



FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Pedagogia do oral: alguns percursos para a formação de professores

Dissertação de Mestrado em Didácticas das Línguas Maternas ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas, apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Maria Luísa Cerqueira Barbosa
2011

Resumo

O presente estudo tem como primeiro objetivo identificar os pressupostos teóricos do ensino e aprendizagem da oralidade, na aula de Português.

Da análise dos programas curriculares, retivemos as grandes linhas orientadoras que concetualizam o desenvolvimento das competências compreensão / expressão oral: o trabalho didático deve recair sobre os vários géneros discursivos orais, com particular incidência nos usos mais formais, observando as fases de planificação, execução e avaliação.

Ensinar e promover a aprendizagem da oralidade levou-nos a refletir sobre a especificidade da língua oral formal e do que é saber falar bem em público.

Fizemos um diagnóstico baseado nas gravações das produções orais e públicas dos nossos alunos. Efetuamos e estudamos o seu registo escrito, levantando os principais problemas detetados.

Categorizadas as dificuldades dos alunos, gizamos um percurso didático-pedagógico suportado metodologicamente pelos diferentes contributos disciplinares.

Palavras-chave: competência comunicativa; expressão oral; discurso; discursos orais planificados, géneros discursivos intermédios, planificação, apresentação, avaliação, aprendizagens significativas.

Résumé

Cette étude a pour objectif principal d'identifier les concepts théoriques de l'apprentissage oral dans les cours de langue maternelle.

L'analyse des programmes nous indique les grandes lignes d'orientation des concepts de la compréhension / expression orale : le travail didactique doit retomber sur les divers types du discours oral tout en portant une attention spéciale à son utilisation plus formelle, en observant les phases de planification, d'exécution et d'évaluation.

Enseigner et promouvoir le langage oral nous a conduit à réfléchir sur la spécificité du langage oral et du savoir parler en public.

Nous avons fait un diagnostic basé sur les enregistrements des expositions orales et publiques de nos étudiants. Effectuées et étudiées les transcriptions écrites, nous avons soulevé les principaux problèmes détectés.

Une fois les difficultés des élèves identifiées, nous définissons un parcours didacto - pédagogique méthodologiquement soutenu par les différentes disciplines.

Mots clés : compétences communicatives ; expression orale ; discours ; discours oraux structurés, types de discours intermédiaires, planification, présentation, évaluation, apprentissages pertinents.

Agradecimentos

De forma emocionada, aproveito este espaço para expressar o meu reconhecimento. A todas as pessoas que me acompanharam e ajudaram a concretizar este projeto, que tanto prazer me proporcionou, manifesto o meu mais sincero agradecimento.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto e aos professores do Mestrado pela disponibilidade que demonstraram durante todo o percurso e pelos saberes que me legaram.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, por todo o conhecimento que me transmitiu, pelo tempo e inextinguível dedicação investido no meu trabalho, pela confiança que em mim depositou e pelas palavras de estímulo que sempre me dirigiu, determinantes na concretização deste projeto.

Aos meus alunos por toda a colaboração prestada na recolha e registo das produções orais necessárias ao estudo que desenvolvi.

Aos meus amigos, especialmente à Rosa Maria, pela motivação e sugestões que sempre me prestaram.

À Patrícia, à minha irmã e aos meus filhos pelo apoio incondicional, mesmo nas situações mais difíceis.

Aos meus pais a quem tudo devo.

Índice

1. Apresentação	3
2. Objetivos do estudo	6
3. A comunicação oral: das práticas aos novos referenciais.....	7
3.1. A comunicação oral: que percepções sobre as práticas?	7
3.2. A comunicação oral: eixos estruturantes da compreensão e expressão oral no PPEB	8
3.3. A comunicação oral: metas de aprendizagem – Língua Portuguesa	11
4. O enquadramento teórico da importância do estudo oral.....	13
4.1. Noção de competência	13
4.1.1. Competência comunicativa.....	14
4.1.2. Competência linguística	15
4.1.3. Competência pragmática	16
4.1.4. A competência discursiva / textual	17
4.1.5. Competência estratégica.....	17
4.2. A língua oral: características genéricas	18
4.2. 1. A língua oral formal: a gradação oral-escrita	19
4.2. 2. A língua oral formal: características gerais	20
4.3. O discurso oral: saber falar bem em público	22
4.3.1. Saber falar bem: falar com correção.....	22
4.3.2. Saber falar bem: usar de modo adequado a linguagem	23
4.3.3. Saber falar bem – produzir um discurso fluente.....	24
4.3.4. Saber falar bem – estabelecer e manter relações interpessoais.	25
4.3.5. Saber falar bem – utilizar a linguagem de forma estratégica	26
4.4. O ensino e aprendizagem do discurso oral formal	26
4.4.1. Ensino e aprendizagem: pressupostos teóricos.....	26
4.4.2. O ensino e aprendizagem: a avaliação.....	29
5. Análise do <i>corpus</i>	32
5.1. Justificação da escolha do <i>corpus</i>	32
5.2. Enquadramento do estudo	33
5.3. Metodologia utilizada e suas limitações	34
5.4. Observação e análise crítica do <i>corpus</i> oral.....	34
5.4.1. Grupo 1 - Análise da Gravação 1	34
5.4.2. Grupo 1 – Análise da Gravação 2	41
5.4.3. Grupo 2 – Análise da Gravação 3	47
5.4.4. Grupo 2 – Análise da Gravação 23	52
5.4.5. Grupo 3 – Análise da Gravação 21	60

5.5. Síntese dos dados.....	73
6. Algumas propostas de experiências didáticas para a aprendizagem da competência específica da expressão oral formal.....	76
6.1. Plano de Trabalho de Turma	76
6.2. A Anualização das Competências Compreensão oral e Expressão oral.....	78
6.3. Organizar as atividades através de sequências didáticas	81
6.4. Sequência didática integrada	87
6.4.1 Atividade de treino do tom de voz e ritmo com finalidades estratégicas	87
6. Conclusão	93
7. Referências bibliográficas	95
ANEXO 1	98

1. Apresentação

As palavras têm um tranquilo
Peso oculto,
Rebelde ao dicionário
Por isso são palavras
E não vocábulos.

A. M. Pires Cabral

Numa sociedade mediatizada pelo poder da palavra, saber falar bem, isto é, produzir um discurso oral correto perante um público mais ou menos numeroso, é uma preocupação que ganha cada vez mais relevo.

Paralelamente a esta importância social, os estudos sobre o discurso oral trouxeram novos conhecimentos que resultam de uma investigação multidisciplinar, envolvendo disciplinas linguísticas e não linguísticas e cuja divulgação junto dos professores / escola tem sido fundamental na mudança de práticas.

Estas circunstâncias recentes criaram condições para uma intervenção pedagógica-didática no ensino da comunicação oral e algumas iniciativas foram empreendidas. O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2010), por exemplo, coloca as competências da compreensão oral e expressão oral em pé de igualdade com as competências tradicionalmente mais valorizadas: ler, escrever e conhecimento explícito da língua. De forma clara, este documento vem, ainda, reforçar o facto de que a competência comunicativa pode e deve ser ensinada na escola, enfatizando a importância da sua aquisição e desenvolvimento, fatores determinantes do sucesso escolar, profissional e social do futuro cidadão que é o nosso aluno.

A necessidade de uma intervenção neste domínio vinha, aliás, a ser sentida pela opinião pública. José Saramago diz-nos, por exemplo, que “a escola, ao não intervir no processo de edificação da fala, demite-se de uma responsabilidade que deveria ser a primeira a reivindicar”¹. A jornalista Laurinda Alves vem corroborar esta opinião. Constatando um défice na “arte de falar para todos, sugere a criação de uma “disciplina obrigatória que ajude as crianças e jovens a perder o medo de falar e exprimir as suas ideias”².

Na tentativa de consolidar práticas e de dar maior relevo ao trabalho sobre a oralidade na sala de aula, a portaria n.º 1322/2007 de 4 de Outubro estabelece a obrigatoriedade da avaliação desta competência com a atribuição de um peso de 25%.

¹ Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote, Diário V*, Lisboa Editora: Caminho, p. 198.

² Alves, L. (2002). “Falar em Público”, in *Xis, Público*, 23/11/2002.

Porém, o atraso da conceptualização do ensino da oralidade face às competências suas congéneres não pode ser escondido. Figueiredo (2004, p. 49) adianta uma explicação para este facto - “a pedagogia do oral é um produto tardio na cultura escolar, talvez porque, em termos de concepções teóricas, seja um objecto difícil de delimitar e, por isso, árduo em escolarizar”.

O nosso estudo surge neste contexto. Não podemos deixar de reconhecer a mudança que se tem verificado no ensino da língua materna, mormente no da competência oral, mas temos a percepção de que muito há a fazer. Os professores, apoiados por uma enorme variedade de recursos “autênticos” oferecidos pelas novas tecnologias e com propostas de didatização com qualidade, encaram com mais segurança o seu trabalho, mas continuam a sentir necessidade de uma preparação teórica que lhes permita seleccionar ou conceber actividades fundamentadas em pressupostos teóricos rigorosos. Voltando a referir a autora já citada, a dificuldade em delimitar o objeto da pedagogia do oral dificulta, também, a definição das áreas de intervenção nos problemas diagnosticados na oralidade dos alunos, daí que os professores perfilhem a ideia da autora em considerar árdua a escolarização deste domínio.

Como não podia deixar de ser, cabe, ainda, uma palavra relativa ao segundo elemento envolvido no processo ensino e aprendizagem: o aluno. A sua competência comunicativa está longe dos resultados esperados. Felizmente, cada vez é menor o número dos alunos que fica “doente” no dia, quantas vezes na hora, da exposição oral formal na aula de Português. O contrário também é verdadeiro. Pouco conscientes da dificuldade de falar em público encaram esse momento como uma mera interação social rotineira, como se tratasse de um encontro entre colegas.

Cientes das limitações e dificuldades que se nos colocam com o estudo *Pedagogia do oral: alguns percursos para a formação de professores*, esperamos dar sentido e agregar os conhecimentos algo dispersos e fragmentados dos professores (dos quais fazemos parte) que são fruto da sua autoformação pedagógica-didática. É evidente que falamos de professores de uma faixa etária mais elevada que não tiveram oportunidade de uma preparação académica recente com os diferentes contributos no domínio da pedagogia do oral.

Assim, começamos por fazer uma reflexão sobre o ensino da oralidade, partindo das percepções de alunos e professores e das diretrizes delineadas nos Programas Português.

A seguir, tentamos definir competência comunicativa e distinguir as diferentes subcompetências nela envolvidas que os alunos precisam de mobilizar para se tornarem falantes competentes.

Do conhecimento da especificidade da língua oral e dos fatores que influenciam a comunicação, debruçamo-nos sobre o que é saber falar bem e passamos a abordar os pressupostos teóricos do ensino do discurso oral formal.

No ponto cinco, descrevemos o estudo desenvolvido a partir de gravações das produções orais de alunos. A análise do *corpus* permitiu-nos identificar os problemas e as áreas de intervenção didática para a sua resolução.

Finalmente, no ponto seis, terminamos com a apresentação de algumas propostas de experiências didáticas.

Cabe acrescentar que esperamos que estes “percursos” se constituam, sobretudo, como uma mais-valia para o desenvolvimento da competência comunicativa oral formal dos nossos alunos.

2. Objetivos do estudo

Face ao exposto, passam a enunciar-se os objetivos fundamentais deste trabalho cuja finalidade primeira é a de demonstrar a possibilidade de uma intervenção pedagógica-didática no domínio do oral, capaz de proporcionar a melhoria das capacidades comunicativas dos alunos:

- (a) Identificar os pressupostos teóricos do ensino e aprendizagem da oralidade, na aula de Português;
- (b) Diagnosticar problemas na competência discursiva dos alunos do Ensino Secundário no âmbito das exposições orais formais, analisando um *corpus* das suas produções;
- (c) Delinear um programa de intervenção pedagógica-didática;
- (d) Promover (auto)formação pedagógico-didática no domínio do oral e contribuir para o incremento do seu ensino.

Ficam por definir os objetivos de carácter transversal inerentes a qualquer trabalho sobre a língua que, sendo importantes, são difíceis de particularizar.

3. A comunicação oral: das práticas aos novos referenciais

3.1. A comunicação oral: que percepções sobre as práticas?

Considera-se relevante começar o nosso estudo sobre a comunicação oral, conhecendo as *percepções*³ dos professores e dos alunos uma vez que elas sustentam, em grande parte, as acções e decisões tomadas durante o processo do ensino e da aprendizagem.

Embora reconhecendo as limitações da auscultação feita e não pretendendo extrapolar para mais nenhuma situação, nem generalizar os dados obtidos, consideramos importante reportar estas opiniões, porque são significativas em si mesmas.

Assim, os professores⁴ acreditam que é possível ensinar a falar bem. É consensual que o domínio da língua (oral e escrita) alarga a possibilidade dos alunos, enquanto futuros cidadãos, de poderem exercer mais plenamente a cidadania. Porém, o olhar retrospectivo e reflexivo da sua prática leva-os a lamentarem-se da “qualidade” das exposições orais formais dos seus alunos e dos resultados frustrantes das suas intervenções no sentido de as melhorar. Os professores referem a falta de rigor dos conteúdos e a deficiente utilização da língua – vocabulário, sintaxe, coesão sintática e textual. Os problemas referenciados surgem isolados, indiscriminadamente, aparecendo *per si*, sem serem relacionados com a competência comunicativa e muito menos com as competências específicas de que fazem parte. Esta omissão pode ser um obstáculo, pois poderá ter repercussões no momento de decidir e delinear a intervenção pedagógico-didática e revela a falta de consciência da interligação dos diferentes aspetos da competência linguística

A avaliação como fator regulador do processo ensino e aprendizagem é reconhecida pelos docentes, mas admitem a sua complexidade e morosidade como um constrangimento na planificação da sua prática. No que concerne à avaliação da produção oral, a complexidade é ainda maior e, portanto, os obstáculos avolumam-se.

Se não podemos deixar de notar a exclusão de aspetos fundamentais inerentes ao treino da expressão oral formal e de todas as fases que ele requer, também não podemos

³ O sentido atribuído ao termo *percepções* aproxima-se da noção de BAK (beliefs, assumptions and knowledge) de Woods (1996) - a fusão das *crenças, pressupostos e conhecimento* resulta num construto que influenciará o pensamento e a forma de agir do sujeito. Por sua vez, as experiências vividas modificarão esse quadro, num processo contínuo e recursivo. Do dinamismo deste processo resulta a mudança.

⁴ Estiveram envolvidos doze professores de Português no programa de replicação da formação no âmbito da implementação do novo Programa de Português de Ensino Básico (PPEB), durante o ano lectivo de 2009-2010, na escola Secundária da Boa Nova – Leça da Palmeira.

deixar de reconhecer que são estes professores que, movidos por um vivo interesse, desejam abordar o tema em estudo para serem capazes de dotar os seus alunos com a capacidade de produzir textos orais adequados.

Os alunos⁵, por sua vez, referiram, como atividades de exposição oral formal em que participaram no 9.º ano, a apresentação do trabalho de grupo sobre o *Episódio Inês de Castro*, a *Batalha de Aljubarrota*, a partir de uma apresentação em *Power Point*, e a apresentação da biografia de Gil Vicente e de Luís de Camões. Relativamente à avaliação das atividades apenas retiveram que tinha sido *positiva*.

Com base nesta experiência, os alunos crêem que saber falar bem é uma capacidade inata inerente ao *ter jeito* ou *à-vontade*. Não saber *o que se deve estudar* no âmbito desta competência leva-os a desvalorizar a aprendizagem e a progressão, porque consideram existir um vazio ao nível dos conteúdos programáticos relativos ao domínio do oral.

Reconhecem, contudo, as suas dificuldades comunicativas, no sentido óbvio de dificuldades de expressão. Atribuem o insucesso ao “nervosismo”, à “falta de tempo” para expor as suas ideias e, ainda, aos “problemas técnicos” dos suportes áudio visuais que apoiam as suas intervenções. No momento da sua autoavaliação, quando não estruturada por uma grelha /lista de verificação, não referem limitações ao nível da competência discursiva, pragmática ou sócio-comunicativa, porque provavelmente nem as detetam. Um dado significativo é a frequente responsabilização dos interlocutores pelo insucesso das suas exposições orais formais: o comportamento “perturbador” dos colegas interfere negativamente e dificulta a organização das ideias. A manifestação desta opinião evidencia a falta de sensibilização à essência fundamentalmente dialógica da comunicação verbal.

3.2. A comunicação oral: eixos estruturantes da compreensão e expressão oral no PPEB

Dado que nosso estudo se vai centrar no ensino da língua materna, mais especificamente no desenvolvimento da competência da expressão oral formal no Ensino Secundário, vamos deter-nos nos novos referenciais surgidos no âmbito da implementação do PPEB, porque neles estão delineadas as grandes linhas norteadoras do ensino da oralidade à luz dos novos contributos teóricos que terão repercussões indeléveis nas práticas do Ensino Secundário.

⁵ Vinte e seis alunos a frequentar o 10º ano de escolaridade (ano lectivo 2009-2010). A sua perceção sobre o ensino e aprendizagem da oralidade foi veiculada nas primeiras aulas (Setembro), na disciplina de Português, no âmbito da atividade de diagnose.

Organizado em função das cinco competências específicas (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua) enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, o novo programa, homologado em 2009, considera o Português como um “saber fundador”⁶ que legitima as aprendizagens em todas as áreas curriculares, contribuindo de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.

O documento, à semelhança dos normativos que lhe são anteriores, sublinha o equilíbrio entre as várias competências, pressupondo um tratamento pedagógico articulado entre elas. O princípio de progressão aparece, também, como um eixo estruturante neste programa. Se, por um lado, obriga a uma atenção redobrada à gestão curricular nos momentos de passagem entre ciclos, por outro, confere importância à sequencialização / progressão das aprendizagens dos alunos “à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados.” (PPEB, 2009, p.9).

Assim, tendo em conta as diferentes etapas das aprendizagens, cada vez mais exigentes e complexas, este documento define um conjunto de expectativas pedagógicas - *Resultados Esperados* - e apresenta os *Descritores de Desempenho*⁷ que possibilitarão o seu alcance.

O que nos diz então o PPEB sobre a competência da compreensão e expressão oral?

Entre os conceitos operatórios enunciados neste referencial, a *compreensão oral* aparece como sendo a “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória”⁸. A *expressão oral* é entendida como a “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua”⁹. Tal competência mobiliza saberes linguísticos e sociais e pressupõe “uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação”¹⁰.

⁶ PPEB, 2009, p.21

⁷ Conforme se pode ler no documento, os descritores do desempenho definem-se da seguinte forma: “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento”. (PPEB, 2009, p.27).

⁸ PPEB, 2009, p. 16

⁹ Idem, ibidem

¹⁰ Idem, ibidem

Para o primeiro ciclo, o PPEB define uma dupla função para a comunicação oral: “ uma função de carácter *adaptativo* ao novo ambiente escolar “ e “ uma função de *capacitação* dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações.”¹¹.

O novo programa vê na riqueza das interações orais e na utilização de textos orais gravados como suporte para atividades / experiências de ensino e aprendizagem formas privilegiadas capazes de possibilitarem “a aprendizagem de comportamentos sociais e linguísticos adequados aos diferentes contextos e situações de comunicação, a sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta resultante de factores geográficos e sociais, o contacto com discursos com diferentes graus de formalidade, e o alargamento do vocabulário”¹².

Com base no princípio da progressão (eixo fundamental deste documento), as aprendizagens no âmbito da *expressão oral* pressupõem um percurso que parte da comunicação oral informal para chegar a situações cada vez mais formais pelo que o trabalho a realizar deverá proporcionar aos alunos “situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral”¹³, bem como desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.

No segundo ciclo, o documento salienta a estabilização e a consolidação de aprendizagens que garantem a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalidade.

Relativamente ao terceiro ciclo, o programa institui uma estreita articulação entre as atividades de compreensão e de expressão oral. O trabalho pedagógico a desenvolver deve possibilitar que o aluno tome consciência de que a fala se constrói com o outro através de práticas dialógicas e que seja progressivamente mais capaz de fazer escolhas linguísticas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores.

Numa matriz comum aos três ciclos, são fixados os *resultados esperados* para o terceiro ciclo nas diferentes competências. No que diz respeito à expressão oral (objeto de estudo do nosso trabalho), espera-se que o aluno, no final do 9.º ano, possua uma profunda competência comunicativa no sentido em que deverá ser capaz de “Produzir discursos orais correctos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva comunicativa com um elevado grau de formalização”, bem como “Tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às

¹¹ PPEB, 2009, p. 22

¹² PPEB, 2009, p. 63

¹³ PPEB, 2009, p. 69

finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido”.¹⁴

3.3. A comunicação oral: metas de aprendizagem – Língua Portuguesa

A complexidade resultante da sobreposição de reformas estruturais sucessivas, a necessidade de organizar, de forma integrada e articulada, o recente alargamento do ensino obrigatório para doze anos, bem como o princípio da anualização que atravessa o Novo Programa de Português, conferindo uma maior autonomia às escolas na escolha do seu percurso, “cuja apropriação se revelou produtiva, em muitos casos, mas difícil de incorporar em culturas de escola tradicionalmente assentes no cumprimento de programas prescritivos”¹⁵, ditou a necessidade de o Ministério da Educação definir, em Outubro de 2010, as *Metas de Aprendizagem para a Língua Portuguesa*, projeto que prevê o seu desenvolvimento em quatro fases até 2013.

O documento apresenta uma organização em *Domínios de Referência* com base nas “grandes áreas de convergência de saberes das cinco competências”¹⁶, mas, de acordo com o objeto de estudo que preside à nossa dissertação, apenas nos referiremos às metas estabelecidas para as competências da compreensão e expressão oral com especial incidência na última.

Assim, no final do 9.º ano, no domínio de referência “Compreender Discursos orais e Cooperar em Situação de Interação”¹⁷, o aluno proficiente:

. *usa notas e resumos de discursos orais para preparar as suas próprias exposições e os seus textos escritos;*

. *monitoriza o discurso, tendo em conta as reacções do interlocutor e da audiência;*

. *coopera para o desenvolvimento da interação verbal em situações formais (na assunção de diferentes papéis; no respeito das máximas conversacionais e do princípio da delicadeza).*

O aluno competente em “Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos”¹⁸ é aquele que nos subdomínios da *Organização do discurso* e da *Fluência*:

. *faz exposições preparadas sobre temas escolares, com ou sem apoio de guiões, com ou sem apoio de multimodais;*

. *apresenta argumentos numa sequência lógica, servindo-se de recursos persuasivos;*

. *usa vocabulário preciso e diversificado em situações formais;*

¹⁴ PPEB, 2009, p. 115

¹⁵ Metas de Aprendizagem - Língua Portuguesa (2010) (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>)

¹⁶ Idem, ibidem

¹⁷ Idem, ibidem

¹⁸ Idem, ibidem

usa a complexidade gramatical requerida no discurso oral produzido em situações formais;

usa gestos e diferentes recursos prosódicos para persuadir e argumentar;

usa fluentemente o português padrão em situações formais.

Para que tal aconteça, o professor deve promover experiências de aprendizagem que permitam ao aluno, no final do ciclo, ser capaz de planificar as suas exposições e de apresentá-las em situações formais, de forma sequenciada e lógica, recorrendo a estratégias para tornar o discurso mais comunicativo e usando o português padrão.

De forma análoga, o programa curricular do Ensino Secundário faz depender da escola o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. No que concerne à “Compreensão” e à “Produção do oral reflectido”¹⁹, o programa refere a necessidade de o professor proporcionar aos alunos atividades que lhes permitam adquirir hábitos de escuta (“que deverá ser feita em três fases: antes, durante e a após a escuta / visionamento”) e de “programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de planificação, execução e avaliação”.

Tendo em conta a natureza da investigação que efetuámos, parece-nos fundamental o conhecimento aprofundado dos documentos oficiais que regem o ensino e a aprendizagem dos alunos no campo em estudo. Por isso não quisemos avançar sem dar conta dos documentos mais importantes que pautam o nosso desempenho enquanto docentes de Português, neste caso concreto, preocupados com o ensino da produção oral.

¹⁹ Programa de Língua Portuguesa: 10.º; 11.º; 12.º Anos (2001, p. 16).

4. O enquadramento teórico da importância do estudo oral

4.1. Noção de competência

Como acabamos de ver, múltiplas referências à *competência* (Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua) e à *competência comunicativa* atravessam os programas curriculares do Ensino Básico e Secundário, enquanto documentos reguladores do ensino e aprendizagem, daí que consideremos pertinente clarificar estes conceitos.

No âmbito do documento “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”²⁰, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p.12) definem competência como “o saber-em-uso radicado de uma capacidade cujo domínio envolve treino e ensino formal”. Quando esse “saber-em-uso” congrega o conhecimento e o uso da língua, genericamente, falamos de competência comunicativa.

Chegou, então, o momento de delimitar e de refletir sobre este conceito, porque da compreensão do que é competência e de qual é a competência de que falamos, quando nos referimos às capacidades e/ou dificuldades dos alunos no uso da língua oral e escrita vai depender, por um lado, a orientação pedagógico-didática do professor face ao seu ensino e, por outro, a possibilidade de o aluno autorregular as suas aprendizagens, isto é, de se apropriar melhor dos processos que lhe permitem aprender e dos saberes definidos como importantes. Assim, para além do conceito de *competência comunicativa*, pretende-se esclarecer o que se entende pelas competências que lhe estão associadas.

A segmentação apresentada não deixa de ser teórica. Porém, como é referido por Vilà & Santasusana (2005, p.31)

“[la parcelación] ha resultado ser muy fructífera porque permite desgajar los elementos que conforman cada componente, trabajarlos progresivamente con los estudiantes y comprobar su uso contextualizado en las intervenciones orales de los alumnos. Estos componentes contienen los elementos de reflexión, es decir, los contenidos de aprendizaje que sirven para valoraren cada práctica en el aula”.

²⁰ *A Língua Materna no Ensino Básico: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* (1997)

Na verdade, este fracionamento permite tomar consciência dos elementos que compõem cada competência e, portanto, identificar os problemas nos discursos orais dos alunos com mais rigor para que a intervenção didática-pedagógica seja eficaz e mais dirigida, embora tenhamos presente que qualquer trabalho sobre a língua e, com muito mais acuidade sobre a oralidade, nunca poderá ser eficaz ou pedagogicamente correto se não abordar as diferentes competências de forma integrada.

4.1.1. Competência comunicativa

Historicamente, a noção de *competência comunicativa* está associada a Hymes (1967). No seu quadro teórico, a linguagem é fruto da experiência social. Assim, o linguista parte do pressuposto de que saber usar a língua de forma adequada às várias situações exige muito mais do que a competência linguística definida por Chomsky. Para Hymes, uma pessoa que adquire a competência comunicativa, adquire tanto o conhecimento estrutural da língua quanto a habilidade de a usar em situações práticas.

Canale & Swain (1980) seguem a mesma linha de pensamento e precisam a noção de *competência comunicativa*. À *competência gramatical* (linguística), estes autores associam as *competências sociolinguística, discursiva e estratégica* cujo desenvolvimento articulado tornará o aluno proficiente no uso da língua.

O Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, com um enfoque metodológico comunicacional / funcional, espelha estes pressupostos teóricos. O modelo de comunicação é entendido como ação e nele interagem duas competências: a de comunicação e a estratégica”. É possível ler, ainda, neste documento que “a competência de comunicação compreende a competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica”²¹.

Face ao exposto, não resistimos a citar a voz de Cassany (1994, p. 85) que, em jeito de síntese e de forma despojada nos diz que a “*competencia comunicativa* es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada dia.” Permanece, no entanto, a necessidade de uma breve reflexão sobre as diversas competências envolvidas na competência comunicativa, pelo que nos propomos a fazê-la no decurso deste trabalho.

²¹ Programa de Língua Portuguesa: 10.º; 11.º; 12.º Anos (2001, p. 8).

4.1.2. Competência linguística

O conceito de *competência* linguística é um legado de Chomsky (1957) e surge no contexto da gramática generativa transformacional. Para este linguista, ela significa o conhecimento gramatical, entendido como um sistema finito de regras que permite ao falante de uma língua entender e produzir um número infinito de enunciados. Esta competência cobre conhecimentos ao nível dos diferentes planos que constituem a língua: fonológico, lexical, morfológico e sintático. No seu quadro teórico, o falante tem o conhecimento perfeito da língua (*competence*) e quando o aplica (*performance*) não é afetado pela situação que envolve o ato comunicativo, nem pela relação que estabelece com os outros. Pode, contudo, ser influenciado por fatores psicológicos (medo, distração, nervosismo), fatores fisiológicos (dor, cansaço) e fatores ambientais (ruído), mas com consequências irrelevantes na utilização da língua. Assim sendo, idealmente, todos os falantes são iguais.

No Dicionário Terminológico²² é definida como sendo a “Capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem”.

No que diz respeito ao âmbito desta competência, cabe fazer uma intervenção didática e pedagógica esclarecida, porque os alunos, quando chegam à escola, mercê do contato com a comunidade de que são oriundos, já são capazes de usar “intuitivamente” a língua com relativa eficácia, mobilizando de forma inconsciente o *conhecimento implícito* de regras gramaticais interiorizadas. Com base neste pressuposto e combatendo a anterior abordagem normativa e prescritiva do ensino da língua em que o conceito de “*buen uso* equivalía, muchas veces, a “único” uso aceptable en cualquier ocasión, y este tenía como sola referencia el uso escrito” como referem os autores Lomas, Osoro & Tusón (2002), a prática pedagógica caiu em outro extremo, pois promoveu a aprendizagem da língua materna numa perspetiva quase estritamente comunicacional (a exemplo do que se passava a língua estrangeira). Duarte (1998), no seu texto “Algumas boas razões para ensinar gramática” alertou para a subalternização do ensino do então designado *Funcionamento da Língua* e suas consequências desastrosas com desenvolvimento das competências nucleares: compreensão e

²² <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>

expressão oral, leitura e escrita. O funcionamento da língua foi, então, considerado por ela, numa expressão que ficou conhecida, “a periferia dos Programas”.

Felizmente, os novos referenciais do PPEB apontam o *conhecimento explícito*²³ da língua como opção metodológica capaz de permitir à criança tratar a língua como outro qualquer objeto de estudo e, conseqüentemente, alargar a sua *competência linguística*, tornando-se um utilizador mais *proficiente*, bem como, numa ótica mais transversal, desenvolver o seu espírito analítico e crítico.

4.1.3. Competência pragmática

Na acepção do filósofo norte-americano Charles Morris (1938), o termo *Pragmática*, enquanto estudo da linguagem verbal, aproxima-se da definição apresentada no *Dicionário Terminológico*²⁴ como sendo

“a análise das relações existentes entre as formas linguísticas, por um lado, e os participantes no processo comunicativo e o contexto de comunicação, por outra parte, ou seja, aqueles fatores que condicionam e determinam o uso da linguagem e que não são analisáveis em termos puramente gramaticais”.

Esta nova forma de perspectivar a língua não deixa de ter implicações didáticas e pedagógicas, pois a interlocução, a interação e o dialogismo passam a ser consideradas propriedades constitutivas da linguagem. “E, como nada de essencial está no discurso que não esteja na língua”, (Fonseca, 1994, p. 100), as marcas da enunciação no enunciado, os atos de fala, o princípio da cooperação e o da cortesia, bem como as máximas conversacionais devem ser objecto formal e inequívoco de trabalho na sala de aula.

Concluindo, poder-se-á dizer que um aluno possui competência pragmática quando é capaz de, numa situação de comunicação, analisar os objectivos, o contexto, as pressuposições, os interlocutores, os seus papéis e, tendo em conta todas estas variáveis, é capaz de interpretar mensagens do outro e de produzir discursos (orais ou escritos) adequados.

²³ De acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), «Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.»

²⁴ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

4.1.4. A competência discursiva / textual

Segundo o *Dicionário Terminológico*²⁵ “A competência discursiva e a competência textual consistem no domínio dos saberes linguístico e retórico-pragmáticos que permitem configurar as estruturas discursivas e textuais”.

As limitações sentidas nos modelos cujo enfoque era quase exclusivamente a sintaxe e a gramática de frase promoveram o aparecimento de abordagens centradas na semântica e na pragmática. Conhecer uma língua é muito mais do que conhecer as regras do seu funcionamento para construir frases / enunciados. Esta consciencialização possibilitou, também, a passagem do enunciado para o texto, porque um texto não é *qualquer* conjunto de frases / enunciados.

Assim, a competência discursiva permite ordenar frases em sequências, produzindo conjuntos coerentes. O falante deve saber criar e estruturar o discurso, tendo em conta a sua organização temática, a sua coerência e coesão, as suas relações lógicas, o seu estilo e registo. Intimamente associada a estes saberes, a competência textual permite-lhe reconhecer os diferentes tipos (narrativo, descritivo, argumentativo, etc.) e géneros textuais.

Sintetizando, Figueiredo & Figueiredo (2003, p. 87) define a competência discursivo-textual como

“a capacidade do locutor nativo em construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte / leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiverem na base da sua produção.”

4.1.5. Competência estratégica

Na literatura de referência relativa ao ensino das línguas (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980), pode-se ler que a *competência estratégica* é “o uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos”.²⁶

Competência estratégica aparece, ainda, com sendo a capacidade do falante em mobilizar mecanismos e procedimentos para motivar, captar a atenção do auditório e mantê-la. Genericamente, quando a referimos no nosso trabalho, aparece nestas duas aceções.

No entanto, numa perspetiva transversal ao currículo, o programa do Ensino Secundário define-a, também, como uma capacidade que envolve *saberes*

²⁵ Ibid.

²⁶ *Programa de Língua Portuguesa: 10.º; 11.º; 12.º Anos* (2001, p. 8).

procedimentais e contextuais (“saber como se faz, onde, quando e com que meios”).

Neste âmbito, podemos ler

“A escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de consulta e de pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processo de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frase curtas; resumos; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio eletrónico e produção de registos áudio e vídeo.”²⁷

Não podemos terminar sem deixar de citar de novo Cassany (1984, p. 85): “Qué relación guardan estos conceptos con la didáctica de la lengua? A grandes rasgos, la competencia lingüística se asocia con el conocimiento de la lengua, y la comunicativa con el uso.”

Finalmente, compete-nos esclarecer que não foi nossa intenção fazer uma reflexão teórica sobre a “lingüística” e seus contributos para o ensino e desenvolvimento da competência oral, mas distinguir aqueles elementos que nos parecem essenciais ao desenvolvimento e melhoria do uso da língua em situação de comunicação e, assim, promover o seu ensino e a sua aprendizagem, em contexto de aula, com eficácia, pois acreditamos que “quanto mais informado cientificamente estiver o professor, melhores serão as soluções pedagógicas que encontrará.” (Duarte, 2005).

4.2. A língua oral: características genéricas

Saber falar é uma atividade humana natural, mas saber falar bem não é um dom. Compete à escola desenvolver a competência comunicativa oral dos alunos e a reflexão sobre as várias subcompetências envolvidas revelou-se necessária. No entanto, sendo o nosso trabalho uma reflexão sobre a oralidade para melhor promovermos o seu ensino e aprendizagem, sentimos que não podemos prosseguir sem um conhecimento mais aprofundado da sua especificidade.

Na realidade, o oral caracteriza-se por ocorrer numa situação de frente a frente, em presença de um contexto, num tempo limitado, em sequência temporal linear e com o envolvimento total dos interlocutores (Amor, 1994). Estas condições de produção e o modo de funcionamento comunicativo conferem à comunicação oral as características

²⁷ Ibid.

que lhe são próprias: a dependência contextual e a mobilização sistemática de recursos suprasegmentais e paralinguísticos como fatores de coesão. Se estes traços marcam a especificidade do discurso oral, também são eles que criam mais dificuldades ao falante, uma vez que lhe exigem estratégias de planificação ou correção do que diz e inferências sobre o que o seu interlocutor pretende dizer.

À heterogeneidade da comunicação oral decorrente das condições de produção acrescenta-se, igualmente, um conjunto de *variáveis* a ter em conta que influem diretamente na produção oral e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Emília Amor (1994) refere, por exemplo, os fatores psicológicos e socioculturais, o estágio linguístico do aprendente, o grau de alfabetização ou letramento²⁸ e, ainda, o tipo de discurso e registo visados.

4.2. 1. A língua oral formal: a gradação oral-escrita

Uma das primeiras abordagens a ser feita sobre as características da língua oral assentava na *visão dicotómica entre a oralidade e a escrita*²⁹, tendo como ponto de referência a conversação e a escrita formal ou académica. Na verdade, como esclarece muito pertinentemente Isabel Duarte (1994), “A distinção entre o oral e o escrito, não sendo essencial em termos de tipologia de discursos, parece-nos, no entanto, muito funcional do ponto de vista do ensino da língua materna.”

A principal limitação desta perspetiva é não considerar as características específicas destas práticas discursivas como pertencentes a géneros diferentes, cujos processos, condições de produção e objetivos são completamente distintos. Esta visão exclui, por exemplo, os textos orais planificados.

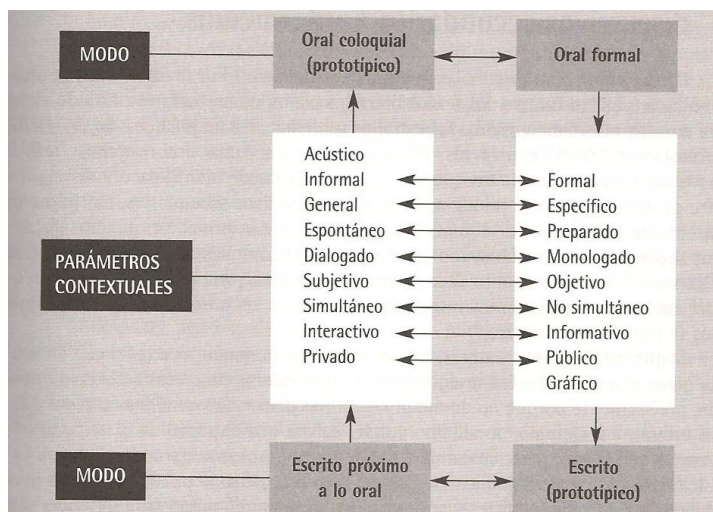
A noção de *gradação* introduzida por Payrató (1988) retomada / reformulada por todos os autores que, recentemente, centraram os seus estudos na oposição língua oral / língua escrita possibilita uma abordagem mais consentânea com especificidade da fala e da escrita. Com efeito, Marcuschi (2001)³⁰ mostra a operacionalidade de os discursos orais e escritos serem analisados como práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um *continuum* tipológico. Nos seus extremos situam-se o grau máximo de informalidade e o grau máximo de formalidade. O enfoque não está tanto no canal, mas no modo de produção do discurso.

²⁸ O grau de alfabetização ou letramento traduz-se pelo “nível de contacto com as chamadas variantes *cultas* e *prestigiadas* da língua e capacidade de regular a fala por esse padrão” (Amor, 1994, p. 63).

²⁹ Talvez o esquema mais conhecido que estabelece a oposição oral-escrita seja o de Gregory & Carroll (1978).

³⁰ Este autor foi citado por Lidon & Santasusana, 2005, p.28.

A representação da relação gradual pode ser visualizada através do quadro de entrada múltipla que se segue.



(Adaptación de Castellà, 1999, citado por Lidon & Santasusana, 2005, p. 25)

Em suma, estas contribuições são fundamentais para uma abordagem didático-pedagógica da oralidade, porque permitiram reconhecer, por um lado, a multiplicidade de actos de fala e de tipos de discurso que se materializam através de um traço comum: o som (canal vocal – auditivo) e, por outro, que essa mesma multiplicidade acarreta outras características que criam e explicam as profundas diferenças entre os discursos orais, aproximando-os de algumas variedades escritas.

4.2. 2. A língua oral formal: características gerais

Lidon & Santasusana (2005) consideram que a língua oral formal ocupa um lugar periférico na oralidade, devido, em parte, à sua posição intermédia entre a oralidade e a escrita resultante da partilha de características elencadas no seguinte quadro:

RASGOS QUE LA LENGUA ORAL FORMAL COMPARTIENE CON LA ORAL INFORMAL	RASGOS EN LOS QUE LA LENGUA ORAL FORMAL SE SITUÁ EN POSIÇÃO INTERMEDIA	RASGOS QUE LA LENGUA ORAL FORMAL COMPARTIENE CON LA ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituída por sonidos (sentido del oído). ▪ Papel fundamental de la entonación y de los lenguajes no verbales. ▪ Efímera, fugaz. ▪ Presencia de los interlocutores: espacio-tiempo compartido. ▪ Discurso producido simultáneamente a la recepción. ▪ Recepción sucesiva (en la línea del tiempo). ▪ Redundante. ▪ Interrogaciones, exclamaciones, interjecciones y palabras comodín. ▪ Anacolutos, omisiones, elipses y cambios de dirección sintáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción media emisor-receptor: comunicación relativamente unidireccional. ▪ Relativa distancia emotiva: espacio más o menos reglado. ▪ Información contextual relativamente explícita. ▪ Planificada conscientemente. ▪ Estructura textual bastante estereotipada. ▪ Selección relativa del léxico: variación media. ▪ Presencia media de elementos deicticos. ▪ Estructuras sintácticas propias de los estilos nominal y verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carácter no universal: potencialidad de la naturaleza humana. ▪ Aprendizaje generalmente académico. ▪ Formal. ▪ Tema generalmente específico y preestablecido (lenguaje de especialidad). ▪ Informativa, relativamente objetiva. ▪ Generalmente monologada. ▪ Corrección normativa y uso de la variedad estándar, con concesiones a la coloquialidad.

De acordo com o caráter intermédio entre as posições extremas de máxima informalidade e máxima formalidade da dicotomia oral / escrita, estes autores destacam as seguintes características da língua oral formal:

Características contextuais

Carácter não universal e aprendizagem escolar

Acústica efémera e produzida em tempo real

Contexto situacional compartilhado, com uma comunicação relativamente unidirecional.

Características discursivas

Formal e geralmente monologada

Informativa, planificada e com um tema frequentemente especializado

Repetitiva e apoiada pelas linguagens não verbais

Características linguísticas

Papel fundamental das características suprasegmentais

Presença de deíticos, perguntas, exclamações, interjeições, anacolutos, elipses, alterações à ordem sintática, etc.

Correção normativa e uso da variedade padrão.

(Lidon & Santasusana, 2005, pp.30-31)

Com efeito, as características enunciadas são de caráter geral, embora possam ter, evidentemente, realizações distintas conforme os géneros discursivos orais em que ocorram.

Em conclusão, apesar de uma reconhecida complexidade do modo do oral e da conseqüente dificuldade do seu ensino e aprendizagem, numa perspectiva comunicacional / funcional, pensamos que um trabalho pedagógico sobre géneros discursivos da língua oral formal terá toda a pertinência, pois estes partilham características comuns do oral e da escrita: a planificação, a importância da prosódia, uma necessária redundância informativa, o valor do contexto, uma sintaxe própria e a recursividade entre os diferentes tipos de operações. Como refere Roulet (1991) “En dépit de sa richesse et de sa complexité, l’oral peut être soumis à una analyse aussi rigoureuse que l’écrit, car il manifeste autant de régularités, dans ses structures comme dans ses emplois” Roulet, 1991

4.3. O discurso oral: saber falar bem em público

Após a reflexão sobre a especificidade da língua oral e sendo o seu uso formal pelos alunos o nosso objeto de estudo, importa por razões didáticas e epistemológicas esclarecer o que é “*saber falar bem*” em público.

Se falar é uma atividade natural e intrínseca ao ser humano, falar bem necessita de ensino e aprendizagem - “el habla se moldea mediante procesos de aprendizaje de técnicas diferentes y solo a través de éstos se llega a ser un buen hablante u orador” (Gómez, 2008, p.22).

Na antiguidade clássica, a *arte de bem falar* consistia em mostrar eloquência diante do público para ganhar a sua adesão o que implicava, portanto, a mobilização de conhecimentos linguísticos e técnicas de persuasão capazes de convencer. Estes princípios retóricos são ainda hoje produtivos. Com efeito, *saber falar bem em público* significa utilizar a linguagem para comunicar com o outro com determinada intenção ou finalidade o que pressupõe uma capacidade que ultrapassa a mera argumentação, inerente a qualquer produção oral. Saber falar bem em público significa, pois, conhecer e pôr em prática um conjunto de mecanismos linguísticos e argumentativos que promovam a concretização dos objetivos do discurso. O locutor / orador tem de saber o que quer e o que pode obter com a sua intervenção, dando sentido à finalidade da fala: expor, explicar, transmitir sentimentos, descrever e argumentar, quer dizer, e muito genericamente, influenciar as crenças e os comportamentos dos outros.

4.3.1. Saber falar bem: falar com correção

Outras características gerais definem o que entendemos por saber falar bem e um dos seus primeiros requisitos é possuir *competência linguística* o que significa pronunciar corretamente, respeitar as regras gramaticais e expressar-se com correção em termos lexicais.

Quando nos referimos a *géneros discursivos académicos*, saber falar bem é usar a língua com total correção linguística, num registo formal e com a utilização de um léxico mais preciso, frequentemente técnico. Outros géneros discursivos há, contudo, que poderão aceitar registos intermédios, isto é, dependendo do público a que se destina a comunicação, num mesmo discurso podem coexistir o registo formal e o informal / coloquial, mas apenas com intenções estratégicas de o motivar ou manter o seu interesse.

Não cabe no nosso trabalho uma reflexão sobre a correção da linguagem nos *discursos orais espontâneos*, mas importa ter presente que as circunstâncias da sua produção permitem um menor grau de correção linguística do que aquele que é exigido ao discurso escrito, desde que não comprometa a compreensão e a interpretação da mensagem. Enquanto docentes parece-nos ser importante ter em linha de conta esta especificidade, pois permite identificar as interferências de um registo mais coloquial nas comunicações orais formais e a partir delas, proporcionar momentos privilegiados de reflexão sobre o uso da língua oral e, conseqüentemente, desenvolver e aprofundar aprendizagens.

4.3.2. Saber falar bem: usar de modo adequado a linguagem

Saber falar bem não depende exclusivamente de falar com correção. Para falar bem, o falante deve saber adequar a sua linguagem a variáveis como o *contexto comunicativo* (onde está, com quem fala, porquê e para quê), o *saber compartilhado*, *ambiente sócio-cultural* e *géneros discursivos*. “No se habla ni debe hablarse del mismo modo siempre” (Gómez, 2008, p. 29) o que equivale a dizer que o registo de língua deverá ser selecionado em função do grau de formalidade da situação, embora a opção mais adequada e menos comprometedora da adequação discursiva possa situar-se na variedade do português padrão.

A reflexão sobre os elementos essenciais ao saber falar bem não ficaria completa se não nos detivéssemos no papel do *público* e nas suas reações durante o discurso. Para falar bem é fundamental o conhecimento do ouvinte (idade, sexo, nível sócio-cultural, modos de vida), as suas expectativas face ao que vai ser dito e, sobretudo, a atenção às suas reações. Segundo Cosnier (2007), citado por Palou & Bosch (2005), aquele que fala faz a si próprio quatro perguntas: ouvem-me?, escutam-me?, compreendem-me?, o que pensam de mim?. As respostas verbais, bem como os sinais não verbais que o seu público lhe possa transmitir são indicadores a ter em linha de conta, porque lhe permitem recorrer a estratégias capazes de implicar de novo a atenção e o interesse do auditório na sua comunicação. É nesse sentido que Gómez (2008, p. 30) afirma que “*Escuchar es una palabra clave del saber hablar*, pues no hay mejor orador que el que sabe prestar atención al outro.” De modo que falar não é um ato de exclusiva produção, implica também compreensão. Mesmo perante uma comunicação predominantemente unidirecional, a interação entre aquele que fala e aquele que ouve é constante.

Finalmente, e não menos importante, é o fator do *tempo*.

O respeito pelos ouvintes, a sua capacidade de atenção e, por que razão não o dizer, de paciência obriga à definição de um tempo limite para a realização de um discurso adequado.

Este constrangimento determina, por consequência, uma seleção criteriosa de conteúdos e uma estruturação orientada para o ouvinte seguir sem esforço o desenvolvimento da comunicação em função do tempo disponível.

4.3.3. Saber falar bem – produzir um discurso fluente

Para Gómez (2008, p. 32), saber falar bem é, ainda, “tener claras las ideas que se desean transmitir y ser claro y preciso en la elección lingüística, en la palabra dicha y, por ende, en la exposición de esas ideas”. Indubitavelmente, saber falar bem exige que o locutor defina com clareza as *ideias* que sustentam o assunto da sua comunicação, embora este conhecimento por si só não seja suficiente. Saber falar bem é, igualmente, ser compreendido pelo outro. Captar e manter o interesse do *auditório*, bem como criar um ambiente favorável ao acolhimento da comunicação passa por acrescentar ideias *auxiliares / exemplificadoras*, mas com grande eficácia estratégica (exemplos, pequenas histórias, comentários ou mesmo pequenas notas de humor) às ideias principais e estruturantes do assunto.

O cuidado na *hierarquização das ideias*, a *ligação* entre elas e a *estruturação* das diferentes partes do discurso são procedimentos de todos aqueles que sabem falar bem e que farão o texto do discurso ser único e diferente de todos os outros. Boaventura (2006, p. 8) refere-se a esta singularidade, quando nos diz que “o tema pode ser de todos, mas o plano é de cada um”. Além disso, a concisão do discurso, qualidade tão importante para o seu sucesso, decorre necessariamente de uma boa estruturação.

Como ordenar, então, um discurso?

Há diferentes formas de o fazer. Mas, seja qual for a decisão tomada, importa que a ordenação seja adequada à situação comunicativa e ao tipo e géneros do discurso.

Falta, ainda, referir outra qualidade indispensável ao ato de falar bem: a *fluência da expressão*. Esta noção prende-se com a intensidade, altura, timbre e harmonia da voz, com a entoação e uma boa dicção, bem como com um ritmo que balanceie os momentos de pausa e os silêncios em função do texto e contexto.

A naturalidade é a chave do sucesso de qualquer discurso. Mesmo naqueles que são lidos “se há de dar apariencia oral a lo escrito” (Gómez, 2008, p. 37), por isso, é necessário treinar a oralização do escrito de modo a que a elocução resulte espontânea. Esta é uma condição intrínseca ao saber falar bem.

A fluência do discurso depende, também, do bom uso dos elementos não verbais.

Gómez (2008) considera os gestos, a postura, as expressões faciais (*dimensão cinésica*)³¹ como mecanismos de apoio que reforçam ou minimizam a argumentação e, nesse sentido, possuem uma clara função argumentativa, rítmica e fática. Este autor, muito sugestivamente, compara, por exemplo, os movimentos das mãos com a batuta do maestro, marcando o ritmo e o compasso daquilo que se está a dizer.

Deste modo, a gestualidade funciona como uma excelente estratégia para captar e manter a atenção dos ouvintes, quando é natural, sem exageros teatrais comprometedores da boa comunicação. Ignorar este aspeto e desconhecer os rituais próprios de cada grupo ou sociedade votam ao fracasso qualquer comunicação.

Outro elemento não verbal a ter em linha de conta é a distância entre os interlocutores. Saber falar bem é possuir *competência proxémica*³², noutros termos, ter a capacidade de gerir o espaço em função da situação comunicativa.

4.3.4. Saber falar bem – estabelecer e manter relações interpessoais.

Comunicar é uma atividade eminentemente social, por isso, Gómez (2008, p. 40) relaciona o sucesso da comunicação com as relações interpessoais: “Mantener y aumentar nuestras relaciones interpersonales, aproximarse verbalmente a quienes nos escuchan es favorecer el éxito de la elocución”.

Saber falar bem é respeitar os *princípios reguladores da interação discursiva*. Um bom locutor / orador *coopera* com o seu ouvinte na medida em que produz um discurso pautado pela pertinência, clareza, brevidade e organização. Além disso, tem de ser cortês. Na verdade, tem de ter o cuidado de não ameaçar *a face* do seu ouvinte, encontrando “mecanismos reparadores, incluso, agradadores o valorizantes” (Gómez, 2008, p. 40), que evitem ou reduzam o impacto negativo das palavras no seu alocutário. Ainda, segundo este autor, escutar o que o outro tem para dizer é uma das estratégias essenciais à arte de saber falar bem, visto que o interlocutor dá sinais da sua escuta ativa que permite, em tempo real, a re(construção) conjunta do conteúdo de uma

³¹ Blancafort & Valls, relativamente à função destes elementos, referem que Poyatos chegou a propor dezassete tipos “cinésicos dentro de las categorías corporales no verbales interactivas y no interactivas”.

³² A proxemia é uma componente da semiótica que tem como objeto de estudo a organização do espaço na comunicação. Mais especificamente, estuda as relações de proximidade e de afastamento entre as pessoas durante a interação e o significado de tais comportamentos.

comunicação, de uma situação e de uma relação em interação com o outro (Roulet, 1991)³³.

Por último, a ideia defendida por alguns autores de que a comunicação, para além de ser social, é, também, cultural, deixa antever que a cooperação e a cortesia, princípios básicos da interação discursiva, variam de cultura para cultura. É necessário, então, ter em conta e respeitar as normas e/ou convenções interculturais se não quisermos comprometer a eficácia da comunicação.

4.3.5. Saber falar bem – utilizar a linguagem de forma estratégica

Falar pressupõe sempre uma *intencionalidade*, quanto mais não seja para manter relações sociais ou procurar uma maior integração no grupo social, por isso, saber falar é conseguir aquilo que se deseja mediante recurso a estratégias discursivas. Um bom locutor é aquele que sabe empregar intencionalmente instrumentos verbais e não verbais de modo a maximizar a eficácia da sua comunicação.

Em suma, “El saber hablar bien es un saber estratégico, tanto desde el punto de vista lingüístico como social” (Gómes, 2008, p. 46).

Neste processo de explicitação, verificamos que a competência comunicativa oral envolve uma série de subcompetências que o falante tem de saber usar para se expressar bem. É precisamente a mobilização desta multiplicidade de variáveis pragmáticas, discursivas e linguísticas num tempo muito limitado que causa a dificuldade da expressão oral em contexto público do falante, mais especificamente, dos nossos alunos, pelo que urge o seu ensino sistemático.

4.4. O ensino e aprendizagem do discurso oral formal

4.4.1. Ensino e aprendizagem: pressupostos teóricos

Se, num primeiro momento, a diversidade dos pontos de vista neste campo pode dificultar o nosso posicionamento face à *pedagogia do oral*, em outro, acreditamos que eles não se excluem, bem pelo contrário. A partilha dos diferentes contributos permitir-nos-á identificar as unidades que constituirão o suporte de um programa em que o oral formal é objeto de ensino.

Com efeito, a abordagem central do ensino da oralidade prende-se com o *enfoque comunicativo / funcional* que, como vimos nos pontos anteriores do nosso

³³ Autor citado por Vilà & Santasusana (2005, p. 11).

trabalho, parte da concepção pragmática inerente ao conceito de competência comunicativa de que a língua é fundamentalmente social.

Ensinar o uso da língua através dos gêneros formais é outra perspectiva assente no pressuposto de que a escola deve ensinar as competências exigidas pela sociedade. As formas mais ao menos estáveis dos gêneros formais (entrevista, debate, exposição oral) permitiram definir e hierarquizar os conteúdos que sustentam o seu programa de aprendizagem. As evidentes vantagens (a socialização dos alunos, a motivação, a mobilização dos conhecimentos relativos à competência escrita) não escamoteiam, contudo, alguns problemas, nomeadamente, a capacidade de os alunos conseguirem, efetivamente, uma verdadeira competência comunicativa.

Algumas propostas pedagógicas evitam distinguir o *público* e o *privado*, pois concebem a aula como um espaço privilegiado e facilitador das interações discursivas. É a partir da sua análise e avaliação que se criam as situações de aprendizagem. “Es necessário reflexionar y avaliar como se utiliza la lengua oral en las diversas situaciones de aula.” (Palou & Bosch, 2005, p.37).

Não podemos deixar de referir o contributo da retórica, hoje reabilitada. Como ciência da linguagem, ela está intimamente relacionada com a comunicação humana e com a teoria do texto. Visando o ensino da *arte de bem falar*, a retórica já centra a sua atenção em fatores que condicionam e determinam o uso da linguagem e, nesse sentido, como “disciplina eminentemente pragmática” (Figueiredo, s/d), ela ocupa um lugar essencial no estudo da língua e conseqüente reflexão sobre o seu ensino.

As várias contribuições podem divergir entre si, mas une-as a ideia de que a pedagogia do oral passa por desenvolver um trabalho diversificado nos diferentes níveis de ensino e por tomar como objeto de estudo as próprias produções orais, mediante a análise da gravação.

A reflexão sobre como ensinar a língua oral pode, igualmente ser perspectivada em três grandes dimensões.

A cognitiva-construtivista

Através do uso da língua oral, o sujeito constrói o conhecimento em todas as áreas de conhecimento e simultaneamente alarga a sua competência comunicativa.

A dimensão dialógica

As interações na aula não são, por si só, promotoras de um desenvolvimento cognitivo estável. Por outras palavras, não interferem nas estruturas linguísticas mais complexas.

A dimensão metalinguística

O desenvolvimento das capacidades comunicativas é inseparável da reflexão metalinguística. O conhecimento explícito da língua até aqui secundarizado nas abordagens comunicativas do ensino da língua volta a ser determinante no desenvolvimento da competência comunicativa. O PPEB (2009, 16) define-o como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro”.

Como desenvolver, então, o processo de ensino e de aprendizagem no âmbito dos usos formais do oral e, especificamente, da *exposição oral*?

Cros & Vilà (1999) recorreram à competência teórica e prática da retórica, conceptualizando-a como método de ensino da *arte de bem falar em público*. Num estudo sobre as dificuldades reveladas pelos alunos durante a planificação e a produção dos discursos orais formais, estas autoras utilizam a terminologia retórica relativa às diferentes fases de um discurso: *inventio*, *dispositio*³⁴ e *elocutio*.

A nosso ver, esta formulação é metodologicamente apropriada ao ensino e aprendizagem dos discursos orais formais dos nossos alunos, pois permite observar as fases de *planificação*, *execução/produção* e *avaliação* que aparecem como “sugestões metodológicas gerais” no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário.

Numa perspetiva clássica, as pessoas estudavam retórica para aprender a elaborar discursos e adequá-los às suas finalidades, por isso, os nossos alunos também poderão aprender a fazê-lo.

É neste sentido que consideramos pertinente a adoção dos contributos oriundos da retórica. A didatização ajustada às diferentes operações envolvidas na preparação e produção do discurso / exposição oral exige estratégias e instrumentos adequados à aquisição destes saberes processuais e declarativos que se articulam modelarmente com as operações descritas pela retórica clássica.

A operação da *inventio* / *dispositio* corresponde à fase da planificação do discurso. É um momento que promove o treino e aprendizagem de várias operações, daí que caiba ao professor envolver o aluno numa grande diversidade de atividades como, por exemplo, construir os tópicos da sua comunicação, determinar a situação e os objetivos de comunicação, selecionar o tipo de texto e construir o guião.

A fase da *elocutio*, equivalente à execução / produção, prende-se à “expressão linguística” das ideias encontradas pela “*inventio*” e tem-se como “virtutes elocutionis”

³⁴ Estas autoras por motivos funcionais optaram por fazer a distinção entre as operações *inventio* e *dispositio*. Esclarecem, contudo, que os recentes estudos sobre a retórica questionam esta distinção, pois consideram que as duas operações são simultâneas. (Cros & Vilà, 1999, p. 63).

a *puritas* a qual se refere à correção gramatical, e a *perspicuitas*, correspondente à compreensão do texto. Pelo contrário, a clareza da formulação e a apreensão do sentido do discurso colidem com a *obscuritas*, bloqueadora da compreensão.

Já a terceira qualidade do estilo, a *ornatus*, é a virtude responsável pela elegância e pela sedução do ouvinte, através da exploração das capacidades expressivas da língua. Intimamente relacionada com a beleza do discurso está a sua adequação inerente à virtude da *aptum*.

É interessante referir, até para acentuar a atualidade destes elementos que dão forma conceptual à nossa abordagem, a relação de proximidade entre as máximas da retórica e as máximas conversacionais propostas por Grice (1975): máxima de Qualidade, de Quantidade, de Relação e de Modalidade.

Resta acrescentar que, na fase da produção, entram em jogo os aspetos paralinguísticos e não verbais essenciais ao ato comunicativo, muito embora complexifiquem ainda mais a aprendizagem.

Logo, a mobilização de uma grande diversidade de competências inerentes às diferentes fases da *elocutio*, bem como o seu *caráter irreversível* “provoca em alguns casos uma sobrecarga cognitiva que puede afectar la eficacia de las intervenciones de los estudiantes.” (Cros & Vilà (1999, p. 60), pelo que o professor deve promover atividades de treino e de revisão que permitam, num processo recursivo, voltar a planificar e reformular as exposições com vista a proporcionar ao aluno uma maior segurança aquando das apresentações formais à turma / público.

Inseparável de todo o ato de ensinar e aprender está o processo de avaliação, ao qual faremos uma breve referência pela importância que assume como fator indutor e regulador de todo o processo ensino e aprendizagem.

4.4.2. O ensino e aprendizagem: a avaliação

A competência da comunicação oral é, talvez, aquela que levanta mais problemas, quando nos propomos a avaliá-la. Contudo, pensamos que o sucesso do seu ensino e da sua aprendizagem depende, em grande parte, da sua avaliação. Abascal (2010, p. 51), refere, por exemplo, que os alunos têm uma atitude mais empenhada face às suas aprendizagens, quando estas são alvo de avaliação: “Sabemos que el que algo se evalúe o no se evalúe determina en gran medida la atención que presta el estudiante a esse aprendizaje”.

Ultrapassar os constrangimentos relativos à avaliação da competência oral prende-se com a definição clara e objectiva dos desempenhos e conteúdos que se querem avaliar. Maurer (2001, p. 64) refere, precisamente, que

“ce qui manque encore pour permettre des procédures d’évaluation, c’est une connaissance suffisamment fine des objets d’apprentissage relevant de l’oral, connaissance qui permette de dépasser un regard trop global pour aboutir à des propositions de programmes et de progressions.”

Então, como avaliar?

A avaliação da competência oral, que incide, sobretudo, na exposição oral formal, terá de ser explícita, sistemática e contínua. Ela não pode restringir-se a juízos de valor sobre a forma como os alunos falam. É necessário conhecer com rigor os problemas com que se debatem os alunos, quando chamados a falar em público, uma vez que desse conhecimento dependerá uma identificação objetiva de parâmetros a avaliar / regular. É nesse sentido que a avaliação do oral deve incidir na transcrição das gravações áudio e no visionamento de vídeos da produção oral de modo a permitir uma análise criteriosa da produção oral na sua componente verbal e não verbal.

Os instrumentos de avaliação devem, por isso, identificar os parâmetros a avaliar e os níveis de desempenho requeridos para cada parâmetro. Contudo, estes dispositivos só cumprem a sua plena função se estabelecer uma relação de congruência entre o ensino, aprendizagem e avaliação. Para isso, “é necessário que os estudantes estejam conscientes daquilo que vão aprender, que construam uma ideia do produto esperado, que se apropriem dos critérios e instrumentos da avaliação que o professor usará.” (Pinhal, 2000).

Depois de todas estas considerações, importa, ainda, salientar que é muito mais importante praticar uma avaliação formativa / processual, por outras palavras, centrada nos processos de construção dos saberes do que promover uma avaliação sumativa focalizada apenas no produto final. Além do mais, a ênfase nos processos dá um sentido dinâmico à avaliação, envolvendo uma permanente interação entre a avaliação dos alunos e a avaliação do processo ensino e aprendizagem, cumprindo, portanto, a sua função primordial de autorregulação.

Compreendemos que a gestão do currículo é difícil de conciliar com a morosidade dos processos implicados na avaliação da competência oral, mas sentimos que necessitamos de fazer um esforço nesse sentido, quer planificando o desenvolvimento de competências de forma integrada, quer avaliando todo o discurso

que o aluno produz na aula, bem como a sua capacidade de interpretar e analisar outros discursos.

5. Análise do *corpus*

5.1. Justificação da escolha do *corpus*³⁵

Com o capítulo anterior, pretendemos fazer um breve enquadramento teórico que sustenta actualmente os estudos do uso da linguagem oral formal em contexto escolar.

Neste capítulo, propomo-nos a fazer a análise de cinco exposições orais formais de alunos do Ensino Secundário, gravadas no ano letivo 2010-11. Estas exposições orais foram seleccionadas de entre um grupo composto por cerca de vinte gravações que, por constrangimento de tempo e de espaço, não foram tratadas, mas poderão vir a ser objeto de outros trabalhos posteriores. O *corpus* em análise obedeceu aos seguintes critérios³⁶:

Grupo 1. duas exposições orais formais de alunos do 11.º ano que, no 10.º ano, tinham já realizado uma exposição oral formal em cada período, num total de três (gravações 1 e 2);

Grupo 2. duas exposições orais formais de alunos do 11.º ano que, no 10.º ano, tinham já realizado exposições orais formais em diferentes contextos educativos (gravações 3 e 23);

Grupo 3. uma exposição oral de uma aluna do 12.º ano, que no 10.º e 11.º anos, realizou exposições orais formais em diferentes contextos educativos (gravação 21).

Quais foram então os objetivos que presidiram à nossa seleção?

. Diagnosticar problemas na competência discursiva dos alunos do Ensino Secundário no âmbito das exposições orais formais e com percursos formativos diferentes, porque treinados de forma não equivalente.

Perceber quais as competências que o ensino da linguagem oral formal em contexto escolar necessita de trabalhar intencionalmente de forma mais sistemática.

³⁵ El estudio de la lengua hablada requiere la reunión de *corpora* de lengua hablada, de materiales reales de habla.” (Fernández, 1996, p.153).

³⁶ Fernández (1999) define uma série de parâmetros essenciais a ter em conta na seleção dos *corpora* de modo a que as *amostras* possam ser consideradas representativas. Nós procuramos fazer uma seleção equilibrada, mas reconhecemos os constrangimentos decorrentes do contexto escolar em que as produções orais se realizaram.

5.2. Enquadramento do estudo

Tendo em conta a estreita relação entre o uso da linguagem oral formal, a oratória e a escrita (os discursos orais planificados são unidirecionais, possuem uma maior densidade informativa e conseqüentemente um maior controlo sobre os elementos de coesão, bem como um léxico mais rigoroso), Cros & Vilà (1999) sinalizam as dificuldades elencadas no quadro abaixo que servirá de referência à análise das produções orais dos nossos alunos.

DURANTE LA PLANIFICACIÓN Aspectos comunes con la lengua escrita

<i>Inventio</i>	<ul style="list-style-type: none">. Falta de conocimientos generales, enciclopédicos. Falta de cononocimientos sobre las situaciones
<i>Dispositio</i>	<ul style="list-style-type: none">. Desorden en la organización de los contenidos. Uso de conectores incorrectos ou reiterativos

DURANTE LA ELOCUCIÓN Aspectos comunes con la lengua escrita / específicos de la oralidad

<i>Elocutio</i>	<ul style="list-style-type: none">. Falta de control sobre aspectos linguístico-discursivos:<ul style="list-style-type: none">- Imprecisiones, confusiones léxicas y uso excesivo de palabras <i>comodín</i>;- Falta de concordancia, sintaxis truncada y frases inacabadas- Câmbios de registro involuntarios. Falta de estrategias para hacer más comunicativo y más ameno el discurso:<ul style="list-style-type: none">- Falta de redundancia: reformulación e focalización- No se utilizan ejemplos o elementos ilustrativos- No se busca la implicación de los receptores. Falta de control sobre a modalización. Falta de control sobre los elementos suprasegmentales (énfasis expresivo, dicción, velocidad, etc.) y no verbales (imagen y actitud, mirada, gesticulación, etc.). Falta de integración coordinada de estos elementos en el discurso.
-----------------	---

À luz dos contributos da Psicologia e da Pedagogia, que enfatizam o papel do aluno como construtor das suas próprias aprendizagens, e apoiados no estudo de Cros & Vilà (1999), consideramos na nossa análise não só as dificuldades relativas ao momento do *elocutio*, mas também as dos momentos do *inventio* e *dispositio*. De acordo com a terminologia mais usada no meio escolar, optamos para o primeiro momento pela designação de *exposição* e para os dois últimos de *planificação*. Assim, à luz da

perspetiva construtivista, o ensino e a aprendizagem desenvolver-se-ão durante todo o processo e não apenas na fase final.

Finalmente, a operacionalidade deste estudo permite-nos, também, fazer o enfoque no destinatário, naquele que faz uma escuta ativa. Como assinalam Vilà & Santasusana (2005, pp.11-12) “la comunicación oral es siempre dialógica: se construye en cooperación permanente”. Citando Roulet (1991), estes autores reafirmam que “la comunicación oral es construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en interacción com el outro”.

5.3. Metodologia utilizada e suas limitações

Gravados em registo áudio os *corpora*, procedemos ao seu registo escrito. As transcrições ortográficas dos textos orais foram feitas, repetindo várias audições e utilizando os sinais de transcrição adotados de Rodrigues (1998) e de Preti (1999) – cf. anexo 1, com o objetivo de obter o máximo de fiabilidade face ao discurso escutado.

Assim, reconhecendo as limitações físicas e técnicas em que se processou o nosso trabalho, esperamos não ter comprometido a sua especificidade.

5.4. Observação e análise crítica do *corpus* oral

5.4.1. Grupo 1 - Análise da Gravação 1

Contexto

A exposição oral formal surge no âmbito da atividade proposta pelos alunos “Lendo e falando d’ *Os Maias*” desenvolvida ao longo do 1.º e 2.º períodos, antes do estudo da obra previsto para o 3.º período com o objetivo de aferir a leitura do romance. A exposição do tema foi feita por dois alunos. Genericamente, a turma não atribuía importância ao desenvolvimento da competência da expressão oral e estava a ser confrontada pela primeira vez com uma avaliação de tipo formativa com base numa grelha distribuída antecipadamente. No ano letivo anterior, este grupo de alunos tinha feito três exposições orais formais: uma em cada período. Por sua vez, o professor não fez um teste diagnóstico no início do ano.

Transcrição ortográfica da exposição oral sobre o tema “Educação em *Os Maias*”

(J)

Em primeiro lugar, queremos saudar todos os nossos colegas aqui presentes (..) vamos falar sobre a educação de Carlos e Eusebiozinho (..) em primeiro lugar vamos falar sobre a infância deles (..) a educação que tiveram e (..) seguidamente sobre a vida deles já em adultos (.) (pausa) eh (:) recentemente falámos sobre o Carlos (,) aqui (,) e ainda alguém se lembra (?) sobre o que falámos sobre a infância de Carlos(?)

turma- *uma educação inglesa*

sim(,) muito baseada no exercício físico(.)

turma - *o contato com a natureza (pausa)*

pronto é mais ó menos isso(.) muito (,) foi uma educação muito focada no exercício físico (..) não religiosa (,) ao contrário do que muitos dos amigos lá da casa e dos empregados desejavam (,) e (..) foi praticamente isso (.)

(Continuação da exposição pelo JD)

Quanto ao Eusebiozinho (,) alguém se lembra do que é que falámos na aula (?)

Turma – eh (:) (risos)

sim (...) teve uma educação portuguesa (,) ou seja (..) a educação dele é (..) foi feita através da sua mãe e da sua tia onde era muito protegido por eles (..) eh (:) isto vai tornar Eusebiozinho num homem molengão (,) cobarde e medíocre. **(O aluno consulta o guião durante algum tempo)**

J continua a exposição

pelo contrário (,) Carlos tornou-se num homem de sucesso (,) tornou-se médico, como já falámos (,) aqui nas aulas (,) estudou em Coimbra e (..) conseguiu ter uma boa vida ó contrário de Eusebiozinho (..)

(continuação do JD)

era desempregado, que não fazia nada da vida (.)

(Continuação do J)

a sua mulher faleceu (,) ele entrou numa fase muito complicada da sua vida (,) ao contrário (,) Carlos (,) até andava apaixonado (,) nessa altura da ida a Sintra (,) Carlos andava encantado com uma [vozes em simultâneo]

(continuação do JD)

Castro Gomes e então **(confusão com as folhas do guião)** (risos) na viagem a Sintra foi-se revelar a educação de Eusebiozinho (,) no jantar onde estava Eusebiozinho e Palma (...) Eusebiozinho vai mentir a Carlos e a Carlos (,) dizendo que (tinha ido para lá) porque o médico recomendou (..) que fazia bem à saúde (,) mas não (..) ele tinha ido

pra lá por causa da sua mulher (,) que era uma espanhola (.) (risos da turma) não era bem mulher mas (-) é companheira (,) é companheira (...)

Turma - uma acompanhante...

então ele vai mentir a Carlos e a Cruges e (...) é nisto que depois (...) [vozes em simultâneo] a companheira, a espanhola vai-se (xxx) e então o Palma vai criticar o Eusebiozinho e este vai-se refugiar atrás de Carlos e de Cruges (.) isto aqui vai revelar a sua cobardia que teve na sua infância. [vozes em simultâneo]

(Encerramento da exposição pelo J)

foi um prazer estar aqui a falar (risos)

(continuação do JD)

espero que tenham gostado (,) que tenham percebido isto de Carlos e Eusebiozinho.

(a turma comenta a imprecisão de “companheira” para definir a relação de Eusebiozinho com a “espanhola” e os alunos sentem necessidade de dar explicações)

(continuação do J)

a mulher já tinha morrido (,) ele estava acompanhado mas não queria assumir que era (..) que estava mesmo acompanhado por ela (...) estava a insinuar que era só amiga e a espanhola ficou chocada, ficou cha (:): triste, chateada (...)

Planificação

Guião

Os dois alunos elaboraram um guião fora do contexto de aula. No momento da apresentação, entregaram ao professor uma breve listagem de tópicos de conteúdos e sem nenhuma referência à sua estruturação, evidenciando já uma deficiente preparação do tema. O não cumprimento dos prazos de entrega impediu a análise/avaliação e conseqüente reformulação. Como apoio durante a exposição “pública”, serviram-se de vários textos que consultaram com dificuldade - (*O aluno consulta o guião durante algum tempo*) e (*confusão com as folhas do guião*).

Não foi distribuído qualquer documento aos colegas como previa a ficha de avaliação formativa distribuída previamente.

Professora Isabel,

Conhecimento enciclopédico e da situação comunicativa

A apresentação veio a confirmar a falta de conhecimentos gerais sobre o tema “A educação n’ *Os Maias*” já sinalizada no guião. No sentido de a atenuar, os alunos recorreram a expressões tipo “resumativas” - “**pronto é mais ó menos isso**” e “(..) **foi**

praticamente isso (.)” e explicitaram, involuntariamente, que não dominam bem o tema, mas apenas têm dele um conhecimento aproximado.

Os locutores ativaram o contexto da comunicação pelo recurso aos deícticos. Assim, gramaticalizaram a localização no espaço “os nossos colegas **aqui** presentes”, “foi um prazer estar **aqui** a falar”, a localização temporal “**recentemente** falámos sobre o Carlos (,) aqui (,) e **ainda** alguém se lembra (?)”, bem como a presença do sujeito de enunciação “os **nossos** colegas”.

Estruturação evidenciada na apresentação

Sequência inicial: abertura (saudação e objetivo) presente, ainda que muito elementar.

“Em primeiro lugar, **queremos saudar todos os nossos colegas aqui presentes** (..) **bamos falar sobre** a educação de Carlos e Eusebiozinho (..) em primeiro lugar **bamos falar sobre a infância deles** (..) da educação que tiveram e (..) seguidamente **sobre a vida deles já em adultos** (.)” Os alunos “esqueceram-se” de cumprimentar a professora.

Sequência final: encerramento (agradecimento e saudação)

“**foi um prazer estar aqui a falar (risos) espero que tenham gostado (,) que tenham percebido isto de Carlos e Eusebiozinho.**”

Expressões de estruturação / progressão do discurso.

É evidente a repetição de marcadores discursivos /conectores “**em primeiro lugar**, queremos saudar todos os nossos colegas aqui presentes (..) **bamos falar sobre** a educação de Carlos e Eusebiozinho (..) **em primeiro lugar** **bamos falar sobre** a infância deles (..) da educação que tiveram e (..) **seguidamente** sobre a vida deles já em adultos (.)” [corte de texto] “**quanto** ao Eusebiozinho (,)”; [corte de texto] “**pelo contrário** (,) Carlos” [corte de texto] “**ao contrário** (,) Carlos (,) até andava apaixonado (,)”.

Como a coesão da exposição oral assenta, sobretudo, nestes seis marcadores/conectores, a relação lógica das ideias estabelece-se de modo implícito por meio de entoação e pronomes ou contrações de preposições com pronomes) “ele vai mentir a Carlos e a Cruges e (...) é **nisto** que depois (...) [corte de texto] **isto** aqui vai revelar [corte de texto] **isto** vai tornar Eusebiozinho num homem molengão”.

Progressão temática incipiente

Predomina o processo da progressão por tema constante (“**Carlos** tornou-se num homem de sucesso (,)” [corte de texto] “**Carlos** (,) até andava apaixonado (,) **Carlos** andava encantado”), embora surjam exemplos de progressão linear, por exemplo, “(,) no jantar onde estava **Eusebiozinho** e Palma (...) **Eusebiozinho** vai mentir a Cruges e a Carlos”. O recurso exclusivo a estes processos revela dificuldades no encadeamento de ideias e na competência lexical.

Apresentação

Controlo dos aspetos linguísticos-discursivos

Imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões linguísticos

O léxico utilizado é elementar se consideramos que estamos em presença de alunos do 11.º ano. Este facto contribui para que existam poucos exemplos de imprecisões ou de confusões lexicais – “estava a **insinuar** que era só amiga” em vez de informar ou dizer ou “a educação dele é (...) foi **feita**” .

É de referir, contudo, a dificuldade dos dois alunos em nomear uma mulher “acompanhante”. Mesmo tendo a sugestão da turma, optaram sempre, mas com hesitações, por dizer “companheira” – “não era bem mulher mas (-) é **companheira** (,) é **companheira** (...) [corte de texto] a mulher já tinha morrido (,) ele estava **acompanhado** mas não queria assumir que era (..) que estava mesmo **acompanhado** por ela (...)”.

Do mesmo modo, pensamos que a ausência de bordões linguísticos não se deve à fluência do discurso, mas talvez se prenda com a utilização da frase curta e/ou truncada, característica do discurso oral informal.

Mudança de registo involuntária

Involuntariamente, os alunos recorrem a estes vocábulos porque não são capazes de encontrar alternativas mais adequadas à situação comunicativa “num homem molengão (,) cobarde e **medricas** [corte de texto] ficou **cha** (:): triste, **chateada** (...)”.

- emprego inadequado do artigo definido e indefinido

Neste contexto, o emprego denota um uso familiar, de proximidade por parte do interlocutor, assumindo que a personagem é sua conhecida “falámos sobre **o** Carlos [corte de texto] e então **o** Palma vai criticar **o** Eusebiozinho”. Já a opção pelo artigo indefinido no exemplo “por causa da sua mulher (,) que era **uma** espanhola” revela um

juízo de valor depreciativo pela particularização implícita da qualidade/propriedade referida pelo adjetivo.

Falta de concordância, sintaxe truncada e frases inacabadas

- falta de concordância

“ [corte de texto] a educação dele é (..) foi feita através da sua **mãe e da sua tia** onde era muito protegido por **eles**”.

- outros problemas: frases agramaticais

Não há nexos semânticos nos exemplos “era desempregado, **que** não fazia nada da vida (.)” e “este **vai-se** refugiar atrás de Carlos e de Cruges (.) isto aqui **vai revelar a sua** cobardia que **teve na sua infância**” .

No exemplo “educação dele é (..) foi feita através da sua mãe e da sua tia **onde** era muito protegido por eles”, o advérbio relativo introduz uma frase subordinada relativa, onde não é possível identificar a relação estabelecida com o nome antecedente.

Sintaxe característica do discurso oral informal

- repetições

“consegui ter uma boa **vida** [corte de texto] que não fazia nada da **vida** [corte de texto] fase muito complicada da sua **vida**” ou, ainda, “era desempregado, que não fazia nada da **vida** (.)”

- uso da conjunção coordenativa copulativa “e”

“**e** então o Palma vai criticar o Eusebiozinho **e** este vai-se refugiar atrás de Carlos e de Cruges (.)” com valor de adição e de sucessão.

Falta de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo

Redundância: ausência de reformulação e de focalização

Praticamente não existem tentativas de reformulação o que comprova que os alunos não são sensíveis à presença do auditório e conseqüente necessidade de se fazerem compreender e de captarem a sua atenção. Os dois exemplos presentes parecem-nos que surgem como correção/precisão do pensamento - “teve uma educação portuguesa (,) **ou seja** (..) a educação dele é (..) foi feita através da sua mãe e da sua tia” , bem como a última intervenção que tem como objetivo corrigir um erro apontado pela turma no decorrer da exposição “(a turma comenta a imprecisão de “**companheira**” para definir a relação de Eusebiozinho com a “**espanhola**” e os alunos sentem necessidade de dar explicações).

(continuação do Jorge)

a mulher já tinha morrido (,) ele estava acompanhado mas não queria assumir **que era (..) que estava mesmo acompanhado por ela (...)** estava a insinuar que **era só amiga** e a espanhola ficou chocada, ficou cha (:), triste, chateada (...). “

Não utilização de exemplos ou elementos ilustrativos

Total ausência, confirmando a ideia, por um lado, do deficiente conhecimento enciclopédico e, por outro, do desinvestimento na captação do interesse dos seus interlocutores.

Deficiente investimento na captação do interesse do público

Os alunos recorrem a três questões, evidenciando conhecimentos incipientes sobre a situação comunicativa e sobre a importância de captar a atenção do auditório - **“e ainda alguém se lembra (?) sobre o que falámos sobre a infância de Carlos(?)”**; **“Quanto ao Eusebiozinho (,) alguém se lembra do que é que falamos na aula (?)”**.

As respostas dos colegas não são adequadamente retomadas “:

“turma - *uma educação inglesa*

sim(,) muito baseada no exercício físico(,)

turma - *o contacto com a natureza (pausa)*

pronto é mais ó menos isso(,) muito (,) foi uma educação muito focada no exercício físico

[corte de texto]

Quanto ao Eusebiozinho (,) alguém se lembra do que é que falamos na aula (?)

turma – eh (:), (risos)

sim (...) teve uma educação portuguesa (,)”

Falta de controlo dos elementos supra-segmentais (dicção, acentuação, velocidade, etc.) e não verbais (imagem, atitude e olhar)

(Pausas) intermédias ou longas

“ **(pausa)** eh (:), recentemente falámos sobre o Carlos [corte de texto] **sim (...)** teve uma educação portuguesa”.

Prolongamentos e hesitações

“**eh (:)** recentemente falámos sobre o Carlos [corte de texto] ficou **cha (:)** triste”.

A exposição não é exemplificativa destes parâmetros porque, quando um aluno hesitava ou ficava em silêncio, o outro retomava a palavra, evitando as pausas. No comentário final da turma, esta “estratégia” foi muito apreciada.

Dicção

A transcrição feita mostra a simultaneidade de exemplos de dicção pouco cuidada com exemplos de dicção correta e/ou de acordo com a norma. A troca do fonema /v/ pelo /b/ decorre da variedade linguística característica à zona de origem dos alunos. “ **bamos** falar sobre a infância deles (..) [corte de texto] sobre a **bida** deles [corte de texto] é mais **ó** menos isso [corte de texto] conseguiu ter uma boa **bida ó** contrário de Eusebiozinho (..) [corte de texto] entrou numa fase muito complicada da sua **vida** [corte de texto] na viagem a Sintra **bai-se** [corte de texto] ele **vai** mentir a Carlos e a Cruges [corte de texto] isto aqui **vai** revelar [corte de texto] dizendo que (tinha ido **pra** lá)”.

Elementos não verbais

A atitude foi adequada, embora, na heteroavaliação, os colegas tenham referido que os alunos “olhavam, essencialmente, para a professora”.

5.4.2. Grupo 1 – Análise da Gravação 2

Contexto

O contexto da exposição em análise é exatamente o mesmo da gravação n.º1.

G2- Transcrição ortográfica da exposição oral sobre os casais Cohen e Gouvarinho

JG

Então (..) nós vamos falar sobre a sociedade dos Maias retratada através da família Cohen e Gouvarinho (..) então (..) o conde Gouvarinho era (:) um ministro e era par do Reino (.) era muito virado para o passado e tinha lapsos de memória (.) ele não compreendia ah (:) a ironia sarcástica de Ega (...) e então (..) re (...) dizia-se que ele representava a incompetência política porque era um político irresponsável (..) o conde Gouvarinho era casado com a condessa Gouvarinho (.) e por opções de dinheiro e de (...) mediocridade (.) coisas memo pequeninas (.) a condessa de Gouvarinho acaba por trair (eh) o conde (..) com Carlos (...) ah (:) Carlos acaba por a deixar porque acha (...) que ó fim daquele tempo (.) percebe que ela era uma mulher fútil e sem

importância nenhuma (,) ele (..) eh (:) quando o marido descobriu eh (:) quando o marido descobriu (:) (..) deu uma sova nela (,) mas depois aquilo foi como nada se tivesse passado (...) ta (..) ficou tudo bem entre o casal (.)

L

O outro casal (,) o Jacob Cohen e a Raquel ah (:) já era diferente (...) o Jacob era o banqueiro que representava as altas finanças e considerava que ainda havia pessoas sérias nas camadas (..) da (..) da alta sociedade (,) o Cohen era uma pessoa calculista e cínica (,) e embora tivesse responsabilidades pelo cargo que exercia (,) ele afirmava (...) ah (:) alegremente que o país caminhava (,) caminhava para a bancarrota (,) a Raquel (,) a sua mulher (,) era uma mulher ah (:) desavergonhada e com o gosto pela aventura amorosa ah (:) então (,) tal como a Gouvarinho (,) ela vai cometer o adultério desta vez com o Ega e (:) o motivo da traição (,) foi o facto do marido não le dar a atenção que ela cria (..) e então vai traí-lo na esperança de que o marido descobrisse e (..) então aí começasse a prestar-lhe a devida atenção (.)

JG

Entretanto (..) podemos dizer que estes dois casais (..) podem (:) podem (:) ai como é que se diz (?) (pausa) retratar em poucos dias a sociedade (,) lisboeta porque eles eram (:) casais da alta sociedade eh (:) deixavam transparecer que eram casais felizes que (:) que eram (:) felicidade pronto que eles é que eram bons (,) que eles é que (:) não tinham problemas (..) que (pausa) e no fundo (:) aquilo não se verificava bem assim (,) num é (?) Eh (:) eram hipócritas num é (?) deixavam transparecer uma coisa e na verdade não era isso que se passava (,) e ainda hoje podemos verificar isso nos nossos dias (.)

Planificação

Guião

As alunas elaboraram um guião fora do contexto de aula, mas não o possuíam no momento da apresentação oral. Na avaliação final, confrontadas pelos colegas com a deficiente organização e a utilidade da presença do guião na superação desta lacuna, afirmaram que tinham memorizado os tópicos que queriam desenvolver. Este comentário demonstra a falta de consciência revelada pelas alunas de que um guião não só orienta a exposição delas, mas também a apreensão do discurso delas por parte de quem as ouve.

Tal como os seus colegas, não prepararam um guião de apoio para distribuir à turma.

Conhecimento enciclopédico e da situação comunicativa

A exposição revelou falta de conhecimentos gerais sobre o tema em questão. São evidentes imprecisões que refletem um conhecimento insuficiente da obra – “o motivo da traição (,) foi o facto do marido não le dar a atenção que ela cria (..) **e então vai traí-lo na esperança de que o marido descobrisse e (,) então aí começasse a prestar-lhe a devida atenção(.)**”. A falta do “honesto estudo” piora muito a prestação dos alunos. O facto de não ter o que dizer, leva-os a improvisações desarticuladas e incoerentes, comprometedoras do sucesso da sua exposição. Temos a convicção de que se soubessem mais, exporiam melhor.

Estruturação evidenciada na apresentação

Abertura e encerramento

A abertura da exposição oral limita-se a uma breve apresentação do objetivo: “Então nós **vamos falar** sobre a sociedade dos Maias retratada através da família Cohen e Gouvarinho (..)” A sequência final (agradecimento e saudação) não foi prevista. As alunas ficaram em silêncio a olhar a turma e professora. A turma, na avaliação final, não comentou este facto, mostrando desconhecimento acerca da estrutura formal, apesar de a grelha de avaliação distribuída incluir estes parâmetros.

Expressões de estruturação / progressão do discurso.

O marcador discursivo /conetor “então” marca o início da abertura da exposição. Sem um autêntico valor semântico, constitui apenas uma expressão entoativa com vista a estabelecer o contato com o público - “**Então** (..) nós vamos falar sobre a sociedade dos Maias retratada através da família Cohen e Gouvarinho (..). O seu emprego é revelador de que a aluna não sabe, não tem treino e, sobretudo, não preparou nenhuma sequência de abertura. Este marcador volta a aparecer, iniciando o primeiro momento da exposição propriamente dita “**então** (..) o conde Gouvarinho era”. Reaparece em “**e então** (..) re (...) dizia-se que ele representava a incompetência política” e na intervenção de L “**então** (,) tal como a Gouvarinho (,) ela vai cometer o adultério” e em “**e** (..) **então** aí começasse a prestar-lhe a devida atenção(.)”, também, como sinal conversacional, mas revelador de falta de alternativas, falta de capacidade de escolha de outras formas de encadear o discurso.

A estruturação do discurso assenta, ainda, numa sequencialização de enunciados ligados pela conjunção coordenativa copulativa “e” com valor de adição/sucessão. A conclusão é introduzida pelo conetor “entretanto”: “**Entretanto** (..) podemos dizer que

estes dois casais (..) podem (:). podem (:). ai como é que se diz (pausa) retratar em poucos dias a sociedade (,) lisboeta” o que, neste contexto tal como os outros, não têm valor semântico. Sinais de fecho de conversa aparecem na parte final da intervenção, como se a aluna se esquecesse de que estava a fazer uma exposição oral formal, na presença de um auditório e passasse a conversar informalmente com o seu interlocutor: “aquilo não se verificava bem assim (,) **num é?** Eh (:). eram hipócritas **num é?**”

Progressão temática

O discurso vai progredindo linearmente (“o conde Gouvarinho era casado com **a condessa Gouvarinho** (.)” / “**a condessa de Gouvarinho** acaba por trair (eh) o conde (..) **com Carlos** (...) ah (:). **Carlos** acaba por a deixar”). No exemplo “**casais felizes** que (:). que eram (:). felicidade pronto que **eles** é que eram bons (,) que **eles** é que (:). não tinham problemas”, a aluna tenta desenvolver o tema com remas diferentes (progressão constante), mas não o consegue fazer, limitando-se à repetição do pronome. O recurso quase exclusivo a estes processos revela dificuldades no encadeamento de ideias e na competência lexical.

Apresentação

Controlo dos aspetos linguísticos-discursivos

Imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões linguísticos

O léxico utilizado volta a ser elementar se consideramos que estamos em presença de alunos do 11.º ano. Destaca-se a imprecisão em “e por **opções** (*razões*) de dinheiro e de (...) **mediocridade** (,) **coisas** memo **pequeninas**”(mesquinhas), “ela era uma mulher fútil e **sem importância nenhuma**” (*banal, comum*). No exemplo “felicidade **pronto** que eles é que **eram bons**”, a utilização do bordão linguístico comprova que a Joana desiste de encontrar uma expressão mais adequada para caracterizar a imagem que o casal queria fazer passar à sociedade. Incapaz de a substituir, recorre à expressão muito familiar “ser bom” no sentido de ser superior.

É de salientar que a aluna se refere, no decorrer da sua exposição, à falta de vocabulário “estes dois casais (..) podem (:). podem (:). **ai como é que se diz** (?) (pausa) **retratar em poucos dias** a sociedade (,) lisboeta”. A opção tomada, depois de várias hesitações, não é adequada (*representar*) e, associada à expressão de tempo “ em poucos dias” causa uma incoerência no discurso.

Mudança de registo involuntária

- Léxico

Vários exemplos comprovam que as alunas não são capazes de encontrar um léxico mais adequado à situação comunicativa “**era muito virado para** o passado” (*tradicional*), “**coisas** memo **pequenas** (em vez de *mesquinhas*), “porque **acha** (...) que” (*pensar*) e “e **no fundo** (:): aquilo não se verificava bem assim” (*na verdade*).

- Imprecisão no emprego do artigo definido

As alunas empregam o artigo definido antes do nome, criando a ilusão de uma relação de proximidade entre elas e as personagens. É como se só estivessem habituadas a falar em interlocução informal e não fossem capazes de falar teoricamente de assunto nenhum – “**o** Jacob Cohen e **a** Raquel ah (:): já era diferente (...) **o** Jacob era o banqueiro”, “o Cohen era uma pessoa calculista” e “ela vai cometer o adultério desta vez com **o** Ega”

Sintaxe truncada e frases inacabada

Exemplos: “Carlos acaba por a deixar porque acha (...) que **ó fim daquele tempo** (,) percebe que ela era uma mulher fútil”, “eram casais felizes que (:): **que eram** (:): **felicidade pronto**” e “não tinham problemas (..) **que (pausa)** e no fundo (:): aquilo não se verificava bem assim”.

Sintaxe característica do discurso oral informal

- repetições lexicais e sintáticas:

“**acaba por** trair”/ “**acaba por** a deixar”; “**quando o marido descobriu eh** (:): **quando o marido descobriu**”, “o país **caminhava** (,) **caminhava** para a bancarrota” e “a sua **mulher** (,) era uma **mulher** ah”

- uso da conjunção coordenativa copulativa “e”

“**e** era par do Reino (.) era muito virado para o passado **e** tinha lapsos de memória (.) ele não compreendia ah (:): a ironia sarcástica de Ega (...) **e** então (..) re (...) dizia-se”.

Problemas de coesão

O discurso apresenta uma relação de lógica causal (três ocorrências: “porque”), temporal (duas ocorrências: “quando”) e uma de oposição /restrição adversativa “**mas**

depois aquilo foi como nada se tivesse passado” e outra concessiva “**embora** tivesse responsabilidades pelo cargo que exercia”.

As conjunções marcam a interligação entre os enunciados. Predominam a conjunção coordenativa copulativa “e”, a conjunção subordinativa completiva “que” e a conjunção causal “que”. As repetições são frequentes e a aluna não foi capaz de a substituir por outra de valor equivalente “**que** eles é que eram bons (,) **que** eles é que (:)”.

Falta de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo

O discurso evidencia falta de redundância, mas tal facto não põe em causa a sua compreensão. As alunas não recorrem a nenhuma estratégia comunicativa, não utilizam reformulações para assegurarem a compreensão do seu público, confirmando a ideia do seu desinvestimento nos seus interlocutores.

Controlo dos elementos supra-segmentais (dicção, acentuação, velocidade, etc.) e não verbais (imagem, atitude e olhar)

(Pausas) intermédias ou longas

“Entretanto (..) podemos dizer que estes dois casais (..) podem (:), podem (:), ai como é que se diz (?) **(pausa)**”.

Prolongamentos e hesitações

“ele (..) **eh** (:), quando o marido descobriu eh (:), quando o marido descobriu (:), (..) deu uma sova nela (,) mas depois aquilo foi como nada se tivesse passado (...) ta (..) ficou tudo bem entre o casal (.)” e “porque eles eram (:), casais da alta sociedade **eh** (:), deixavam transparecer que eram casais felizes que (:), que eram (:), felicidade pronto”

Dicção

“que **ó** fim daquele tempo nada se tivesse passado (...) **ta** (..)”, “marido não **le** dar a atenção”, “vai traí-lo na **esprança** de que o marido descobrisse” e “não se verificava bem assim (,) **num** é (?)”.

Elementos não verbais

A atitude foi adequada, embora, na heteroavaliação, os colegas tenham referido o ritmo demasiado lento.

5.4.3. Grupo 2 – Análise da Gravação 3

Contexto

A exposição oral formal surge, também, no âmbito da atividade proposta pelos alunos “ Lendo e falando d’ *Os Maias*” desenvolvida ao longo do 1.º e 2.º períodos, antes do estudo da obra previsto para o 3.º período, com o objetivo de aferir a leitura do romance. A exposição do tema foi feita por uma aluna muito empenhada e com expectativas altas relativamente ao seu desempenho escolar. Pertencia a uma turma considerada por todos os professores como sendo boa.

Transcrição ortográfica da exposição oral sobre “O passeio de Carlos e João da Ega (epílogo)”

Eu vou falar sobre o passeio de Carlos e João da Ega (,) e a contatação de um Portugal estático (,) ah esta capítulo é (..) um epílogo do romance (,) pois Carlos visita Lisboa (,) quando voltou de Paris (,) este passeio é simbólico (,) por isso todos os espaços percorridos são ideológicos e históricos (,) (h) o (..) a primeira rua foi o Loreto (...) eh(:) onde está a estátua de Camões que representa um Portugal heróico (,) glorioso (,) mas perdido e disperso na nostalgia (,) a estátua está envolvida numa atmosfera destagnação tal como o país (,) (..) a adopção de modas estrangeiras (,) num país culturalmente desinteressado e politicamente (pausa) ah(:) culturalmente estagnado e politicamente desinteressado (,) incapaz de se regenerar que (:) reflecte (...) a perda da identidade de uma civilização (,) geográfica e culturalmente distante (,) ao fim da tarde, Carlos e João da Ega ao passarem na estátua (,) que (:) é que (:) ah é sublinhada a imutabilidade da decadência portuguesa pelo uso da expressão “mesmo” (a aluna passa a ler) a mesma sentinela (,) os mesmos reposteiros vermelhos (,) o mesmo ar mudo e deserto, as mesmas portas (,) na rua do Chiado (,) o Carlos reconheceu alguns sujeitos que lá vira há 10 anos (,) já assim encostados e melancólicos (,) o povo português aqui (:) (...) é (...) aqui (..) caracterizado (,) pois apesar do tempo passar (...) o (:) continuam com os mesmos (:) costumes e sentimentos que se alterando (:) que se vão alterando (..) que se vão alterando ligeiramente com a tentativa de andarem à moda (..) ou seja quererem copiar o estrangeiro(.) ainda nesta rua encontraram o Dâmaso (:) e deram conta que este tinha casado (pausa) na rua do Novo Almada (,) Ega conta o caso que teve com Adozinda e Carlos pôs-se a olhar para o seu atelier (..) que agora (:) era (..) não (..) (riso) para o consultório que agora parecia existir um atelier de modista e os dois

amigos recordaram o passado (.) (pausa) (consulta o guião durante bastante tempo) no Rossio (.) Carlos e Ega recordaram alguns desaparecimentos como D. Maria da Cunha que acabara hidrópica (.) D. Diogo que casara com a cozinheira (.) e o Sequeira morto numa noite numa tipóia ao sair dos Cavalinhos (.) falaram de Craft que vive em Richmond e de Steinbroken que é ministro em Atendas (..) Atenas (.) no Passeio Público (.) o monumento dos Restauradores (.) é o símbolo da tentativa de renovação nacional e o cenário envolvente de uma nova geração ociosa e exibicionista que tentavam (..) copiar os modelos do estrangeiro (.) (h) Portugal não adoptava o estilo de D. João V e tentou um estilo moderno (.) mas como dominava a falta de originalidade (.) só soube copiar os protótipos estrangeiros (.) eh (:) a impaciência para ser muito moderno e muito civilizado eh(:) não consegue adaptar-se a novos costumes (.) arruinando os originais (.) Ega diz (...) já não há nada genuíno neste miserável país (.) nem mesmo com (..) no que comemos o pão (.) os bairros do alto da cidade (.) e o castelo são (..) são considerados os únicos locais que perme (...) perme (:) (..) ai (..) que premaneceram autênticos (.) viram Charlie um antigo doente de Carlos (.) subiram a Avenida e avistaram Eusebiozinho acompanhado pela sua mulher (.) no (:) Rossio (.) mais uma vez (.) Carlos e Ega encontraram Alencar (.) e Carlos ficou surpreendido pela confiança que (:) Ega tinha com Alencar (.) e Ega justificou-se dizendo que era que (..) o Alencar era o único português genuíno (.) pois conservava a honestidade (.) lealdade (.) bondade e generosidade (.) apesar de anteri (.) anteriormente ser criticado pela sua literatura sentimentalista e antiga (.) que Ega não gostava (..) agora a sua literatura era simples e (.) este capítulo apresenta os últimos retoques na imagem da sociedade portuguesa (.) o resto uma sincera emoção contrastando com a beleza e a autenticidade da terra (.) o mal de Portugal foi não ter sido genuíno (.) adoptando tudo o que era estrangeiro (.)

Planificação

Guião

A aluna elaborou um guião fora do contexto de aula, consultou-o adequadamente e cumpriu-o na íntegra; apenas uma vez sentiu alguma dificuldade em encontrar a informação que desejava “**(consulta o guião durante bastante tempo)**”. Do guião constavam os tópicos e a indicação, a vermelho, do número das páginas de passagens ilustrativas que a aluna tencionava ler. Não previa o momento da abertura, nem do encerramento.

À semelhança dos colegas, também não preparou um documento para distribuir aos colegas que assistiram à exposição.

Conhecimento enciclopédico e da situação comunicativa

A aluna revelou um bom conhecimento sobre o tema “O passeio de Carlos e João da Ega (epílogo), embora com imprecisões (“Portugal não adoptava o estilo de **D. João V**”. Contudo, decorou pequenas passagens do capítulo (“o Alencar era o único português genuíno (,) pois conservava **a honestidade (,) lealdade (,) bondade e generosidade (,)**”, dando a ilusão de uma grande fluência e relevância. No entanto, ao longo da exposição, surgem afirmações incoerentes que se prendem, possivelmente, com falhas na memorização do texto e que a aluna teve dificuldades em resolver “este capítulo apresenta os últimos retoques na imagem da sociedade portuguesa (,) **o resto uma sincera emoção**”. A expressão sublinhada é uma apropriação incorreta da afirmação de Ega “**tomava relevo por um resto de sincera emoção**” em relação à escrita de Alencar. Salienta-se um ou outro exemplo em que a adaptação é conseguida “Ega diz (...) já não há nada genuíno neste miserável país (,) **nem mesmo com (..) no que comemos**” (a afirmação de Ega é “**já não há nada genuíno neste miserável país (,) nem mesmo o pão que comemos!**”).

Estruturação evidenciada na apresentação

Abertura e encerramento

O tema da sua exposição oral é apenas introduzido - “**Eu vou falar sobre o passeio de Carlos e João da Ega (,) e a contatação de um Portugal estático (,)**”, marcado por um elemento fático - “**ah este capítulo é (..) um epílogo do romance (,)**”.

Expressões de estruturação / progressão do discurso.

A estruturação é feita pela enumeração dos espaços percorridos pelas personagens: “**a primeira rua foi o Loreto (...)**”, “**na rua do Chiado (,)**”, “**ainda nesta rua**”, “**na rua do Novo Almada (,)**”, “**no Passeio Público (,)**”, “**subiram a Avenida**” e “**no (:) Rossio (,) mais uma vez (,)**”. A sequência corresponde, na íntegra, ao itinerário apresentado no último capítulo de *Os Maias* e só é aparentemente organizada, pois a aluna refere, em cada espaço, muitas informações que, apesar de serem relevantes, dificultam o reconhecimento da lógica que presidiu à progressão do discurso por parte dos destinatários. A manter esta estruturação, a exposição necessitava de um suporte visual que facilitasse a compreensão, aliás, sugerido pelos colegas nos comentários finais que reforçaram esta convicção, dizendo que se sentiram perdidos.

A conclusão (pela ausência da sequência final) não possui qualquer marcador a introduzi-la “**este capítulo apresenta os últimos retoques na imagem da sociedade portuguesa**”.

A progressão temática

A progressão temática do discurso é derivante. Depois de o locutor anunciar o tema “Eu vou falar sobre **o passeio** de Carlos e João da Ega”, o discurso desenvolve-se com a enumeração dos diferentes espaços percorridos pelas personagens - “**a primeira rua foi o Loreto (...)**”, “**na rua do Chiado (,)**”, “**ainda nesta rua**”, “**na rua do Novo Almada (,)**”, “**no Passeio Público (,)**”, “**subiram a Avenida**” e “**no (:)** **Rossio (,)** **mais uma vez (,)**”.

Apresentação

Controlo dos aspetos linguísticos-discursivos

Imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões linguísticos

Notam-se pequenas imprecisões. Uma é contudo notória porque não foi alvo de correção, nem de hesitações, fazendo crer que a aluna assume a dicção do verbo tal como o disse “Eu vou falar sobre o passeio de Carlos e João da Ega (,) e a **contatação** de um Portugal estático”. Outros exemplos de imprecisões lexicais são o emprego de *protótipo* em “só soube copiar os **protótipos** estrangeiros” (*modelos*) e “literatura sentimentalista e **antiga**” (*antiquada*).

Mudança de registo involuntária

- emprego do artigo definido

O uso do artigo definido antes do nome das personagens ocorre apenas duas vezes ao contrário do que se verifica nas outras exposições orais (“**o** Carlos reconheceu alguns sujeitos” e “ainda nesta rua encontraram **o** Dâmaso”) o que revela uma aluna com melhor desempenho formal do que os restantes colegas, capaz de falar sobre uma personagem com a devida distância.

Falta de concordância, sintaxe truncada e frases inacabadas

- falta de concordância sintáctica

Exemplos: “**o povo português** aqui (:) (...) é (...) aqui (..) caracterizado (,) pois apesar do tempo passar (...) o (:) **continuam** com os mesmos (:) **costumes** e

sentimentos”, “**uma nova geração ociosa e exibicionista que tentavam** (..) copiar os modelos do estrangeiro (.)

- ausência de sujeito

“Carlos e João da Ega ao passarem na estátua (,) que (:) é que (:) ah **é sublinhada a imutabilidade** da decadência portuguesa”,

Coesão

O discurso é marcado por alguns conectores, mas pouco variados se tivermos em conta a extensão do discurso - “**pois** Carlos visita Lisboa (,) **quando** voltou de Paris”, “**por isso** todos os espaços”, “**mas** perdido e disperso na nostalgia”, “**pois** apesar do tempo passar”, “**ou seja** quererem copiar o estrangeiro”, “**mas** como dominava a falta de originalidade” e “**pois** conservava a honestidade”.

Incoerências

Alguns exemplos:

“**a adoção de modas estrangeiras [corte de texto] reflecte (...)** a perda da identidade de uma civilização (,) geográfica e culturalmente distante” (a ideia seria – a perda da identidade *pela imitação* de uma civilização geográfica e culturalmente distante;

“este capítulo apresenta os últimos retoques na imagem da sociedade portuguesa (,) **o resto uma sincera emoção contrastando com a beleza e a autenticidade da terra** (.)”;

“apesar do tempo passar (...) o (:) **continuam com os mesmos** (:) costumes e sentimentos que **se alterando (:) que se vão alterando** (..) que **se vão alterando ligeiramente** com a tentativa de andarem à moda”. Ao aperceber-se da incoerência, a aluna tenta minimizá-la, fazendo sucessivas reformulações reveladoras da consciência de que não está a ser rigorosa e que pode fazer melhor.

Estratégias para tornar o discurso mais comunicativo

. Redundância: reformulação e focalização

Praticamente não existem tentativas de reformulação. O conector “ou seja” surge pela necessidade de aluna corrigir /precisar o enunciado anterior. Pensamos que não teve em vista a compreensão ou a captação do interesse do seu público. Um exemplo desta desatenção é quando a aluna refere que “D. Maria da Cunha [corte] acabara **hidrópica**” e não explicita o termo, apesar das reações de estranheza dos colegas.

. Não utilização de exemplos ou exemplos ilustrativos

Há algum cuidado em apoiar o discurso com exemplos ilustrativos e com a leitura de passagens textuais “(a **aluna passa a ler**) **a mesma sentinela** (,) **os mesmos reposteiros vermelhos** (,) **o mesmo ar mudo e deserto, as mesmas portas** (.)” e “Ega diz (...) **já não há nada genuíno neste miserável país** (,) **nem mesmo com** (..) **no que comemos o pão** (.)”.

Controlo dos elementos supra-segmentais (dicção, acentuação, velocidade, etc.) e não verbais (imagem, atitude e olhar)

(Pausas) intermédias ou longas

O discurso é dito de forma fluente e com um ritmo ajustado, sem grandes interrupções. Quando existem quase sempre são provocadas pela dificuldade de estruturação sintática do enunciado “o Carlos reconheceu alguns sujeitos que lá vira há 10 anos (,) já assim encostados e melancólicos (,) **o povo português aqui** (:) (...) é (...) **aqui** (..) **caracterizado** (,) pois apesar do tempo passar (...)”

Prolongamentos e hesitações

Tal como no item anterior, o discurso não é marcado por um número significativo de prolongamentos ou hesitações.

Dicção

A dicção é adequada, dentro dos parâmetros da norma. Os dois exemplos de incorreção (“**contatação**” e “**premanecem**”) parecem ser meras atrapalhações.

Elementos não verbais

A atitude foi adequada, atendendo à situação comunicativa.

5.4.4. Grupo 2 – Análise da Gravação 23

Contexto

A exposição oral formal surge no âmbito da sequência diadática “Estudo do texto de Padre António Vieira, *Sermão de Santo António aos Peixes*”, lecionada no 1.º período. A exposição do tema foi feita por um aluno porta-voz do grupo de trabalho que teve como tarefa interpretar excertos relativos às repreensões do pregador e preparar, no final, uma exposição oral formal sobre a crítica social subjacente a um *peixe* à escolha do aluno.

**G23 – Transcrição ortográfica da exposição oral sobre o excerto do capítulo IV
(voadores) do *Sermão de Santo António aos Peixes***

Bom dia (,) venho falar sobre o peixe voador e eh(:) as críticas que padre António Vieira faz eh(:) aos seus defeitos (-) eh (:) o peixe voador é um peixe que (:) possui asas mas eh (:) em vez de nadar (´) (,) acaba por (,) apenas voar (,) e padre António Vieira critica esse aspeto no sentido de serem presunçosos e (:) ambiciosos e (:) de (,) se julgarem superiores ó (,) ó grupo (..) e eh(:) (,) a forma como ele identifica o peixe na sociedade é exatamente isso (,) a (xxx) muitas pessoas acabam por ser vaidosas e (:) (..) recusam-se a eh (:) viver da realidade e (:) ver só o mundo da fantasia (,) e só pensam chegar ao seu objetivo (,) e têm um sonho eh(:) (...) os voadores eh(:) como eu já disse acham-se superiores ós seres semelhantes e eh(:) (...) por isso mesmo (...) eh(:) (...) acham-se superiores aos seus semelhantes e (:) acabam por menosprezar eh(:) os outros peixes e (:) quando na realidade (,) como padre António Vieira António Vieira disse (,) eh(:) são inferiores e (,) por vezes ridículos (..) eh(:) (..) outra crítica é o facto de (...) eh(:) (:) (h) não (,) serem ignorantes no sentido de não quererem ouvir o que os outros dizem e (:) ele identifica o homem também nesse sentido por (..) ter um ponto de vista (..) pegar-se a esse ponto de vista e não querer ouvir a opinião dos outros (pausa muito longa) outro aspeto é o fato de por serem presunçosos (,) quererem atingir objetivos impensáveis (,) e (:) por vezes impossíveis e (:) por isso mesmo (,) quanto mais alto se vêem por vezes (,) maior será a queda e (:) creio que (,) nós devemos saber ocupar o nosso lugar (,) temos o lugar na sociedade e (:) lutarmos pelo que achamos que é melhor (..) e (:) temos sempre alguém ao nosso lado (xxx) ignorar o que os outros dizem porque às vezes (...) poderá essencial a nós (..) não devemos ser egocêntricos (...) eh(:) devemos esforçarmo-nos pa chegar ó objetivo (...) eh (pausa) para finalizar eh(:) creio que (...) temos de (:) saber ser tolerantes e exigentes com (..) connosco próprios (,) devemos ser responsáveis (,) e (:) devemos ser bons ouvintes e respeitar igualmente os outros (..) e (:) posso (?) (,) ler aqui uma frase (?) (,) não sei de onde é que foi retirado (,) a Ana (..) foi buscar (,) não sei se foi ó livro a verdade e a sinceridade de mãos dadas provocam uma ajuda para a nossa vida (,) dou por terminada a minha exposição oral (´).

G23: Comentários dos colegas:

“Ele leu”; “um bocadinho monocórdico”; “preso ao guião”, “muito preocupado com o que dizia no guião” “mas percebeu-se bem”; “não olhou para nós”; “conseguiu transmitir bem os conteúdos essenciais”; “não estava à-vontade”.

Planificação

Guião

O guião foi da responsabilidade do grupo, preparado na sala de aula e revisto pelo professor. Inicialmente, os alunos apresentaram-no em texto. Foram pouco recetivos à necessidade de o transformar em tópicos e /ou esquema. O guião consultado durante a exposição oral formal era diferente daquele que foi entregue ao professor: os tópicos previstos foram organizados em texto. O aluno prendeu-se um pouco à sua consulta e o documento não foi facultado à turma.

Conhecimento enciclopédico e da situação comunicativa

O aluno teceu comentários gerais sobre o tema em questão, não fazendo referências ao texto, pelo que revelou um conhecimento insuficiente do tema, facto que o guião não deixava antever. Limitou-se, no primeiro momento, a dizer que os peixes eram “**presunçosos e (:)** **ambiciosos e (:)** **de (,) se julgarem superiores**”. Depois de tentar reforçar o tópico da superioridade (“**acham-se superiores**”), acrescentou a ideia de “**serem ignorantes no sentido de não quererem ouvir o que os outros dizem**”. Em termos globais, a exposição desenvolve-se circularmente à volta da mesma ideia. Fica a percepção de que o aluno ou não fez uma preparação / treino adequado ou não conseguiu gerir a informação incluída no seu documento de consulta, como o confirmam os comentários dos colegas ao seu desempenho.

Estruturação evidenciada na apresentação

Abertura e encerramento

“**Bom dia (,) venho falar** sobre o peixe voador e eh(:) as críticas que padre António Vieira faz eh(:) aos seus defeitos [corte de texto] **dou por terminada a minha exposição oral (´)**”.

O aluno não cumprimentou o seu público, nem agradeceu a sua presença. Referiu o objetivo da sua exposição, mas não apresentou a estruturação, talvez por não lhe reconhecer a função reguladora e facilitadora da compreensão. Perante os comentários da turma ao seu desempenho, o aluno concordou com a necessidade de

apresentar a estruturação da sua comunicação, mas, quanto à saudação e agradecimento, defendeu-se, dizendo que se sentia constrangido a fazê-lo por considerar momentos pouco naturais face ao contexto. A turma dividiu-se sobre este assunto, mas ficou *acordado* que as exposições seguintes deveriam conter uma abertura e encerramento adequado, ainda que simplificado.

Expressões de estruturação / progressão do discurso

Os seguintes exemplos (“padre António Vieira critica **esse aspeto** [corte de texto] (..) **outra crítica** é o facto de (...) [corte de texto] (pausa) **outro aspeto** é o fato de por serem presunçosos (,) **para finalizar** eh (:) creio que (...) temos de (:) saber ser tolerantes e exigentes” evidenciam que a estruturação do discurso é feita através de três ocorrências introduzidas por determinantes demonstrativos com valor anafórico. O aluno comete um erro ao omitir o artigo que precede, obrigatoriamente o determinante *outro*; *outra*. Estas ocorrências permitem a progressão e orientam estrategicamente a compreensão do auditório que as valorizou.

Grande parte da informação do texto desenvolve-se tendo em conta dois referentes: o peixe voador e Padre António Vieira. O aluno retoma estes elementos, recorrendo frequentemente ao processo de repetição “**o peixe voador** e eh(:) as críticas que **padre António Vieira** faz eh(:) aos seus defeitos (-) eh (:) **o peixe voador** é um peixe que (:) possui asas mas eh (:) em vez de nadar” [corte de texto] e **padre António Vieira** critica esse aspeto”. A pronominalização é outro processo, mas menos recorrente, “(,) [**eles**] serem ignorantes no sentido de [**eles**] não quererem ouvir o que os outros dizem e (:) **ele** identifica o homem também nesse sentido **ele** identifica o homem também nesse sentido por (..) ter um ponto de vista (..)”. O aluno raramente recorre à substituição por um termo sinónimo, uma paráfrase etc., pois este processo exige uma competência lexical que ele não possui.

Apresentação

Falta de controlo dos aspetos linguísticos-discursivos

Imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões linguísticos

Os exemplos abaixo transcritos mostram as dificuldades do aluno em aceder a um registo cuidado de acordo com a situação comunicativa.

“ele **identifica** o peixe na sociedade [corte de texto] “, “serem **ignorantes** no sentido de não quererem ouvir o que os outros dizem”, “é

o fato de por serem **presunçosos** (,) quererem atingir objetivos impensáveis (.)” e “(..) não devemos ser **egocêntricos** (...) eh(:) devemos esforçarmo-nos pa chegar ó objetivo [corte de texto]” e “temos de (:)
saber ser **tolerantes** e exigentes [corte de texto].

Assim, no primeiro exemplo, o aluno não consegue comunicar que padre António Vieira estabelece uma analogia entre o peixe voador e determinado tipo social. A frase não é coerente, mas o contexto e o saber partilhado facilitam a compreensão: os alunos percebem o que o colega quer dizer.

A impropriedade verificada em **ignorantes, egocêntricos e tolerantes** ocorre pela tentativa de o aluno se situar num registo mais elevado, adequado ao grau de formalidade exigido, mas fica evidente que ele desconhece com rigor e propriedade o sentido destas palavras.

A citação do provérbio “Quanto mais se sobe, maior é o trambolhão” é imprecisa: “**quanto mais alto se vêm por vezes (,) maior será a queda**”.

Mudanças registos involuntária com perdas no grau de formalidade

- .Formas de tratamento desadequada

“forma como **ele** [relativo a padre António Vieira] identifica o peixe na sociedade.

- Interpelação desajustada ao seu público

O aluno pede consentimento e hesita face ao silêncio recebido -“devemos ser bons ouvintes e respeitar igualmente os outros (.) e (:)
posso ? (,) ler aqui uma frase?
(.)

Falta de concordância, sintaxe truncada e frases inacabadas

- Falta de concordância

A falta de concordância é um traço característico do discurso oral e, tendo em consideração o contexto escolar da exposição oral, não a consideramos como um problema grave - “**o peixe voador** é um peixe que (:)
possui asas mas eh (:)
[corte de texto] no sentido de serem **presunçosos** e (:)
ambiciosos e (:)
[corte de texto] posso (?)
(,) ler aqui **uma frase** (?)
(.) não sei de onde é que **foi retirado** (,). Pelo contrário, a sintaxe truncada e/ou as frases inacabadas como, por exemplo, em “**posso (?)** (,) **ler aqui uma frase?** (.) **não sei de onde é que foi retirado** (,) **a Ana** (..) **foi buscar** (,) **não sei se foi ó livro a verdade e a sinceridade de mãos dadas** **provocam uma ajuda**

para a nossa vida (.)” não são aceitáveis devido a uma forte aproximação à especificidade do texto conversacional e informal.

Uso reiterativo de marcadores / conetores

por isso mesmo (...) eh(:) (...) acham-se superiores aos seus semelhantes [corte de texto] (:) por vezes impossíveis e (:) **por isso mesmo (,)** quanto mais alto se vêm [corte de texto].

Outros problemas

- Seleção incorreta de preposições
“recusam-se a eh (:) viver **da** realidade”

- Colocação e utilização de pronomes incorreta
“dizem porque às vezes (...) poderá essencial **a nós (,)**”

No exemplo “a forma como ele identifica o peixe na sociedade é exatamente **isso (,)**, o pronome demonstrativo não tem um referente explícito na frase. O pronome tem valor anafórico, mas cria grande ambiguidade, porque a retoma é feita ao nível da ideia geral.

É um problema sintático recorrente nas exposições orais dos alunos.

Sintaxe característica do discurso oral informal

- Repetições

“como eu já disse acham-se **superiores ós seus semelhantes** e ah (...) por isso mesmo (...) ah acham-se **superiores aos seus semelhantes** e (:) [corte de texto] serem ignorantes **no sentido de** não quererem ouvir o que os outros dizem e (:) ele identifica o homem também **nesse sentido por (,)** ter um ponto de vista”

- O uso da conjunção coordenativa copulativa “e”

“muitas pessoas acabam por ser vaidosas **e (:)** e recusam-se a ah viver da realidade **e (:)** só pensam chegar ao seu objetivo (,) **e** têm um sonho ah (...) como eu já disse acham-se superiores ós seus semelhantes **e ah (...)**”

Coesão temporo-aspectual incorreta

“nós **devemos** saber ocupar o nosso lugar (,) **temos** o lugar na sociedade e (:)
lutarmos pelo que **achamos** que é melhor

Quebras na coerência interna do texto

A coerência interna do texto (lógico-conceitual) é por vezes afetada. Com a afirmação “o peixe voador **é um peixe** que (:) possui asas mas eh (:) em vez de nadar (:) **(,) acaba por (,) apenas voar**”, o princípio da não contradição não é totalmente respeitado. Outro exemplo significativo prende-se com a não redundância. O aluno perde-se, não recorda a informação nova a introduzir e, pretendendo reestruturar o pensamento e evitar o silêncio, repete o tópico anterior. Ele próprio reconhece isso mesmo. (“os voadores eh(:) **como eu já disse acham-se superiores ós seres semelhantes** e eh(:) (...) por isso mesmo (...) eh(:) (...) **acham-se superiores aos seus semelhantes** e (:) acabam por menosprezar eh(:) os outros peixes e (:) quando na realidade (,) como padre António Vieira António Vieira disse (,) eh(:) são inferiores e (,) por vezes ridículos (.) eh(:)”)

O saber compartilhado atenuou, contudo, estes problemas. Aliás, a turma, na reflexão final, considerou esta exposição bem sucedida. Fica, porém, a percepção de que os alunos têm dificuldade em avaliar a pertinência/relevância da informação, bem como interpretar o conteúdo do discurso. De acordo com Cassany (1998), não são *ouvintes perfeitos* porque parecem centrar a sua atenção na intervenção do orador e restringir a compreensão da mensagem escutada à identificação das ideias principais (o que neste caso foi auxiliado pela estruturação).

Falta de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo

Falta de redundância: reformulação e focalização

Existem algumas reformulações, mas pela sua inoperância, quebram o grau de formalidade esperado -“ele identifica o homem também nesse sentido por (..) **ter um ponto de vista (..) pegar-se a esse ponto de vista** e num querer ouvir a opinião dos outros (pausa)”. Acreditamos que o aluno não teve qualquer intenção estratégica. A sua exposição oral revelou um deficiente investimento na captação do interesse do público.

Apresentação de exemplos ilustrativos (provérbio e de uma citação)

O provérbio “Quanto mais sobes, maior é a queda” foi citado com imprecisões. Quanto à citação, ela foi lida de forma pouco expressiva e foi desvalorizada pelo aluno, uma vez que não sabe citar a fonte e remete a responsabilidade para a colega de grupo – “posso (?) (,) ler aqui uma frase (?) (,) **não sei de onde é que foi retirado (,) a Ana (..) foi buscar (,) não sei se foi ó livro** a verdade e a sinceridade de mãos dadas provocam

uma ajuda para a nossa vida (.). O aluno pediu consentimento ao seu auditório. Perante a ausência de resposta, leu de forma muito rápida, em tom descendente, quase em surdina. Por outro lado, a citação está completamente descontextualizada com a informação que, pretensamente deve confirmar, “**a verdade e a sinceridade de mãos dadas provocam uma ajuda para a nossa vida (.).**”

Investimento na captação do interesse do público

É interessante notar que o aluno teve o cuidado de introduzir estratégias para tornar o seu discurso mais comunicativo, mas não investiu nelas. Nenhum comentário dos colegas referiu a sua relativa ineficácia e este facto faz pensar que os alunos (enquanto ouvintes) não conseguem reter ideias ou frases para as poder interpretar ou relacionar com a informação nova.

Controlo sobre a modalização

Pela primeira vez um aluno, num exposição oral formal expressa a sua atitude, a sua convicção, tentando agir sobre os seus interlocutores “**nós devemos saber** ocupar o nosso lugar (,) temos o lugar na sociedade e (:) lutarmos pelo que achamos que é melhor [corte de texto] **não devemos ser egocêntricos (...)** eh(:) **devemos esforçarmo-nos** pa chegar ó objetivo [corte de texto] **temos de (:) saber** ser tolerantes e exigentes com (..) connosco próprios (,) **devemos ser responsáveis (,)** e (:) **devemos ser bons ouvintes e respeitar igualmente os outros**”.

Falta de controlo sobre os elementos supra-segmentais (dicção, acentuação, velocidade, etc.) e não verbais (imagem, atitude, olhar)

O aluno revelou dificuldades no controlo dos elementos supra-segmentais. Só a gravação e posterior visionamento do vídeo o fez (a ele e à turma) tomar conhecimento deste problema.

Pausas (intermédias ou longas)

“devemos esforçarmo-nos pa chegar ó objetivo (...) ah (**pausa**) para finalizar ah creio que (...) temos de (:) saber ser tolerantes”.

Prolongamentos

“querem atingir objetivos impensáveis (.) e (:) por vezes impossíveis [corte de texto] pelo que achamos que é melhor (..) e (:) temos sempre alguém ao nosso lado [corte de texto] e (:) posso ler aqui uma frase?”

Hesitações

“venho falar do peixe voador e **eh(:)** as críticas que padre António Vieira faz **eh(:)** as seu defeitos (-) **eh(:)** peixe voador é um peixe” [corte de texto] “e têm um sonho **eh(:)** (...) os voadores **eh(:)** como eu já disse acham-se superiores ós seres semelhantes e **eh(:)** (...)”

Dicção

Recorrem exemplos como os que se seguem “ julgarem superiores ó (,) ó grupo (..) [corte de texto] como eu já disse acham-se superiores ós seus semelhantes [corte de texto] esforçarmo-nos **pa** chegar ó objetivo (...) eh (pausa). No entanto, os problemas de dicção são mais gravosos quando não é possível descodificar o que o aluno diz - “a forma como ele identifica o peixe na sociedade é exatamente isso (.) a (**xxx**) muitas pessoas acabam por ser vaidosas” e “temos sempre alguém ao nosso lado (**xxx**) ignorar o que os outros dizem”.

O aluno nunca mostrou uma intenção estratégica de valorizar elementos como a entoação, pausas e ritmo na sua comunicação oral. Quando ocorrem, estão associados quer às hesitações, quer a pausas prosódicas, parecendo indiciar a pontuação utilizada no texto escrito possivelmente memorizado. Os colegas de turma, refletindo sobre a exposição oral, referiram o pouco à vontade do aluno e a ausência de expressividade, classificando o discurso como sendo monocórdico. Considerando os elementos não verbais, foi, ainda, referido que “ele não olhava para nós”.

Apesar destas limitações, o conteúdo informativo pareceu não ser afetado.

5.4.5. Grupo 3 – Análise da Gravação 21

Contexto

No início do 2.º período, a professora apresentou várias propostas de temas para a avaliação formal da oralidade, na vertente da produção e, especificando mais ainda, da produção de discurso oral formal, em contexto público, neste caso a sala de aula. Os alunos da turma do 12.º F selecionaram o tema “Escolho uma palavra”, excetuando um aluno que optou pela afirmação de Henry Miller “A imaginação é a voz do atrevimento”. A instrução da atividade obrigava à produção de um discurso argumentativo.

O guião foi elaborado fora do contexto de aula, mas teve de ser entregue, obrigatoriamente, à professora, uma semana antes da exposição. A sua discussão / reformulação ocorreu no tempo letivo das ARE (Atividades de Recuperação e Estudo).

Embora a turma tenha vindo a trabalhar a oralidade de forma sistemática desde o ano letivo anterior, a aluna destaca-se pelo seu bom desempenho em todas as disciplinas.

G21 – transcrição ortográfica da exposição oral “ Escolho uma palavra”

Para esta exposição (,) eu vou interpretar a palavra a-mor (,) vou começar por falar um pouco (,) da ideia mais comum (,) associada a este sentimento (,) depois vou introduzir algumas questões eh um pouco controversas (,) portanto mais polémicas (,) e por fim vamos ver se (,) se será possível chegar alguma conclusão (,) bem (,) a i dei a (,) a concepção mais tradicional associada ao amor (,) é aquela que imediatamente associamos à arte (..) na literatura (,) na pintura (,) na poesia (‘) e até no cinema(‘) (,) vemos muitas vezes o amor (,) retratado como sendo um sentimento (,) um sentimento mais altruísta e mais nobre e(;) (,) é essa a conceção com que estamos mais familiarizados eh (:) (pausa) eh(;) acontece que com os avanços da psicologia (,) já existe quem se questione (,) se de facto o amor é puro altruísmo(,) vejamos o exemplo de uma mãe que se sacrifica pelo seu filho (,) (,) aparentemente esta ação (,) este sacrifício (,) é uma ação puramente altruísta (,) contudo(,) podemos encontrar algumas razões (,) ainda que mais ou menos ocultas (,) e goís tas para que a mãe tenha essa ação (,) por exemplo (,) uma das razões pode ser a realização pessoal (,) a satisfação pessoal que a mãe obtém por saber que está a ajudar o seu filho (,) e uma outra razão pode ser a questão da cons ciên cia (‘) se não tivesse feito (,) essa ação seria difícil suportar a sua consciência (,) lidar com a sua consciência (,) e assim uma ação que aparentemente é to tal men te altruísta (,) nós podemos encontrar motivos ocultos (,) que revelam algum egoísmo (,) então afinal de contas o amor (,) é fundamentalmente altruísmo ou é fundamentalmente egoísmo(?) será que o homem se distancia de facto de todos os outros animais (?) por ser (..) não só por ser racional mas também por ser um ser capaz de ter ações de verdadeiro altruísmo e capaz de amar verdadeiramente (?) ou será que o amor não passa de puro egoísmo (?) (..) e podemos até levar estas estas questões mais além (,) podemos até perguntarmo-nos se existirá (,) no ser humano (,) como que uma programação (,) ge né ti ca (,) que nos leva (:) a (:) amar (,) a fim de garantir a sobrevivência da espécie ou a fim de po (,) fa cili tar a vida em sociedade (,) eh será por isso que estabelecemos relações afetivas (?) eu deixo estas questões em aberto (,) como é óbvio é muito complicado dado à complexidade do tema (,) chegar à conclusão (eh) espero ter suscitado o vosso in te res se (..) se houver alguma dúvida ou alguma questão (,) ou algum comentário(..) agora a altura (...) não? (h) então deixo-vos com a minha

opinião (..) eu acredito que (..) quer o amor seja um sentimento genuíno e altruísta (,) quer seja (,) como já temos aqui (h) (..) um pouco egoísta (.) (..) eu espero (,) que nunca saibamos que nunca esperamos (..) porque é melhor que ficamos sempre(..) que nunca percamos a magia (,) que associamos ao amor (.) porque sem amor nada mais vale a pena (.) obrigada pela vossa atenção (,) pelo vosso tempo(.) e dou por encerrada a minha exposição (.)

Planificação

Guião

A aluna apresentou o guião (cf. guião 1, reproduzido no final da análise da gravação), mas face às questões / hesitações da professora, fez a primeira exposição oral (treino) com base nas suas notas. À medida que sentia dificuldades no desenvolvimento do tema (considerando o guião, a professora esperava que fossem muito maiores), foi reelaborando-o no verso da folha (cf. guião 2, reproduzido no final da análise da gravação). Com base neste segundo guião, a aluna treinou de novo a exposição oral e voltou a modificá-lo quer acrescentando, quer sublinhando palavras. Prometeu passar a limpo, mas a professora não fez questão neste procedimento, porque considerou este trabalho extremamente revelador da forma como a aluna estruturava as suas ideias. O guião tal como está, foi utilizado na exposição oral formal, na sala de aula.

Vale a pena sublinhar que o esforço da aluna na tentativa de fazer melhor, como o comprovam as sucessivas reformulações empreendidas, deveria ser o comportamento dos alunos em geral, pois os resultados positivos são imediatos, como se pode comprovar neste caso.

Respeito pelo guião

. Abertura e encerramento

O quadro abaixo permite confrontar os tópicos elencados no guião 1 (a negro) e no guião 2 (a azul) com o seu desenvolvimento no discurso oral (coluna da direita).

	Tópicos elencados nos Guiões	Exposição oral
	Abertura	
Saudação	Saudação – Boa tarde (G1) ³⁷ Saudação (G2) ³⁸	-----

³⁷ Guião 1

³⁸ Guião 2

Objetivos	Interpretação AMOR (G1) 1- Ideia comum	“eu vou interpretar a palavra a-mor ” “ vou começar por falar um pouco (.) da ideia mais comum ”
	2- Polémica 3- Conclusão? Interpretação 1,2,3 (G2)	“depois [corte de texto] questões eh um pouco controversas ” “e por fim vamos ver se (,) se será possível chegar alguma conclusão ”
Encerramento		
Agradecimentos	DÚVIDAS E AGRADECIMENTOS (G1 e G2)	“ se houver alguma dúvida ou alguma questão (,) ou algum comentário(..) agora a altura “ obrigada pela vossa atenção (,) pelo vosso tempo(.) e dou por encerrada a minha exposição (.)”
Saudação/ despedida		

A aluna previu a abertura e o encerramento, mas listou apenas os tópicos relativos aos objetivos. Este procedimento revela que a estrutura da exposição oral formal está interiorizada e é encarada com segurança.

Corpo da exposição

Tópicos elencados nos Guiões	Exposição oral
1.º tema - Ideia comum	
(G1) Bem, concepção tradicional associada à arte (literatura, pintura, poesia, cinema)	“ bem (,) a i dei a (,) a concepção mais tradicional associada ao amor (,) é aquela que imediatamente associamos à arte (..) na literatura (,) na pintura (,) na poesia (‘) e até no cinema (‘)”
G1 Retrata o amor como altruísta (BEM VS MAL)	“vemos muitas vezes o amor (,) retratado como sendo um sentimento (,) um sentimento mais altruísta e mais nobre ”
(G2) Tradicional, Arte, Altruísmo (Nobre), Familiares	

Tópicos elencados nos Guiões	Exposição oral
3.º tema - conclusão	
(G1 e G2) Não há conclusão possível, mas fica a reflexão / mas deixo a questão em aberto? Complexidade do tema Afinal de contas Altruísmo OU EGOÍSMO? My opinion: que nunca perca a sua magia Nada vale + a pena	“ eu deixo estas questões em aberto (,) como é óbvio é muito complicado dado à complexidade do tema (,) chegar à conclusão ” “ então deixo-vos com a minha opinião (..) eu acredito que ” que nunca percamos a magia (,) que associamos ao amor (,) porque sem amor nada mais vale a pena ”

Basicamente a estrutura informacional é igual no primeiro e no segundo guião, sendo que, no último, as referências são mais breves e esquemáticas. O segundo guião previu, também, marcadores / conetores que evidenciam nexos lógicos entre as diferentes partes e, sobretudo, os vocábulos ou expressões que asseguram a rede semântica dos temas a desenvolver no discurso. A preservação da informação e sua organização é mantida ao longo da exposição oral.

Conhecimento enciclopédico e sobre a situação comunicativa

A informação nuclear do texto revela que a aluna possui conhecimentos sobre o tema que vai desenvolver. Assim, apresentou a “**concepção mais tradicional associada ao amor** (,) ” e problematizou esta ideia com referências a estudos “**acontece que com os avanços da psicologia** (,) **já existe quem se questione** (,) **se de facto o amor é puro altruísmo**”, apresentando exemplos.

O mesmo se pode dizer face à situação comunicativa. O locutor, em contexto de sala de aula, sabe que está numa situação de comunicação formal, por isso, estabeleceu com o seu interlocutor (colegas de turma e professora) uma relação de respeito cordial quer interessando-se pela adesão ao que foi dito “**espero ter suscitado o vosso in te res se** (..)”, quer preocupando-se com a compreensão do discurso “**se houver alguma dúvida ou alguma questão** (,) **ou algum comentário**(..) **agora a altura** (...) **não?** (h). No final, de forma empática, partilha com ele a sua opinião “**deixo-vos com a minha opinião**” e agradece “**obrigada pela vossa atenção** (,) **pelo vosso tempo** (,)”

Contudo, na abertura, a aluna, apresenta a sua intenção e não a sua tese (“**eu vou interpretar a palavra a-mor**”), desviando-se da instrução de trabalho que preconizava

a produção de um texto argumentativo. Efetivamente, a aluna vai confirmar alguns problemas na competência textual, ainda que não tão graves como deixava antever a abertura do seu discurso.

Estruturação

Abertura e encerramento

A aluna iniciou o discurso, anunciando o tema e a sua organização “**eu vou interpretar a palavra a-mor (,) vou começar por falar um pouco (.)** [corte de texto] **depois vou introduzir algumas questões** [corte de texto] **e por fim vamos ver**. No final, agradeceu “**obrigada pela vossa atenção (,) pelo vosso tempo (.)**” e verbalizou o encerramento do seu discurso “**dou por encerrada a minha exposição (.)**”. Previamente, anunciou o fecho da exposição com uma sequência de pré-fecho, facto que não é muito frequente mesmo em alunos possuidores de competência comunicativa oral – “**espero ter suscitado o vosso in te res se (..) [corte de texto] **então deixo-vos com a minha opinião** [corte de texto]”.**

Expressões de estruturação / progressão do discurso

O discurso é assinalado com uma grande variedade de marcadores discursivos / conectores, alguns deles específicos da estrutura argumentativa. Assim, estão presentes:

- . enumerativos – (“podemos encontrar **algumas razões** (,)”, “**uma das razões** pode ser a da realização pessoal”, “**uma outra razão**³⁹ pode ser a questão da cons ciên cia”).
- . ilustrativos – “**por exemplo** (,) uma das razões pode ser a da realização pessoal”;
- . conclusivos e explicativos /causativos – “**portanto** mais polémicas”, “será **por isso** que estabelecemos relações afetivas (?)”, “**dado** à complexidade do tema”, “**porque** é melhor”, “**porque** sem amor nada mais vale a pena (.)”.

Nos exemplos “**então afinal de contas o amor (,) é fundamentalmente altruísmo ou é fundamentalmente egoísmo(?)** e “**então** deixo-vos com a minha opinião”, o vocábulo destacado a negrito é um marcador discursivo com valor causal (*nesse caso*) que reforça a orientação argumentativa. Nesta linha, encontramos outros marcadores como, por exemplo “de facto” (“será que o homem se distancia de facto de todos os outros animais”).

A coesão do discurso é, ainda, reforçada por outros marcadores /conectores fáticos ou conversacionais - “**bem** (,) a i dei a (,)” e “é agora a altura (...) **não?**”, concessivos / adversativos – “(,) **ainda que** mais ou menos ocultas (.)”, aditivos / sumativos – “**não só** por ser um racional **mas também** por ser um ser capaz” e “**e dou**

³⁹ O artigo indefinido em “**uma outra razão**”, mais do que uma incorreção sintática, parece-nos possuir um valor enfático.

por encerrada a minha exposição (.)", condicionais – “se será possível chegar alguma conclusão”, “se não tivesse feito (.) essa ação, disjuntivos – “**quer** o amor seja um sentimento genuíno e altruísta (.) **quer** seja (.) como já temos aqui (h) (..) um pouco egoísta”, “**ou** é fundamentalmente egoísmo (?)”, “**ou** será que o amor não passa de puro egoísmo (?) e finais – “**para que** a mãe tenha essa ação”; “**a fim de** garantir a sobrevivência da espécie”.

Apresentação

Falta de controlo dos aspetos linguísticos-discursivos

Imprecisões, confusões lexicais e uso excessivo de bordões linguísticos

- Improriedade lexical

Não há propriamente impropriedade lexical. Contudo, a aluna repete várias vezes altruísmo / altruísta e egoísmo / egoísta. Consideramos que poderia ser mais produtivo recorrer à substituição por outros nomes (*abnegação, generosidade / calculismo, interesse*) / adjetivos (*abnegada, generosa / calculista, interesseira*), por exemplo.

Falta de concordância, sintaxe truncada e frases inacabadas

- Falta de concordância

A falta de concordância verifica-se em casos pontuais e em situações que ultrapassam as relações de sujeito, predicado, complementos (SVO): “**dado à complexidade** do tema” (dada a complexidade do tema).

Quando a aluna utiliza frases complexas longas, uma vez por outra, fá-lo de forma incorreta: **eu acredito que** (..) quer o amor seja um sentimento genuíno e altruísta (.) quer seja (.) como já temos aqui (h) (..) um pouco egoísta (.) (..) [**omissão da oração subordinada substantiva completiva**] eu espero (.) que nunca saibamos”.

- Sintaxe truncada

O discurso possui, também, alguns exemplos de sintaxe truncada “(..) se houver alguma dúvida ou alguma questão (.) ou algum comentário(..) **agora a altura (...) não?** Embora sendo uma aluna de 12.º ano, podemos considerar que a frequência destes erros na comunicação oral não foi muito relevante, se considerarmos todas as exposições em análise.

Outros problemas

- emprego incorreto dos modos verbais

A aluna reconhece a necessidade do uso do presente do conjuntivo, mas utiliza o indicativo, possivelmente, pela incerteza relativamente à conjugação o verbo (apesar de ser regular e pertencer à primeira conjugação) – “eu espero (,) que nunca saibamos que nunca **esperamos** (..) porque é melhor que **ficamos** sempre (..) que nunca percamos a magia (,)”.

- Omissão de preposições

No exemplo “se será possível chegar [**a**] alguma conclusão” não é perceptível se a aluna comete um erro, omitindo a preposição, ou se recorre ao fenómeno de crase. Já no exemplo “uma das razões pode ser a da realização pessoal (,) a [**da**] satisfação pessoal, pensamos que a omissão é um lapso.

Coerência interna do texto

A aluna, com a afirmação “**eu vou interpretar a palavra a-mor** (,) supostamente pretendia apresentar a tese. Contudo, a defesa de uma ideia, de um ponto de vista ou mesmo o questionamento acerca da palavra amor não está explícita. Em seguida, apresenta a premissa “vou falar um pouco (,) **da ideia mais comum** (,) associada a este sentimento”, “a i dei a (,) **a concepção mais tradicional associada**”. Antes da apresentação dos argumentos, a aluna formaliza uma sequência expositiva, colocando o problema: “**vou introduzir algumas questões eh um pouco controversas**” e “**já existe quem se questione (,) se de facto o amor é puro altruísmo(,)**”. No final, a aluna comprometeu-se a tentar chegar, juntamente com os seus interlocutores, a uma “conclusão” (“**vamos ver se (,) se será possível chegar alguma conclusão**”). O facto de aceitar que tal poderia não ser possível põe em causa a intenção persuasiva do texto argumentativo – “**eu deixo estas questões em aberto (,) como é óbvio é muito complicado dado à complexidade do tema (,)**”.

A força ilocutória argumentativa presente no discurso advém, no entanto, da presença de perguntas “**então afinal de contas o amor (,) é fundamentalmente altruísmo ou é fundamentalmente egoísmo (?) será que o homem se distancia de facto de todos os outros animais (?) por ser (..) não só por ser racional mas também por ser um ser capaz de ter ações de verdadeiro altruísmo e capaz de amar verdadeiramente (?)**”, de asserções reforçadas “**eu acredito que**”, “**como é óbvio é muito complicado**” e de marcas gramaticais (verbo ser e o presente como valor universal, por exemplo).

A aluna revela problemas ao nível da competência textual, mas a sua competência discursiva não foi questionada pelos colegas no momento final de reflexão / avaliação. Dois colegas, timidamente, referiram que “o discurso tinha demasiadas perguntas formuladas em alternativa e que se tornou confuso, pois não se percebia bem a opinião” da colega. A turma discordou, argumentando com a passagem “**então deixovos com a minha opinião (..) eu acredito que (..)**, não dando conta que a defesa do ponto de vista deve ser constante na argumentação.

A adesão ao discurso volta a confirmar a impreparação dos ouvintes que, neste caso, parecem valorizar o cumprimento da regra da sinceridade que, segundo Searle (1976), é uma condição essencial para que o ato de fala tenha êxito, e neste sentido, a função comunicativa do discurso tenha sido cumprida.

Falta de estratégias para tornar o discurso mais comunicativo

Falta de redundância: reformulação e focalização

Existem algumas reformulações, mas de reduzido valor estratégico: “questões eh um pouco **controversas** (,) portanto mais **polémicas**”, “**a i dei a** (,) **a concepção** mais tradicional” e “**suportar** a sua consciência (,) **lidar** com a sua consciência (,). A falta de marcadores explicativos confirma a ideia de que as reformulações se devem à tentativa, por parte do locutor, de precisar a ideia e/ou encontrar um registo mais elevado, tentativa que é louvável, por revelar a consciência não só de que se pode ter um melhor desempenho, mas também de que ele se consegue por tentativas.

No entanto, com a questão “então **afinal de contas** o amor (,) é fundamentalmente altruísmo ou é fundamentalmente egoísmo(?)”, a aluna conclui, apresentando, em síntese, as ideias que acabara de problematizar, numa tentativa de organizar estrategicamente o seu discurso para facilitar a sua compreensão.

Apresentação de exemplo ilustrativos

A aluna reconhece a necessidade de ilustrar, exemplificar. No guião 2, teve o cuidado de referir o exemplo – “**Exemplo (Forte)**” – e de precisá-lo, acrescentando a lápis (**Mãe / son**), graficamente envolvido num círculo. Porém, consideramos que o exemplo foi demasiado genérico “vejamos o exemplo de **uma mãe que se sacrifica pelo seu filho**”. A aluna não foi capaz de especificar o tipo de *sacrifícios* e o seu efeito perdeu-se. A reflexão final dos colegas deu conta de isso mesmo, mas a aluna refutou, embora, mais tarde, aceitasse que o exemplo foi “pouco preciso”.

Controlo sobre a modalização

A aluna vai expressando a sua atitude perante aquilo que diz: valida a verdade (“**eu acredito que (..) “**”), expressa a dúvida (“**vamos ver se (,) se será possível chegar alguma conclusão**”), bem como a probabilidade através do advérbio de frase “**aparentemente esta ação (,) este sacrifício (,)**”. Do mesmo modo, a sua subjetividade está presente na entoação “**que mais ou menos ocultas (,) e goís tas**”, e em expressões enfáticas “**podemos até perguntarmo-nos**”, apreciando implicitamente o conteúdo do enunciado.

Controlo sobre os elementos supra-segmentais (dicção, acentuação, velocidade, etc.) e não verbais (imagem, atitude, olhar)

Também neste item, o discurso da aluna é formalmente adequado, revelando a sua competência discursiva. Se compararmos com outras exposições orais formais de colegas, esta caracteriza-se pela capacidade de a aluna explorar os meios prosódicos. Assim recorre à entoação ascendente “**e uma outra razão pode ser a questão da cons ciên cia (’)**”, à pergunta “**ou será que o amor não passa de puro egoísmo (?)**”, a acentuação mais forte “**será que o homem se distancia de facto de todos os outros animais (?)**” e prolongamento de palavra “**como que uma programação (,) ge né ti ca**”, perseguindo o seu objetivo comunicacional.

Saudação — Boa Tarde

Interpretação AMOR

- 1 - ideia comum
- 2 - polémica
- 3 - conclusão?

Bem,
 Conceção tradicional associada à arte
 (Literatura, pintura, poesia, cinema)
 retrata o amor como altruísta
 (BEM VS MAL)

Avanços na Psicologia → questionar

NÃO SERÁ O AMOR PURO EGOÍSMO?

Vejam os exemplos (MÃE + SACRIFÍCIO) } PURO VERDADEIRO FORTE

Argumentos } Realização } RAZÕES
 consciência } EGOÍSTAS
 Existirá necessidade da espécie de se relacionar?

Então, Será HOMEM EGOÍSMO?
 AMOR RACIONAL ALTRUISMO | SOBREVIVÊNCIA da espécie?
 Predisposição genética
 vida em sociedade

NÃO há conclusão possível, mas fica a reflexão
 em aberto " ~~... de forma certa~~
~~... pelo motivo errado~~ Afinal de
 contas Altruísmo OU EGOÍSMO? "

DÚVIDAS + AGRADECIMENTOS.

Saudação

Interpretação 1, 2, 3

Tradicional, Ante, ^{Nobre} Altruísmo, familiares

Avanços Psico, ^{quem se} Questionar... ^{PUAO} Altruísmo?

Exemplo (Fonte) Contado



Afinal de contas AMOR Fundamentalmente

Altruísmo ou Egoísmo?

distanciar
DISTINÇÃO

Racional, NT altruísta / capaz de amar ①
OU

AMOR ~~ou~~ Egoísmo? (+ além)

ou mesmo

programação genética que ^{mes leve a animal} ~~garantir~~ ^{a fim de} garantir a sobrevivência da espécie e facilita a vida em sociedade? estabelecer relações afectivas?

NÃO HÁ CONCLUSÃO POSSÍVEL, mas deixo questão em aberto. (Suscitado) ^{COMPLEXIDADE} Genuíno vs egoísta

DÚVIDAS? [my opinion: que nunca perca a sua magia] Nada vale + peng

Agradecimentos.

5.5. Síntese dos dados

Embora reconheçamos as limitações que advêm do número muito limitado de exposições orais formais⁴⁰ explicitamente analisadas no âmbito desta dissertação, do exposto ressaltam indubitavelmente determinados traços merecedores de um olhar atento e crítico. Assim, apresentamo-los em jeito de conclusão, seguindo, por questões de comodidade, os mesmos itens base da nossa análise.

Planificação

Guião

Gravação 1 e 2: os alunos com menos experiência / prática na exposição oral desvalorizam a importância do guião. No momento da apresentação, por vezes, não o consultam. No caso de o possuírem, não o facultam aos seus colegas.

Gravação 3 e 4: os alunos, com mais experiência neste tipo de atividade, elaboram o guião para o professor ver. Após as reformulações e validação do professor, transformam-no em texto que memorizam. Prendem-se em demasia à consulta do documento, caindo, por vezes, na tentação de o ler e memorizar.

Gravação 5: a aluna, mais velha e com um percurso formativo mais regular no desenvolvimento da competência expressão oral, elabora um guião de acordo com as suas necessidades.

As informações recolhidas permitem-nos considerar que esta será uma área onde a intervenção didática fará todo o sentido.

Conhecimento enciclopédico e da situação comunicativa

Gravação 1 e 2 - são os alunos com menos experiência que não percebem que falar é ter o que dizer. Não pesquisam sobre o conteúdo da sua comunicação e as suas exposições estão ancoradas apenas numa ideia que se vai desenvolvendo num processo circular e repetitivo. Como não avaliam devidamente a situação comunicativa em que se encontram, adotam uma atitude e um registo informal, portanto, desadequado.

Esta situação impõe, também, uma intervenção.

Estruturação

Sequência inicial (abertura) – não existe uma grande diferença entre os alunos: a saudação não foi prevista; a identificação do tema está presente, mas não a sua estruturação, com a exceção da aluna cuja exposição oral corresponde à gravação 5.

⁴⁰ Foram gravadas cerca de vinte exposições orais formais, mas não foram incluídas por falta de espaço e de tempo para completar a análise exaustiva delas.

Sequência final (encerramento) – este momento revela problemas maiores, pois o encerramento da comunicação está ausente, com a exceção da aluna cuja exposição oral corresponde à gravação 5.

Os guiões dos dois primeiros grupos limitaram-se a uma enumeração, embora mais detalhada no grupo dois, de tópicos sobre o tema a desenvolver. Nenhum deles previu o uso de marcadores discursivos ou conectores. A apresentação acabou por refletir uma deficiente articulação. O guião do grupo três (gravação número vinte e um) para além de evidenciar a organização da exposição, anteviu a necessidade de marcadores / conectores, bem como estratégias comunicativas (entoação; exemplos ilustrativos, etc.), marcando a diferença da apresentação, em termos qualitativos, relativamente às outras exposições orais formais.

Apresentação

Controlo dos aspetos linguísticos-discursivos

Os problemas detetados são transversais a todas as apresentações das exposições orais. Uma outra dificuldade a comprometer o sucesso dos discursos orais dos alunos é o desconhecimento das convenções dos géneros discursivos que lhes são pedidos para as suas intervenções como se pode confirmar na exposição oral número vinte e um, do grupo três.

Estratégias para tornar o discurso mais comunicativo

O desenvolvimento da competência estratégica revelou-se muito insuficiente quer nos alunos com pouca prática / treino nas exposições orais, quer nos alunos com mais desenvoltura. Os procedimentos adotados quase se restringiram à formulação de questões e/ou à leitura de excertos dos livros em apresentação. Os nossos alunos, quando expõem o seu trabalho aos colegas, continuam a pensar que a qualidade da sua exposição depende exclusivamente deles - do tema que escolheram, da forma como o estruturaram, das estratégias comunicativas utilizadas, do ritmo, tom de voz etc. – eles esquecem ou não têm a perceção do papel do seu interlocutor na co-construção do discurso.

Para finalizar, torna-se evidente que o ensino sistemático da linguagem oral com diferentes graus de formalidade está ligado a um melhor desempenho. Nos casos analisados, fica, contudo, a perceção de que os alunos, durante todo o processo da exposição oral, se movem com mais à-vontade em determinadas competências do que

em outras. Por exemplo, a sintaxe, a estruturação (coesão) são domínios de forte intervenção por parte dos professores e as apresentações, obviamente com erros, parecem refletir esse trabalho. Porém, os dados retirados das gravações revelam lacunas acentuadas na aquisição da competência lexical, possivelmente uma competência menos trabalhada.

Os problemas relativos à competência estratégica parecem, também, ser transversais a todos os alunos independentemente da sua preparação. Com a exceção da aluna cujo discurso oral corresponde à gravação cinco, a falta de controlo sobre os elementos supra-segmentais é outra área a necessitar de uma intervenção didática mais metódica.

Não fechamos esta reflexão sem expressar a nossa convicção de que todo o acto de ensino, quando concretizado pelo professor, é um acto coletivo, mas a aprendizagem é antes de mais um acto individual. Como afirma Pinto (2006) “quem ensina – apesar do acto colectivo que o ensino comporta [...] – não pode alhear-se da existência de estilos e estratégias de aprendizagem, bem como de ritmos [...] que fazem de cada sujeito um aprendente merecedor de uma abordagem particularizante.”. Este será o espírito que presidirá à sugestão de didatização que apresentaremos no capítulo cujo objetivo é proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral formal em experiências de aprendizagem cada vez mais alargadas e exigentes, norteando a nossa prática pelo respeito da individualidade de cada “sujeito aprendente”.

6. Algumas propostas de experiências didáticas para a aprendizagem da competência específica da expressão oral formal

Os pressupostos teóricos que têm vindo a ser objeto de uma focalização mais explícita pretendem ser um conjunto organizado de pontos que permitem um melhor enquadramento à proposta metodológica que nos propomos a apresentar para o desenvolvimento da comunicação oral formal, mais especificamente o da exposição oral formal em contexto escolar.

Como promover a aprendizagem da oralidade?

Não podemos deixar de reconhecer a relevância de um amplo projeto apresentado por Abascal (2010) em que toda a escola seria chamada a participar e a criar um ambiente de comunicação formal. A nossa experiência permite-nos, enquanto docentes, reconhecer as dificuldades de operacionalização deste tipo de projeto nas nossas escolas, mas acredito que tal é possível e desejável no âmbito do *Projeto de Trabalho de Turma*⁴¹.

Apresentamos, assim, um modesto exemplo que pode constar do Projeto e congrega os esforços de todos os professores no desenvolvimento transversal da competência de comunicação oral formal. O professor da disciplina de Português, como é evidente, tem um papel central quer no ensino e na construção das aprendizagens ao nível das competências específicas, quer no apoio a todas as atividades implementadas pelo Conselho de Turma relacionadas com estas competências.

6.1. Plano de Trabalho de Turma

*Definição de uma estratégia educativa global*⁴²

Competências transversais a desenvolver

	Usar corretamente a língua portuguesa e de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber	
	Comunicação oral formal	
	Problema e dificuldade	Situações de aprendizagem / atividades

⁴¹ O *Projeto de Trabalho de Turma* do Ensino Secundário é semelhante ao *Projeto Curricular de Turma* do Ensino Básico. Maria do Céu Roldão (1995) considera este documento essencial à gestão curricular, pois “envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar.”

⁴² Apenas apresentamos os pontos do Projeto em que a competência geral da comunicação oral e as competências específicas Compreensão e Expressão oral serão alvo de intervenção pedagógica.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Conhecimentos / procedimentos</p>	<p>Compreensão / Expressão oral</p> <p><i>Exposição oral formal</i> <i>Preparação:</i> tema (ideias) e guião</p> <p><i>Apresentação:</i> Estruturação Pobreza vocabular Estratégias (suportes)</p>	<p><i>Uma exposição oral formal por período nas diversas disciplinas</i></p> <p>Procedimentos comuns: . <i>Preparação:</i> apresentação obrigatória do guião após discussão com o professor e/ou grupo de trabalho . <i>Apresentação:</i> Abertura, Desenvolvimento e Encerramento Utilização de vocabulário técnico específico das áreas de saber</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Conhecimentos / procedimentos</p>	<p><i>Avaliação:</i> avaliação formativa / processual e sumativa</p> <hr/> <p><i>Uso do oral formal</i> Normas de cortesia: respeito e atenção a quem está no uso da palavra saudações e despedidas petições e agradecimentos</p> <p><i>O uso adequado do código não-linguístico à situação de comunicação:</i> . movimentos, postura e gestos . tom de voz; entoação, dicção . adequação das roupas</p> <p><i>Avaliação:</i> avaliação formativa / processual</p> <hr/> <p>Debate: respeito pela opinião e pela forma de expressão dos colegas; relações de causa e efeito (argumentação); adaptação ao contexto comunicativo</p>	<p><i>Power point</i> com seis diapositivos no máximo</p> <p><i>Avaliação:</i> utilização da grelha adotada pelo Conselho de Turma</p> <hr/> <p><i>Projeto Educar para a saúde – acolhimento da convidada nas duas sessões de esclarecimento organizadas pelo Conselho de Turma e Encarregados de Educação</i></p> <p><i>Abertura e encerramento das atividades de leitura de contos no âmbito do Projeto “À quinta, há contos...”</i></p> <p><i>Acolhimento dos convidados nas Exposições de trabalhos no âmbito da disciplina de Desenho</i></p> <p>Procedimentos comuns: <i>Avaliação:</i> utilização da grelha adotada pelo conselho de turma</p> <hr/> <p><i>Mini-Parlamento</i>⁴³ (no âmbito da direção de turma)</p>

⁴³ Esta atividade foi inspirada na proposta de José Cañas, “Miniparlamento: el estado de mi classe”, apresentada no seu livro “Hablamos Juntos”.

Interdisciplinaridade de atitudes

Atitudes	Responsabilidade	Situações de comunicação diversificadas: (trabalhos de grupo / pares; comunicações públicas / exposições orais e situações correntes de sala de aula)
	Participação adequada e responsável	
	Atitude comunicacional correta e eficaz	
	<i>Avaliação:</i> avaliação formativa e sumativa	
		. controlo do ato de fala agressivos . tom de voz; . escuta ativa dos outros
		Avaliação: de acordo com os critérios de escola

Formulário de avaliação utilizada⁴⁴

Nome:
Tema:

Nº : Ano e Turma:

Indicadores / Pontos	Pontos	Total
1. Abertura da exposição (2 pontos: 1+1)		
. fez uma saudação adequada ao auditório		
. introduziu o tema e a estruturação da exposição		
2. Conteúdo da explicação (9 pontos: 1+2+2+2+2)		
. respeitou ao tema		
. realçou os conceitos fundamentais		
. ilustrou com exemplos esclarecedores		
. expôs de forma ordenada		
. utilizou estratégias e respeitou o formato do PPS		
3. Correção linguística (5 pontos: 5/3)		
. expôs, globalmente: sem erros e/ou com vocabulário adequado alguns erros e/ou vocabulário pobre		
4. Encerramento da exposição (2 pontos: 1+1)		
. proporcionou o debate e /ou apresentação de dúvidas		
. considerou os tópicos de agradecimento		
5. Outros (2 pontos: 1+1)		
. Respeitou o tempo		
. apresentou o guião		
	Classificação:	

6.2. A Anualização das Competências Compreensão oral e Expressão oral⁴⁵

Anualizar um programa organizado por ciclo, tendo em conta o contexto da escola e os saberes dos alunos é um desafio a todo o grupo disciplinar, pois traça o percurso formativo da competência compreensão / expressão oral assente no princípio da progressão.

⁴⁴ Esta grelha foi apresentada, discutida e adotada pelos Conselhos de Turma do 11.ºE e 12.ºF. Só o professor da disciplina de Educação Física não a aplicou, considerando-a “complicada”. Uma avaliação mais ampla da operacionalidade da grelha decorrerá no ano letivo 2011-2012.

Os alunos autoavaliaram-se, utilizando a mesma grelha com os indicadores formulados na primeira pessoa e não sentiram qualquer dificuldade.

⁴⁵ A grelha foi elaborada no âmbito da formação dos NPPEB. Em contexto de escola, sofreu algumas alterações.

GRELHA PARA ANUALIZAÇÃO DO PROGRAMA POR COMPETÊNCIAS (PROGRAMAÇÃO DO CICLO)

Competência: Compreensão do oral / Expressão oral

Resultados esperados 2.º ciclo (ponto de partida)	Descritores de desempenho (3.º ciclo)			Conteúdos (3.º ciclo)			Resultados esperados 3.º ciclo (ponto de chegada)
	7ºAno	8ºAno	9ºAno	7º Ano	8ºAno	9ºAno	
<p>Compreensão do oral</p> <p>. Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade.</p> <p>. Distinguir entre facto e opinião, informação implícita, o que é essencial do que é acessório.</p>	Escutar para aprender e construir conhecimento			Escutar para aprender e construir conhecimento			<p>Compreensão / Expressão oral</p> <p>. Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.</p> <p>. Interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados.</p> <p>. Compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas.</p> <p>. Tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido.</p> <p>. Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.</p>
	. Dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objecto e nos objectivos da comunicação.			Ouvinte (DT C.1.1.)			
	. Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter informação, em função de necessidades de comunicação específicas: - identificar ideias-chave; tomar notas; - solicitar informação complementar; - esquematizar			Informação (DT C. 1.1.)			
	- utilizar grelhas de registo. - Elaborar e utilizar grelhas de registo.						
	- Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade: - formular, confrontar hipóteses acerca do conteúdo; - agir em conformidade com instruções e informações recebidas; - identificar o assunto, tema ou tópicos; - distinguir o essencial do acessório; - distinguir visão objectiva e subjectiva; - fazer inferências e deduções; - identificar elementos de persuasão;			Discurso; universo de discurso (DT C. 1.1.) Processos interpretativos inferenciais (DT C. 1.1-.3.)			
	- reconhecer qualidades estéticas da linguagem.			Figuras de retórica e tropos (DT C. 1.3.1.)			
	. Reproduzir o material ouvido recorrendo a técnicas de reformulação.			Relato; paráfrase; Pragmática (DT C.1)			
	. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas, relacionando-as com os contextos de comunicação e os recursos linguísticos mobilizados.			Acto de fala (DT C.1.1.) Contexto (DT C. 1.1.)			
	. Apreciar o grau de correcção e adequação dos discursos ouvidos.			Características da fala espontânea e características da fala preparada.			
	. Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos.						
	. Identificar e caracterizar os diferentes tipos e géneros presentes no discurso oral.			Tipologia textual: texto conversacional (DT C:1.2.)			
	Caracterizar propriedades de diferenciação e variação linguística, reconhecendo o papel da língua padrão.			Variação e normalização linguística (DT A.2.) Língua padrão (traços específicos) (DT A.2.2.)			
	Falar para construir e expressar conhecimento			Falar para construir e expressar conhecimento			
	. Planificar o uso da palavra em função da análise da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada.			Variedades situacionais; variedades sociais (DT A.2.1.)			
. Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes.							
. Organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização.							
. Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação. - exprimir sentimentos e emoções; - relatar /recontar;			Oralidade(DT C.1.1.) Características da fala espontânea e características da fala preparada. Tipologias textuais: texto narrativo, descritivo, instrucional.				
<p>Expressão oral</p> <p>. Pedir e tomar a</p>							

<p>palavra e respeitar o tempo da palavra dos outros.</p> <p>. Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados.</p> <p>. Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - informar /explicar - descrever; - fazer apreciações críticas; - apresentar e defender ideias, comportamentos e valores; 		<p>Coerência; coesão (DT C.1.2.)</p> <p>Princípio da coerência e de cooperação (DT C. 1.1.1.)</p> <p>Sequência de enunciados</p> <p>Progressão temática (C.1.2.)</p> <p>Deixis pessoal, temporal e espacial (C. 1.1.)</p> <p>Implicaturas conversacionais (DT C. 1.1.3.)</p>		<p>. Produzir discursos orais correctos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificadas e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursivas.</p>		
		<ul style="list-style-type: none"> - argumentar / convencer os interlocutores; - fazer exposições orais; 		Tipologias textuais: expositivo, argumentativo			
			<ul style="list-style-type: none"> - dar a conhecer /reconstruir universos no plano do imaginário. 			Tipologias textuais: Preditivo (DT C.1.2.)	
	<p>. Usar a palavra com fluência e correcção, utilizando recursos verbais e não verbais com grau de complexidade adequado às situações de comunicação</p>			<p>Prosódia / Nível Prosódico (DT B. 1.2.)</p> <p>Características acústicas (DT B. 1.2.1.)</p> <p>Entoação (DT B. 1.2.4.)</p> <p>Elocução (DT C. 1.3.2.)</p>			
	<p>. Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso, com recurso ao português-padrão.</p>			Língua padrão (traços específicos) (DT A.2.2.)			
	<p>. Explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais</p>			Recursos linguísticos e extralinguísticos.			
		<ul style="list-style-type: none"> seleccionando estratégias e recursos adequados para envolver a audiência 					
	<p>. Utilizar adequadamente ferramentas tecnológicas para assegurar uma maior eficácia na comunicação.</p>						
	Participar em situações de interação oral						
	<p>. Seguir diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente.</p>			<p>Tipologia textual: texto conversacional (DT C.1.2.)</p> <p>Comunicação e interação discursivas (C. 1.1.)</p>			
	<p>. Implicar-se na construção partilhada de sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atender às reacções verbais e não-verbais do interlocutor para uma possível reorientação do discurso; - pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos; - apresentar propostas e sugestões; - retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação; -estabelecer relações com outros conhecimentos; - justificar ideias e opiniões 			<p>Locutor; interlocutor (C. 1.1.)</p> <p>Princípios reguladores da interacção discursiva (C1.1.1.)</p> <p>Máximas conversacionais; princípio da cortesia; formas de tratamento (DT C. 1.1.)</p> <p>Diálogo; dialogismo (DT C.1.1.)</p>			
		<ul style="list-style-type: none"> - debater; - retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação; 		Estratégias discursivas (DT C. 1.1.)			
			<ul style="list-style-type: none"> - considerar pontos de vista contrários e reformular posições. 				
	<p>. Assumir diferentes papéis em situações de comunicação, adequando as estratégias discursivas às funções e aos objectivos visados.</p>			<p>Competência discursiva (DT C.1.1.)</p> <p>Argumentação (DT C. 1.3.3.)</p>			
	Explorar os processos de construção do diálogo						
	<p>e o modo como se pode agir através da fala</p>						

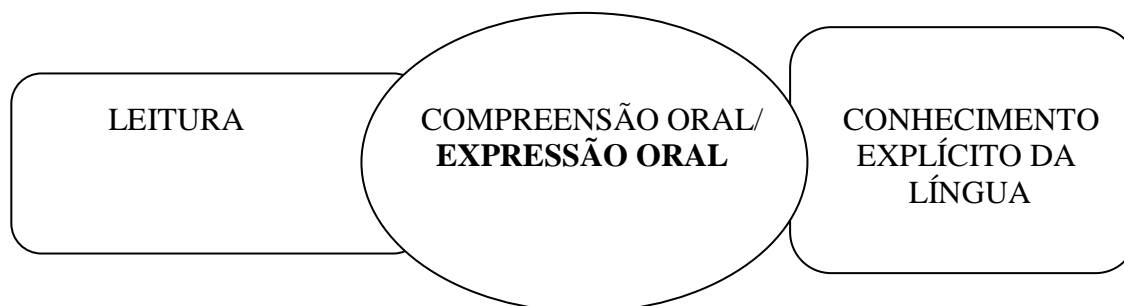
6.3. Organizar as atividades através de sequências didáticas

Neste momento é a metodologia que melhor permite o ensino da oralidade.

Genericamente, a sua conceção assenta na *pedagogia do trabalho por tarefas*⁴⁶ e o seu desenvolvimento está orientado para a produção de um género discursivo (realizar um debate, fazer uma entrevista, uma exposição oral formal etc.). As aprendizagens estão devidamente articuladas com vista a atingir um produto final.

Conceber sequências didáticas permite superar a simples prática oral a partir das diversas situações de comunicação em contexto de aula e o desenvolvimento de atividades *per si*, quantas vezes de forma desgarrada, que não promovem aprendizagens.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTEGRADA⁴⁷



APRESENTAÇÃO

1. Nome: Conhecer Padre António Vieira
2. Contexto / Projeto: Exposição oral para construir e expressar conhecimentos
3. Ano de escolaridade: 11.º ano
4. Competência foco: Compreensão / expressão oral
5. Resultado esperado: explicar um tema de forma clara e motivadora durante 10 minutos.
6. Desempenho esperado:
 - saber estruturar uma explicação académica.
 - utilizar marcadores discursivos / conetores.
 - utilizar estratégias para fazer entender e interessar os destinatários

⁴⁶ Esta abordagem prende-se com o método do trabalho de projeto preconizado por Dewey.

⁴⁷ Esta sequência didática foi elaborada com base numa sugestão apresentada M. Vilà Santasusana, em “El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas” (p. 133).

ETAPA 1 – ORGANIZAR E ESTRUTURAR A INFORMAÇÃO

A. No teu manual⁴⁸, podes ler: “P.^e António Vieira: pregador, missionário, diplomata, visionário” e “P.^e António Vieira: o imperador da língua portuguesa” (pp. 75 e 78).

1. Pesquisa sobre o tema.

1.1. Lê os textos informativos referentes a cada título e sublinha as ideias principais e secundárias.

1.2. Ouve, com atenção, a apresentação em vídeo de “Nós e os Clássicos: Padre António Vieira - Sermões”, no seguinte endereço:
<http://videos.sapo.pt/8ArvusZz7PlyIpmi13od>

2.2.1. Regista as informações veiculadas nos discursos de Miguel Relvas e de Inês Pedrosa.

2. Organização da informação.

2.1. Com base na informação recolhida, seleciona os conteúdos da tua exposição de acordo com os conhecimentos dos teus colegas.

2.2. Distingue claramente as ideias principais e as secundárias.

2.3. Ordena a informação de forma lógica.

2.4. Apresenta a informação organizada em tópicos ou num esquema concetual.

Apresentação à turma dos tópicos /esquema concetual: discussão e decisão sobre os conteúdos a considerar no “desenvolvimento” da exposição oral (comuns a toda a turma).

B. O teu discurso deve estar estruturado em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

3. Estruturação do discurso

3.1. Acrescenta uma introdução e uma conclusão ao teu esquema, considerando os seguintes parâmetros⁴⁹:

Introdução	Justifica o tema e delimita-o.
	Divulga as principais partes da exposição.
	Capta a atenção e o interesse dos teus colegas.
Desenvolvimento	Conteúdos já apresentados
Conclusão	Sintetiza as ideias-chave.
	Verifica se a conclusão está coerente com o desenvolvimento do tema.
	Utiliza uma fórmula /citação adequada para encerrares a tua exposição

Apresentação à turma, tentando respeitar esta estruturação. Apreciação /avaliação da exposição oral com base nos parâmetros definidos em 3.1.

⁴⁸ Manual adotado na escola “Plural 11”, Lisboa Editora.

⁴⁹ Grelha adaptada a partir do exemplo apresentado por M. Vilà Santasusana, em “El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas”.

ETAPA 2 – UTILIZAR MARCADORES DISCURSIVOS / CONETORES

A. Os exercícios seguintes ajudar-te-ão a saber utilizar marcadores discursivos / conetores precisos e variados.

1. Vais ouvir a “introdução” e a “conclusão” de duas exposições orais de colegas teus mais velhos.

2. Ouve de novo e preenche os espaços em branco da “introdução” com os marcadores discursivos utilizados.

Discurso 1: introdução

“decidi (,) venho apresentar a minha exposição oral acerca de um hoby meu (,) que é (..) mais do que um hoby (..) que é escrita (,) nomeadamente de (h) histórias (h) resolvi dividir esta exposição em três partes (,) vou começar a falar quando comecei a escrever (,) e (,,) (eh) um bocado porquê (,) segundo o porquê de gostar e o que é gostar das minhas histórias e terceiro os meus objetivos (,,) comecei (h) a escrever por volta dos meus sete oito anos [corte de texto]

Discurso 2: introdução

“bom dia (,) venho aqui fazer a minha exposição oral sobre um quadro chamado “Os embaixadores” do pintor Hans Holbein (h) em primeiro lugar irei falar um pouco sobre a origem do quadro (,) passando depois para a análise técnica-formal e simbólica (,,) terminando com uma pequena apreciação crítica (,,) esta obra foi concebida em 1533 [corte de texto]

2.1. Utilizando os exemplos do *quadro 1*, apresentado em baixo, substitui os marcadores discursivos utilizados no discurso dos teus colegas por organizadores textuais sinónimos.

Discurso 1: introdução

“decidi (,) _____ a minha exposição oral acerca de um hoby meu (,) que é (..) mais do que um hoby (..) que é escrita (,) nomeadamente de (h) histórias (h) resolvi dividir esta exposição em três partes (,) _____ quando comecei a escrever (,) e (,,) (eh) um bocado porquê (,) _____ o porquê de gostar e o que é gostar das minhas histórias e _____ os meus objetivos (,,) comecei (h) a escrever por volta dos meus sete oito anos [corte de texto]

Discurso 2: introdução

“bom dia (,) _____ a minha exposição oral sobre um quadro chamado “Os embaixadores” do pintor Hans Holbein (h) _____ irei falar um pouco sobre a origem do quadro (,) _____ para a análise técnica-formal e simbólica (,,) _____ com uma pequena apreciação crítica (,,) esta obra foi concebida em 1533 [corte de texto]

Apreciação e correção em trabalho de pares.

3. Atenta nas *conclusões* apresentadas pelos teus colegas.

Discurso 1: conclusão

“acabei a minha exposição oral (.)”

Discurso 2: conclusão

e termino assim a minha exposição oral (.)”

3.1. Aperfeiçoa as *conclusões* apresentadas, iniciando-as por um marcador discursivo (consulta o quadro 1).

4. Atenta, agora, na tua *exposição oral*.

4.1. Utiliza os marcadores discursivos precisos e variados que estruturam e ligam as diferentes partes do discurso:

- a) para introduzir o tema.
- b) para organizar as diferentes ideias.
- c) para introduzir pormenores ou exemplos.
- d) para reforçar uma ideia.
- e) para distinguir pontos de vista.
- f) para resumir.

.Nota: Para organizar o vosso discurso, podem utilizar algumas das palavras e expressões do quadro que se segue

Quadro 1

Para apresentar o assunto	Para organizar as diferentes ideias	Para introduzir pormenores ou exemplos
O meu objetivo é explicar... Nesta apresentação... Hoje em dia, fala-se muito de... Sabiam que ...	antes de mais em primeiro lugar seguidamente por fim não menos importante Na primeira parte... Já na segunda parte...	por exemplo isto é ou seja importa dizer que assim
Para reforçar uma ideia	Para indicar a causa	Para indicar a consequência
além disso por esta razão como já foi afirmado de acordo com por outras palavras com efeito na verdade	porque por esta razão visto que por causa de uma vez que dado que ...	por isso em consequência de assim ...
Para distinguir pontos de vista ou marcar oposição	Para concluir	
pelo contrário por outro lado contudo ainda assim mas de qualquer forma	Em conclusão... Em síntese... Para finalizar... Neste contexto... Por estas razões... Resumindo...	

ETAPA 3 – UTILIZAR ESTRATÉGIAS QUE SIRVAM PARA FAZER COMPREENDER OS CONTEÚDOS E INTERESSAR OS DESTINATÁRIOS.

1. Lê o texto aos teus colegas em voz alta⁵⁰.

CONCEITO DE BARROCO

O barroco é fruto de uma atitude espiritual complexa, carregada de elementos renascentistas, evoluídos ou alterados, atitude que leva o Homem a exprimir-se na pintura, na arquitectura, na poesia, na oratória e na vida segundo um modo sui generis. Este concretiza-se na literatura, campo que sobremaneira nos interessa, por uma rebusca da perfeição formal, uma aventura da arte pela arte. Na prosa de Seiscentos, os períodos articulam-se em paralelismos e simetrias, em fracções sabiamente bimembre ou trimembres, em antíteses e, requintadamente, em disposições segundo os chamados processos disseminativos e recolectivos, tão típicos da prosa dita barroca. É o que acontece com Vieira, com Bernardes, com Frei António das Chagas, etc. E entramos já na ideação de um panorama do barroco literário português.

Os limites cronológicos do barroco português podem fixar-se, sem rigidez, entre os anos 1580 e 1680. Não deve isolar-se o caso português do caso peninsular; é numa perspectiva ibérica que deve situar-se e avaliar-se a literatura de Seiscentos, que é nessa altura, mais do que nunca, bilingue. A prosa atinge nesta época a sua maioridade. Entramos num mundo novo de ritmo e estruturação da frase, num novo sistema de articulação das palavras na frase e das frases no discurso. A prosa barroca é uma prosa artística; possui a maturidade que não alcançara ainda a prosa de Quinhentos.

Maria de Lourdes Belchior – *Os Homens e os Livros – Séculos XVI e XVII*, Lisboa, 1971

2. Pergunta aos teus colegas se entenderam o texto.

No caso de terem tido dificuldade, discute com eles sobre as passagens do texto que necessitavam de ser clarificadas e sublinha-as.

2.1. Tenta encontrar, juntamente com os teus colegas, o tipo de “ajudas” que poderiam ser dadas pelo orador para facilitar a compreensão dos ouvintes, completando o quadro.

Estratégias que servem para fazer compreender o conteúdo do discurso e para interessar os destinatários	
Transcrição de passagens do texto que necessitam de ser clarificadas	Estratégias
	Exemplos Comparações
	Repetições
	Sinónimos; antónimos; étimo da palavra
	Paráfrases

⁵⁰ Os alunos não possuem o texto, apenas o vão ouvir ler.

	(dizer por outras palavras)
	Fazer resumos ou sínteses
	Referências a conhecimentos já adquiridos

3. Para terminar, vais reconhecer algumas estratégias utilizadas para captar e manter a atenção dos destinatários.

3.1. Ouve o discurso e identifica, assinalando no quadro, as estratégias utilizadas pelo orador.

Discurso 1 – proferido por aluno no final da formatura

<http://www.youtube.com/watch?v=pJsk-HA0Nps&feature=related>

Implica e faz participar os destinatários através de:	Discurso 1
Perguntas retóricas	
Alusão a conhecimentos ou experiências compartilhadas	
Estabelece cumplicidade com os recetores através de:	
Mudanças de registo	
Humor	
Elogio dos destinatários	

ETAPA 4 – PRODUZIR A EXPOSIÇÃO ORAL.

1. Apresentação da tua exposição oral a partir do guião elaborado.

2. Avaliação com base nos itens apresentados na seguinte grelha⁵¹.

Sabe estruturar o discurso oral	1. Introdução (justifica, antecipa as ideias e motiva)
	2. Desenvolvimento (seleciona, hierarquiza e ordena)
	3. Conclusão (sintetiza, é coerente e encerra a explicação)
Sabe utilizar marcadores discursivos / conetores	4. Utiliza marcadores discursivos / conetores precisos e variados
	5. Reformula as ideias principais e esclarece (através de paráfrases, repetições, exemplos, antecipações, recapitulações)

⁵¹ Grelha adaptada a partir do exemplo apresentado por M. Vilà Santasusana, em “El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas” (p. 140).

Sabe usar estratégias para tornar o discurso claro e interessar os seus ouvintes.	6. Implica os destinatários e fá-los participar nos discursos (através de perguntas retóricas, conhecimentos compartilhados)
	6. estabelece cumplicidade com os destinatários (através de mudança de registo, do humor e da apreciação)

6.4. Sequência didática integrada

6.4.1 Atividade de treino do tom de voz e ritmo com finalidades estratégicas

. Apresentação da atividade

A atividade insere-se no projeto “À quinta, há contos...” da turma do 11.º E desenvolvida em parceria com a Biblioteca da escola. Uma vez por período, a turma tem a responsabilidade de selecionar e de ler um conto aos colegas (Ensino Secundário) e a outros elementos da comunidade educativa presentes ou convidados.

1. Nome da sequência: *Querem ouvir um conto?*
2. Contexto/projeto: Leitura pública do conto “A História de Lianor de Mileto”⁵² de Gonçalo M. Tavares para incentivar a leitura
3. Duração estimada: 3 blocos
4. Competência foco: Leitura
5. Competências associadas: *Compreensão / Expressão oral*
6. Resultados esperados no final da sequência didática: Ler clara e expressivamente tendo em conta a intencionalidade e a fruição do ouvinte
7. Tema interdisciplinar: o leitor como mediador

A sequência estrutura-se em *três etapas*: *Leitura* – interpretação/análise do conto; *Escrita* – convite e *Compreensão / Expressão oral* – Leitura pública do conto. Por motivos de espaço, apenas será apresentada a etapa três da sequência didática por possuir como objetivo a melhoria de desempenhos e o aprofundamento de conteúdos relativos à competência compreensão / expressão oral.

Assim, este projeto pressupõe que os alunos aprendam a ler tendo em conta:

- . o contexto (a finalidade da leitura, o auditório e o espaço);
- . o conteúdo do texto: a introdução e conclusão como momentos chave, a distinção dos momentos de maior intensidade dramática e a ênfase em determinados marcadores/conectores textuais;

⁵² Tavares, G.M. (2010). *Histórias falsas*. Alfragide: LeYa.

. a intensidade da voz, a alternância entre momentos mais rápidos e mais lentos, entoações enfáticas e a capacidade de destacar as ideias principais mediante o tom de voz e/ou entoação;

. a dicção, o respeito das pausas e a “prosódia” das frases.

. Fundamentação pedagógica-didática da atividade

1. “*Ler para os outros*” (Palau & Bosch, 2005) é diferente de *ler em voz alta*. Este último conceito centraliza a atenção no modo como se lê, que pode ser mais ou menos expressivo, enquanto o primeiro, *ler para os outros*, remete para a intencionalidade da leitura, por isso, o aluno leitor deseja a compreensão e a fruição estética e afetiva do seu público perante o conto selecionado.

2. O enfoque no ouvinte exige decisões quanto a estratégias a utilizar no âmbito da prosódia, elementos paralinguísticos e proxémicos que deverão ser alvo de treino. A atividade terá, seguramente, repercussões no desempenho dos alunos aquando das exposições orais formais.

3. A reflexão sobre a correção e o uso da língua: desenvolvimento metadiscursivo aquando da avaliação processual da escuta das várias leituras do conto e sua seleção

3. O ensino da oralidade é desenvolvido em articulação com outras competências, de forma contínua e não apenas em situações esporádicas.

4. O conto “A História de Lianor de Mileto” foi selecionado por ser um texto em que o sujeito da enunciação se assume como um contador de *Histórias (Falsas)* face a um público que importa cativar.

. Atividade

1. Vais preparar a leitura do conto “A História de Lianor de Mileto” para o leres na Biblioteca, na próxima quinta feira, aos teus colegas do 11.º E.

Com esta tarefa, vais aprender a “usar” a voz e a explorar o ritmo como estratégias para facilitar a compreensão do conto e captar o interesse.

Nota: Lê as instruções de trabalho até ao fim antes de começares a resolver a atividade.

2. Preparação da leitura

2.1. Lê o conto em voz alta (tom médio), sublinhando as palavras / expressões que te levantam dificuldades de dicção.

2.2. Com os teus colegas de grupo, identifica e assinala (ver grelha) as passagens do conto que necessitam de:

. mudanças de tom de voz

. ritmo mais rápido

. ritmo mais lento

2.3. Circunda os marcadores /conectores que vais destacar enfaticamente.

3. *Treino*

3.1. Lê o texto de acordo com as tuas indicações. Estás sempre a tempo de alterar o que considerares menos bem.

4. *Ensaio final*: leitura à turma




4.1. Escolhe o colega do grupo que vai fazer a leitura.

4.2. Após a leitura e de acordo com as sugestões dos colegas de turma, procede às alterações, caso seja necessário.

5. *Leitura*

5.1 Leitura na Biblioteca, próxima quinta feira, às 16h. (Não te esqueças de levar o texto com as tuas anotações).

Grelha utilizada no desenvolvimento da atividade:

Itens	Sinais	Exemplo
Tom de voz mais elevado	V 	V Não se pode dizer não
Tom de voz mais baixo	v 	v Não se pode dizer não
Silêncio	X	vamos pensar X é melhor ali
Ritmo rápido	R 	R Desataram a correr
Ritmo mais lento	r -----	r e foram devagarinho
Ênfase de palavras /marcadores	○	mas
Nota: Se preferires, podes utilizar uma cor diferente para cada item.		

NA - não adequado; AD – adequado; E – expressivo

Itens	NA	AD	E
Tom de voz			
Utilização do silêncio			
Ritmo			
Ênfase de palavras /marcadores			
Dicção			
Apreciação global			
Itens acrescentados após a leitura “treino”	Insuf	Suf	Bom
Expressão de sentimentos através da voz e expressão facial.			
Olhar envolvendo todos os ouvintes			

Proposta de progressão

Esta atividade pode ser desenvolvida com níveis de progressão mais complexos. Os textos selecionados poderão introduzir outros elementos como o discurso direto, indireto e indireto livre, bem como a expressão de estados de espírito e sentimentos.

Na perspectiva do ouvinte, poder-se-á sugerir a atividade de escutar diferentes interpretações do mesmo texto e apreciar criticamente as leituras.

6.5. Avaliação

Não podemos finalizar a nossas humildes sugestões de didatização sem apresentar uma proposta de avaliação explícita e formal em relação às exposições orais formais dos nossos alunos.

A elaboração a grelha de avaliação foi fruto das reflexões decorrentes deste estudo, pelo que carece de ser testada e avaliada.

Grelha de Avaliação

Pertinência e originalidade	Competência linguística (vocabulário e estrutura da frase)	Intencionalidade comunicativa	
<p>5/5 . Total respeito pelos tópicos relativos ao tema (pertinência) . Marcas pessoais reveladoras de originalidade</p> <p>4/5 . Total respeito pelos tópicos relativos ao tema (pertinência) . Algumas marcas pessoais reveladoras de originalidade</p> <p>3/5 . Todos os tópicos do tema foram tratados, mas de forma limitada (pertinência) . Poucas marcas pessoais reveladoras de originalidade</p> <p>2/5 . Todos os tópicos do tema foram tratados, mas de forma limitada (pertinência) . Nenhuma marca pessoal de originalidade</p>	<p>5/5 . Sem erros . Grande variedade lexical e gramatical ao longo de toda a intervenção . Vocabulário preciso . coesão</p> <p>4/5 . Sem erros . Estruturas variadas . Vocabulário globalmente variado e preciso na maior parte da intervenção</p> <p>3/5 . Alguns erros próprios da oralidade informal . Vocabulário e estruturas pouco variadas . Vocabulário pouco preciso</p> <p>2/5 . Muitos erros e/ou graves . Variedade lexical e gramatical insuficiente, tendo em conta o nível de competência esperada, mas com algum grau de formalidade</p>	<p>5/5 . Total respeito pelo género discursivo . Grau de formalidade adequado ao público . Total eficácia e originalidade das estratégias utilizadas . Total correção e eficácia da estruturação (Abertura, Desenvolvimento e Encerramento) . Estruturação com marcadores / expressões a introduzir os diferentes momentos facilitadores da compreensão do auditório</p> <p>4/5 . Total respeito pelo género discursivo . Grau de formalidade adequado ao público . Eficácia das estratégias utilizadas . Total correção da estruturação (Abertura, Desenvolvimento e Encerramento) . Estruturação com marcadores / expressões a introduzir os diferentes momentos facilitadores da compreensão do auditório</p> <p>3/5 . Respeito pelo género discursivo, mas com alguns afastamentos . Grau de formalidade adequado ao público com quebras involuntárias . Número reduzido de estratégias utilizadas e nem sempre eficazes . Incorreções na estruturação, mas respeitando os três momentos. . Estruturação facilitadora da compreensão do auditório pouco perceptível</p> <p>2/5 . Respeito pelo género discursivo, mas com alguns afastamentos . Grau de formalidade adequado ao público com quebras involuntárias. . Ausência de estratégias. . Incorreções na estruturação, mas respeitando os três momentos. . A estruturação não facilita a compreensão do auditório</p>	<p>5/5 . Entoação expressiva e ritmo adequado . Postura natural . Tom de voz audível</p> <p>4/5 . Entoação natural e ritmo adequado . Postura natural . Tom de voz audível</p> <p>3/5 . Entoação forçada e ritmo lento e/ou rápido . Postura rígida . Tom de voz baixo</p> <p>2/5 . Entoação monocórdica e ritmo marcado por hesitações . Postura artificial . Tom de voz baixo</p>

COMPETÊNCIA – EXPRESSÃO ORAL**O critério mencionado considerado fundamental NÃO foi respeitado:**

. a intervenção / exposição corresponde ao que foi solicitado (pertinência: respeito da instrução de trabalho)

Uma das seguintes classificações é atribuída ao aluno:**8/20**

Leve desvio do tema ou alguma falta de pertinência

e/ou:

o tempo disponível não foi respeitado (menos de 3/4)

e /ou:

discurso repetitivo, hesitante e marcado por “bordões”

6/20

Afastamento do tema (não respeito das instruções e/ou problemas de pertinência)

e/ou:

o tempo disponível não foi respeitado (menos de metade)

e/ou:

a falta de fluência limita a compreensão

4/20

A intervenção /expressão limita-se a uma enumeração de elementos dispersivos sem intencionalidade comunicativa

0/20

Recusa de cumprir a exposição / intervenção

6. Conclusão

Dar este trabalho como concluído foi uma decisão difícil. Ao longo do seu percurso, percebemos, de imediato, que o cumprimento dos objetivos apresentados era uma tarefa árdua devido à complexidade e vastidão inerentes ao objeto de estudo: a língua oral e o seu uso em situações formais.

Com efeito, um olhar, ainda que pouco distanciado no tempo e, por isso, incapaz de proporcionar uma verdadeira reflexão / in(flexão), mostra-nos um trabalho que introduziu a problemática do ensino e aprendizagem da competência comunicativa oral dos alunos, mas permitiu apenas alguma sistematização da literatura existente sobre a pedagogia do oral e levantou algumas questões que carecem de maior investigação e aprofundamento.

Assim, na primeira parte, tentamos fazer uma “avaliação diagnóstica” do ensino e aprendizagem da competência expressão oral, partindo das perceções dos professores e alunos e das perspetivas metodológicas apresentadas nos Programas de Português. Concluímos que, ao contrário dos professores, os alunos não consideram a competência da expressão oral como algo que se pode aprender. Ora, este posicionamento face à aprendizagem da oralidade é um constrangimento só superado pela explicitação clara aos discentes dos objetivos e desempenhos esperados na realização das atividades em contexto de aula.

Fazer do oral objeto de ensino necessitou por razões didáticas e epistemológicas saber o que é saber falar bem e precisar o ponto de vista em que nos colocamos quando pretendemos ensinar o oral.

O enquadramento teórico permitiu-nos concluir que competência comunicativa envolve a mobilização de grande diversidade de subcompetências muito difíceis de desenvolver, de uma só vez, em contexto escolar, e que os diferentes contributos disciplinares, que sustentam o ensino dos usos formais da língua oral, não apontam numa única direção. Temos consciência de que várias questões ficaram por aprofundar neste campo, mas acreditamos que o enfoque nas competências e na progressão, bem como a decisão sobre a abordagem metodológica mais adequada ao seu contexto de ensino são constrangimentos ao trabalho dos professores.

Creemos que a partilha dos vários contributos teóricos facilitará a definição de um programa pedagógico. A sua eficácia dependerá, igualmente, do conhecimento do ponto de partida de cada aluno e a elaboração de um percurso formativo estruturado em pequenas etapas. Os novos referenciais sobre a língua materna preconizam uma didatização assente nestes pressupostos.

Perseguindo os nossos objetivos, categorizamos as dificuldades reveladas pelos nossos alunos a partir de um *corpus* constituído pelas “exposições orais” formais, com vista a conhecer as áreas mais problemáticas e a necessitarem de intervenção pedagógica. Os resultados obtidos estiveram na base da construção de uma proposta didática.

Este estudo tem, igualmente, o objetivo de auto(formação) pedagógico-didática no domínio do oral. Deste modo, sentimos ser necessário explicitar os contributos deste trabalho na nossa formação. Queremos, contudo, esclarecer que o fazemos cientes da nossa profissionalidade enquanto *professor reflexivo* e não como um “mero recipiente passivo de normas e de fórmulas de ensinar” (Flávia Vieira, 1993).

Como ponto de chegada, fica a convicção de que é necessário

- trabalhar sobre o processo de aprendizagem da linguagem;
- monitorizar o crescimento linguístico do aluno (como se processa, o que facilita ou constrange);
- promover um ensino orientado para a obtenção de níveis de mestria, adequados à situação contextual das turmas em que trabalhamos.

Operacionalizar o desenvolvimento da competência comunicativa oral formal dos nossos alunos passa, ainda, por:

- expor o aluno a discursos formais em diferentes situações de uso com níveis de complexidade e de formalidade crescente;
- trabalhar de forma integrada todas as competências nucleares, sendo que o conhecimento explícito é transversal a todas elas;
- planificar as atividades em que a compreensão e a expressão oral apareçam articuladas como “as duas faces de uma mesma moeda”;
- desenvolver hábitos de programação dos discursos, observando as fases de planificação, execução / apresentação e de avaliação.

Finalmente, e em jeito de síntese, concluímos que a proficiência da oralidade depende da interação com os outros falantes e das experiências de aprendizagem enriquecedoras que a escola pode proporcionar e que, por sua vez, é ela a responsável pelo acesso ao saber.

7. Referências bibliográficas

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

Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes...: A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Fonseca, F.I. (1994). *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, O.M., & Figueiredo, E.B. (2003). *Dicionário prático para o estudo do português: da língua aos discursos*. Porto: Edições ASA.

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

Duarte. I. M. (2005). Terminologia linguística: pragmática linguística textual. Modos de operacionalização – alguns exemplos. Em Duarte, I. & Figueiredo, O. (Orgs.), *Actas do Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas* (pp. 99-109). Porto: DEPER, FLUP.

Duarte. I. M. (1992). O oral no escrito: Abordagem pedagógica. Em Fonseca, Fernanda Irene (Orgs), *Pedagogia da escrita: Perspectivas* (pp. 79-106). Porto: Porto Editora.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.I. (1997). *A língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Vilà, M. & Santasusana, M.V. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. Em *Claves para la innovación educativa*, 31, pp. 29-36.

Lidon, J.M.C., & Santasusana, M. V. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. Em M. Vilà & Santasusana (Org.), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp.28-32). Barcelona: Graó.

Gómez, A.B. (Org.) (2008). *Saber Hablar*. Madrid: Instituto Cervantes.

Palou, J., & Bosch, C. (Orgs) (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Boaventura, E. (2006). *Como ordenar as ideias*. São Paulo: Editora Ática.

Fernández, F.M. (1996). Niveles sociolingüísticos, estilos y lengua hablada: La formación de corpus lingüísticos. Em Briz, A. *et alli*, *Pragmática y Gramática del Español Hablado* (pp. 147-145). Valencia: Libros Pórtico.

Reis, C. e col. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação.

Abascal, M.D. (2010). Evaluación del uso oral como proyecto de centro. *Textos de didáctica de la lengua y de la Literatura*, 53. pp.48-57.

Cros, A. & Vilà, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Textos de didáctica de la lengua y de la Literatura*, 22. pp.49-63.

Mendonça, A., & Moura, Â., *et alli* (2003). *Métodos e técnicas de expressão oral: ensinios básico e secundário*. Porto: Edições ASA.

Blancafort, H.C., Valls, A.T.(2008). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral: Du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Wirthner, M., & Martin, D., & Perrenoud, P. (Orgs.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Paris: Delachaux et Niestlé

Sousa, H.F. (2006). *A comunicação oral na sala de aula de Português: Programa de intervenção pedagógica-didáctica*. Lisboa: Edições Asa.

Sítios da internet consultados

Preti, D. (1999). O discurso oral culto. Retirado em 12/5/2009, na World Wide Web (http://books.google.pt/books?id=sOC8B_H9hFQC&pg=PA20&lpg=PA19&ots=GSyaAOchQ1&dq=sinais+para+transcrever+o+oral#v=onepage&q&f=false)

Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (2008). *Projecto de intervenção didáctica monitorizada: Diagnóstico de dificuldades dos alunos*. DGIDC. Retirado em 31/12/2010, na World Wide Web (<http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/AnalisedificuldadesalunosversaointegralIELP.pdf>)

Dicionário Terminológico. Retirado em 12/4/2010, na World Wide Web (<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>)

Metas de Aprendizagem (2010). Ministério da Educação. Retirado em 12/12/2010, na World Wide Web. (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>)

Payrató, L. (2010). Pragmática, discurs i llengua oral: Introducció a l'anàlisi funcional de textos. Retirado em 11/5/2010, na World Wide Web ([http://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=SxIdVgG6TcYC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Payrató+\(1988\)+&ots=ftva1j3YcA&sig=wWIFIGk9_32VDk](http://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=SxIdVgG6TcYC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Payrató+(1988)+&ots=ftva1j3YcA&sig=wWIFIGk9_32VDk))

Figueiredo, O. (s/d). Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua: Em torno da gramática. Retirado em 12 de Agosto de 2011, na World Wide Web (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8314.pdf>)

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

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

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
2. Fáticos: ah, eh, ahn, ehn, uhn, tá.
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula.

Preti, D. (1999) - adaptado