadas. Algumas razões são aduzidas para esclarecer este menor peso relativo da área didática em estudo, entre as quais, a consideração da comunicação como fenómeno social ao usarmos-na nas nossas ações quotidianas, assim como a operacionalização dos conteúdos em sala de aula serem, a maior parte do tempo, via oral, refletindo-se no nível de desempenho nas outras competências.

Como pano de fundo pode assinalar-se a identificação de uma série de pontos menos fortes na competência alvo de estudo na fase inicial do projeto de investigação-ação,

¹ Espanhol Língua Estrangeira.

² *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.*

que, foi, precisamente, o período de tempo em que foi tomada a decisão da escolha da área sobre a qual se debruçaria o presente trabalho. A justificação desta área crítica constitui o ponto de partida do trabalho, na base da qual é formulada uma série de objetivos que estruturam e perpassam o mencionado plano.

A implementação da proposta de ensino pretendeu basear-se na metodologia de investigação-ação, o que teria implicado que cada um dos três ciclos de que consta fosse acompanhado de um processo de reflexão crítica que determinasse uma possível reformulação do plano, com o objetivo final de melhorar a atividade docente. No entanto, por uma série de circunstâncias, nomeadamente relacionadas com a temporalização de cada ciclo e a dificuldade no recolhimento de dados empíricos e amostras de língua, a referida fase de reflexão nem sempre foi aplicada de maneira sistemática.

Em simultâneo, para que os alunos pudessem apreender e desenvolver com precisão os conteúdos planificados, as unidades didáticas em que se inseriu o plano estão em conformidade com os documentos reguladores, orientadores e de referência de ambas as disciplinas.

O conteúdo do relatório, por seu lado, é composto de três partes, correspondendo cada uma delas a um capítulo.

No primeiro (*Contextualização da intervenção pedagógica*) descreve-se o centro de ensino e o entorno geográfico em que decorreu a prática letiva: a Escola Secundária de Penafiel, sendo reservado um subcapítulo para caracterizar sucintamente as turmas destinatárias da proposta didática.

No segundo, intitulado *Fundamentação teórica e plano de ação*, estabelecem-se as bases teóricas que explicam e ajudam a compreender o plano de investigação-ação, assim como o delineamento do mesmo.

Finalmente, no último capítulo (*Desenho do estudo*) é sequencializado o plano implementado, constando, como já foi avançado, de três ciclos em cada turma. Após a análise dos dados colhidos e dos resultados obtidos pelos alunos, no seu caso, em cada uma das fases será tecida uma série de comentários que ajude a refletir sobre a prática docente.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

A Escola Secundária de Penafiel (ESP) está localizada no concelho homónimo, pertencendo ao distrito e à diocese do Porto, aproximadamente a 30 km. a leste desta cidade. Mais concretamente, o centro educativo encontra-se num dos pontos fulcrais e mais elevados de Penafiel, nas imediações do Jardim do Sameiro, local donde se tem uma vista privilegiada da cidade e da área envolvente.

A ESP nasceu de um processo de fusão de outros centros educativos: o antigo Liceu de Penafiel e a antiga Escola Técnica de Penafiel, destacando-se por ser a primeira de tal concelho cuja oferta educativa se centra no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, de acordo com o documento *Projeto Educativo da Escola Secundária de Penafiel*³ (que será denominado PEESP, doravante), aprovado pelo Conselho Geral em 2018/2020. Este documento orientador marca as diretrizes do centro em questão quanto ao ideal da educação a seguir, metas e objetivos a perseguir e políticas a desenvolver, ressaltando, neste sentido, a componente humana que dele faz parte, assim como a filosofia humanista que defende.

Por outro lado, a ESP oferece formação nas seguintes áreas: Ciências e Tecnologia (a qual é escolhida de maneira maioritária pelos alunos), Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais, abrangendo, igualmente, alguns Cursos Profissionais. O ensino divide-se em dois níveis: 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com uma clara predominância de alunos matriculados no Secundário (58% em 2017). A escola, portanto, promove uma política educativa focada numa formação diversificada e adequada, quer para os estudantes que pretendem aceder ao Ensino Superior, quer para os que optam por saídas profissionais, como é posto em relevo no PEESP (pp. 6-7): “A Escola proporciona aos alunos áreas de formação adequadas aos seus interesses e motivações, objetivos e metas [...], considerando sempre as necessidades desta região, facilitando-lhes uma maior acessibilidade ao mundo do trabalho”.

No que concerne à política educativa, destaca-se o papel da ESP na formação dos alunos, área na qual é considerada uma referência a nível nacional. No PEESP assinala-

³ <https://espenafiel.org/2022/projeto-educativo/>

se que para este reconhecimento contribui uma série de fatores, entre os quais a aposta do centro na garantia de bons resultados académicos, emocionais, intelectuais e éticos, no serviço educativo (difusão e aprofundamento de práticas de avaliação, controlo e monitorização que visem o aperfeiçoamento deste serviço) e na liderança e gestão dos recursos materiais e humanos que o integram. Com vista a assegurar estes resultados, a escola faz um diagnóstico estratégico que lhe permita identificar os pontos fortes, as áreas de melhoria e os constrangimentos. Assim, o PEESP aponta a valorização do aluno, os resultados nos exames nacionais superiores à média nacional em algumas disciplinas, a monitorização destes resultados, assim como a ausência de abandono escolar como os principais pontos fortes do centro educativo, assinalando, do lado oposto, por exemplo, que à volta de 40% dos alunos tenham dificuldades económicas e a existência de um número de atividades aquém do desejado em algumas turmas (PEESP, pp. 17-18).

Por último, com o objetivo de caracterizar cada uma das turmas (uma por disciplina) destinatárias do projeto de investigação-ação a implementar na sequência da prática de ensino supervisionada, é conveniente referir o estabelecido no mencionado documento no que concerne à distribuição de alunos por turma. Assim, são considerados os seguintes critérios para proceder aos agrupamentos: proveniência geográfica, nota média e existência de um número de alunos equilibrado.

1.1. Breve descrição da turma de 11.º X (Português)

A turma em análise é constituída por vinte e cinco estudantes, não havendo uma distribuição equitativa de sexos ao predominarem os de género masculino (dezasseis alunos e nove alunas). Todos estes estudantes estão a seguir a área de Ciências e Tecnologia, não sendo repetente nenhum deles. Ao início do ano letivo 2022/2023, portanto, todos tinham quinze ou dezasseis anos. Também não há nenhum aluno de português língua não materna (PLNM), nem com necessidades educativas especiais (NEE). Esta homogeneidade respeita, assim, o estabelecido no PEESP relativamente à cultura organizacional do centro educativo.

Quanto ao horário em que é lecionada a disciplina de Português, a turma de 11.º tem-na duas vezes por semana, com uma duração de noventa minutos cada aula, distribuídos em dois períodos de quarenta e cinco minutos ininterruptos, o que também vai ao encontro da gestão curricular da escola. As aulas são à quarta-feira no primeiro tempo (8.25 horas) e à sexta-feira à tarde (15.15 horas). Desta forma, não são exclusivamente em horário de manhã, por se tratar de uma turma sem exame, igualmente, conforme o previsto no PEESP.

Por último, a disposição dos alunos na sala de aula é em mesas de dois, tendo em conta o número destes e as dimensões das salas. Esta distribuição facilita que a maior parte das atividades propostas em aula seja em pares. Na organização da planta, também, prevaleceu um critério de separação de aqueles alunos cujo comportamento precisasse de melhorar ou bem que tivessem umas capacidades para o trabalho aquém do expectável.

1.1.1. Reflexão sobre a experiência de observação na turma de 11.º X

Não há dúvidas de que a observação de aulas é, neste contexto de estágio supervisionado, uma ferramenta imprescindível de preparação para o período posterior de regências, permitindo ter um primeiro contacto com os alunos. Esta primeira aproximação do contexto pedagógico revela os conhecimentos, capacidades e competências que estes possuem nos cinco domínios de referência (oralidade,

leitura, educação literária, escrita e gramática) abrangidos nas *Aprendizagens Essenciais* (AE). Assim, na disciplina de Português, no fim do ano letivo, no domínio da oralidade, é expectável, entre outras, de acordo com a DGE⁴ (2018, p. 7) que os estudantes de 11º ano adquiram a capacidade de “fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas [...]; escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema”, a nível da escrita, sendo previsto, também, que sejam capazes de “interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX” (DGE, 2018, p. 7), no domínio da educação literária.

Nesta fase de observação é possível, portanto, fazer um diagnóstico dos alunos que revele quais os seus principais pontos fracos para, posteriormente, elencar as áreas em que será proposto melhorar a qualidade do ensino, resultando num aproveitamento mais apurado. Mais tarde, no período de regências, incidir-se-á nelas, de modo que os estudantes possam desenvolver em rigor as competências inscritas noutro dos documentos reguladores que sustentam o ensino de Português: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). A este respeito, deve ter-se em consideração, igualmente, o assinalado no PEESP (p. 41): “Para cada turma deve ser decidido, no Plano de Turma, quais as áreas de competências que em particular devem ter um maior envolvimento e atenção”.

Colocadas as considerações anteriores, decidi fazer uma observação holística, com a finalidade de recolher de forma sistemática toda a informação possível das turmas sob a responsabilidade das professoras orientadoras cooperantes de Português e Espanhol (Professora Dalila Guerra e Professora Sara Pinto, respetivamente): comportamento, atitude para o trabalho, atenção, nível de autonomia e proatividade, assim como os pontos fortes, debilidades e constrangimentos da turma em questão, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*. As conclusões sobre a informação recolhida permitiram fazer um afunilamento dos tópicos potenciais nos quais focar para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica, previamente à implementação do ciclo de investigação-ação.

⁴ Direção-Geral da Educação.

É preciso acrescentar que, para além da observação e as regências, foi combinado com as professoras orientadoras a realização de algumas intervenções em aula, nas quais foi possível o estabelecimento de uma relação de cordialidade e afeto para com os estudantes da maioria das turmas -aspeto que tornará a ser referido a seguir- e um notório grau de conhecimento acerca do perfil de cada aluno. Assim, pedi à professora Dalila Guerra que me permitisse ler alguns trechos da obra queirosiana *Os Maias* (no 11.º ano) e de *Memorial do Convento*, de José Saramago (no 12.º ano), no âmbito da atividade dos dez minutos de leitura, que, também, será descrita neste capítulo. Outra das intervenções realizadas, prévias ao período de regências, foi, em coordenação com as outras professoras estagiárias do núcleo, a pedido da professora cooperante, a supervisão do trabalho e resolução de possíveis dúvidas dos alunos na sequência da elaboração de um comentário crítico escrito de uma imagem.

Neste período inicial, numa perspetiva meramente subjetiva, também, foi possível fazer uma recolha das impressões derivadas da minha intervenção pedagógica, utilizando o método do diário do professor. Neste sentido, a reflexão acerca desta fase levou-me a concluir a utilidade que teve, nomeadamente, em termos de ganho de segurança e confiança em mim próprio na hora de me pôr defronte da turma de Português.

Posto o anterior, fazendo uma análise do desempenho da turma de 11.º por domínios, durante o período considerado, posso sublinhar que esta revelou, de maneira geral, dificuldades ao nível da expressão oral e da escrita. Assim, para fazer um diagnóstico inicial dos alunos a nível deste último domínio, propus na minha primeira regência de aulas, a 19 e 21 de janeiro de 2023 (sobre o estudo da obra garrettiana *Frei Luís de Sousa*), a redação de um texto de opinião que, por sua vez, se inseria no contexto de Educação para a Cidadania. A temática tratada foi a *glotofobia* ou discriminação linguística. Assim, a correção dos textos revelou dificuldades na pontuação e uma elevada frequência de erros ortográficos, na maioria dos casos. Julgo que estas debilidades, no seu conjunto, adviessem não só de um insuficiente trabalho autónomo, mas, também, de uma certa falta de atenção, fator que, em contexto de sala de aula, adquire uma importância fundamental para o sucesso escolar dos

estudantes. Esta queda dos níveis de atenção era muito mais notória à sexta-feira, dia em que, como já foi referido, a aula de Português era lecionada em horário de tarde.

Em geral, considero que é o domínio da educação literária aquele em que os alunos da turma de Português manifestaram um melhor desempenho, sendo, precisamente, o que tem um maior peso no currículo da disciplina. Todavia, nas aulas lecionadas pela professora cooperante, no que concerne à interpretação de textos, por vezes, observei a existência de algumas lacunas, sobretudo, na identificação e explicitação de recursos expressivos. Para as colmatar, é imprescindível que os discentes criem hábitos de leitura que lhes permitam adquirir um léxico apropriado ao nível de ensino em que estão e, por sua vez, adquirir as competências descritas nos programas de ensino, não se limitando às obras incluídas nestes últimos. É, por este motivo, que foi prevista uma atividade enquadrada num projeto de motivação para a leitura, que ocupava, aproximadamente, os dez minutos iniciais de cada aula, apesar de ter existido flexibilidade quanto à planificação da mesma, em função de um critério temporal. No caso do nível em questão, a obra selecionada foi *Os Maias*, de Eça de Queiroz.

De maneira geral, os pontos fracos referidos traduziram-se num aproveitamento manifestamente inferior ao expectável, tendo em conta as capacidades observadas na turma e os resultados que os elementos desta obtiveram à disciplina de Português no ano letivo 2021-2022.

Por outro lado, parece-me digna de menção a atitude positiva face à participação e ao trabalho mostrada pela maioria dos alunos, tendo sido verificada a existência de algumas exceções. Sem sombra de dúvida, foi um desafio acrescido gerir a participação do grupo no seu conjunto, promovendo a dos mais inibidos e limitando a dos que solicitavam com maior frequência o turno de palavra.

Por último, quanto ao comportamento manifestado pelo grupo, não foi verificada qualquer conduta manifestamente negativa, seguramente pela relação de empatia que fora estabelecida entre os alunos e os professores no período de observação, para a qual contribuiu o bom ambiente que existia na turma no seu conjunto. A influência dos fatores afetivos em sala de aula é justificada na literatura pedagógica por Azevedo (2010, p. 481) ao afirmar o seguinte:

Muitos autores [...], vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Partindo do anterior pressuposto, a componente afetiva e emocional no contexto educativo condicionará, decerto, o nível de motivação por aprender dos estudantes. Neste sentido, do ponto de vista da minha experiência pessoal no mencionado período de observação, na aula 0 (sobre a obra de Padre António Vieira *Sermão de St.º António aos Peixes*), lecionada a 26 de outubro do ano 2022, foi constatado um comportamento adequado da turma, assim como uns níveis elevados de atenção e participação. É, precisamente, a verificação destes vínculos afetivos a razão principal pela qual decidi dar à turma de 11.º X o maior número de regências possível e implementar na mesma o projeto de investigação-ação a respeito da disciplina de Português.

1.2. Breve descrição da turma de 10.º Y (Espanhol)

A turma em análise, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, é constituída por vinte e oito estudantes (dezoito alunas e dez alunos), todos eles aprendentes do nível inicial de ELE, de acordo com os documentos de referência da disciplina em questão, entre os quais, o já referido QECR e o PCIC⁵. Verificou-se a existência de duas estudantes repetentes, números 5 e 8, sendo a média de idade ao início do passado ano letivo 14,9 anos. Além disto, todos eles são de nacionalidade portuguesa.

Quanto ao horário em que foram dadas as aulas de Espanhol, de igual forma que na anterior turma, destaca-se pela ausência de homogeneidade. Assim, conforme está previsto no PEESP, o grupo de 10.º Y tinha Espanhol seis períodos de quarenta e cinco minutos cada um por semana, distribuídos em três aulas de noventa minutos. Duas das sessões (às terças e quartas-feiras) eram lecionadas à tarde, sendo à sexta-feira, por seu lado, no primeiro tempo de aulas (8.25 horas). Deve ter-se em consideração

⁵ *Plan Curricular del Instituto Cervantes.*

uma especificidade desta turma por ter desdobramento em dois grupos de catorze alunos, à quarta-feira, sendo a aula, portanto, numa sala de dimensões mais reduzidas. É, precisamente, pelo menor número de alunos, que as atividades que fazem parte do projeto de investigação-ação foram programadas, de preferência, neste dia da semana.

Após esta breve caracterização, deve ser feita a seguinte ressalva: não foi possível ter um conhecimento prévio aprofundado da turma nem, portanto, recolher quaisquer dados no seguimento de um período de observação anterior à execução do projeto de investigação-ação, devido à mudança de orientadora cerca do fim do período de prática supervisionada (fim de abril), passando, desde então, a ser orientado pela professora Maria França Vieira. No entanto, esta última providenciou uma série de comentários, com a finalidade de me dar algumas indicações acerca do comportamento, participação, desempenho e aproveitamento da turma no seu conjunto. De tais comentários seguiu-se que o grupo de alunos, com algumas exceções, não manifestara uma atitude claramente positiva face à participação, tendo tido nos primeiros períodos do presente ano letivo uma classificação média a Espanhol abaixo da da escola à totalidade das disciplinas (16,5 valores). As advertências dadas, portanto, foram na linha da necessidade de introduzir estratégias e atividades motivadoras para envolver os alunos em maior medida nas aulas, assim como para promover a participação destes, uma vez que, na aprendizagem de línguas estrangeiras esta última adquire uma dimensão mais relevante, inclusive, do que no contexto de língua materna.

1. 3. Justificação da área pedagógica escolhida: a competência oral

Exposto tudo o anterior, tenhamos em consideração, em primeiro lugar, o posicionamento defendido por alguns autores como Duarte et al. (2008, p. 23), no contexto pedagógico da língua materna, ao manifestarem que “o domínio ouvir/falar possui um peso relativo claramente inferior, relativamente aos domínios do ler e do escrever”, apesar de a melhoria das competências comunicativas e linguísticas ser um objetivo incluído nos programas de ensino de Português. Contudo, os mesmos autores

(Duarte et al., 2008, p. 25) assumem que este *paradigma académico* está em mutação, uma vez que o texto oral vai ganhando importância relativa a partir da segunda metade do século passado, facto que é verificado só no ensino secundário. Fundamentam esta evolução recorrendo ao exemplo da análise de textos em aula, por incentivar a comunicação por via oral. Neste sentido pronuncia-se Amor (2006, pp. 65-66) ao recomendar a disponibilização de mais tempo para a palavra ser tomada por todos os alunos, em conformidade com as suas competências.

Em síntese, um dos fatores ponderados na escolha da área suscetível de aplicar a intervenção didática é a menor relevância da oralidade nos programas de ensino, embora na literatura pedagógica seja defendida a impossibilidade de destringir a mobilização desta competência quando se trabalham outras áreas didáticas com maior peso relativo como a educação literária. Assim, como será explicitado e justificado mais adiante, um maior desempenho no subdomínio da expressão oral contribuirá de maneira positiva para um melhor aproveitamento geral, tendo o seu reflexo, simultaneamente, numa maior capacidade de articulação do discurso. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competência oral terá como consequência o alargamento vocabular, assim como, no contexto específico de língua materna, a eliminação de bordões característicos do discurso dos estudantes adolescentes (*tipo, cena*), de gírias nomeadamente de origem anglo-saxónica (*swag*), de algumas reduções fonéticas (formas verbais do verbo *estar*), de impropriedades lexicais e de bengalas linguísticas, como o uso indiscriminado dos pronomes demonstrativos.

Por seu lado, como já foi referido, a turma de Espanhol revela uma maior inibição para participar oralmente. Deve dizer-se, neste sentido, que a competência comunicativa em língua estrangeira, como será justificado no segundo capítulo, desempenha um papel essencial na aprendizagem desta. Assim, apesar do maior peso da oralidade neste contexto comparativamente ao que se verifica no ensino de língua materna, é, sobretudo, nesta área didática que considero pertinente que os aprendentes de Espanhol devem melhorar, mediante a implementação de uma série de atividades que serão descritas em pormenor no terceiro capítulo. Além do anterior, na pedagogia de ELE é preciso estabelecer uma distinção dentro da oralidade entre produção oral (*falar*) e interação oral, de acordo com o QECR (2001, pp. 90, 112), devido a ambas

componentes terem sido relevantes na elaboração destas páginas: na primeira delas o aprendente produz um texto oral que é rececionado por um ou mais ouvintes, ao passo que a interação se caracteriza por o utilizador da língua atuar alternadamente como falante e como ouvinte com um ou mais interlocutores.

Depois de ter contextualizado o âmbito pedagógico de atuação e de ter identificado uma das áreas transversais às duas línguas em que os alunos revelaram algumas limitações ou bem cuja importância nos programas de ensino tradicionalmente foi mais reduzida em relação a outros domínios mais privilegiados, pelas razões aduzidas, pode ser colocada a seguinte questão: De que forma a oralidade contribui para o desenvolvimento do resto de competências do aluno? Portanto, propus-me intervir na área da oralidade mediante a elaboração de um projeto de investigação-ação no âmbito da realização de estágio supervisionado.

Para responder à pergunta anterior, que constitui o ponto de partida do referido projeto, considero pertinente formular uma série de objetivos que orientou a definição das estratégias e atividades que foram realizadas nos dois grupos de alunos:

- 1) reconhecer a importância da competência oral em Português e em ELE;
- 2) melhorar a oralidade mediante atividades que integrem géneros de transmissão oral (diálogo, texto expositivo, apreciação crítica, texto de opinião);
- 3) facilitar a articulação de um discurso coeso;
- 4) ampliar e adequar o léxico ao discurso oral;
- 5) promover a utilização no discurso de elementos não verbais que permitam captar a atenção do auditório.

O principal critério subjacente à escolha de todos estes objetivos é a característica da transversalidade às duas línguas objeto de ensino, sendo os dois primeiros de natureza mais geral. Assim, a escolha do primeiro é justificada pela opinião defendida por alguns linguistas, já exposta neste ponto do trabalho, sobre a primazia do texto escrito no ensino de português como língua materna, baseando-se num estudo diacrónico. No caso da disciplina de Espanhol, pelo facto de a competência oral ter um peso

relativamente maior, considero necessário envolver ao máximo os alunos nas aulas, solicitando a intervenção destes e motivando-os a expressarem-se na língua alvo. Sendo os estudantes conscientes da relevância da oralidade, quando estão a aprender uma língua estrangeira, será mais fácil incutir-lhes uma maior predisposição a participar.

Para pôr em prática estratégias tendentes a conseguir o segundo dos objetivos marcados, é necessário considerar o estipulado nos documentos curriculares em relação aos géneros que são estudados em cada nível das respetivas línguas. Assim, nas *Aprendizagens Essenciais* de Português, no subdomínio da expressão oral, estabelece-se que o aluno deve ser capaz no fim do 11.º ano de ensino de “fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)” (DGE, 2018, p. 5), sendo, deste modo, estes três os géneros textuais que poderão ser trabalhados a este nível: texto expositivo, de opinião e apreciação crítica.

Por seu lado, os géneros de transmissão oral adequados ao nível inicial de aprendizagem do Espanhol (A1/A2 do QECR) abrangidos por um dos principais documentos de referência de ELE (o PCIC) são diálogos cara a cara e telefónicos, instruções e apresentações públicas (Instituto Cervantes, 2006). Desta maneira, todas as atividades propostas adaptaram-se ao disposto no documento curricular referido.

Como já foi mencionado, os objetivos restantes focam-se em questões mais específicas da oralidade. Assim, o recurso a mecanismos de coesão, entre os quais a presença dos conectores apropriados e de elementos dêiticos, é imprescindível para a articulação de um discurso eficaz e correto do ponto de vista linguístico, que, ao mesmo tempo, deverá conter um léxico rico e variado, suprimindo as impropriedades e incorreções lexicais, assim como a presença de gírias, reduções fonéticas e marcas características do registo informal da língua. Estes esclarecimentos sobre a adequação do léxico ao tema ou assunto tratado em cada texto serão de especial utilidade no terceiro ciclo de Português.

Os objetivos específicos referidos acima correspondem-se, igualmente, com algumas aprendizagens essenciais da disciplina de Português no 11.º ano, entre os quais

“preparar adequadamente as apresentações orais através de uma planificação cuidada” e “utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar” (DGE, 2018, p. 5). Valorizou-se, igualmente, de acordo com o segundo objetivo, a apresentação de informação relevante e o respeito pelas marcas do género em questão, em conformidade, também, com as *Aprendizagens Essenciais* ao estabelecer que o aluno deve “fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas” (DGE, 2018, p. 5). Por fim, os elementos paraverbais (fluência, ritmo, tom de voz, postura corporal, clareza na pronúncia), como será devidamente justificado no capítulo seguinte do trabalho, são tão importantes na oralidade quanto a componente puramente linguística, de forma que, também, é expectável e propõe-se como objetivo que os alunos dotem o seu discurso dos recursos paraverbais necessários para garantir a eficácia da comunicação. Convém referir, a este respeito, o sublinhado no PASEO em relação às competências associadas às linguagens e aos textos: “Os alunos devem ser capazes de utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (DGE, 2017, p. 21).

No caso específico da disciplina de Espanhol, tendo em conta o nível de iniciação que frequentam os alunos, pode assinalar-se um objetivo transversal a todos os enunciados supracitados, uma vez que o foco principal foi a produção e interação orais com o menor número de interferências da língua materna possível, tendo-se valorizado, deste modo, que os estudantes se esforçassem por comunicarem na língua meta. Além disto, cingindo-se somente ao quinto objetivo, é preciso sublinhar a relevância no discurso oral da comunicação paraverbal, devido à possibilidade, nomeadamente, nos níveis iniciais, de acordo com o Conselho da Europa (2001, pp. 130-131) de o aprendente recorrer a gestos e ações como estratégias de correção, caso se não consiga expressar mediante itens lexicais.

Também de extrema importância no âmbito da oralidade é a originalidade empregue no discurso, sendo um parâmetro a avaliar comum às duas disciplinas. Neste sentido, as produções com uma elevada componente criativa foram tidas em consideração,

sendo penalizados, do lado oposto, os alunos que em maior medida liam o discurso que previamente prepararam.

Por último, o projeto de investigação-ação foi dividido em três ciclos, abrangendo cada um dos quais uma atividade, à exceção do primeiro na disciplina de Espanhol, pela impossibilidade de se ter realizado. A implementação de tais ciclos constituiu o método de concretização dos objetivos acima mencionados. Para medir os níveis de desempenho dos estudantes em cada uma das atividades foram utilizadas grelhas e rubricas de avaliação adaptadas a cada disciplina e a cada nível de ensino. A descrição das atividades integrantes do plano, a apresentação dos resultados obtidos, assim como a interpretação destes últimos serão desenvolvidos em rigor no terceiro capítulo.

2. Fundamentação teórica e plano de ação

2.1. Nota prévia

O eixo principal que norteará este capítulo é a apresentação de contributos de alguns autores sobre o conceito que estrutura o presente trabalho: a competência oral, sendo pertinente, portanto, delimitar uma série de noções relativas à mesma.

A primeira divisão que deve ser feita, dentro da competência oral, é entre expressão e interação orais. No entanto, podem destacar-se outros conceitos diretamente relacionados com a oralidade que também é preciso referir, para a caracterizar de uma maneira mais precisa. O objetivo, deste modo, não foi submeter a escrutínio as perspetivas apresentadas, pelo que se evitou emitir um parecer sobre as mesmas. Contudo, de maneira complementar, em certos pontos, foi considerado pertinente estabelecer uma comparação entre as opiniões contidas em diferentes obras, para atingir o objetivo exposto de melhor delinear o conceito de competência oral.

Se compararmos, por outro lado, as duas disciplinas objeto de estudo, o domínio da oralidade é perspetivado na literatura pedagógica, assim como nos documentos curriculares, de maneira diferente, daí que seja conveniente referir tais especificidades separadamente.

2.1.1. A competência oral na disciplina de Português

Em primeiro lugar, o foco será delimitar o estatuto da área alvo de didatização no currículo de Português. Assim, a oralidade é um dos cinco domínios em que se organiza o antigo Programa de Português do Ensino Secundário, elaborado na sequência do disposto no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática, “tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (DGE, 2014, p. 5).

Por outro lado, relacionado com a oralidade, outro termo que adquire uma relevância notória é o de *competência*, que, no entanto, é relativamente recente na pedagogia do Português como língua materna. Assim, de acordo com Feytor Pinto (2010, p. 142), de modo geral, no sistema educativo português, este conceito apenas foi inequivocamente assumido em 2001, com a aprovação do Currículo Nacional de todas as disciplinas. Mais tarde, cingindo-se ao âmbito específico da disciplina de Português, documentos orientadores do currículo de língua portuguesa definiram pela primeira vez o termo *competência* como um *saber em uso*, “reiterando a perspetiva de que as competências implicam a selecção e mobilização de conhecimentos prévios para os utilizar adequadamente, combinando-os, em contextos inéditos de comunicação” (Abrantes, 2001, pp. 9-10; Sim-Sim, Duarte & Ferra, 1997, p. 12 apud Feytor Pinto, 2020, p. 143). Com base nesta citação, pode afirmar-se que a fruição dos conteúdos se revela através das competências, existindo, como consequência, uma forte ligação entre os termos *competência* e *conhecimento*. Desta afirmação de carácter geral a todas as áreas do ensino segue-se uma outra mais específica que se circunscreve ao âmbito da oralidade: a competência oral traduz-se na posse de um determinado grau de conhecimentos em tal domínio. A última citação revela-se de grande utilidade, uma vez que os termos competência oral e oralidade podem ser considerados como sinónimos, possibilitando que daqui em diante sejam utilizados indistintamente para aludir à mesma realidade.

Ora bem, no ensino de Português, a semântica abrangida pelo conceito alvo de estudo desdobra-se em expressão e compreensão do oral, em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* do 11.º ano (DGE, 2018, p. 3), que, na perspetiva defendida por Feytor Pinto (2010, p. 145), são definidas como subdomínios ou “macro-competências canónicas da oralidade -ouvir ou escutar e falar-”. Às duas anteriores foi acrescentada uma terceira para se referir àquelas situações comunicativas em que se verifica uma troca de papéis: a interação oral. Assim, pode dizer-se que as competências da oralidade (ou subdomínios) focam-se em três grandes eixos: a escuta transaccional, a fala transaccional e a interação oral. Para efeitos deste trabalho, o subdomínio da expressão é o foco em Português, uma vez que as atividades

implementadas no plano de investigação-ação, como será descrito em detalhe mais adiante, tiveram como objetivo o desenvolvimento da fala transacional.

A proposição anterior torna necessário definir o conceito de expressão oral:

Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (Abrantes, 2001, p. 31).

A componente da compreensão do oral, por seu lado, não teve relevância na redação destas páginas.

Após ter sido feita a classificação anterior, o passo seguinte será caracterizar, num sentido amplo, o conceito de oralidade, para o qual será elencada uma série de contributos teóricos acerca do termo.

Em primeiro lugar, convém referir Ramírez (2002, p. 58), quem define a oralidade como uma *linguagem integrada*, afirmando que a competência oral “supone un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral”, portanto, é composta não só de elementos verbais, mas, também, não verbais. Uma consequência imediata da anterior proposta é que a comunicação “es bastante más que interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y organizados en una gramática más o menos compleja” (Ramírez, 2002, p. 58), donde se segue que a oralidade é um conceito de larga significação, não se devendo confundir com a sua componente estritamente verbal. Assim sendo, os elementos que condicionam a comunicação e a interpretação da mensagem transmitida, segundo o mesmo autor, são, do ponto de vista da pragmática, os usos sociais do discurso, o contexto da comunicação e as intenções comunicativas, assim como uma série de elementos paraverbais, alguns dos quais já foram referidos no capítulo anterior: as pausas, o ritmo, a velocidade de elocução, o tom e a intensidade da voz. Todos eles, precisamente, fazem parte da subcompetência da expressão oral, contribuindo para dotar o discurso de eficácia e expressividade, motivo pelo qual são imprescindíveis na descodificação da informação.

Para continuar a definir a competência oral, torna-se necessário, também, perspetivar as modalidades do discurso oral e escrito, recorrendo à literatura científica. Assim, do

ponto de vista de Amor (2006, p. 64), o conceito de oral, considerando a multiplicidade de contextos em que pode ocorrer (âmbitos educativo, familiar ou laboral), apesar de ser característico do registo coloquial da língua, não é oposto ao de escrita. Portanto, conceber a existência de uma dicotomia entre ambas as modalidades seria redutor e impreciso, concluindo que “o modo de comunicação oral (como a leitura e a escrita) é cruzado por variáveis que conduzem à heterogeneidade dos processos/produtos comunicativos” (Amor, 2006, p. 64). Deste modo, as realizações orais devem adaptar-se ao contexto em que são produzidas. A concreção deste argumento na prática leva a concluir a inadequação do uso de expressões características do registo informal da língua, no domínio educativo, tais como certas reduções fonéticas (*tá, tou, pera*). No entanto, do ponto de vista pedagógico, na abordagem ao binómio oralidade/escrita, deve ser adotada uma perspectiva contrastiva, de acordo com a Amor (2006, pp. 64-65). Assim, identificando as palavras *efemeridade* e *permanência* com os modos oral e escrito, respetivamente, a autora em questão destaca cinco traços distintivos:

- 1) *dependência contextual;*
- 2) *planificação, controle;*
- 3) *manobras de reforço e correção;*
- 4) *prescrições formais, normalização; e*
- 5) *distância.*

Com base nestes, são resumidos os principais traços diferenciadores de cada um dos registos, na seguinte esquematização:

Tabela 1 – Oral/escrito – principais traços diferenciadores:

ORAL			ESCRITO	
EFEMERIDADE	+	Dependência contextual	-	PERMANÊNCIA
	-	Planificação, controle	+	
	+	Manobras de reforço e correção	-	
	-	Prescrições formais, normalização	+	
	-	Distância	+	

Fonte: Amor (2006).

A interpretação do esquema anterior revelar-se-á extremamente útil ao longo destas páginas. Do mesmo segue-se que o modo oral, caracterizado pela sua transitoriedade, está em dependência do contexto em que ocorre, sendo necessário, portanto, adaptá-lo ao registo comunicativo e ao interlocutor, destacando-se também por os utilizadores da língua terem um menor grau de controlo na planificação do texto oral. Por este motivo, será preciso implementar manobras de reforço e correção no momento em que o discurso de tal natureza é proferido. Todavia, ao contrário da modalidade escrita, não tem o carácter prescritivo imposto pela norma ortográfica, o que faz com que as mudanças nesta última sejam muito mais demoradas do que as que afetam a oralidade.

Por outro lado, no seguimento da introdução ao presente capítulo, o domínio da oralidade abrange uma série de conceitos cuja caracterização se revelou fundamental para a implementação do plano de ação, nomeadamente, para poder determinar a existência de uma evolução positiva nos alunos. De entre estes termos, destaca-se o de competência comunicativa. Antes de o definir, relembre-se que, segundo o QECR (2001, p. 85), a comunicação é um processo interativo na construção de significado que é levado a cabo pelo utilizador da língua para satisfazer as suas necessidades numa determinada situação. Portanto, este processo implica necessariamente a existência de, no mínimo, dois interlocutores, isto é, o emissor ou utilizador da língua e o(s) recetor(es). Deste modo, deve ser feito um desdobramento dentro do conceito em análise entre a competência comunicativa do ponto de vista de cada um dos participantes no ato da comunicação. Se focarmos na competência comunicativa em expressão oral, visto que o objetivo da comunicação é maximizar a eficácia do texto

produzido, levanta-se a seguinte questão: Que se entende por um falante competente?

Ramírez (2002, pp. 58-60) responde à questão anterior ao definir um bom falante ou falante competente como aquele que é capaz de produzir quantos significados possam ser utilizados para veicular informação, considerando, também, o recetor neste processo, para ser compreendido. Desta forma, o falante competente elabora um discurso eficiente e adequado a uma determinada situação comunicativa e de acordo com o grau de complexidade do assunto transmitido. Não deve esquecer, no entanto, utilizar a tipologia textual apropriada e respeitar o registo (formal ou informal) em que o processo da comunicação decorre, para ser compreendido. Cabalmente, pode ser exemplificada a definição anterior através de uma hipotética situação em sala de aula, uma vez que não é suposto o aluno integrar no seu discurso expressões que fazem ou deveriam fazer parte exclusivamente do registo informal da língua, tais como o uso indiscriminado de bordões (*coisa, isso, pronto(s)*), por serem desadequados ao contexto (formal) em que a comunicação é produzida. Ao mesmo tempo, com este exemplo pretende-se fazer uma primeira aproximação ao objeto de estudo do terceiro capítulo deste trabalho: apresentação das atividades integrantes do plano de investigação-ação e análise dos resultados obtidos.

Outro dos conceitos que adquirem uma importância fulcral na transmissão e interpretação da mensagem no contexto oral ou, por outras palavras, na área linguística da pragmática, como já fora avançado, é a comunicação não verbal. Este termo remete para uma série de elementos, para além dos segmentais e suprasegmentais, que condiciona, de igual forma, a informação e a intencionalidade comunicativa, entre os quais Ramírez (2002, p. 58) inclui os seguintes: os silêncios, os ritmos, as cadências, a intensidade da voz, a velocidade de elocução, o sorriso, o riso, o pranto, os suspiros, assobios ou outros sinais acústicos simultâneos que complementam o discurso oral com significados adicionais muito expressivos e ricos. A estes podem ser acrescentados os elementos quinestésicos e os gestos, que, por outro lado, têm uma extrema relevância nos níveis básicos de aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, uma prestação oral caracterizada pela presença amiúde de falsos começos, hesitações e pausas preenchidas certamente revelará um estado de

nervosismo por parte do aluno. Por seu turno, a adoção de um baixo tom ou o recurso recorrente a silêncios seguramente será consequência de uma deficiente preparação. Por esta razão, foi considerado o último dos descritores incluído na rubrica de Português: *postura (elementos não verbais)*, de forma a estabelecer um critério robusto para que os alunos pudessem ser avaliados em conformidade com o último dos objetivos expostos no capítulo anterior.

Para findar uma caracterização geral da oralidade, deve dizer-se que da interatividade do processo comunicativo exposta anteriormente deriva outro dos elementos que definem aquela: a sua dimensão social. Na literatura pedagógica não faltam os autores que realçam a indissociabilidade entre oralidade e a sociedade em que esta ocorre. Em concordância com este argumento, Daniel Cassany (1994, p. 35) sustenta que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, pois permite-nos perceber como concebe o mundo o resto de falantes e transmitir as nossas impressões sobre o mesmo. Esta característica da oralidade pode ser transposta ao âmbito específico do ensino, uma vez que o desenvolvimento da competência oral dos alunos exige que nas aulas “se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro” (Amor, 2006, pp. 65-66). De igual maneira, é, por esta razão, que o envolvimento nas aulas e a participação dos alunos são considerados elementos que demonstram a adoção de uma atitude positiva face ao trabalho. Da afirmação imediatamente anterior se depreende que a competência oral implica saber falar, ouvir e interagir num determinado contexto comunicativo, indo ao encontro da existência das três macro-competências que integram a oralidade, já referida no início do capítulo presente: a escuta transacional, a fala transacional e a interação oral. Em soma, do exposto neste parágrafo segue-se que a competência oral constitui um fator determinante na promoção do indivíduo não só no contexto educativo, mas, também, em sociedade.

No entanto, cingindo-se ao âmbito do ensino, a competência oral tem outras imbricações, as quais merece a pena referir, à boleia da justificação da sua importância neste contexto. Ora bem, existem algumas diferenças nas estratégias de

operacionalização da área pedagógica em análise em cada uma das línguas, tendo experimentado, de igual modo, algumas mudanças que, também, convém assinalar.

A implicação didática mais importante talvez seja a impossibilidade de operacionalizar a oralidade de maneira isolada. Assim, os documentos curriculares de Português sublinham que para o desenvolvimento da oralidade devem, também, contribuir as competências de educação literária, leitura, escrita e de reflexão sobre o funcionamento da língua. Esta afirmação pode ser elevada à categoria de princípio pedagógico, uma vez que não é exclusivo da oralidade, podendo, de igual forma, ser aplicado aos restantes domínios. A justaposição das competências assenta na articulação dos conteúdos no currículo de Português. Assim, verifica-se a interdependência entre os domínios de oralidade e leitura:

O domínio da leitura e as opções, nele, pela observação e pela análise de textos complexos de diversos géneros ganham em ser articuladas com as escolhas realizadas no domínio da oralidade, onde a aprendizagem do oral formal é determinante. Ambos os domínios têm como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer através da sua observação em textos orais e escritos, quer através do treino da produção textual (DGE, 2014, p. 9).

Na mesma direção apontam as *Aprendizagens Essenciais* ao estabelecerem uma relação de complementaridade no desenvolvimento das cinco competências, permitindo ao estudante:

Uma participação segura nos *jogos de linguagem* que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português (DGE, 2018, p. 2).

Portanto, o desenvolvimento da oralidade, quer a nível da expressão quer da compreensão, tem como consequência a mobilização de outras competências linguísticas, como a produção e interpretação de textos escritos e o conhecimento explícito sobre a língua. De modo simultâneo, um insuficiente aproveitamento na competência da oralidade impossibilitará a verificação de um adequado desenvolvimento no resto de domínios.

Além do exposto nos documentos curriculares de Português, existem, no âmbito da literatura do ensino, alguns contributos que põem em relevo a influência que exerce a competência oral no desempenho nos outros domínios. Por outras palavras, o uso comunicativo da língua promove a melhoria de competências linguísticas, tendo um efeito sinérgico positivo no aproveitamento do aluno. Entre os autores que defendem tal posicionamento, podem destacar-se Silva et al. (2011, p. 12) ao conceberem a convergência entre a pedagogia da oralidade e a do resto de domínios do currículo. Com o propósito de concretizarem a sua perspetiva, defendem um “trabalho efetivo sobre as competências orais com a sustentação teórica e metodológica que retire as atividades realizadas nesse campo do nível das meras intuições, do improvisado ou do trabalho avulso ou desestruturado” (Silva et al., 2011, p. 12). Assim sendo, pode concluir-se a ineficiência de trabalhar na aula a oralidade de maneira isolada, uma vez que todas as competências se caracterizam pela sua complementaridade e, por conseguinte, a didática da oralidade haverá de se articular com o resto de domínios com a finalidade de ter o efeito sinérgico positivo desejado no desempenho geral dos estudantes. Transpondo para a prática o pressuposto anterior, para os alunos manifestarem um bom aproveitamento na compreensão e interpretação de textos, devem revelar um conhecimento o suficientemente extenso da língua que lhes permita a adequada verbalização das ideias contidas naqueles, para o qual é imprescindível, por sua vez, sobretudo, um elevado grau de competência oral, não deixando de lado a competência sintática.

O referido princípio de complementaridade entre domínios tem, igualmente, o seu reflexo na expressão escrita, uma vez que o aluno que não desenvolva uma elevada competência literária adquirida através da leitura não estará capacitado para ter um bom desempenho na composição de textos.

Apesar de a característica pedagógica referida se ter fundamentado no estabelecido no currículo de Português, tudo o exposto sobre a mesma pode ser aplicado ao contexto de língua estrangeira.

Contudo, a relevância da oralidade em contexto de sala de aula não se limita a esta relação de convergência com os outros domínios, podendo sublinhar-se uma série de

motivos que justifica a didatização da mesma. Novamente, esta afirmação encontra a sua justificação na literatura pedagógica.

Neste sentido, um dos autores já mencionados, Daniel Cassany (1994, p. 35), perspetiva a importância das formas de comunicação oral e escrita, ressaltando a função da língua oral a nível cultural e social:

La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce una sociedad que haya creado ningún sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral.

Da citação anterior conclui-se que Cassany pondera a comunicação oral em termos de necessidade, tornando obrigatório o seu ensino na escola para o aluno poder desenvolver-se em sociedade, o que vai ao encontro da dimensão social da oralidade e da língua já referida no presente capítulo. No entanto, havemos de ter em conta que “o domínio dos usos quotidianos do ponto de vista discursivo-funcional só começa a alcançar-se a partir dos dez ou doze anos, pelo que a escola deverá, o mais cedo possível, trabalhar com os seus alunos textos orais em interação” (Figueiredo, 2011, p. 262). Portanto, é imperativo trabalhar a oralidade desde os níveis iniciais de escolaridade, o que evidencia que quanto mais novos os estudantes começarem a elaborar discursos na sua própria língua materna (ou em língua estrangeira), posteriormente usufruirão e sistematizarão as unidades gramaticais com mais facilidade, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, um melhor desempenho no domínio que tem um maior peso no currículo de Português: a educação literária.

Outra das autoras que defende a relevância do ensino formal da componente oral da língua é Duarte (2008, pp. 9-10):

Para atingir elevados níveis de desempenho na competência de leitura, de escrita e no domínio de géneros formais e públicos do oral, é necessário que o conhecimento da língua envolvido seja, em grande medida, explícito, o que se consegue através de aprendizagens formais. O trabalho sobre o conhecimento implícito e as atividades sobre consciência linguística são determinantes não só para o desenvolvimento linguístico como também para a construção do conhecimento explícito sobre a língua no sentido de formar indivíduos proficientes no domínio do oral formal, na escrita e na leitura.

A citação anterior, precisamente, torna a pôr em relevo o princípio da interdependência e complementaridade entre competências com o qual foi iniciado o presente capítulo, não sendo possível tão-pouco atingir um elevado grau de competência em qualquer uma delas isoladamente. Ora bem, cabe à escola “o ensino e a promoção das competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (Sim-Sim et al., 2011, p. 12 apud Freitas et al., 2017, pp. 411-412), ou, por outras palavras, as que advêm do conhecimento explícito da língua referido por Duarte. Desta forma, a escola tem um papel decisivo na consecução de um apurado grau de competência oral.

Todavia, Duarte et al. (2009) sustentam que os alunos, nomeadamente nas fases iniciais da vida até à adolescência, devem ser conscientes de que os mecanismos cognitivos subjacentes ao discurso oral diferem dos inerentes ao discurso escrito, quer no âmbito da expressão quer no da compreensão, devido, justamente, às diferenças entre ambos os registos. Assim, o discurso produzido oralmente é realizado de maneira simultânea à sua perceção pelo interlocutor, de forma que, de acordo com a esquematização de Amor (2006, pp. 64-65), quem produz um enunciado oral tem um menor grau de controlo na sua planificação, isto é, a revisão do texto é realizada de maneira simultânea à sua transmissão, o que exige o emprego de manobras de reforço e correção. Daí que nos níveis iniciais do ensino os professores devam ter a competência necessária para evitar que os alunos façam transferências indevidas da oralidade para a escrita.

De maneira resumida, as razões expostas justificam a necessidade, por um lado, de didatizar a oralidade em língua materna a partir dos níveis iniciais do ensino, uma vez que é o período sensível de aquisição da linguagem por parte das crianças e, por outro, de dar aos alunos as ferramentas necessárias para aprenderem a diferenciar o discurso oral e o escrito. Este duplo objetivo promoverá o conhecimento explícito da língua ou competência dos estudantes, cujo desenvolvimento refere Duarte (2008, p. 10) “é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e da escrita”.

Por outro lado, no âmbito educativo, também, deve ser assinalada a pertinência da distinção entre registo formal e informal. Assim, os estudantes:

Tienen que aprender a dirigirse con lenguajes distintos a personas diferentes según sea la situación. Con los padres, los amigos y los familiares podemos mantener conversaciones coloquiales y dialectales; con desconocidos, con los maestros, en la escuela, tratándose de temas de estudio, se debe usar un registro más preciso, formal y objetivo (Cassany, 1994, p. 23).

Se fizemos neste ponto uma ligação entre teoria e prática, a anterior afirmação tem uma notória relevância, sobretudo, na atividade implementada no terceiro ciclo do plano de ação, pois implica que os alunos devem saber diferenciar o discurso que devem adotar em conformidade com o grau de formalidade da situação comunicativa, com independência, é claro, da opinião que tenham acerca da eventual ameaça que possa representar a linguagem característica dos jovens para a língua.

No respeitante à dimensão dialetal desta citação de Cassany, uma vez que a zona do país onde decorreu o estágio não pertence à área onde é falada a variedade de português europeu considerada padrão, o eixo Lisboa-Coimbra, poderia colocar-se em questão a possibilidade de adaptar o registo comunicativo, eliminando as diferenças dialetalmente marcadas. No entanto, estas diferenças não envolvem dificuldades na compreensão correta dos enunciados comunicados pelos estudantes, de forma que, na minha perspetiva, não se justifica a necessidade de adotar uma *koineização* linguística (termo derivado de *koiné*, que, etimologicamente, significa *língua comum*), isto é, a supressão consciente dos traços dialetais marcados. Bem pelo contrário, estas características específicas na forma de falar a língua portuguesa, sobretudo a nível fonético (*betacismo* ou esbatimento das diferenças de pronúncia entre os fonemas /b/ e /v/, embora não sistematicamente) e prosódico (que pode corresponder à entoação), apenas identificam a origem geográfica dos falantes.

Levar todas as crianças a acederem ao português padrão não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante. Na realidade, este objetivo é indissociável do objetivo complementar de sensibilizar as crianças para a variação linguística: para as diferentes normas nacionais da língua de escolarização e para as variedades geográficas e sociais internas ao território nacional onde ela é falada (Duarte, 2008, p. 10).

Precisamente, com o objetivo de consciencializar os estudantes de que nenhuma das variedades de uma língua é mais ou menos correta do ponto de vista linguístico (sendo a escolha de uma das variedades dessa língua como modelo uma questão meramente sociocultural), foi proposto no primeiro ciclo do projeto de investigação-ação o visionamento de um vídeo sobre o preconceito linguístico e a redação de um texto de opinião.

Outra implicação prática da necessidade de adaptar o registo consoante a situação comunicativa, como já foi avançado no primeiro capítulo, é a concretização de um dos objetivos das atividades orais implementadas nos dois ciclos seguintes: a adequação do léxico ao tema abordado. Mais especificamente, este objetivo traduz-se, por exemplo, na eliminação das marcas coloquiais da língua na prestação dos estudantes, tendo em consideração o contexto escolar em que as atividades foram implementadas. Igualmente, articula-se com os documentos orientadores do currículo de Português (*Aprendizagens Essenciais*), em que é estipulado que, no fim do 11.º ano, no domínio da oralidade, 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” (DGE, 2018, pp. 2-3). É de referir que, em conformidade com o documento anterior, a este nível de ensino, os tipos textuais trabalhados nas aulas foram o texto de opinião e a apreciação crítica.

Neste ponto, convém fazer um estudo diacrónico da importância da oralidade no mundo académico na finalidade de determinar se manifestou alguma evolução. Para articular um discurso coerente que desenvolva este tópico, vão ser apresentadas e postas em contraste as visões de alguns autores sobre a oralidade no ensino de língua materna.

Em primeiro lugar, deve ser lembrado o peso menor do domínio em análise nos programas de ensino de Português, se for comparado nomeadamente com a educação literária e a escrita, argumento que é sustentado por alguns linguistas referidos a seguir. Assim, Ramírez (2002, p. 70) aduz como motivo principal para a existência deste aparente desequilíbrio o facto de ser muito mais habitual em língua materna

ensinar a língua escrita, a literatura, a gramática e outros conteúdos de comunicação e linguagem do que a expressão oral:

En lengua materna es como si se prejuizgara que *aprender a escuchar y hablar* fuera una tarea poco especializada, poco *científica* y redundante porque se parte de la idea cierta de que todos los niños saben hablar y se entienden entre ellos (Ramírez, 2002, p. 70).

Portanto, tradicionalmente, no contexto de ensino-aprendizagem da língua materna, verifica-se uma valorização do modo escrito em detrimento do oral, precisamente pelo predomínio deste último nas línguas naturais. No entanto, as novas tecnologias estão a impulsionar a expressão oral por possibilitarem o registo e armazenagem das produções dos alunos, sendo possível avaliá-las de forma precisa e objetiva. A disponibilização destas ferramentas ao serviço da educação permite pôr ao mesmo nível os métodos de avaliação do registo escrito e do oral, argumento defendido por Cassany (1994, pp. 129, 186-187) e Ramírez (2002, p. 70).

Contudo, se nos debruçarmos nos programas da disciplina de Português, uma análise diacrónica desde 1921 até 2001 efetuada por Duarte et al. (2008) permite constatar que o domínio da oralidade esteve sempre presente nos documentos orientadores do ensino da Língua Portuguesa. Segundo os mesmos autores, “os textos programáticos de 1960 [...] operam uma transformação que permitirá romper com o paradigma académico, que remonta ao século XIX e que perspetiva a língua como *língua escrita*” (Duarte et al., 2008, pp. 22-24). Desta afirmação pode inferir-se, por um lado, que até à segunda metade do século passado a oralidade não tinha praticamente qualquer relevância no ensino e, por outro, que este domínio começou a ser amparado nos programas e metas curriculares de Português desde então.

Sistematizando a ideia exposta acima, podemos concluir que, apesar de a oralidade ter ganhado progressivamente uma maior expressividade a nível educativo a partir do início do século transato, o estatuto conferido pelos documentos reguladores a esta área pedagógica está aquém do atribuído a outros domínios tradicionalmente mais *privilegiados*, nomeadamente a educação literária e a escrita.

2.1.2. A competência oral em ELE

O esquema delineado para caracterizar o conceito central destas páginas no âmbito de ELE será análogo ao seguido para o caso do Português. Assim, em primeiro lugar, recorrer-se-á aos documentos orientadores no ensino de ELE, designadamente o QECR, fazendo, eventualmente, alguns esclarecimentos de natureza terminológica. De igual maneira, será feita uma revisão da literatura científica com o objetivo de elucidar e consolidar os argumentos apontados. A seguir, será feita, também, uma análise diacrónica do papel da competência alvo de estudo em ELE, findando a exposição com uma série de conclusões.

Se considerarmos o QECR, a primeira questão a sublinhar é a relevância que este documento confere à competência comunicativa, conceito diretamente relacionado com a oralidade. Assim, Canale e Swain (1980 apud Canale, 1995 [1983], p. 65) referem que a competência comunicativa não se restringe ao conhecimento de um conjunto de regras gramaticais (o que remete *stricto sensu* para a competência linguística), abrangendo, também, a destreza ou habilidade para utilizar tal conhecimento num contexto comunicativo que estes autores definem como *comunicação real*. De acordo com Isabel Berenguer-Román et al. (2016, pp. 25-31), a competência comunicativa diferencia-se da competência linguística por ser um conceito dinâmico e social baseado na negociação de significados entre dois interlocutores. Por seu lado, a competência linguística alicerça-se em regras gramaticais, que permitem a aquisição de competência comunicativa.

Los enfoques orientados al conocimiento [...] no parecen ser suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas: no proporcionan oportunidades y experiencia para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua y, en consecuencia, no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos (actividades *orientadas a la habilidad*) (Canale, 1995 [1983], p. 72).

No entanto, o último autor (1995 [1983], p. 66) acrescenta a dificuldade de estabelecer uma distinção nítida entre os conceitos de conhecimento e habilidade, enquanto partes integrantes ou, inclusivamente, imprescindíveis da competência comunicativa (podendo ser considerados palavras-chave para a definir), admitindo que ambos possam ser confundidos.

Tendo em conta outra diferenciação, neste caso entre competência comunicativa e linguística, assim como os esclarecimentos sobre os termos conhecimento e habilidade feitos imediatamente acima, a competência comunicativa é definida por Canale (1995 [1983], p. 65) da maneira seguinte:

La *competencia comunicativa* es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). Además, se establecía una distinción entre la competencia comunicativa y lo que aquí hemos llamado *comunicación real* (la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo).

Portanto, segundo estes autores, conceitualmente, a competência comunicativa pode considerar-se apenas uma parte da comunicação efetivamente transmitida, devido à existência de uma série de fatores que condiciona tal produção.

Após definida sucintamente a competência comunicativa e estabelecida a relação entre a mesma e a linguística, deve assinalar-se a divisão que o Conselho da Europa (2001, pp. 156-184) faz dentro das competências comunicativas da língua, que os aprendentes combinam com as competências gerais (o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem, logo aquelas que não são específicas da língua), para realizarem tarefas comunicativas ou “ações realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Tais competências comunicativas são classificadas em:

- linguísticas (léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica);
- sociolinguísticas (domínio dos diferentes registos, normas de cortesia, expressões de sabedoria popular e marcadores linguísticos de relações sociais); e
- pragmáticas, que remetem para a componente discursiva e funcional.

Esta divisão é largamente coincidente com a proposta por Canale e Swain (1980 apud Canale, 1995 [1983], pp. 66-71), diferenciando-se esta última na terminologia adotada,

uma vez que chama às competências linguísticas *gramaticais* e considera a discursiva de maneira separada, assim como na inclusão de uma nova categoria: a estratégica.

El dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal [...] pueden utilizarse por dos razones principalmente: a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y b) favorecer la efectividad de la comunicación [...]. Por ejemplo, cuando uno no recuerda una forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria que puede usarse es la paráfrasis (Canale, 1995 [1983], p. 69).

De maneira cabal, estas estratégias utilizadas para colmatar a incapacidade ao expressar-se em língua estrangeira têm especial relevância e serão muito mais frequentes nos níveis iniciais de aprendizagem. Assim, como será descrito no terceiro capítulo, nas atividades integrantes do projeto de investigação-ação, eventualmente, foi permitido aos alunos recorrerem a gestos, quando manifestassem lacunas de natureza lexical.

Ora bem, considerando a competência comunicativa num sentido mais estreito, qual o tratamento que o QECR faz da mesma?

Em primeiro lugar, é de referir que existem atividades em língua, no capítulo 4 do QECR, uma vez que “os atos de comunicação com um ou mais interlocutores são geralmente levados a cabo pelo utilizador da língua para satisfazer as suas necessidades numa dada situação” (Conselho da Europa, 2001, p. 85), ao serviço das quais estão as estratégias comunicativas. Assim, de acordo novamente com o citado documento (2001, p. 85), no domínio educativo, por exemplo, uma atividade comunicativa pode ser a promoção de um debate sobre algum assunto do interesse dos alunos. As atividades comunicativas dividem-se em quatro: de produção; de receção; de interação, em que “o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores” (Conselho da Europa, 2001, p. 112) e de mediação, operando cada uma delas nos planos oral e escrito. Neste sentido, no *Volumen Complementario* do QECR (Consejo de Europa, 2021, p. 64) é considerada ainda uma outra categoria nas atividades de receção: a audiovisual, em cuja escala de descritores são incluídas retransmissões em direto e gravações de vídeo.

As atividades de mediação, por seu lado, merecem menção à parte, no intuito de as diferenciar das anteriores, apesar de não terem tido qualquer manifestação no plano de ação. Naquelas, o utilizador da língua passa a servir de intermediário entre interlocutores por se não verificar a mútua inteligibilidade verbal entre estes (Conselho da Europa, 2001, p. 129). Um exemplo de atividade comunicativa de mediação verifica-se nas situações comunicativas em que participam falantes de distintas línguas, se bem que no já citado *Volumen Complementario* do QECR (Consejo de Europa, 2021, p. 106) faz-se um alargamento do conceito em análise ao estabelecer o seguinte:

La mediación puede implicar varias lenguas, variedades o modalidades, por lo que puede haber una lengua C, o incluso una lengua D, en la situación comunicativa en cuestión. Los descriptores de mediación se pueden aplicar en cada uno de estos casos. Por lo tanto, los usuarios pueden precisar las lenguas/variedades/modalidades implicadas al adaptar los descriptores a su contexto.

Alguns exemplos de atividades de mediação oral são a interpretação simultânea do discurso elaborado pelos intervenientes em congressos ou reuniões, assim como a interpretação informal de falantes nativos no estrangeiro.

Apesar da existência destes quatro tipos de atividades de natureza comunicativa, o Conselho da Europa (2001, p. 90) assume que, na maioria dos casos, se verifica uma combinação de vários tipos de atividades, em simultâneo:

Muitas situações, senão a maioria, envolvem uma mistura de tipos de actividades. Numa aula de língua na escola, por exemplo, pode ser exigido a um aprendente que preste atenção à exposição do professor, que leia um livro de textos, em silêncio ou em voz alta, que interaja com os colegas num grupo ou num trabalho de projecto, que faça exercícios ou escreva uma composição, ou até que sirva de mediador, quer como actividade educativa ou como forma de ajudar outro aluno.

Contudo, a efeitos de relevância para o projeto de investigação-ação, apenas as atividades de produção e interação orais foram tidas em consideração.

Ora bem, o mesmo documento (Conselho da Europa, 2001, p. 90) sustenta que o conceito de atividade é, no contexto da comunicação, indissociável do de estratégia, pois as atividades comunicativas desenvolvem-se seguindo o seguinte esquema: planeamento, execução, controlo e remediação, sendo que em cada uma destas fases o aprendente/utilizador da língua mobiliza um conjunto de estratégias que denomina

princípios metacognitivos. Estas estratégias dão ensejo a que no processo da comunicação se maximize a sua eficácia, como é posto em relevo no QECR (2001, p. 90):

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para ativar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objetivos pessoais. As estratégias de comunicação não devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação.

Do exposto até ao momento para a oralidade em ELE, contrariamente ao que se verifica no currículo de Português, pode extrair-se que a competência comunicativa integra não apenas a produção, receção e interação, mas, também, as atividades de mediação. Para além desta diferença, na competência oral em língua estrangeira ou segunda língua (a distinção na práxis entre estes conceitos não se revela significativa no presente trabalho) destaca-se o papel atribuído às estratégias que possibilitam que a comunicação seja mais bem sucedida, nomeadamente as que envolvem elementos não verbais e o recurso a paráfrases. Contudo, pelo menos nos níveis iniciais de aprendizagem, a discriminação entre os vários registos linguísticos não terá relevância, por não ser matéria de estudo, o que é confirmado nas escalas de descritores do *Volumen Complementario* do QECR. Neste documento só a partir do nível B2 há referências à necessidade de distinção entre situações comunicativas formais e informais, ao nível da interação oral em geral, em que o aprendente/estudante “se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que quiere decir y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias” (Consejo de Europa, 2021, p. 85).

Como característica comum a ambas as línguas, por seu lado, pode sublinhar-se, de modo geral e *mutatis mutandi*, a natureza complementar entre domínios ou competências. Para fundamentar esta asserção, novamente havemos de recorrer a Canale (1995 [1983], p. 70), cujos trabalhos estabelecem um quadro de referência em que as atividades comunicativas envolvem de maneira simultânea mais do que uma

área ou componente (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica), uma vez que estes fatores interagem entre si na comunicação.

Neste ponto, vamos atentar no tratamento que outros documentos educativos e a literatura fazem sobre a competência comunicativa e a oralidade. Em primeiro lugar, um dos documentos orientadores que fazem parte do currículo de Espanhol, as *Aprendizagens Essenciais*, também atribuem à competência comunicativa uma importância fulcral e um significado mais lato do que à oralidade ao afirmar que aquela “abrange a compreensão, a interação e a produção, nas modalidades oral, escrita e audiovisual” (DGE, 2018, p. 4). No entanto, diferentemente do QECR, no respeitante ao ensino secundário ao nível de iniciação, não inclui dentro do conceito de competência comunicativa as atividades de mediação.

Com o objetivo de continuar a precisar a abordagem da competência oral nas *Aprendizagens Essenciais*, torna-se relevante, antes de mais, sublinhar a particularidade no ensino do espanhol em Portugal, devido à proximidade linguística e cultural entre ambas as línguas, de forma que “o nível de desempenho expectável para o primeiro ano de aprendizagem (10.º) é relativamente superior ao das outras LE” (DGE, 2018, p. 4). No entanto, este documento faz uma ressalva entre os níveis de desempenho das competências recetivas e produtivas, uma vez que o das primeiras é superior, justificando tal argumento da forma exposta a seguir (DGE, 2018, p. 4):

A disparidade entre as atividades recetivas e produtivas aqui consignadas derivam da proximidade linguística e geográfica entre o espanhol e o português e do contacto entre ambas as línguas e respectivas sociedades e culturas. Esses fatores, nomeadamente a partilha de um extenso léxico comum e de uma gramática e pragmática muito próximas, facilitam um alto grau de intercompreensão -maior na compreensão escrita e algo menor na compreensão auditiva e audiovisual-, o que torna os alunos da disciplina de Espanhol em *falsos principiantes*.

Assim, de acordo com as escalas de proficiência comunicativa definidas pelo QECR para a competência homónima (DGE, 2018, p. 5), os estudantes do 10.º ano de nível iniciação de ELE devem atingir o nível B1.1 e A2.2 em compreensão escrita e audiovisual, de maneira respetiva, ao passo que nos restantes subdomínios (interação e expressão orais e produção oral e escrita) é expectável que realizem tarefas que se adaptem a um nível inferior (A2.1). Focando agora nas subcompetências orais, no fim

do 10.º ano, o aluno deve, ao nível da interação, em conformidade com a DGE (2018, p. 8):

Interagir em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares, nas quais:

- pede e dá informações sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais;
- apresenta opiniões, gostos e preferências;
- pronuncia, geralmente de forma compreensível, os recursos linguísticos trabalhados nas aulas.

Por seu lado, no que diz respeito à produção oral, o estudante (DGE, 2018, p. 8):

Deve ficar capacitado para se exprimir, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, nos quais:

- utiliza sequências descritivas (sobre o meio envolvente e situações do quotidiano) e narrativas (sobre experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados);
- apresenta opiniões, gostos e preferências;
- usa um léxico elementar e estruturas frásicas simples;
- pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido

Como será descrito em rigor mais à frente, a interação oral foi o foco da primeira das atividades do projeto implementado, tendo, por seu lado, a produção oral uma importância relativa significativamente superior na atividade que fez parte do terceiro ciclo.

Por outro lado, não se deve esquecer o papel desempenhado pela abordagem comunicativa, cujo âmbito de atuação não se restringe à competência oral. Esta metodologia é caracterizada amplamente na literatura científica. Assim, Llach (2007, p. 162) concebe a aprendizagem de uma língua como o desenvolvimento, precisamente, da competência mencionada, considerando, por conseguinte, a variedade oral a ferramenta ao serviço do aprendente, cuja finalidade é poder comunicar com os falantes nativos da língua alvo. Este processo insere-se, ao mesmo tempo, num determinado ambiente sociocultural. Portanto, não basta com que os estudantes assimilem um cúmulo de conhecimentos de natureza lexical ou nocional, pois é

necessário, igualmente, que os aprendam a usar. Note-se que a concreção prática da metodologia analisada é perspectivada em termos de capacidade, que se traduz na posse de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, de habilidade de expressar tais conhecimentos, o que vai ao encontro da caracterização da competência comunicativa feita anteriormente.

Para os estudantes conseguirem o objetivo acima exposto, na pedagogia de ELE devem elaborar-se atividades cujo foco seja, em consonância com Canale (1995 [1983], p. 74), “preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación”. Uma aplicação prática da proposição anterior seria, por exemplo, uma situação em que o estudante precisa de pedir informação, porque vai fazer turismo a um país hispanofalante.

Em resumo, a abordagem comunicativa tem como objetivo principal melhorar a competência homónima, já definida largamente neste trabalho, que, como consequência, desempenha um papel fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por outro lado, historicamente, nem sempre a oralidade na pedagogia de ELE teve o mesmo estatuto, pois a sua didatização só começou a ser privilegiada em relação aos textos escritos a partir da segunda metade do século passado, como é posto em relevo por María Pilar Llach (2007, pp. 161-162):

El advenimiento del método audiolingual supuso una vuelta de tuerca a la tradición más académica del método directo que basaba su instrucción en el estudio de aspectos gramaticales y léxicos de obras literarias a través del medio escrito [...] El vital papel que las destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción. Ya desde mediados del siglo pasado las habilidades orales han gozado de cierta prominencia en los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

O referido método audiolingual, desta forma, tornou-se um ponto de inflexão na evolução da oralidade ao substituir os métodos tradicionais de ensino de língua estrangeira que imperaram até meados do século passado baseados na gramática e na tradução da língua materna. Da citação anterior segue-se que a escrita tivera

tradicionalmente um maior prestígio até então, também, no ensino da língua estrangeira, certamente pela sua relação com a literatura e o mundo acadêmico. Neste sentido, não se deve deixar de lado a permanência da escrita face à volatilidade da oralidade sublinhada por Amor.

O audiolingual, em oposição aos métodos tradicionais, baseia-se na abordagem oral ou estruturalista, fazendo ênfase na oralidade e considerando a comunicação o elemento essencial da aprendizagem. Neste contexto, como já foi devidamente explicitado, a competência comunicativa adquire uma importância fundamental.

De acordo com Llach (2007, p. 162), consoante é defendido nos documentos educativos já analisados, o desenvolvimento da competência comunicativa passou a ser o objetivo principal nas aulas de ELE, dentro da qual se destaca a língua oral. Para justificar a importância do papel da oralidade em ELE, prossegue esta autora (2007, p. 162), tenhamos em conta, em primeiro lugar, que a maior parte do tempo de aula, a comunicação entre professor e alunos é eminentemente oral, à exceção de alguns esclarecimentos que são feitos no quadro. Como consequência do anterior, Llach (2007, p. 162) afirma que os próprios aprendentes consideram a língua oral, isto é, falar e escutar, as bases fundamentais do desenvolvimento da sua competência linguística na língua alvo.

No entanto, estes não são os únicos argumentos em que se baseia a importância da oralidade em ELE. Assim, várias obras e autores ressaltam a necessidade e a utilidade da prática da expressão oral em contexto de segunda língua e língua estrangeira, entre os quais Daniel Cassany. Na perspectiva deste autor (1994, pp. 89-90):

Los métodos estructuro-globales de aprendizaje de una segunda lengua, basados en esta lingüística, concedían total importancia a la lengua oral y, en clase, trabajaban solamente la lengua escrita como refuerzo de la oral. Por el contrario, la opinión más defendida en la actualidad es la que considera ambos modos equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias; por lo tanto, en el aprendizaje de la lengua deberían recibir un tratamiento independiente y adecuado a las necesidades de los alumnos.

Aplicando esta proposição à prática letiva, devido à turma de Espanhol ter mostrado nos dois primeiros períodos do ano uma certa tendência à inibição e uma atitude

pouco participativa nas aulas, foi necessário propor atividades a nível, sobretudo, da expressão, mas, também, da interação oral, com a finalidade de os aprendentes ultrapassarem as dificuldades anteriores. Igualmente, a implementação do plano teve como efeito a preparação dos discentes para as provas orais.

De tudo o exposto até agora neste subcapítulo e, se o compararmos com o referido sobre a oralidade na disciplina de Português, podemos extrair várias conclusões que merece a pena salientar.

Assim, pode ser assinalada, em primeiro lugar, uma diferença em termos conceituais, uma vez que o significado de competência comunicativa é mais abrangente do que o de oralidade, como já foi explicitado.

Por outro lado, atendo-se exclusivamente ao contexto de ELE, pode extrair-se a seguinte conclusão da última citação de Cassany: a existência de um certo equilíbrio quanto à importância dada às competências comunicativas orais e às escritas, sendo sugerida a implementação de um ensino flexível e diferenciado, que se adapte às características e dê resposta às necessidades dos alunos.

Após terem sido sublinhadas duas conclusões, uma de pendor mais geral e outra exclusiva de ELE, para finalizar o presente subcapítulo, vamos focar na análise diacrónica da relevância da oralidade nas duas disciplinas abordadas nestas páginas. Assim, considerando como fator de comparação a relevância da oralidade no ensino, podemos concluir que as línguas objeto de estudo experimentaram uma evolução similar quanto à aquisição progressiva de maior destaque da competência oral. Não se deve esquecer, no intuito de justificar este ganho de peso relativo, a relevância dada à competência comunicativa em língua estrangeira nos documentos acima referidos. Tal argumento também é sustentado na literatura sobre oralidade. Entre estes autores, pode ser citada Llach (2007, p. 161): “Las destrezas orales tanto de comprensión como de expresión juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa”.

2.2. Apresentação do plano de ação implementado

Neste ponto propõe-se apresentar sucintamente as atividades que foram realizadas na sequência do projeto de investigação-ação, que, como já foi avançado, consta de três fases ou ciclos em cada uma das turmas envolvidas. Algumas destas fases coincidiram com as regências do estágio, se bem que, por não ter lecionado aos mesmos grupos, tal facto nem sempre pôde ser verificado.

O primeiro dos ciclos inseriu-se na fase de observação descrita no primeiro capítulo, não tendo havido recolha de dados acerca do desempenho oral dos alunos em pormenor, uma vez que foi realizada uma observação holística. De entre os motivos que subjazem à ausência de dados empíricos específicos relativos a prestação oral assinalam-se o facto de se não ter decidido ainda a área na qual debruçar o plano de investigação. Por seu lado, na segunda e terceira fases foram implementadas atividades, na maioria das quais foram utilizadas grelhas ou rubricas de avaliação. Os critérios incluídos em tais instrumentos de avaliação, que serão apresentados em detalhe no capítulo seguinte, estão em consonância com os cinco objetivos enunciados no início do trabalho.

A seguir, será feito um desdobramento do plano por turma e disciplina, incluindo as datas em que cada fase foi implementada.

2.2.1. 11.º X (Português)

Na turma de Português, como já foi exposto, no primeiro dos ciclos do projeto de investigação-ação, que decorreu no mês de janeiro, foi proposta a elaboração de um texto de opinião sobre a *glotofobia*. Precisamente pelo motivo expresso imediatamente acima, o registo da atividade foi escrito e não oral.

A atividade realizada no segundo ciclo consistiu na elaboração de uma apreciação crítica oral sobre a imagem *Dom Quixote de la Mancha*, do pintor surrealista Salvador Dalí (da qual se inclui no anexo número I o cenário de resposta), durante a terceira regência de aulas (*Sonetos*, de Antero de Quental), a 21 de abril do ano 2023. A

escolha desta ilustração como objeto de análise foi motivada por estar relacionada com uma das temáticas que perpassam a obra anterior: as configurações do ideal.

No terceiro ciclo, o gênero textual selecionado foi um texto de opinião em que os estudantes tinham que refletir acerca da questão com que é intitulado o artigo da linguista Margarita Correia *A língua está em perigo por causa dos jovens?* A escolha desta atividade teve como objetivo motivar o espírito crítico dos estudantes acerca de um tema que pudesse suscitar, em maior medida, o seu interesse. A implementação da mesma, uma vez que já não foi possível dar outro ciclo de regências à turma em questão, decorreu no segundo período da última aula de Português do passado ano letivo, a 2 de junho.

A seleção dos géneros textuais anteriores está em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais*, como já foi mencionado no capítulo anterior. Assim, para o 11.º ano, a aprendizagem alvo, no domínio da oralidade a nível da expressão, é “fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)” (DGE, 2018, p. 5). Portanto, dos três géneros textuais abrangidos no documento curricular em questão ao nível do 11.º ano -texto expositivo, de opinião e apreciação crítica-, dois foram trabalhados no plano.

O agrupamento de ambas as atividades, por questões de temporalização e, também, por ser mais exequível, dada a distribuição dos alunos na sala, foi em pares. A apresentação, análise e interpretação dos resultados será feita em desenvolvimentos posteriores deste trabalho.

De forma sintética, as atividades programadas nesta turma em cada ciclo de investigação-ação e as datas em que se realizaram foram as seguintes:

- 1.º ciclo. Período de observação;
- 2.º ciclo (21 de abril). Apreciação crítica de uma imagem: *Dom Quixote de la Mancha*, de Salvador Dalí;
- 3.º ciclo (2 de junho). Texto de opinião: *A língua está em perigo por causa dos jovens?* De Margarita Correia.

2.2.2. 10.º Y (Espanhol)

Em primeiro lugar, deve ser feito o seguinte esclarecimento: os dois últimos ciclos do referido plano, pelo motivo aduzido no primeiro capítulo do trabalho, tiveram de ser planificados num período de tempo mais reduzido, correspondendo, aproximadamente, ao último mês do ano letivo.

O segundo ciclo integrou a tarefa complexa da terceira unidade didática do estágio, na qual os alunos elaboraram um diálogo em pares, seguindo uma sequência de perguntas previamente fixada, por serem estudantes do nível iniciação. Desta forma, o foco da atividade foi a interação oral e não a expressão.

Na fase seguinte, por seu lado, os estudantes planificaram um discurso de maneira individual, após o período de avaliações. Portanto, o objetivo da atividade, diferentemente da realizada no ciclo anterior, baseou-se na produção. Além do anterior, o texto não havia de seguir um esquema estabelecido de antemão, tendo sido proposto apenas que os alunos escolhessem algum dos tópicos seguintes: descrição de umas férias, utilizando o passado, ou bem descrição de um filme, série ou livro.

Na disciplina de Espanhol, os géneros de transmissão oral escolhidos articulam-se com o PCIC, que, nos níveis iniciais de ensino, quanto à produção e à receção, abrangem “conversas cara a cara informais e simples sobre atividades da rotina diária, tempo livre, trabalho, gostos e interesses” (Instituto Cervantes, 2006). As atividades propostas, de igual forma, estão em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* do 10.º ano, no respeitante às subcompetências de interação e produção orais (nível A2.1), como é evidenciado na seleção de um diálogo em que os alunos houveram de “interagir em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares” (DGE, 2018, p. 8), ao descreverem a sua experiência vivida numas férias seguindo um esquema de perguntas predefinido. Por fim, as atividades realizadas também se articulam o QECR, em cujo *Volumen Complementario*, ao nível da produção oral, é assinalado que o estudante “hace una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, rutinas diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas” (Consejo de Europa, 2021, p. 74). A

concreção prática de tal descritor verifica-se na escolha da atividade de produção oral: descrição oral de um livro, filme ou série.

Para avaliar o desempenho oral dos alunos foram utilizadas rubricas de avaliação. De forma geral, dos objetivos referidos no primeiro capítulo apenas tiveram uma maior relevância nas atividades os dois primeiros, ao passo que o resto (objetivos 3-5), como será exposto em pormenor no próximo capítulo, não foram tão pertinentes quanto em Português, pelo nível ao qual foram dirigidas. Também não foram penalizados os estudantes que repetiram certos itens lexicais nas produções orais, uma vez que estes não têm a competência linguística suficiente que lhes permita fazer alargamentos vocabulares. É evidente, também, que uma deficiente ou inadequada preparação será refletida na falta de segurança do aluno, revelando, seguramente, nervosismo, ou bem expressando-se num tom de voz desadequado, o que, por sua vez, se manifestará na prestação posterior. Como consequência, não se pode afirmar que os elementos paraverbais não tenham sido tidos em conta.

A análise e interpretação ulterior dos resultados obtidos permitirá medir o progresso dos estudantes na oralidade, assim como para determinar se, em geral, manifestaram uma evolução positiva.

Por fim, analogamente ao método seguido para a turma anterior, apresenta-se abaixo a divisão do plano em fases e as datas em que decorreu cada uma delas:

- 1.º ciclo. Período de observação;
- 2.º ciclo (16 e 17 de maio). Diálogo em pares sobre umas férias seguindo um esquema previamente estabelecido;
- 3.º ciclo (7 e 12 de junho). Atividade de produção oral de temática predefinida: descrição de umas férias vividas no passado ou bem sobre um filme, uma série ou um livro à escolha.

3. Desenho do estudo

Neste capítulo será desenvolvida a implementação do projeto de investigação-ação, apresentado de maneira sucinta anteriormente, em articulação com os cinco objetivos estabelecidos no primeiro capítulo.

No entanto, antes de aprofundar neste sentido, é conveniente que seja definido o conceito de investigação-ação. De acordo Elliot (1990, pp. 23-24), o ponto de partida desta metodologia é a identificação inicial de uma área pedagógica suscetível de melhoria, tendo sido adotada em oposição às concepções tradicionais da investigação educativa. No caso do presente trabalho, retomando o subcapítulo 1.3, o domínio onde os alunos revelaram uma série de dificuldades que se pretendia colmatar, após a fase de observação, foi a oralidade. A ação educativa tendente a melhorar os pontos mais fracos diagnosticados é submetida a um processo de reflexão contínua por parte do professor que o ajude, no caso, a alterar esta ação. Neste processo, também, será requerida a participação dos alunos destinatários do referido plano.

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los *problemas teóricos* definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. [...] El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (Elliot, 1990, p. 24).

No que concerne à concreção prática de tal projeto, será descrita cada uma das atividades que foi proposta às turmas destinatárias do mesmo, pondo em destaque os pontos fortes e identificando os erros mais frequentes de cada uma, de maneira isolada, usando, como já foi expresso, rubricas de avaliação. Em ambos os grupos, também, será feito um levantamento de alguns exemplos práticos que complementem os constrangimentos e fortalezas identificados. Posteriormente, os dados recolhidos serão analisados e interpretados. Portanto, o procedimento seguido para analisar a informação recolhida terá como foco, em primeiro lugar, as produções a nível particular, que permitirão, a seguir, extrair conclusões gerais de cada grupo. Desta forma, será possível determinar o nível de cumprimento dos objetivos marcados. No caso particular da disciplina de Espanhol serão apresentadas as classificações que

obtiveram os alunos em cada um dos descritores da rubrica utilizada no terceiro ciclo em termos relativos e absolutos.

3.1. 11.º X (Português)

Como já foi antes especificado, na turma em análise foram realizadas atividades nos três ciclos, os quais serão objeto de desenvolvimento a seguir.

3.1.1. 1.º ciclo

Neste primeiro ciclo, que decorreu na fase de observação do estágio, foi visionado o vídeo de *Youtube Sotaque à moda do Porto*⁶, sobre o qual os alunos elaboraram um texto de opinião. Deve ser lembrada a seguinte ressalva: o modo escolhido para a realização desta atividade foi o escrito, por se não ter definido ainda a área pedagógica em que se pretendia implementar uma melhoria. Assim sendo, esta atividade, para além de se articular com um tema de Educação para a Cidadania (a discriminação dialetal ou linguística), teve o objetivo de conhecer melhor os alunos da turma, para, por sua vez, determinar eventuais áreas nas quais revelassem dificuldades. Em anexo segue o enunciado da atividade (n.º 1), assim como o cenário de resposta que lhes foi facilitado (n.º 2).

Por outro lado, não foi estimado pertinente descrever em pormenor os comentários registados acerca do aproveitamento dos estudantes, pelo motivo já exposto de ter sido trabalhada uma área diferente da que afinal o plano de investigação-ação teve como alvo. No entanto, como já foi avançado, a correção das composições permitiu determinar a existência de pontos fracos, sobretudo a nível de pontuação, ortografia e riqueza lexical. Vale a pena referir que, precisamente, devido à complementaridade entre domínios, é o léxico e não tanto a ortografia que irá condicionar, em maior medida, a prestação oral.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=PaHS9qrAq2A>

3.1.2. 2.º ciclo

Em relação à atividade realizada no segundo ciclo na turma de Português (anexo n.º 3), relembre-se que consistiu na elaboração de uma apreciação crítica sobre uma obra de Salvador Dalí. Esta atividade foi retirada do manual usado nas aulas.

A primeira consideração que deve ser feita é a impossibilidade de a totalidade da turma a ter realizado, devido à ausência de alguns estudantes e, também, a uma deficiente gestão do tempo de aula. Sob tais condicionantes, doze alunos apresentaram, devendo assinalar, em termos gerais, uma atitude positiva face ao trabalho solicitado.

No plano da unidade didática em que se inseria (*Sonetos*, de Antero de Quental), a atividade foi planificada para ser apresentada a uma sexta-feira no último tempo da aula. No dia anterior, os alunos fizeram a análise oral do poema com o qual haviam de relacionar a ilustração: *O Palácio da Ventura*, de Antero de Quental, tendo sido feito, também, ao início da aula uma revisão do soneto. Esta ajuda ser-lhes-ia de extrema utilidade, já que o surrealismo é um conteúdo do 12.º ano e não tinham quaisquer conhecimentos sobre a obra cervantina nem sobre os romances de cavalaria.

Deve acrescentar-se que, previamente à elaboração do texto, foi projetada uma imagem (anexo n.º 4) da bacia de um barbeiro que D. Quixote confundira com o elmo de um cavaleiro andante, dando conta do estado de alheamento mental em que mergulhara o principal protagonista da obra, devido à leitura compulsiva dos livros de cavalaria, matéria literária já ultrapassada à época. O fiel escudeiro de D. Quixote denominou tal objeto recorrendo a um neologismo (*baciyelmo*),

Não foi dado um limite de tempo a cada par na apresentação, tendo sido estabelecido somente uma duração aproximada de cinco minutos. Ora bem, a única condição exigida foi a intervenção dos dois elementos de cada grupo.

Antes de apresentar os dados recolhidos, parece-me pertinente descrever a rubrica de avaliação utilizada para as duas atividades realizadas cujo foco foi a oralidade. A seguir vão ser descritos brevemente os critérios incluídos neste instrumento de avaliação, facilitado pela professora cooperante e colocado em anexo (n.º 6).

Em primeiro lugar, deve verificar-se a presença das marcas de gênero, neste caso de uma apreciação crítica: breve apresentação do objeto em análise (introdução), após a qual este deve ser descrito e avaliado de forma crítica, fundamentando-se este posicionamento com algum exemplo (desenvolvimento). No fim do texto, a perspectiva adotada será reforçada na construção de uma conclusão. Para que a avaliação seja crítica, há de se verificar o uso de uma linguagem valorativa através de marcas de subjetividade (recurso a alguns recursos expressivos, como a comparação, a metáfora ou a hipérbole). Portanto, haverá de predominar a utilização da 1.^a ou da 3.^a pessoa do singular do presente de indicativo (*a imagem representa, considero que ...*), com recurso a alguns exemplos.

No segundo descritor (pertinência) é avaliada a apresentação de informação relevante ao enunciado pedido, portanto, a mobilização de vocabulário relacionado com o objeto em apreço (*ideal, romances de cavalarias*).

O terceiro dos critérios remete para a correção linguística das prestações, manifestando-se no recurso a mecanismos de coesão. Assim, uma das aprendizagens essenciais do 11.º ano ao nível da gramática é “utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)” (DGE, 2018, p. 9). Para além da correta articulação do discurso, um uso adequado da língua implica a utilização apropriada das unidades lexicais que a compõem. No entanto, não pode ser esquecido que o vocabulário empregue há de estar em consonância, também, com a natureza do assunto tratado. A verificação dos fatores enunciados neste parágrafo faz com que o discurso produzido seja eficaz.

Por fim, aspeto já descrito largamente neste trabalho, propôs-se nesta atividade ter em consideração os elementos não verbais que estão indissociavelmente ligados ao discurso oral, nomeadamente a postura corporal, o tom e a projeção da voz, a fluência, a entoação e a clareza na pronúncia.

Neste caso, também foi utilizado um modelo de resposta disponibilizado em anexo (n.º 5), que serviu de guia para verificar o cumprimento dos descritores 1 e 2 e que foi projetado ao cabo da atividade.

Posto o anterior, pode dizer-se que a generalidade dos discursos elaborados respeitou as marcas de género características de um texto de natureza crítica, entre as quais o predomínio do tempo presente do indicativo, o que vai ao encontro da verificação do primeiro dos critérios descritos. Deste modo, das prestações foram retirados os exemplos seguintes: *a paisagem é um deserto* (grupo 1); *representa a sua perda de juízo; é um cavaleiro andante* (grupo 2). Noutra das produções, no entanto, também se observou o recurso ao pretérito imperfeito: *estavam à procura da felicidade* (grupo 3), em referência às personagens criadas por Cervantes. Os anteriores exemplos garantem o respeito de outra das características do género textual em questão: o uso da 1ª ou da 3ª pessoa gramatical, pondo de manifesto a inclusão implícita no discurso de juízos de valor. Um exemplo esclarecedor do recurso à linguagem subjetiva foi extraído da prestação do grupo 2 ao defender que na ilustração em análise é feita uma representação satírica das personagens, assim como dos respetivos animais: Rocinante e o burro de Sancho.

Por seu lado, de acordo com o descritor da pertinência, todos os pares (6 em total) mobilizaram informação relevante para analisar criticamente a imagem, podendo deduzir-se, de modo geral, a correta perceção do enunciado pedido, assim como do poema analisado. A prova que confirma esta afirmação é a identificação da busca do ideal da personagem criada por Cervantes, relacionando-a com a perseguida pelo *eu* poético anterior no soneto *O palácio da Ventura*, por parte de todos os alunos. Ao mesmo tempo, todos os discursos seguiram a estrutura do texto de apreciação crítica, isto é, breve descrição da imagem, comentário crítico fundamentado em pelo menos dois argumentos (foi retirado da apresentação do grupo 2 o exemplo seguinte: *a imagem é uma sátira, pois representa a perda de juízo do cavaleiro andante*) e, finalmente, conclusão. Contudo, nem todos os pares findaram a exposição com uma conclusão adequada ao posicionamento adotado, devendo sublinhar-se também o facto de alguns dos estudantes terem lido períodos do discurso.

Mais concretamente, em relação à pertinência da informação apresentada, se fizermos uma análise mais aprofundada dos dados, do lado positivo, como foi imediatamente acima dito, um dos grupos soube identificar a componente satírica que caracteriza a ilustração: D. Quixote, de lança em riste, acaba de arremeter contra um rebanho de

ovelhas, cuja existência consegue perceber-se por meio da representação de um pastor que, provavelmente, esteja a correr atrás dele com um cajado na mão. Na interpretação da ilustração, igualmente, destacou-se a originalidade de um dos intervenientes ao identificar a paisagem ensolarada e erma da região de La Mancha em que decorre o episódio simbolizada, a seu ver, mediante um deserto. Porém, apenas um dos grupos chamou a atenção para os traços essenciais com que são desenhadas as figuras da imagem (grupo 4).

Do lado dos pontos a melhorar, considerando o segundo dos descritores, o aspeto mais relevante a salientar, de maneira transversal a todos os grupos, é a necessidade de melhor esclarecer cada argumento apresentado. Em simultâneo, esta informação deve ser introduzida de maneira progressiva, pelo que a repetição do mesmo argumento (grupo 5) não garante tal característica. De uma maneira resumida, pode dizer-se que a informação apresentada por todos os grupos, apesar de ter sido relevante, do ponto de vista da coerência textual, nem sempre foi o suficientemente eficaz para esgotar o esclarecimento de cada argumento.

Quanto ao terceiro descritor, na maioria dos casos, constatou-se a presença no discurso de algumas repetições frequentes de unidades linguísticas e impropriedades lexicais (muitas das quais escaparam ao domínio da minha memória), sobretudo, o uso indiscriminado do pronome demonstrativo *isso*, denotando uma certa pobreza lexical que não condiz com o nível de ensino que os alunos frequentam. Na intenção de justificar o motivo expresso, pode recorrer-se à definição de *falante competente* concebida por Ramírez (2002, pp. 58-60). Assim, a utilização abusiva de pronomes demonstrativos e as inadequações vocabulares podem limitar a transmissão eficaz de informação, por se não poder determinar com exatidão a entidade ou ideia referidas, ou bem condicionar a sua correta interpretação pelo recetor, para além de, porventura, não estarem em consonância com o léxico específico do tema tratado. Por seu lado, as repetições frequentes de estruturas linguísticas, entre as quais *esta imagem* ou *esta ilustração*, deviam ser substituídas com o recurso a elementos de coesão referencial, conteúdo abrangido nos programas de Português do 11.º ano. De uma forma mais específica, houve, igualmente, alguns erros linguísticos que não foi

possível registrar, assim como um caso de inadequação ao registo formal (no uso da expressão *do género*) por parte do grupo 3.

Por último, tendo em consideração o quarto dos critérios da rubrica, todos os alunos que expuseram conseguiram projetar a voz com certo ritmo e clareza na pronúncia. Neste sentido, pela postura adotada defronte da turma e dos professores (professor estagiário e professora titular cooperante), a eloquência no discurso e o tom de voz adequado ao contexto educativo destacou-se o primeiro dos grupos que apresentou. Deve dizer-se que, na fase de observação verificara-se que um dos integrantes deste par sempre se voluntariou em primeiro a realizar as provas orais da disciplina. Do lado oposto, precisamente, os elementos mais inibidos da turma encontram-se entre os estudantes que não participaram da exposição.

A análise dos exemplos recolhidos e dos comentários de carácter geral feitos às apresentações permite estabelecer as seguintes conclusões, em relação a cada um dos descritores, tendo como base uma avaliação qualitativa:

- 1) todos os alunos manifestaram um bom desempenho na atividade em análise no concernente ao respeito pelas marcas de género;
- 2) a informação mobilizada em cada uma das apresentações foi relevante, tendo-se verificado a presença de, no mínimo, dois argumentos justificados de maneira crítica, apesar de terem sido, por vezes, redundantes. É, por esta razão que, na maioria dos casos, os argumentos expostos podiam ter sido fundamentados mais profusamente para assegurar o melhor esclarecimento da informação. Por outras palavras, os alunos haviam de ter justificado os posicionamentos adotados sobre as configurações do ideal com maior precisão;
- 3) a correção linguística é o descritor em que os grupos que participaram devem melhorar de maneira mais significativa. O recurso insuficiente ou desadequado (presença de impropriedades lexicais e de algumas repetições) a mecanismos de coesão fez com que o discurso produzido se não destacasse pela sua eficácia. Atente-se que uma das aprendizagens essenciais a este nível de ensino estabelece, no plano da expressão oral, a necessidade de o aluno “utilizar recursos verbais [...]

adequados à eficácia das apresentações orais a realizar” (DGE, 2018, p. 5). Uma das causas possíveis, apesar de os estudantes terem conseguido relacionar ambas as obras, para o qual contribuíra, sem sombra de dúvida, o estudo prévio da poesia anterior, é que não dispõem do acervo lexical necessário que lhes permita verbalizar ideias, conhecimentos, perspetivas e argumentos. Contudo, o desempenho oral da turma observado até à data levou-me a ponderar, também, como fator que pode ter condicionado a prestação dos alunos a falta de tempo para realizar a atividade, fazendo com que a planificação da mesma não fosse o suficientemente cuidada;

4) em oposição ao verificado no anterior descritor, a totalidade das prestações destacou-se pelo recurso a elementos não verbais adequados ao discurso em termos de gesticulação, fluência, postura, projeção e tom de voz, o que demonstra a falta de inibição dos alunos, tendo conseguido, em todo o momento, a atenção da plateia.

3.1.3. 3.º ciclo

De igual forma que no ciclo anterior, em primeiro lugar, será justificada a escolha do texto selecionado previamente à análise de cada um dos descritores da rubrica de avaliação que permita medir o grau de cumprimento dos objetivos propostos, a nível geral. Este último processo será acompanhado de alguns exemplos concretos que se tenham recolhido. A interpretação posterior facilitará a identificação de possíveis melhorias em relação ao segundo ciclo, assim como dos pontos em que se deve incidir, portanto, em maior medida.

Merece a pena lembrar que a turma em análise tem, por vezes, tendência a distrair-se, daí que o principal motivo subjacente à escolha do texto tenha sido a abordagem de um tema mais apelativo para os estudantes: a linguagem usada pelos jovens. Neste sentido, foi selecionado um artigo jornalístico intitulado *A língua está em perigo por causa dos jovens?*⁷, como já foi referido, da autoria de Margarita Correia, publicado no

⁷ <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-dez-2020/a-lingua-esta-em-perigo-por-causa-dos-jovens-13106992.html>

Diário de Notícias a 5 de dezembro de 2020. Esta atividade foi planificada para o segundo período da última aula que teve a turma no passado ano letivo (2 de junho), tendo sido necessário solicitar à professora cooperante a disponibilização deste tempo adicional por já terem sido concluídas todas as regências do estágio.

A atividade analisada teve a participação de onze alunos, dos quais só dois não apresentaram no ciclo anterior. Quanto à avaliação, foi usada a mesma rubrica para medir os níveis de consecução em cada critério pelos estudantes do que no ciclo anterior (anexo n.º 6): respeito pelas marcas de género do texto de opinião, neste caso; pertinência da informação apresentada; correção linguística (recurso a mecanismos de coesão, expressão com correção linguística e emprego de vocabulário rico e variado) e, por último, recurso a elementos não verbais (postura, fluência, ritmo, tom de voz e clareza na pronúncia).

Por outro lado, os passos seguidos na planificação da atividade foram os seguintes:

- 1) organização dos grupos, à exceção de um dos alunos, que decidiu fazer a exposição individualmente;
- 2) breve apresentação da autora;
- 3) leitura silenciosa do texto;
- 4) explicação dos conceitos de *língua*, *linguagem* e *fala* da ótica de Saussure, imprescindíveis para a correta compreensão do artigo;
- 5) breve análise do texto através de comentário oral em grande grupo, na sequência do qual foi pedido aos alunos que dessem mais exemplos de gírias típicas dos jovens que conhecessem, para, desta forma, os entrosar na atividade e conseguir, por ser um tema associado à mundividência dos estudantes, a atenção destes;
- 6) elaboração de um esquema de ajuda para a exposição, tendo-se disponibilizado cinco minutos para o mesmo;

7) apresentação, para a qual foi previsto que cada par ou aluno, no caso, dispusesse de dois a quatro minutos, na condição de que todos os membros participassem.

Analisando, de modo geral, o conteúdo das produções orais, segue-se que dos posicionamentos adotados, paradoxalmente, houve um grupo (o 3) cuja opinião não condissu com a da autora ao considerar que a linguagem dos jovens, caracterizada, na perspectiva de Correia (2020), pela presença de gírias específicas, de bordões muito marcados, de um vocabulário reduzido e, inclusive, por um que outro *palavrão*, significava um perigo à comunicação entre gerações. Do outro lado, os argumentos expostos que contradizem a resposta afirmativa à questão levantada no artigo foram fundamentados na evolução natural que determina a língua, porquanto os jovens tendem a criar gírias específicas para reforçar o sentimento de pertença para com os seus pares. Mais concretamente, um dos grupos, também, aduziu que este característico modo de falar não constituía uma ameaça, por estes desvios da norma linguística terem, como regra geral e, como também assinala Margarita Correia, uma vida curta (grupo 1). Outra das prestações destacou-se pela sua originalidade (grupo 2) quanto aos argumentos referidos ao defender que o léxico utilizado pelas gerações mais novas, paradoxalmente ao exposto no artigo, implicava um enriquecimento vocabular.

Em consonância com a rubrica de avaliação utilizada, para que fosse constatada uma adequação do discurso proferido às características de um texto de opinião, havia de ser enunciado na 1.^a ou na 3.^a pessoa do singular, com recurso ao tempo verbal do presente do indicativo. Assim, alguns dos exemplos recolhidos que verificam a existência de um juízo de valor foram os seguintes: *Nós estamos a evoluir* (grupo 1), em referência à língua portuguesa; *a língua evolui* (grupo 2); *é difícil a comunicação entre gerações* (grupo 3); *a linguagem dos jovens não põe em perigo a língua* (grupos 5 e 6); *as gírias têm vida breve* (grupo 1) e *a língua fica a mesma* (grupo 2).

Deve acrescentar-se que, apesar de nos anteriores textos de opinião elaborados em aula os alunos devessem fundamentar o seu juízo valorativo em dois argumentos, no mínimo, na atividade em questão foi pedido um único argumento. Para além disto, a

opinião defendida devia ser ilustrada com pelo menos um exemplo, condição que foi observada em todas as apresentações. O exemplo mais largamente referido foi, tal como é exposto no artigo (Correia, 2020), que a adoção e o uso de tais gírias pelos adolescentes e jovens têm como única função ser “um instrumento de reforço do sentimento de pertença à tribo” em situações meramente informais, sendo, portanto, usadas apenas durante esta fase da vida, daí a transitoriedade que as caracteriza.

Os motivos e exemplos descritos nos dois parágrafos imediatamente acima permitem concluir que foi cumprido o primeiro dos critérios da rubrica, concernente às marcas de género, pela totalidade dos participantes.

No entanto, nem toda a informação apresentada foi adequada para o esclarecimento do tema tratado no artigo. Por outras palavras, foi verificada, em várias das prestações, a inclusão de informação redundante e, portanto, desnecessária para a explicitação das perspetivas e opiniões apontadas, não sendo garantida a característica textual da progressão temática, do ponto de vista da coerência e organização do discurso. Ao mesmo tempo, em geral, também fora preciso justificar de maneira mais concludente os argumentos defendidos, não se limitando a parafrasear as ideias incluídas no texto. Fazendo uma análise mais afinada dos dados, os grupos 2, 3 e 4 desenvolveram uma justificação apropriada ao argumento referido, tendo sido transcritos os exemplos abaixo:

- A língua não está ameaçada. A linguagem dos jovens tem como consequência um enriquecimento vocabular, pois, se não existem estas gírias, a língua fica a mesma (grupo 2).

- Não concordamos com a opinião da professora (Margarita Correia), porque é difícil a comunicação entre gerações (grupo 3).

Por seu lado, o grupo 4 não assegurou a progressão da informação, uma vez que não foi possível identificar nitidamente as três partes da estrutura de um texto de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão), ao passo que na prestação dos grupos 1 e 5 foi verificada a repetição das mesmas ideias ou bem a ausência de fundamentação de um argumento robusto acerca da possibilidade de as gírias usadas pelos jovens

representar um perigo para a estabilidade da língua. Desta forma, teria sido necessário perspetivar os argumentos expostos parafraseando o mínimo possível o texto. Num dos casos (grupo 5), observou-se, também, a ausência de uma síntese adequada à opinião desenvolvida. Portanto, na avaliação do segundo descritor pode concluir-se que o desempenho de alguns dos alunos esteve ligeiramente abaixo das suas capacidades. Provavelmente por ter sido o último dia de aulas do ano, a atenção de alguns destes foi aquém da que a realização desta atividade exigia.

Quanto à correção linguística, o principal objetivo perseguido era, precisamente, com independência da opinião a favor ou contra a questão colocada no artigo, a discriminação das marcas características do modo de falar dos jovens utilizado no contexto informal. Parafraseando Ramírez novamente (2002, pp. 58-60), para que o discurso elaborado fosse eficiente, devia respeitar o registo formal em que decorreu a atividade (a sala de aula), sem pôr de parte a adequação da expressão linguística à informação específica do tema tratado. A este respeito, foi feito um levantamento de alguns exemplos que não verificam as condições anteriores, podendo assinalar-se, no geral, a presença, sobretudo, de algumas reduções fonéticas (*tá*) e bordões linguísticos (*prontos*). Ainda assim, a maioria dos discursos foi bem articulado, com recurso aos conectores apropriados como *de acordo com* ou o contrastivo *no entanto*, que dotaram as apresentações de eficácia e coesão. Dos exemplos retirados depreende-se que o vocabulário utilizado foi adequado à natureza do texto a ser elaborado, embora fosse recolhido um exemplo de impropriedade lexical: *A língua fica a mesma*. No que respeita ao léxico, algumas das produções não se destacaram pela presença de um vocabulário amplo e variado, com recurso, pelo contrário, a algumas repetições nas escolhas lexicais e, como já foi dito, a alguns bordões. Assim, por exemplo, para se verificar o cumprimento deste descritor, bastaria substituir o vocábulo largamente empregue *linguagem* pela expressão *modo de falar*, devido à relação de sinonímia que os caracteriza neste contexto. Para além da inadequação vocabular anterior (*fica a mesma*), pôde observar-se, inclusivamente, uma incorreção fonética na pronúncia do termo *gíria*, por ter sido pronunciado como uma palavra paroxítone (*gíria*).

Para concluir a análise dos dados recolhidos, de igual forma que no segundo ciclo, foi observado na quase totalidade das prestações o recurso aos elementos não verbais

adequados à atividade, podendo, aliás, ressaltar-se a habilidade no uso da componente não estritamente linguística por um dos intervenientes. Do lado negativo, só deve ser mencionado o caso de um aluno que fugiu a esta regra. Seguramente pelo caráter mais retraído manifestado por este ao longo do ano, não se verificou a existência de uma projeção da voz nem da dicção adequadas de forma que o discurso fosse claro e perceptível por todos os assistentes.

Considerando a análise anterior, se fizermos a comparação de cada um dos descritores entre si, assim como a dos dados obtidos com os do ciclo anterior, podem estabelecer-se as seguintes conclusões, de um modo geral:

1) os alunos atingiram um melhor desempenho no primeiro e quarto critérios da rubrica, isto é, no respeito das marcas de género e na postura. A meu ver, depois de ter sido caracterizada a turma, as razões deste bom aproveitamento encontram-se no trabalho geral desenvolvido pela mesma ao longo do ano e na atitude favorável face à participação, possibilitando aos seus integrantes adquirirem uma maior desenvoltura nas apresentações orais. Como pano de fundo assinalaria o entusiasmo que suscitou o tema em análise, apesar de a atividade se ter realizado no último dia de aulas;

2) em relação ao segundo descritor, como foi acima mencionado, nem sempre a informação mobilizada foi relevante, o que me levou a concluir *grosso modo* que não houve uma melhoria notória em relação ao ciclo anterior. Tendo em conta as potencialidades da turma, para conseguir evoluir no critério em questão é imperativa uma adequada preparação, caracterizada por uma correta organização das ideias que vão ser expostas a seguir, assim como pela necessidade de esgotar o esclarecimento dos argumentos defendidos. Deve ser evitado, dentro dos possíveis, retirar *ipsis verbis* os argumentos e exemplos citados dos textos analisados. Para se ter chegado a tal afirmação, deve ser lembrado que dantes a turma não revelara fraquezas significativas na compreensão e interpretação de textos. Certamente, fazer uma correta seleção da informação a ser apresentada, com o objetivo de evitar as repetições e de esta se caracterizar pela sua clareza, é necessário, para além de concentração, a

disponibilização de tempo suficiente. Esta condição, após o levantamento e interpretação dos dados obtidos, é evidente que não se cumpriu.

3) por último, do ponto de vista linguístico, continuou a verificar-se a presença de impropriedades lexicais, sendo necessário, para colmatar esta fraqueza, como já foi apontado, o alargamento do vocabulário empregue e a utilização dos processos de coesão pertinentes. Assim, serão evitadas as repetições desnecessárias, contribuindo, por sua vez, para dotar o texto de uma maior eficácia e coerência.

Em síntese, tendo em atenção a interpretação dos dados anterior, pode concluir-se que foi verificada uma ligeira evolução positiva na competência oral da turma, em termos gerais. Contudo, se esmiuçarmos a informação recolhida, nos descritores de pertinência e de correção linguística os alunos ainda precisam de manifestar uma melhoria mais significativa e consistente.

3.2. 10.º Y (Espanhol)

Neste ponto há de ser lembrado o esclarecimento feito no primeiro capítulo apontando para a justificação da ausência de um período de observação efetivo (uma vez que este teve uma duração reduzida, de umas duas semanas) e, portanto, da impossibilidade de realização do primeiro ciclo do projeto de investigação-ação por motivos de temporalização: a mudança de professora orientadora cerca do fim do ano letivo. Contudo, os estudantes da nova turma eram do mesmo nível (iniciação) do que os anteriores, de forma que não foi necessário implementar uma mudança significativa de uma perspetiva metodológica.

Os passos seguidos para a descrição das atividades programadas e a análise e interpretação dos resultados obtidos serão análogos aos utilizados na disciplina de Português:

1) apresentação de cada atividade;

- 2) análise e comentário da eficácia comunicativa das apresentações, assim como dos dados recolhidos, que serviram de apoio para tal análise, com base em cada um dos descritores da grelha utilizada em cada ciclo. Neste processo foi seguido o método indutivo;
- 3) atribuição da classificação a cada par/aluno e justificação de acordo com a análise anterior;
- 4) por fim, estabelecimento de conclusões.

No caso da disciplina de Espanhol, o plano teve a particularidade da temporalização, dado que se dispôs de mais tempo para planificar cada um dos ciclos, o que permitiu atribuir aos alunos uma qualificação de natureza quantitativa. A este respeito, deve assinalar-se que os resultados obtidos permitiram determinar com maior rigor a existência ou não de uma evolução positiva na competência oral. Ao mesmo tempo, por ter havido uma participação nesta turma muito superior à verificada na de 11.º X, também foi possível analisar de maneira individual a evolução dos estudantes.

3.2.1. 2.º ciclo

O primeiro que deve ser sublinhado é o enquadramento deste ciclo na última unidade didática do estágio, intitulada *De vacaciones*. Na atividade que integrou tal ciclo foi solicitado aos integrantes da turma o estabelecimento de um diálogo pautado em pares, cujo enunciado é disponibilizado em anexo (n.º 7). Cada aluno do par devia responder ao outro uma série de perguntas, falando-lhe na experiência vivida numas férias no passado e vice-versa. No caso de quem formulava as perguntas era permitido que as lesse. As respostas, por seu lado, deviam ser constituídas de frases completas. Serve de exemplo o seguinte trecho retirado de uma das apresentações:

P: *¿Dónde fuiste en las tuyas vacaciones?*

R: *Fuemos a París.*

Como se pode observar, apesar de se terem registado algumas imprecisões gramaticais, a resposta dada verifica a condição de coerência, uma vez que não foi

suprimido o verbo da frase, dotando a produção oral de maior eficácia comunicativa. Devido, portanto, à natureza comunicativa da atividade, o foco principal desta era melhorar a competência homónima, tendo-se considerado, nomeadamente, o esforço por os alunos se exprimirem em espanhol. Com o intuito de justificar a afirmação anterior, deve ter-se em conta que lhes era exigido que soubessem aplicar os conhecimentos adquiridos na unidade, o que vai ao encontro do estipulado no PCIC quanto aos géneros de transmissão oral ao nível de iniciação (Instituto Cervantes, 2006): “conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses”. No caso presente, o tema selecionado relaciona-se com o tempo livre e, inclusive, com os gostos e interesses dos aprendentes: descrição de umas férias no passado. O peso da eficácia comunicativa de cada apresentação, baseada em fatores como a fluência, o recurso a mecanismos de coesão e organização do discurso e a relevância da informação apresentada, em conformidade com a grelha, disponibilizada em anexo (n.º 8), teve uma cotação de 50% da classificação final. Foi valorizado o uso de estruturas mais complexas, assim como o alargamento do léxico estudado, em cujo caso houve uma maior condescendência para com as imprecisões e as interferências linguísticas.

De maneira mais específica, uma vez que a competência linguística faz parte da comunicativa e em articulação com os conteúdos de natureza gramatical dados na unidade, na atividade perseguia-se, também, um objetivo desta natureza: aprender a conjugar os verbos no pretérito perfeito simples, diferenciando-o, ao mesmo tempo, do composto (20 % da classificação). Para além deste, baseado num conteúdo novo, foi planificado um outro objetivo nocional: usar a preposição adequada aos meios de transporte utilizados (20 %), que apenas foi preciso rever por os alunos o já terem estudado anteriormente. Tal diálogo foi planeado como tarefa final da unidade didática. Por esta razão, propusera-se anteriormente aos alunos a realização de uma série de atividades de diferente tipologia (de compreensão oral sobre um texto, de vazio de informação e outras que envolviam ferramentas digitais) que os capacitasse para a realização de tal tarefa. Por último, o recurso a elementos não verbais adequados à apresentação foi avaliado em 10 %.

A atividade em análise foi realizada por vinte e um dos vinte e oito alunos da turma, tendo sido agrupados em pares, à exceção de um dos grupos que foi integrado por três alunas. O tempo dedicado à tarefa foi de 135 minutos, divididos em duas sessões: a primeira delas correspondeu à terceira aula da unidade didática acima referida, para a qual fora previsto o último tempo, tendo sido necessário pedir à professora cooperante a disponibilização integral da aula da quarta-feira seguinte, precisamente, por ser o dia do desdobramento da turma. Assim, cada grupo dispôs de dois a quatro minutos para apresentar, na condição de participarem todos os seus elementos.

Como já foi expresso, por a atividade ter sido dirigida a alunos do nível de iniciação, foi valorizado, em primeiro lugar, o esforço por estes se expressarem na língua estudada, sendo penalizados os que, em maior medida, liam as respostas do diálogo. No entanto, houve uma certa flexibilidade, neste sentido, uma vez que lhes foi permitido usar um guião que lhes servisse de orientação. É pelo motivo anterior que o primeiro dos descritores da rubrica de avaliação utilizada remete para a vertente comunicativa da atividade. De acordo com a definição de competência comunicativa de Canale (1995 [1983], pp. 65-70), os estudantes têm de revelar o conhecimento e habilidade adequados ao contexto comunicativo em questão, podendo recorrer a estratégias de comunicação, caso se não consigam expressar através de meios linguísticos ou para corrigirem algum erro de idêntica natureza. Neste sentido, a análise da componente comunicativa das dez produções permite concluir que a metade dos alunos produziu um discurso caracterizado pela fluência e eficácia comunicativas, tendo sido capaz de expressar os conhecimentos adquiridos, apesar de se terem registado alguns erros do ponto de vista linguístico que serão analisados a seguir. Se bem é verdade que o diálogo era pautado e, portanto, as respostas eram condicionadas pelas perguntas respetivas, os grupos em questão, para além de terem demonstrado a assimilação dos conteúdos estudados, souberam mobilizá-los no contexto da atividade: a informação apresentada esteve em consonância com os temas estudados (as férias e o *pretérito indefinido*) e os discursos produzidos não se caracterizaram pela presença de um cúmulo de itens lexicais ou frases sem coesão. Assim, à questão *¿Qué sitios conociste?*, uma das respostas registadas foi a seguinte: *fui a las playas de [...]*, ao passo que outro dos alunos respondeu: *en el [...] pasado fui a la Francia* à primeira das perguntas:

¿Dónde fuiste?. Igualmente, nestas produções não se verificaram frequentes interrupções e imprecisões que condicionassem negativamente a fluência e, por conseguinte, a eficácia do discurso. Não foi possível, contudo, transcrever na íntegra qualquer dos diálogos em questão que pudesse confirmar de maneira taxativa a afirmação anterior. Apesar de alguns destes alunos terem recorrido a recursos cognitivos, sobretudo não verbais, para maximizar a comunicação, também não foi possível recolher algum exemplo concreto deste tipo de estratégia de comunicação. Por fim, em todas as apresentações referidas neste parágrafo a pronúncia foi razoavelmente clara e perceptível.

O resto de grupos revelou algumas deficiências no discurso pela presença sistemática de interrupções, lacunas e hesitações nas respostas, inclusivamente, com recurso à leitura integral de algumas frases. Por outras palavras, os cinco grupos restantes não conseguiram articular de maneira coerente todas as respostas com as perguntas respetivas, de forma que o diálogo fosse estruturado e coeso e se destacasse pela sua eficácia comunicativa. Nestas prestações verificaram-se, igualmente, algumas respostas incompletas, assim como a necessidade de melhorar a pronúncia para a tornar o suficientemente compreensível. No propósito de exemplificar a situação descrita, à questão *¿Cómo fuiste?*, uma das respostas recolhidas foi *de coche*, tendo-se omitido, conseqüentemente, o verbo.

Por seu lado, no plano estritamente gramatical, foi possível fazer um levantamento dos erros mais frequentes registados, que podem ser tipificados da maneira seguinte:

- incorreções verbais, sobretudo, confusão entre 1.^a e 3.^a pessoas do singular (*coñociste, yo fue, fuiste, fuemos, probei*);
- uso da preposição incorreta para se referir ao meio de transporte utilizado para viajar (*ir de coche*);
- confusão entre o artigo neutro *lo* e o determinado *el*;
- transferências linguísticas da língua materna dos estudantes (*en las tuyas vacaciones, fui a la Francia, la puente, dos mil y veintidós*);

- hipercorreções (ditongação desnecessária de algumas palavras: *pierto* em vez de *cerca*).

Apesar destas imprecisões, deve salientar-se que a maioria dos estudantes soube conjugar de modo adequado os verbos no tempo que fora planificado estudar na unidade didática (o chamado *pretérito indefinido* em espanhol), cuja aprendizagem envolve uma notória dificuldade para os aprendentes lusofalantes, inclusivamente, em níveis mais avançados. Por seu lado, foram observados alguns erros na escolha da preposição correta para os meios de transporte (*de avión*), denotando decerto uma certa falta de concentração, nervosismo ou, ainda, uma inadequada preparação do discurso.

Uma análise mais pormenorizada do desempenho da turma nos descritores linguísticos (2 e 3) da grelha de avaliação leva-nos a afirmar que, no referente à gramática e ao léxico estudados na unidade, os alunos, com algumas exceções, demonstraram tê-lo assimilado. Prova da afirmação anterior é que três grupos apresentaram apenas uma imprecisão na conjugação verbal; outro verificou duas e o resto, três ou mais. Obviamente, quanto maior for o material linguístico produzido, a probabilidade de errar aumentará. No entanto, nenhuma das produções teve uma duração abaixo dos dois minutos.

Igualmente, foi avaliada a componente não verbal, sobretudo, no que diz respeito ao tom de voz na exposição, tendo sido permitido, como já foi justificado no segundo capítulo, o recurso a gestos, quando os estudantes não soubessem expressar alguma opinião, experiência vivida ou conceito na língua alvo. Neste sentido, apenas dois dos grupos mantiveram uma postura adequada diante do resto da turma e demonstraram segurança quando produziam o seu discurso, tornando-os, obviamente, mais predispostos a mobilizar os conhecimentos previamente estudados.

A grelha de avaliação, de elaboração própria, permitiu medir o desempenho dos alunos. Com base na mesma, foram-lhes atribuídas três qualificações possíveis (muito bom, bom e deve melhorar). Convém pôr em relevo que, por ser uma atividade focada na interação oral e pela brevidade de cada apresentação, foi decidido avaliar os dois

elementos de cada grupo na mesma classificação, embora se tenha verificado alguma dissonância a nível de prestação oral entre os membros de dois dos grupos.

A seguir serão expostos os resultados obtidos pela turma, sendo justificada a atribuição de cada valor:

Considerando a rubrica integralmente, nenhum dos grupos revelou um desempenho manifestamente insuficiente, não tendo obtido nenhum, portanto, a qualificação mais baixa. Uma vez que foi ponderado num peso maior (50 %) o descritor que avaliava a competência comunicativa, cinco dos grupos obtiveram a classificação de muito bom pelo empenho mostrado em arriscar a utilizar a língua estudada em todo o momento ao longo do discurso, para além das razões expostas acima a respeito da eficácia comunicativa das respetivas apresentações. A consecução deste nível justifica-se, também, na demonstração de uma correta compreensão do enunciado pedido e da matéria estudada na unidade, o que teve o seu reflexo no reduzido número de erros gramaticais e lexicais, assim como na fluência e clareza do discurso, tendo-se apoiado de forma marginal na leitura do mesmo.

Os restantes grupos obtiveram a classificação de bom, apesar de dois deles terem mostrado uma prestação aquém do expectável, devido a certa falta de clareza no discurso. Em síntese, as duas apresentações referidas destacaram-se pela falta de coesão, devido ao recurso sistemático a respostas curtas (ausência de emprego de verbos). A repetição de ideias em algumas respostas, nomeadamente às questões *¿Qué sitios conociste?*, e *¿Qué monumentos visitaste?*, revelou a mobilização de informação não relevante. A principal razão, certamente, advenha da confusão entre ambas as perguntas ou da incorreta compreensão de alguma delas como consequência de uma preparação inadequada ou, no mínimo, insuficiente, o que fez com que tais prestações, do ponto de vista comunicativo, não fossem suficientemente eficazes. Pode sublinhar-se, também, a assunção de menor risco em utilizar a língua alvo, o que se pôde verificar no recurso frequente à língua materna. Contudo, não foi recolhida nenhuma sequência integral destes diálogos que prove o anteriormente expresso. Em soma, a verificação da necessidade de melhorar sensivelmente a eficácia comunicativa

das apresentações em apreciação, assim como de arriscar a expressar-se, em maior medida, em espanhol, justificou a atribuição do nível de desempenho intermédio.

Para além do exposto quanto à componente comunicativa, se atentarmos, por outro lado, em cada uma das dez prestações de maneira individual, verificaram-se algumas diferenças a nível de desempenho nos descritores 2 e 3. Assim, todos os grupos apresentaram pelo menos algum erro gramatical, pelo que, segundo a escala de desempenho dada, a nenhum deles foi possível atribuir a qualificação máxima no segundo dos descritores, sendo que a imensa maioria (nove) obteve o valor de bom, devido ao reduzido número de erros. Somente um dos pares, portanto, não atingiu o nível anterior por ter apresentado erros frequentes na conjugação de tempos verbais e na escolha da preposição adequada aos meios de transporte utilizados para viajar (uso de *de* em vez de *en*).

Por seu lado, uma vez que o léxico lecionado na unidade era um conteúdo de revisão, todos os grupos demonstraram um bom desempenho no terceiro dos descritores, pelo que foram avaliados em muito bom. É preciso acrescentar que me disponibilizei a resolver as dúvidas dos alunos referentes às comidas que estes referiram ter provado nas suas férias, enquanto preparavam as respetivas apresentações. O vocabulário relacionado com alguns pratos típicos de certos países hispanofalantes também não era desconhecido dos estudantes, pois tal conteúdo fora estudado na unidade anterior, o que se tornou um dado relevante, dado que quase todos os grupos manifestaram ter ido a Espanha nas férias em questão.

Por último, seis dos grupos adotaram o tom de voz e a entoação adequados à exposição, de forma que o discurso fosse perceptível e claro. De igual forma, recorreram a elementos não verbais, sobretudo gestos, contribuindo positivamente para a eficácia comunicativa das respetivas apresentações. Por este motivo tiveram a máxima qualificação neste item. Por seu lado, os outros pares não projetaram a voz de maneira a tornar claro e compreensível o discurso pelo resto de assistentes, denotando uma certa insegurança ou uma preparação insuficiente. Ainda assim, não foi considerado que nenhuma destas últimas apresentações tivesse tido um desempenho

manifestamente insuficiente no descritor em questão, pelo que foram avaliadas em bom.

Depois de os dados terem sido analisados e interpretados e de se ter justificado a atribuição das qualificações anteriores a cada prestação globalmente considerada, assim como por descritores, podem extrair-se as seguintes conclusões:

- 1) foi uma atividade motivadora e apelativa para os alunos, devido ao empenho e entusiasmo manifestados. Derivado do anterior, como regra geral, a impressão pessoal é que os alunos assimilaram os conteúdos estudados, apesar de nem sempre os terem mobilizado adequadamente. Para este bom desempenho geral contribuiu, sem dúvida, o bom clima de trabalho verificado, assim como a existência de relações afetivas entre os próprios estudantes, revelando-se no carácter colaborativo e participativo destes;
- 2) entre as causas pelas quais alguns grupos tiveram um desempenho geral mais fraco podem sublinhar-se uma deficiente preparação da atividade, assim como a tendência a distrair-se de alguns elementos da turma, apesar do espírito cooperativo acima sublinhado;
- 3) uma reflexão sobre o aproveitamento geral neste ciclo permitiu o estabelecimento da seguinte conclusão: a conveniência de agrupar os alunos individualmente no ciclo seguinte, por se ter planificado fora do período de aulas e, portanto, os estudantes terem disposto de mais tempo para a elaboração do texto a apresentar. Uma consequência da anterior mudança foi a possibilidade de analisar a evolução de cada aluno em particular.

3.2.2. 3.º ciclo

Para contextualizar a atividade correspondente ao ciclo em análise, é conveniente sublinhar, antes de a descrever em pormenor, o momento em que foi realizada, isto é, fora do prazo de avaliações, imediatamente a seguir à prova oral da disciplina. O motivo de realçar esta particularidade alicerça-se na possibilidade de ter interferido no desempenho dos estudantes, por estes serem conscientes de que a atividade não

constituía um elemento de avaliação, o que poderia condicionar o seu empenho e, como consequência, o seu rendimento. Deste modo, a classificação de tal atividade só teve relevância para efeitos deste trabalho.

Assim sendo, o terceiro ciclo foi implementado nos dias 7 e 12 de junho, tendo ocupado ambas as aulas integralmente. Na sequência do mesmo, cujo enunciado segue em anexo (n.º 8) foi proposto à turma, retomando a apresentação do plano feita anteriormente, a escolha como objeto de apresentação entre um dos temas seguintes:

- 1) descrição de um filme;
- 2) descrição de uma série;
- 3) descrição de um livro; ou bem
- 4) contar umas férias experienciadas no passado, tema já trabalhado no ciclo anterior.

Este amplo leque de opções tinha como finalidade motivar os alunos na realização da atividade, estando em conformidade com o disposto nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018, p. 6) e no PCIC (Instituto Cervantes, 2006) no plano da produção oral ao nível de iniciação, uma vez que o objetivo perseguido foi que o aprendente de ELE descrevesse uma experiência pessoal ou exprimisse a sua opinião ou preferências sobre assuntos que lhe são familiares e habituais, neste caso, sobre um filme, série ou obra literária, recorrendo a estruturas frásicas elementares.

Para os alunos prepararem a apresentação foi-lhes facilitada uma série de tópicos que, no entanto, não necessariamente haviam de incluir, entre os quais alguns conteúdos gramaticais e lexicais estudados ao longo do ano: apresentação; justificação do tema escolhido; uso adequado de conetores para organizar o discurso (*en primer lugar, finalmente*); comidas características de um lugar ou monumentos mais importantes e vantagens e desvantagens de viajar. Para descreverem o argumento do filme, série ou livro escolhido, podiam recorrer a estruturas gramaticais elementares da língua alvo, tendo-se promovido o uso da mesma, quer na elaboração do texto quer na exposição, em todo o momento.

A respeito da avaliação, foi selecionada uma nova rubrica (anexo n.º 9). Esta grelha foi adaptada do manual usado em aulas, sendo baseada, igualmente, num tipo de avaliação quantitativa. Desta forma, uma vez que a totalidade da turma teve participação na atividade, à exceção de um aluno, cuja presença não foi verificada nas últimas semanas do ano letivo, foi possível avaliar de maneira integral a prestação dos estudantes. Deve ser lembrado que o agrupamento desta atividade foi individual, devido à existência de tempo suficiente e, como foi anteriormente exposto, com o objetivo de medir em rigor o desempenho de cada aluno. Os critérios incluídos na nova rubrica são os seguintes:

- 1) coerência e coesão;
- 2) fluência;
- 3) âmbito (gramatical e vocabular);
- 4) correção/controlo (gramatical e vocabular);
- 5) interação.

Estabelecendo uma comparação com a rubrica utilizada no ciclo anterior, a competência comunicativa operacionaliza-se mediante os descritores 1, 2 e 5 em vez de ser avaliada através de um só critério incluindo todos os fatores anteriores, ao passo que o âmbito e a correção/controlo se focam na subcompetência linguística. De igual maneira que no anterior ciclo, de forma transversal a todos os descritores, foi considerado positivamente o esforço por comunicar em espanhol. Apesar de o principal objetivo da atividade ser a melhoria da produção oral, o último dos descritores da rubrica pretendia avaliar, também, a interação. A implementação deste critério concretizou-se mediante a formulação de uma pergunta por mim baseada no conteúdo da apresentação em questão que o aluno havia de responder. O desempenho neste descritor será ilustrado com recurso a exemplos específicos.

A cotação máxima em cada um destes critérios foi quarenta valores. Do lado oposto, o valor mínimo atribuível foi dez, sendo reservada a cotação intermédia (vinte e cinco) para os casos que revelassem algumas dificuldades na articulação, fluência e clareza do discurso, alguns erros gramaticais ou certa falta de inadequação vocabular. No

entanto, de mútuo acordo com a professora cooperante foi decidido, no intuito de facilitar a avaliação da interação, a atribuição unicamente de quarenta valores, se os estudantes soubessem articular uma resposta coerente para a questão levantada, ou de vinte e cinco, quando não fosse verificada a condição anterior.

Previamente à análise das produções, deve dizer-se que o tema mais amplamente escolhido foi a descrição de uma viagem, seguramente por os conteúdos da última unidade didática terem sido, em maior medida, recordados e do agrado dos estudantes. Para analisar e, portanto, avaliar, o desempenho na presente atividade far-se-á, em primeiro lugar e, de igual maneira que no anterior ciclo, um levantamento dos dados recolhidos com base em cada um dos descritores, classificando, ao mesmo tempo, os erros mais frequentes observados, com recurso a alguns exemplos. A esta análise será sucedida outra, com o objetivo de determinar, eventualmente, a evolução de cada aluno em relação ao segundo ciclo.

Por outro lado, por não ter sido orientada a atividade (por exemplo, mediante um diálogo cujas perguntas fossem estabelecidas de antemão), o discurso era, em menor medida, condicionado ou dirigido, envolvendo um maior grau de dificuldade em termos comunicativos. Deve lembrar-se que a série de tópicos foi uma mera sugestão para os estudantes estruturarem o texto e ajudá-los na planificação do mesmo. Por esta razão, foi considerado conveniente, em primeiro lugar, avaliar a relevância e a coerência da informação apresentada, assim como a clareza e a fluência na projeção da mesma. Assim, os dados recolhidos mostram que, comunicativamente, a imensa maioria de alunos conseguiu verbalizar de maneira eficaz as ideias que previamente planificaram., uma vez que a atividade, que teve início em aula ainda no primeiro dos dias em que decorreu, foi mandada como trabalho de casa. Pretendia-se, assim, evitar que o fator tempo condicionasse o desempenho dos alunos.

Contudo, alguns dos estudantes não expuseram no tom de voz adequado, evidenciando falta de segurança. Assim, houve duas produções que não conseguiram mobilizar o material linguístico de modo eficaz, do ponto de vista comunicativo, ou bem a informação apresentada foi insuficiente (por não terem atingido os dois minutos de duração), tendo os autores proferido apenas algumas frases pouco

complexas com recurso insuficiente a mecanismos de coesão (nomeadamente *pues*). Estas duas prestações, para além do anterior, caracterizaram-se por certa falta de fluência, devido à presença de algumas hesitações, imprecisões linguísticas, silêncios prolongados e pausas preenchidas. A respeito deste descritor, a verificação de frequentes quebras e suspensões do discurso fez com que o ritmo fosse pouco fluído e comunicassem com pouco à-vontade, não tendo sido possível sequer retirar qualquer sequência ou período completo de alguma delas. Por estas razões, o aproveitamento e empenho destes alunos foi manifestamente insuficiente nos dois primeiros descritores da grelha (dez valores).

Do lado oposto, quatro dos alunos revelaram ter a competência comunicativa adequada à atividade, por terem articulado um discurso fluído e bem estruturado, do ponto de vista da coesão e da coerência. As apresentações em análise caracterizaram-se pelo uso dos conectores linguísticos e discursivos apropriados (*primero, en lo negativo, debido a, a causa de, pues, porque, aunque, etc.*), enquanto foi notório o esforço em utilizarem estruturas gramaticais mais complexas (por exemplo, algumas frases subordinadas: [...], *donde ambos saben [...]*) e um vocabulário mais largo. Quanto à relevância da informação veiculada, verificou-se a existência de uma introdução ao tema a tratar, que foi, posteriormente, desenvolvido e justificado, finalmente, o motivo da sua escolha. Seguem abaixo algumas sequências que foi possível retirar eficazes comunicativamente pelos motivos anteriormente expostos:

- *Me gustó (un determinado viaje), porque paseé por todas las atracciones (de un parque temático)* (Aluno 1).

- *Una desventaja del transporte público es que se gasta mucho dinero* (Aluno 26).

- *Me gustó (una película determinada), porque [...] cenas mucho irreales* (Aluno 27).

Como se pode notar, a informação apresentada está em conformidade com um dos tópicos propostos (descrição de uma viagem no passado), pelo que estas apresentações (apesar de não terem sido transcritas integralmente) se destacaram, também, pela sua relevância. O recurso do aluno 1 a uma estrutura sintática que

envolve uma certa complexidade prova, igualmente, o esforço por ter comunicado na língua estudada. As razões expressas justificam a atribuição da máxima cotação nos descritores considerados (desenvolvimento temático e fluência).

Nos planos gramatical e lexical, considerando as prestações de maneira integral, foi feito um levantamento dos erros mais frequentes reveladores dos pontos mais fracos dos alunos, neste sentido, que foram agrupados da forma seguinte:

1) a nível gramatical, observaram-se alguns erros nos tempos verbais estudados. Mais especificamente, podemos diferenciar, por um lado, a confusão entre o pretérito perfeito simples e o composto (*ha hizo*) e entre a 1.ª e a 3.ª pessoa do singular (*tuvo* em substituição de *tuve*; *ha visto* em vez de *vi*). Neste último exemplo, aliás, verificam-se, simultaneamente, as duas incorreções anteriores. Por outro lado, várias das apresentações destacaram-se pela presença de transferências linguísticas da língua materna dos alunos na regência verbal de alguns verbos (*gustar*), assim como na construção do complexo verbal *ir* + preposição *a* (*voy empezar*) e na omissão da preposição que introduz o complemento direto com o traço mais humano (*visitar mi tía*). Para além destas imprecisões, foi observada alguma incorreção na conjugação de certos verbos, fator não diretamente atribuível à transposição de estruturas linguísticas do português para a língua objeto de aprendizagem, como *fuemos*. Todos os constrangimentos cá recolhidos advêm de uma insuficiente assimilação dos conteúdos em questão, dado que já foram estudados ao longo do ano (tirante a colocação de preposição *a* para introduzir o complemento direto), ressaltando-se, em síntese, a distinção entre os tempos verbais acima mencionados. Por outras palavras, a verificação de erros frequentes nesta área gramatical implica um empenho insuficiente na sua aprendizagem e, por sua vez, limita a eficácia comunicativa destas prestações;

2) podem ser assinaladas, igualmente, algumas interferências lexicais, entre as quais *elos*, *elas*, *viagem*, *viver*, *conhecimos*, *cinema*, *cenar mucho irreales*, *desvantajas*, *quente*, *polícia*, *fiquei*, *muitas* e *un otro*. Também, na seleção da preposição adequada para os meios de transporte foi constatada a presença de

um erro: *ir de autobús*. A principal causa destas incorreções, uma vez que remetem para vocabulário já conhecido dos alunos, provavelmente tenha que ver com lapsos de concentração, para além de se terem observado algumas lacunas a nível lexical que revelam certa falta de estudo;

3) verificação de hipercorreções advindas da ditongação de palavras que o não são em língua espanhola (*raciones* em vez de *razones*);

4) por último, no plano fonético, embora não tenha sido relevante para a avaliação das apresentações em apreço, foi recorrente, em certos casos, a interferência do som /ʒ/ do português ao pronunciar os grafemas -j- e -g-.

Após terem sido tratados estes dados no seu conjunto, destaca-se que nos descritores correção/controlo e âmbito houve um maior número de alunos cuja classificação foi abaixo de vinte e cinco (oito e sete, de maneira respetiva). Se considerarmos o primeiro destes critérios, tais produções foram condicionadas, a um tempo, no que concerne ao fator clareza, por uma dicção e uma pronúncia pouco claras. Deve chamar-se a atenção para o facto de dez alunos se terem expressado mediante um conjunto reduzido de recursos linguísticos sem terem revelado excessivas dificuldades na formulação do discurso (pelo que tiveram quarenta valores no descritor âmbito), ao passo que só quatro estudantes (precisamente aqueles cujas prestações se destacaram pela sua eficácia comunicativa) conseguiram expressar-se com a suficiente correção gramatical, recorrendo, como já foi descrito nos critérios 1 e 2, a estruturas frásicas simples. Para além do imediatamente anterior, as apresentações em questão revelaram um controlo vocabular adequado ao nível de iniciação e clareza na pronúncia.

Em relação à avaliação, condição já esclarecida, foram discriminadas as apresentações cuja duração fosse inferior a dois minutos. Nestes casos, foi ponderado que o discurso elaborado não podia ser alvo de uma avaliação rigorosa por a informação mobilizada ter sido insuficiente. É, precisamente, o dado verificado pelas cinco apresentações que obtiveram o resultado mais baixo (inferior a cem valores).

Do lado oposto, como já foi acima expresso, quatro dos alunos destacaram-se pela agilidade e coerência do discurso elaborado e, ao mesmo tempo, por o não terem lido, fator que foi valorizado de maneira positiva. Esta maior assunção de risco, evidentemente, teve a sua manifestação na presença de algumas imprecisões linguísticas e repetições. No entanto, os estudantes em questão revelaram um notório controlo gramatical e vocabular, recorrendo, sobretudo, ao uso de estruturas simples e a suficientes mecanismos de coesão. Em síntese, um leque relativamente reduzido de recursos linguísticos que foi mobilizado de maneira adequada e compreensível e com certa fluência. Com base nestes dados, decidiu atribuir-se-lhes a classificação máxima. Estatisticamente, representam cerca de 15 % do total.

Num patamar imediatamente abaixo encontram-se cinco alunos que obtiveram vinte e cinco pontos nalgum dos descritores comunicativos, tendo tirado o máximo no resto. Os resultados anteriores perfazem, em termos relativos, à volta do 18,5 % da turma.

Finalmente, extrapolando as classificações obtidas para a escala de avaliação usada no segundo ciclo, quase metade da turma foi avaliada em bom, com uma pontuação que oscila entre 100 e 159 valores, ao passo que a nove alunos foi atribuída uma classificação igual ou superior a 160, portanto, um terço da turma. Por último, os cinco alunos cuja prestação foi manifestamente insuficiente perfazem, numa escala percentual, o 18,52 % da turma.

Fazendo um afunilamento dos resultados por descritores, pode assinalar-se que é a correção/controlo aquele em que a turma manifestou um menor desempenho, sendo constatado no número de alunos que obtiveram a máxima pontuação: apenas quatro. É digno de menção que três deles, igualmente, foram avaliados na qualificação máxima na atividade realizada em pares implementada no segundo ciclo. Por seu lado, treze estudantes tiveram quarenta valores na coerência/coesão, tendo-se registado só duas apresentações com o resultado mais baixo atribuível (dez), daí que tenha sido o critério no qual a turma manifestou melhor desempenho. Neste sentido, deve ser posta em relevo, também, a fluência, na qual foi verificada a obtenção de dez valores por três alunos (apenas 11 % dos participantes). Contudo, há de ser salientado que, de modo geral, o desempenho específico nos descritores âmbito, fluência,

coerência/coesão e interação, com a ressalva da pontuação mínima atribuível de vinte e cinco estabelecida neste último, foi bastante similar.

Com base nestes resultados, tentar estabelecer uma comparação com os dados recolhidos no ciclo anterior implicaria fazer uma análise enviesada do aproveitamento dos alunos e, como consequência, a interpretação da evolução destes caracterizar-se-ia pela falta de precisão, devido a três fatores:

- 1) em primeiro lugar, o agrupamento diferente na atividade realizada em cada ciclo, assim como o foco de cada uma delas (na primeira, a interação, ao passo que na segunda foi, quase exclusivamente, a produção). Pode indicar-se ainda outro argumento robusto que justifica a inviabilidade de pôr ao mesmo nível ambas as atividades, devido ao maior grau de dificuldade que envolvia a exposição individual pelo motivo já esclarecido anteriormente;
- 2) o diferente grau de participação, dado que a primeira foi realizada por vinte e um dos vinte e oito alunos, perfazendo três quartos da turma, ao passo que a última das atividades teve a participação da integridade do grupo;
- 3) por fim, as distintas rubricas de avaliação utilizadas, que, a um tempo, eram baseadas em escalas diferentes.

A estas razões poderia juntar-se uma outra, já exposta ao longo deste trabalho, que remete para a planificação do terceiro ciclo. Assim, existia uma maior probabilidade de que, no fim do período, após os alunos terem recebido as classificações finais, fosse perceptível um certo relaxamento e uma maior tendência à distração. Para comprovar se tal fator condicionou o desempenho no ciclo em análise, foram traduzidos os resultados obtidos para a escala usada no ciclo anterior, cuja interpretação permitiu determinar a evolução dos estudantes:

- 1) apenas quatro alunos evidenciaram uma evolução negativa ao terem passado quer do valor de muito bom para o de bom (100-155 valores) quer do bom para um desempenho manifestamente insuficiente;

2) do lado contrário, cinco estudantes mantiveram a pontuação máxima atribuível, que, traduzida para a escala usada no primeiro ciclo, de maneira aproximada, seria igual ou superior a 160 valores;

3) pôde ser verificado, também, o caso de uma aluna que revelou uma evolução positiva significativa ao subir de uma qualificação de bom para outra de 185 valores.

Para finalizar a descrição do ciclo analisado, foi levantada uma série de conclusões baseadas, em maior medida, numa apreciação subjetiva acerca do empenho dos estudantes:

1) a impressão geral foi satisfatória por nenhum dos alunos ter sido renuente a participar, assim como pela motivação por aprender evidenciada no volume de questões feitas na primeira das sessões, o que dá conta não só do caráter colaborativo da maioria deles, mas, também, do vínculo afetivo criado entre a turma e os professores;

2) por outro lado, deve ser ressaltada a melhor gestão do tempo, tendo sido possível a participação da totalidade da turma;

3) em síntese, após os resultados terem sido tratados e interpretados e, considerando os fatores potencialmente condicionantes já referidos (data de realização da atividade e maior complexidade em termos comunicativos), pode concluir-se que o desempenho observado, em termos gerais, fez jus às capacidades e ao potencial que foram identificados na turma no ciclo anterior, havendo ultrapassado, inclusivamente, as expectativas colocadas na mesma.

Considerações Finais

Para concluir a redação do presente trabalho, vamos recuar até ao primeiro capítulo e retomar a questão que deu azo à formulação dos objetivos iniciais que perpassam a operacionalização do plano de investigação-ação na sua totalidade: De que forma a oralidade contribui para o desenvolvimento do resto de competências do aluno? Do ponto de vista da teoria, a pertinência desta pergunta ficou demonstrada no princípio de complementaridade entre as diferentes áreas de ensino, pela impossibilidade de focar o estudo nalguma delas em exclusividade, deixando as outras de lado. Assim, no respeitante ao tópico pedagógico alvo destas páginas (a oralidade), Silva et al. (2011, p. 12) realçam a importância de articular de maneira adequada o trabalho nesta área com o resto de domínios didáticos. Apesar de estes autores terem circunscrito o seu contributo à língua materna, a distinção entre este último conceito e o de língua estrangeira não tem relevância, como foi demonstrado na atribuição de resultados aos alunos da turma de 10.º Y por descritores, uma vez que não houve nenhuma diferença significativa a nível individual.

Os documentos didáticos, para além de constatar o pressuposto teórico anterior, definem as linhas teóricas do projeto, uma vez que a natureza e o nível das atividades têm de estar em consonância com o disposto nos programas curriculares de cada disciplina. Desta maneira, os objetivos referidos foram planificados com anterioridade à implementação do plano, tendo sido adaptados a cada nível e às particularidades de cada turma. Para efeitos de concreção prática do anterior, foram considerados os instrumentos de avaliação descritos em cada ciclo, que podem ser encarados como uma maneira de determinar o grau de consecução de cada um dos objetivos e verificar eventuais diferenças quanto a ciclos em cada turma. As conclusões subsequentes permitirão, por sua vez, a identificação de mudanças potenciais na metodologia utilizada. A um tempo, a operacionalização do plano de investigação, assim como a medição do progresso dos estudantes, foi possível graças ao estabelecimento frequente de ligações entre os conceitos apresentados (segundo capítulo) e o desenho do plano implementado (terceiro capítulo), podendo ressaltar-se o de competência comunicativa, eixo central na didática de ELE.

Quanto ao primeiro objetivo individualmente considerado, o fator utilizado para o medir foi a aderência à participação nas atividades realizadas. Neste sentido, não foram observadas quaisquer diferenças entre cada um dos ciclos, quer em Português quer em Espanhol, tendo-se verificado um paradigma no desempenho dos alunos: os que revelaram anteriormente uma maior atitude participativa foram os primeiros a candidatar-se a apresentar. No entanto, foi necessário em todos os ciclos fazer algumas chamadas para propor voluntários, embora deva ressaltar-se o grupo de Português pelo motivo da deficiente gestão temporal da unidade didática na qual se inseria o segundo ciclo e, também, da planificação da última atividade, para a qual apenas se dispôs de quarenta e cinco minutos. Podem salientar-se, contudo, algumas diferenças quanto a participação a nível de turmas, pois dos estudantes de Espanhol, apesar de terem mostrado uma maior inibição à partida, nenhum se recusou a fazer a exposição (no segundo ciclo, sete alunos não chegaram a ser chamados), ao contrário do verificado na turma de 11.º X, tendo sido mais evidente no primeiro ciclo. Ora bem, na atividade de produção oral de Espanhol, deve ser lembrada a falta de empenho de uma minoria de alunos, derivada de um aproveitamento claramente insuficiente. Portanto, com base aos dois fatores referidos pode concluir-se que o reconhecimento da importância da oralidade não foi conseguido de maneira integral.

Por seu lado, o trabalho da oralidade através dos géneros textuais a Português e dos géneros de transmissão oral, no caso da disciplina de Espanhol, foi constatado no facto de três das atividades, consideradas conjuntamente, integrarem textos desta natureza. No respeito pelas marcas de género havemos de estabelecer uma diferença quanto à sua operacionalização em cada uma das disciplinas, uma vez que os documentos educativos de ELE unicamente abrangem o mencionado género do diálogo ao nível de iniciação. Por este motivo, pode dizer-se que os géneros textuais não tiveram a mesma relevância nesta disciplina do que na de Português, tendo em conta, também, que as questões a serem colocadas no segundo ciclo de Espanhol foram dadas. Contudo, o respeito pelo turno da palavra sempre foi observado. No que concerne à turma de 11.º X, embora com diferentes graus de aproveitamento e, apesar de a informação mobilizada nem sempre ter sido relevante, como já foi exposto e justificado, todas as produções garantiram o respeito pelas marcas de género em ambos os ciclos que

abrangeram apresentações orais. A verificação deste bom empenho, certamente, é consequência da atitude positiva geral face ao trabalho manifestada pelos alunos ao longo do ano. Do exposto neste parágrafo segue-se que o segundo objetivo teve um elevado grau de consecução.

A coesão é, junto da fluência, um dos elementos que garantem a eficácia comunicativa da modalidade oral. Assim, as análises incluídas no capítulo anterior, no seu conjunto, permitem apreciar uma evolução positiva em ambas as disciplinas, salvo algumas exceções. De maneira mais específica à turma de Português, o ponto menos forte a ser sublinhado é a necessidade de eliminar certas repetições com recurso a mecanismos de coesão referencial, avaliado no terceiro descritor da grelha (correção linguística). No caso da turma de Espanhol, a maioria dos estudantes esforçou-se nas duas atividades por utilizar corretamente um reduzido número de estruturas gramaticais simples, articulando-as de maneira eficaz. Portanto, do meu ponto de vista, não me parece que seja necessário promover um processo reflexivo tendente a conseguir uma melhoria significativa no que concerne ao recurso eficaz a mecanismos de coesão.

O lexical é, sem dúvida, o plano em que foi atingido um menor grau de consecução. Assim, do lado do Português já foi identificado ao longo do desenvolvimento do plano a necessidade de esgotar o esclarecimento do assunto tratado ou, por outras palavras, dos argumentos assinalados. Para colmatar esta área menos forte, vem à colação a utilidade da criação de hábitos de leitura pelos alunos, o que lhes permitirá fazer os alargamentos lexicais pertinentes e, por sua vez, evitar redundâncias desnecessárias na produção de textos. Se nos basearmos nas grelhas de avaliação, na disciplina de Espanhol deve recordar-se que foi no descritor que media a correção e o controlo gramatical e vocabular da segunda rubrica que os alunos tiveram um desempenho mais baixo, ao passo que no ciclo anterior não se observava um número excessivamente elevado de imprecisões no critério que avaliava a competência lexical (o terceiro). No entanto, como característica mais saliente em ambos os ciclos pode assinalar-se a existência de alguma confusão nos tempos verbais estudados, inclusivamente nos alunos que mostraram um desempenho mais avançado (*pretérito perfecto compuesto de indicativo* e *pretérito indefinido*).

Finalmente, quanto aos elementos não verbais, avaliados no quinto objetivo, deve dizer-se que houve diferenças a nível individual e de turmas, dado que a maioria dos estudantes de Português os integrou nas suas apresentações de maneira adequada e eficaz: atitude corporal e gestual e dicção clara. Uma razão que explica este bom comportamento, já expressa neste ponto, são os hábitos de trabalho da turma, em termos gerais, e, de maneira mais específica, a desenvoltura e motivação para a realização de atividades orais, para as quais contribuem, igualmente, os elevados índices de participação observados nas aulas. Por seu lado, em Espanhol, a primeira questão a sublinhar é a importância do tom de voz, porquanto pode indicar retração e insegurança ao aluno expressar-se numa língua estrangeira. Assim sendo, como foi descrito anteriormente, algumas das apresentações não se destacaram pela projeção da voz de forma que fossem claras e compreensíveis. Deve ressaltar-se, neste sentido, para os alunos obterem um bom nível de desempenho, a importância da competência comunicativa em ELE. Em concordância com a professora cooperante, considero que uma boa medida é a promoção de apresentações orais que envolvam temas apelativos para os alunos, no intuito de lhes inculcar o hábito de falar em público e, ao mesmo tempo, permitir-lhes um melhor controlo da componente não verbal dos textos orais.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Amor, E. (2006). Comunicação e expressão oral. In E. Amor (Ed.), *Didáctica do Português fundamentos e metodologia* (6ª ed., Vol. 11, pp. 61-81). Texto Editores.
- Araújo, C. (14 e 16 de novembro de 2018). A importância da oralidade no ensino do Português. *INNODOCT 2018. Valencia, 14th-16th November 2018*. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2018.2018.8780>.
- Azevedo, C. (2010). Aspectos motivacionais e afetivos na mediação de professores alfabetizadores. *Psico*, 41(4), 479-487. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161398.pdf>.
- Berenguer, I., Roca, C. & Torres Berenguer, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761589.pdf>.
- Bermúdez, L. & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf>.
- Cameira, C. et al. (2022). *Mensagens. Português. 11.º ano*. (1.ª ed.). Texto Editores.
- Canale, M. (1995 [1983]). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-75). Edelsa.
- Castilho dos Santos, M. S. & Suely, M. (2019). A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 68-85. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941145.pdf>.

- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Grao.
- Ceia, C. (2009). *E-Dicionário de Termos Literários*. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://edtl.fcsh.unl.pt/>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. Recuperado em 23 de julho de 2023 de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional/Instituto Cervantes. Recuperado em 31 de maio de 2024 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mce_r_volumen-complementario.pdf.
- Correia, M. (5 de dezembro de 2020). A língua está em perigo por causa dos jovens? *Diário de Notícias*. Recuperado em 2 de junho de 2023 de <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-dez-2020/a-lingua-esta-em-perigo-por-cao-dos-jovens-13106992.html>.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1989). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Edições João Sá da Costa.
- DGE (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- DGE (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Português. 11.º ano*. Ministério da Educação e Ciência.

- DGE (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Ensino Secundário. 10.º ano do Ensino Secundário. Formação geral - Iniciação*. Ministério da Educação e Ciência, Departamento do Ensino Secundário.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, R. et al. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I., Figueiredo, O. & Veloso, J. (Eds.) (2009). *A linguagem ao vivo*. (Textos selecionados de Maria da Graça L. Castro Pinto). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L..
- Falabelo, R. (2015). Considerações sobre afetividade nas relações de ensino: as contribuições de Vigotski. *Acta Scientiarum. Education*, 37(4), 391-399. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5265892.pdf>.
- Feytor Pinto, P. (2010). Oralidade na aula de português para hispanofalantes. *Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, (4), 141-151. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3633087.pdf>.
- Figueiredo, O. (2011). Da Língua como sistema à fala como ato. Ensino do modo oral. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 247-265). Universidade do Porto.
- Freitas, M. & Santos, A. (Eds.) (2017). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Language Science Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. Recuperado em 5 de outubro de

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/indice.htm.

Llach, M. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. In E. Balmaseda et al (Eds.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 27-30 de septiembre de 2006* (Vol. 1, pp. 161-174). Universidad de La Rioja/ASELE. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2416392.pdf>.

Mateus, M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.

Pacheco, L. et al. (2021). *Endirecto.es 1 - Espanhol - Nível 1 - 10.º ano do Ensino Secundário*. Areal editores.

Projeto Educativo da Escola Secundária de Penafiel (2018).

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (5), 57-72. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf>.

Rego, T. (1993). [Recensão do livro *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, de Y. de la Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas]. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 79-80. Recuperado em 31 de maio de 2024 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208817.pdf>.

Silva, F. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa: Oralidade*. Ministério da Educação e Ciência.

Anexos

Anexo 1 - Atividade de expressão escrita (1.º ciclo de Português)

Visualiza o vídeo *Sotaque à moda do Porto* e, baseando-te nos argumentos esgrimidos, redige um texto de opinião sobre a discriminação linguística (180-250 palavras):

<https://www.youtube.com/watch?v=PaHS9qrAq2A>



Planifica o teu texto, estruturando um guião de acordo com o plano seguinte:

Introdução:

- definição de *preconceito linguístico*;
- posicionamento face a tal conceito.

Desenvolvimento:

- fundamentação dos argumentos expostos por duas das pessoas entrevistadas.

Conclusão:

- conclui o texto, de acordo com o desenvolvimento do tema.

No final, não te esqueças de fazer uma revisão do teu texto, verificando a correção da acentuação, da ortografia, da sintaxe e da pontuação.

Elaboração própria.

Anexo 2 - Sugestão de tópicos da composição

Introdução:

Definição de preconceito linguístico (primazia ou superioridade de uma variedade de uma língua, sendo as outras discriminadas). Posicionamento face à tal discriminação linguística.

Desenvolvimento:

Fundamentação dos argumentos esgrimidos por duas das pessoas entrevistadas:

João Veloso (professor da Universidade de Letras do Porto): “O prestígio linguístico de uma ou vários dialetos de uma língua em relação aos outros é apenas uma questão sociocultural”. Exemplos: cruzeta/ cabide; sertã/ frigideira (plano lexical); distinção ou não entre os fonemas /b/ e /v/ (plano fonético).

Gonçalo Meireles (estudante da Faculdade de Letras da Universidade do Porto): “Ao nível profissional, não deve existir discriminação linguística. É uma pena que no contexto do ensino ou do jornalismo, por exemplo, exista uma espécie de imperativo tácito que obrigue as pessoas a perderem o seu sotaque, pois a pronúncia de cada uma delas a torna única”.

Conclusão:

Como falantes de uma ou várias línguas, não devemos sentir um conflito interior por não sermos falantes da variedade considerada prestigiada dessa(s) língua(s). Tenha-se em conta que nenhuma dessas variedades é mais ou menos correta do ponto de vista linguístico. Desta maneira, preservar-se-á a riqueza da(s) nossa(s) língua(s), pois a nossa entoação, assim como a variação linguística (lexical, fonética e, eventualmente, gramatical) é característica de uma zona geográfica.

Elaboração própria.

Anexo 3 - Texto de apreciação crítica (2.º ciclo de Português)

ORALIDADE

Apreciação crítica

1. Faz a **apreciação crítica** da ilustração de Salvador Dalí do cavaleiro andante mais célebre da literatura – Dom Quixote de La Mancha –, personagem criada por Miguel de Cervantes.

Introdução

- Descrição da imagem.

Desenvolvimento

- Comentário crítico, fundamentado em três aspetos e utilizando um discurso valorativo.

Conclusão

- Remate adequado aos pontos de vista desenvolvidos.

Prepara o teu discurso e utiliza adequadamente os recursos verbais e não verbais que tornem mais eficaz a tua apresentação à turma.

Salvador Dalí, Dom Quixote de la Mancha, c. 1946.



Atividade retirada do manual do 11.º ano *Mensagens*.

Anexo 4 - Imagem de apoio



O *bacielmo* de D. Quixote

Fonte: https://www.religiondigital.org/amistad_europea_universitaria/neologismo-cervantino-bacielmo-Quijote_7_1922277758.html

Anexo 5 - Modelo de resposta da apreciação crítica

A presente ilustração representa a obra mais notória e reconhecida em língua castelhana: o romance de cavalarias do autor espanhol Miguel de Cervantes, cuja primeira edição foi publicada em 1605. Mais concretamente, a imagem em análise remete para o episódio XXI da obra cervantina, em que D. Quixote cinge uma bacia de barbeiro à cabeça, confundindo-a com o elmo de um cavaleiro:

“Mandou a Sancho que levantasse do chão o elmo. D. Quixote, tomando-o nas mãos, disse:

- Sem dúvida que o pagão, para quem se fez por medida esta famosa celada, tinha uma grandíssima cabeça; mas o pior é que lhe falta metade. Quando Sancho ouviu chamar à bacia celada, não pôde sustentar o riso, mas reprimiu-o logo, lembrando-se das iras do patrão” (Cervantes, 1997, p. 278).

Na imagem podemos observar três figuras humanas e dois animais: um cavalo famélico a quem Cervantes chamou Rocinante e um burro. As figuras humanas representam as duas personagens principais da obra (D. Quixote e Sancho Pança), a brandir uma lança, e a outra, a mais pequena ou longínqua, provavelmente seja um pastor com um cajado. Todas as figuras são representadas de maneira esquemática, isto é, apenas os seus traços essenciais e a preto e branco. As nuvens do céu são reproduzidas em forma de espiral, ao passo que os reflexos dos raios solares indicam que a cena ocorre num dia ensolarado e caloroso. Todavia, chama a atenção a desproporção dos tamanhos com que Dalí representa o fidalgo e o escudeiro, sendo o primeiro bem maior, talvez com o objetivo de conferir um efeito de profundidade à imagem ou bem para pôr em destaque o engenhoso cavaleiro, devido à sua maior importância na obra.

Estabelecendo um paralelo com os sonetos anteriores, na obra principal da literatura espanhola, Alonso Quijano, verdadeiro nome de D. Quixote, empreende aventuras com a finalidade de ser ordenado cavaleiro e conseguir a fama imortal, embora este fosse já um ofício ultrapassado no século XVII. Portanto, da mesma maneira que o poeta açoriano, o fidalgo manchego vai em busca de um ideal. Devemos notar que, à

diferença dos ideais de Amor e Felicidade, procurados de maneira incessante por Antero, que são abstratos, D. Quixote pretendia atingir um ideal material. Todavia, a ambas as personagens os seus sonhos se lhes apresentam inatingíveis. Tanto é assim que, quer o *eu* poético anteriano quer D. Quixote, deixam transparecer o drama interior que vivem, mostrando-se atormentados pela impossibilidade de conseguirem os seus sonhos. Havemos de ter em conta, neste sentido, que a personagem cervantina revelava um estado de loucura por mergulhar de maneira intensa na leitura dos romances de cavalarias, os quais, através do próprio comportamento quixotesco, são parodiados por Cervantes. Exemplo desta perturbação mental que padecia o fidalgo é o facto representado na ilustração em análise: D. Quixote empunha a arma e o escudo, após ter atacado um rebanho de ovelhas, por o confundir com cavaleiros andantes. Como consequência, o pastor de tal rebanho, a figura humana menos nítida das três, corre atrás dos animais que cuidava.

Do meu ponto de vista, da mesma forma que D. Quixote e Antero de Quental, devemos ser perseverantes na busca dos nossos ideais: profissionais, sentimentais, familiares, sociais ou políticos, inclusive. Contudo, igualmente, há de ser considerado um fator de prudência que nos leve a pôr o pé no travão, quando tal objetivo possa vir a tornar-se num conflito mental permanente.

Elaboração própria.

Anexo 6 - Rubrica de avaliação da disciplina de Português

EXPRESSÃO ORAL (disciplina de Português)					
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
Marcas de Género	• Respeita integralmente as marcas de género (texto expositivo, de apreciação crítica ou texto de opinião).	• Respeita globalmente as marcas de género (texto expositivo, de apreciação crítica ou texto de opinião).	• Não respeita as marcas de género (texto expositivo, de apreciação crítica ou texto de opinião).	• Os níveis de desempenho não foram observados.	
Pertinência	• Apresenta informação relevante para o esclarecimento do tema/assunto. • Assegura a progressão da informação.	• Apresenta a informação, mas não esgota o esclarecimento do tema. • A informação não aparece de forma progressiva.	• Não apresenta a informação necessária ao esclarecimento do tema. • Não assegura a progressão da informação.		
Correção Linguística	• Inicia, mantém e conclui o discurso de forma eficaz. • Recorre a mecanismos de coesão. • Exprime-se com correção linguística. • Utiliza vocabulário rico e variado, adequado ao tema/assunto.	• Faz a apresentação com falhas pontuais quanto aos mecanismos de organização e coesão. • Exprime-se com falhas pontuais ao nível da correção linguística e/ou da utilização do vocabulário específico do tema/assunto.	• Apresenta um discurso pouco organizado, com ruturas de coesão frequentes. • Apresenta falhas sistemáticas ao nível da correção linguística.		
Postura (elementos não verbais)	• Exprime-se com fluência e ritmo, dicção/pronúncia clara e audível. • Assume uma atitude corporal e gestual adequada que permite captar a atenção do auditório.	• Exprime-se com fluência e ritmo, mas utiliza um tom de voz nem sempre audível. • Apresenta falhas pontuais na atitude corporal e gestual.	• Tem uma dicção inaudível ou não clara. • A atitude corporal e gestual é desadequada.		

Anexo 7 - Atividade do 2.º ciclo da disciplina de Espanhol

Tarea final. Ahora es vuestro turno. En parejas, estableced un pequeño diálogo (de 2 a 4 minutos) en el que habléis sobre vuestras vacaciones preferidas. Para ello, haced las preguntas siguientes:

- ¿Dónde fuiste?
- ¿Con quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Cómo fuiste (*en autobús, en coche, en avión*)?
- ¿Qué sitios conociste?
- ¿Qué monumentos visitaste?
- ¿Qué comidas probaste?

Elaboração própria.

Anexo 8 - Rubrica de avaliação do diálogo

Clasificación	Descritores
Muy bien	El alumno: - se esfuerza por comunicarse en la lengua meta y vehicula información relevante, expresándose con claridad y fluidez (50 %); - expresa acciones en pretérito indefinido de manera correcta (20 %); - emplea, correctamente, el léxico estudiado en la UD (20 %); - recurre a elementos no verbales en su exposición de modo eficaz (10 %).
Bien	El alumno: - se esfuerza por comunicarse en la lengua meta, aunque revele algunas lagunas en su discurso o elabore alguna respuesta que no se articule con su respectiva pregunta; - comete algún error en la conjugación de verbos en pretérito indefinido; - utiliza el léxico relacionado con los tipos de turismo y de transporte, si bien con alguna incorrección gramatical; - recurre a elementos no verbales en su exposición de modo eficaz.
Debe mejorar	El alumno: - revela falta de interés por expresarse en la lengua meta, mostrando frecuentes lagunas en su discurso, pronunciado de manera no siempre comprensible, o recurriendo, sistemáticamente, a su lengua materna; - emplea de forma incorrecta el tiempo verbal referido; - no utiliza el léxico relacionado con los tipos de turismo y de transporte o lo usa de forma incorrecta; - no recurre a elementos no verbales que le sirvan de ayuda en la articulación de su discurso.

Elaboração própria.

Anexo 9 - Grelha de avaliação da apresentação oral do 3.º ciclo da disciplina de Espanhol

Níveis	Desenvolvimento temático, coerência e coesão	Fluência	Âmbito (gramatical e vocabular)	Correção/ controlo (gramatical e vocabular)	Interação (pergunta formulada)
Pontuação					
40	- Apresenta informação relevante e de forma clara. - Constrói sequências de ideias com coerência. - Recorre a mecanismos de coesão eficazes.	- Comunica com: a) relativo à-vontade; b) pausas para planear e reformular.	- Expressa-se com: a) um repertório elementar de recursos linguísticos, podendo recorrer a circunlocuções; b) eventuais dificuldades de formulação, que resolve, podendo recorrer a repetições.	- Revela: a) correção gramatical na utilização de estruturas elementares, podendo cometer alguns erros; b) controlo vocabular elementar e adequado; c) pronúncia clara.	- Interage, com à-vontade, em situações bem estruturadas. - Intervém de forma apropriada, sem ajuda do(s) interlocutor(es).
25	- Apresenta informação nem sempre relevante e nem sempre clara. - Constrói sequências lineares de informação. - Recorre, com alguma eficácia, a mecanismos de coesão.	- Comunica com: a) à-vontade suficiente para efetuar trocas verbais curtas; b) pausas, hesitações e reformulações frequentes.	- Expressa-se com: a) um repertório limitado de recursos linguísticos, podendo recorrer a estruturas memorizadas; b) dificuldades de formulação que nem sempre resolve.	- Revela: a) correção gramatical na utilização de estruturas simples, cometendo erros frequentes; b) algum controlo e adequação vocabulares; c) pronúncia suficientemente clara.	- Interage, com alguma facilidade, no âmbito de tarefas simples. - Intervém com alguma dificuldade e, eventualmente, com ajuda do(s) interlocutor(es) para manter o diálogo.

10	- Apresenta informação pouco relevante e pouco clara. - Constrói frases isoladas. - Recorre a mecanismos de coesão muito pouco eficazes.	- Comunica com: a) pouco à-vontade ao efetuar trocas verbais curtas; b) pausas, hesitações e reformulações muito frequentes.	- Expressa-se com: a) um repertório muito limitado de palavras e expressões, recorrendo a estruturas memorizadas e muito simples; b) muitas dificuldades de formulação, que não consegue resolver.	- Revela: a) pouca correção gramatical na utilização de estruturas simples, cometendo erros muito frequentes; b) muito pouco controlo e adequação vocabulares, exigindo esforço de compreensão; c) pronúncia pouco clara.	
----	--	--	--	--	--

Retirada do manual do 10.º ano *Endirecto.es 1*.