

**Adrien Sanchez Leite**

Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e  
Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

**A intervenção programada e sistemática no domínio da oralidade em  
aulas de língua**

2012

**Orientadora: Professora Doutora SóniaValente Rodrigues**

**Adrien Sanchez Leite**

Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e  
Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

**A intervenção programada e sistemática no domínio da oralidade em  
aulas de língua**

2012

**Orientadora: Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues**

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

## **Resumo**

O tema que este trabalho aborda centra-se no propósito de chamar a atenção para a importância e a necessidade de se incluir na sala de aula momentos nos quais se dê particular destaque ao treino e aperfeiçoamento do domínio da oralidade.

Sabemos que a comunicação oral não pode ser reduzida ao simples aspeto de saber falar, ela é muito mais do que isso. A comunicação oral compreende essencialmente dois domínios, a compreensão e a expressão. Assim sendo, para que alguém se torne um bom falante não tem apenas que saber descodificar e compreender uma mensagem emitida pelo seu interlocutor, é também preciso que seja capaz de construir um discurso coerente, bem estruturado e sem falhas do ponto de vista formal da língua.

Partindo das premissas atrás apresentadas, acreditamos que cabe ao professor conferir a devida importância ao treino desta competência através da promoção e do desenvolvimento de variadas estratégias e estilos de aprendizagem nas suas aulas.

O presente estudo desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2011/2012, com alunos pertencentes aos ensinos básico e secundário, nas disciplinas de Português e Língua Espanhola (uma turma com nível de iniciação e outra de continuação), e é o resultado de uma investigação-ação enquanto Professor Estagiário que defende uma pedagogia do oral sistemática.

## **Resumen**

El tema sobre el cual se centra este trabajo tiene el propósito de destacar la importancia y la necesidad de considerar en las clases determinados momentos en los cuales se destaquen el entrenamiento y el perfeccionamiento de la oralidad.

Partiremos de la consideración que la comunicación oral no puede ni debe ser reducida al hecho de hablar bien, pues es mucho más que eso. La comunicación oral tiene esencialmente dos dominios, la comprensión y la expresión, así pues, para poder considerar a alguien como un buen hablante no tiene que limitarse a saber descodificar y comprender un mensaje emitido por el interlocutor, sino que, además, es necesario que sea capaz de construir un discurso coherente, bien estructurado y sin errores desde el punto de vista formal de la lengua.

Considerando lo anteriormente dicho, llegamos a comprender y valorar la necesidad de que el profesor otorgue la debida importancia al entrenamiento de esta competencia a través de la promoción y el desarrollo de determinadas estrategias y estilos de aprendizaje en las clases.

Este estudio ha sido desarrollado a lo largo del año escolar 2011/2012, con alumnos de las enseñanzas básica y secundaria, en las asignaturas de Lengua Portuguesa y Lengua Española (una clase en el nivel de iniciación y otra en el de continuación), y supone el resultado de una investigación pedagógica en la cual definiendo una sistemática pedagogía del oral.

## **Agradecimentos**

Aproveito este espaço para expressar com satisfação os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me acompanharam e ajudaram a tornar possível a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, pela importante orientação deste trabalho, por todo o conhecimento que me transmitiu e pelos sábios e valiosos conselhos que ajudaram à concretização deste árduo percurso.

À Doutora Helena Sereno e à Doutora Sílvia Leal, minhas orientadoras de estágio, pelas palavras de incentivo, pela partilha do saber que impulsionou o meu crescimento profissional.

Aos meus alunos de Português e de Espanhol da Escola Secundária Clara de Resende pela importante colaboração nos trabalhos que desenvolvi para este estudo.

Aos meus amigos, pela motivação e pelos momentos de desabafo quando tudo parecia impossível.

À Liliana Seabra que sempre me apoiou nos momentos mais difíceis do meu percurso académico e por todas as palavras de incentivo e de carinho.

Aos meus pais, a quem tudo devo.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	12
<b>1. A Oralidade como domínio de ensino e de aprendizagem</b> .....	13
1.1. Textos programáticos.....	15
1.2. Textos oficiais sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.....	18
1.3. Outros documentos de referência.....	18
<b>2. As capacidades de compreensão e de expressão oral nos ensinos básico e secundário</b> .....	20
<b>2.1. Compreensão oral</b> .....	21
2.1.1. A compreensão oral na língua materna.....	21
2.1.2. A compreensão oral na língua estrangeira.....	22
<b>2.2. Expressão oral</b> .....	23
2.2.1. A expressão oral na língua materna.....	23
2.2.2. A expressão oral na língua estrangeira.....	25
<b>3. DIFICULDADES DOS ALUNOS</b> .....	28
<b>4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO</b> .....	32
4.1. Contexto institucional: reflexão e prática letiva .....	33
4.2. Caracterização da escola: contexto geográfico e social .....	35
4.3. Caracterização dos alunos .....	37
4.3.1. Português.....	37
4.3.2. Espanhol.....	38

<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	40
<b>5. PLANO DE INTERVENÇÃO: BREVE DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS</b> .....	41
<b>5.1. Ensino-aprendizagem da oralidade em língua materna: um percurso didático</b> .....	42
5.1.1. Compreensão oral.....	42
5.1.2. Expressão oral.....	44
<b>5.2. Ensino-aprendizagem da oralidade em língua estrangeira: atividades realizadas</b> .....	47
5.2.1. Compreensão oral.....	47
5.2.2. Expressão oral.....	50
<b>6. EVIDÊNCIAS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: apresentação e discussão</b> .....	53
<b>CONCLUSÃO</b> .....	68
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	72
Manuais.....	75
Programas.....	76
Sítios da Internet consultados.....	76
<b>ANEXOS</b> .....	77
Anexo 1: Organograma.....	78
Anexo 2: A carta.....	79
Anexo 3: Genocídio no Sudão.....	80
Anexo 4: Grelha de avaliação de debate.....	81

Anexo 5: El doblaje en España.....	82
Anexo 6: La cirugía estética en España.....	83
Anexo 7: Músculos al extremo.....	84
Anexo 8: Ficha de evaluación-debate.....	85
Anexo 9: Ficha de alumno – debate.....	86

“Aprender várias línguas é questão de um ou dois anos; ser eloquente na sua própria exige a metade de uma vida”

Voltaire

## 1. Introdução

Este trabalho surge na sequência de várias reflexões realizadas no âmbito do Mestrado em Ensino do Português 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário (M.E.P.L.E.), suscitadas pela prática letiva que se desenrolou no quadro do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Clara de Resende, uma das componentes da Introdução à Prática Profissional. Toda a envolvente da Introdução à Prática Profissional se centra num processo de pesquisa-reflexão-ação sobre questões pedagógico-didáticas, o que favoreceu o aprofundamento da problemática central deste trabalho, a saber: o treino programado e sistemático da oralidade, nas aulas de Português e de Língua Estrangeira, nos Ensinos Básico e Secundário, é produtivo? Compagina-se com o desenvolvimento dos domínios da leitura, da escrita e do funcionamento da língua?

O tema da oralidade tem estado no centro de vários estudos realizados nos últimos anos na Faculdade de Letras do Porto. Veja-se, por exemplo, Faria (2009) e Barbosa (2012).

Sendo a língua o meio de comunicação e interação social por excelência, parece-nos válido ter em mente o quanto é importante exercitá-la, aprofundando o nosso conhecimento acerca do funcionamento da mesma. É ela, a língua, que nos permite ter o conhecimento de nós próprios, dos que nos rodeiam e da realidade que nos envolve.

Seguindo esta linha de pensamento, e conscientes do papel que a escola deve assumir na aquisição e no desenvolvimento das capacidades de compreensão e de expressão dos alunos, ajudando-os a adquirir uma verdadeira competência comunicativa, foi nosso propósito estudar a oralidade. Tal como nos diz Lomas:

“Se reflectirmos sobre a nossa prática docente, certamente concordaremos que uma grande parte dela decorre através de trocas verbais: explicamos, organizamos actividades, perguntamos, respondemos, pomos ordem, corrigimos, comentamos, analisamos, etc., através do uso oral da língua.” (2003: 73)

Assim, a escola deve ser encarada como espaço consagrado à aquisição de conhecimentos curriculares, capacidades socioculturais bem como intelectuais, que permitam ao aluno a exercitação e a consolidação de competências fundamentais na sua vida quotidiana.

Na primeira parte deste estudo, começo por realizar um enquadramento teórico, no qual se apresenta uma reflexão sobre a oralidade e o seu ensino, isto é, lanço um olhar analítico sobre o lugar que se tem concedido à oralidade nos últimos tempos, bem como sobre as diretrizes delineadas nos Programas de Português e de Língua Estrangeira. Centro-me no tema da oralidade, mais particularmente nos dois domínios em que se desdobra em termos escolares: a compreensão e a expressão. Apresento uma definição destes dois domínios e o seu modo de operacionalização nas aulas de língua materna e estrangeira.

Ainda na primeira parte, desenvolvo, no ponto quatro, uma contextualização do trabalho realizado ao longo do ano letivo 2011/2012, acompanhada por uma caracterização da escola, do seu contexto geográfico e social, bem como dos alunos participantes.

Na segunda parte, no ponto cinco, descrevo o estudo desenvolvido através da implementação de atividades que incidem objetivamente sobre a prática da expressão e da compreensão oral.

Os resultados obtidos neste estudo encontram-se contemplados no ponto seis, onde são analisados, com vista à obtenção de conclusões no âmbito do estudo desenvolvido.

Por último, pretendo que este estudo represente uma mais-valia para a consciencialização da necessidade do desenvolvimento da competência oral dos nossos alunos.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. A oralidade como domínio de ensino e de aprendizagem**

Não é tão longínquo o tempo em que o termo “oral” não constava nos planos de estudos nem era considerado nos manuais escolares. Pelo menos, assim nos faz crer Figueiredo (2004:49) ao dizer-nos que “ 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”.

Até aos anos 60, quando se ensinava os alunos a falar Português, pretendia-se apenas que estes soubessem fazer um bom uso da língua através do respeito pelas normas do discurso escrito, conseguindo, assim, falar corretamente. A mesma autora refere que:

“O importante era aprender as formas correctas da língua que exprimem um pensamento claro (a língua como representações) e não aprender a língua para comunicar com os outros (a língua como comunicação)” (2004:49).

No entanto, por influência da linguística estrutural, começa-se a dar alguma primazia ao oral em relação ao escrito, ou, pelo menos, “divide com a escrita essa primazia” (Figueiredo 2004:49). Assim, verificou-se que a língua deixa de ser um instrumento ao serviço da representação do pensamento para passar a ser um instrumento de comunicação.

Contudo, e apesar da mudança de paradigma que se fez sentir nos anos setenta, a verdade é que, ainda nos dias de hoje, o oral continua a ser trabalhado em sala de aula de forma débil e ineficaz, talvez por ainda existir a dificuldade de o ver como “um objecto com traços duráveis, suscetíveis de avaliação.” (Figueiredo 2004:51)

Ora, é perceptível o lugar minoritário ocupado pela comunicação oral face ao tão destacado papel da comunicação escrita. Talvez este destaque concedido à produção escrita se justifique pelo facto de as provas avaliativas se conceberem sob a forma gráfica, aspeto que permite uma maior objetividade ao avaliar porque há um registo que fica guardado e que pode ser mais facilmente revisto. Este carácter “permanente” do registo escrito poderá também ser alcançado no treino da oralidade através da realização de testes de compreensão auditiva, assim como gravações áudio de debates ou de exposições, por exemplo.

Por outro lado, não será demais considerar que as sociedades contemporâneas, e mais particularmente a escola, adotam uma “visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem” (Silva *et al.* 2011:9). Se não, vejamos: não raras vezes, os alunos são incitados, no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística, a desenvolver trabalhos de aquisição de código escrito como cópias, ditados, entre outros. Estes constituem exemplos de exercícios tradicionais que representam quase a única forma de configuração escrita. A mesma visão *grafocêntrica* também se verifica aquando das construções e análise textuais:

“existe quase sempre uma assimilação estreita e directa da língua à sua realização escrita; as classificações tradicionais de texto (texto publicitário, texto literário, texto técnico, texto jornalístico, etc.) tomam em consideração, frequentemente, apenas o texto escrito.” (Silva *et al.* 2011:9)

No que concerne à aquisição da língua materna e da língua estrangeira, não parece demais notarmos as diferenças que se fazem sentir entre ambas. Sabemos que a forma como se adquire a língua materna constitui um processo natural, já que as crianças aprendem a falar por meio da imitação (imitando os adultos em seu redor), sem que ninguém lhes explique claramente as regras gramaticais da língua em que se expressam. Aquando da entrada da criança para a escola, esta começa a aprender as regras gramaticais pelas quais a sua língua se rege, permitindo, assim, aplicá-las conscientemente no momento em que se expressa.

Considerando agora o processo de aquisição de uma língua estrangeira, é sabido que este não é de todo natural. É deveras importante aprender primeiramente o funcionamento dessa língua, isto é, adquirir vocabulário, conhecer a gramática, entre outros aspetos igualmente relevantes para o bom uso da língua meta. Assim se depreende que se trata de um processo mais complexo, uma vez que acontece mais tardiamente na vida das crianças. A verdade é que, regra geral, uma criança apresenta mais facilidades do que um adolescente/adulto em aprender uma língua estrangeira e a utilizá-la de forma correta e eficaz. A complexidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira encontra-se também explicada por conceitos que Carreño Margarita (2001:16) apresenta, sendo eles: a *fossilización* e a *transferencia*. A autora explica-nos que a *fossilización* consiste num fenómeno que justifica a dificuldade que um aluno adulto apresenta em avançar na sua aprendizagem de uma LE. Já a

*transferencia* é o termo utilizado para fazer referência aos erros cometidos, por influência da língua materna.

Por estas razões, torna-se imperativo que o docente seja capaz de facultar ao aluno ferramentas necessárias para que, nos domínios da expressão e da compreensão oral, este consiga fazer um uso adequado dos conhecimentos linguísticos adquiridos.

### **1.1. Os textos programáticos**

Na tentativa de inverter esta realidade, o Programa de Português de 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Tecnológicos (2001) estabelece uma clara igualdade entre as competências de compreensão oral e expressão oral e as competências tradicionalmente mais valorizadas, ou seja, leitura, escrita e funcionamento da língua. Este documento vem, indubitavelmente, reforçar o facto de a competência comunicativa poder e dever ser ensinada na escola, enfatizando a importância da sua aquisição e desenvolvimento no percurso escolar, profissional e social dos alunos. Estas ideias encontram-se claramente expressas e reforçadas no programa supracitado. Se não, vejamos:

“O domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão.” (Seixas *et al.* 2001:18)

De acordo com esta conceção, não será demais considerar e defender a ideia de que à Escola cabe o dever de instituir práticas de produção oral que permitam aos alunos manifestar de opiniões e crenças que se revelem importantes para a afirmação pessoal dos mesmos enquanto indivíduos que se reveem e se integram numa determinada comunidade. Desta feita, é igualmente importante que as aulas de língua sejam também um espaço dedicado à criação de diálogos, de debates, de discussões. O mesmo será dizer que estas devem consagrar um lugar de destaque à interação verbal, pois assim se constrói o caminho para a emancipação de cidadãos livres, responsáveis e autodeterminados.

Por outro lado, há ainda que ter em consideração o carácter transversal da comunicação oral, já que a oralidade é uma componente necessária em todas, ou quase

todas, as disciplinas. Assim, e mais uma vez, se vê comprovado o relevo assumido pela comunicação oral, quer na sua vertente de expressão, quer na de compreensão, pelo que “A instituição deve (...) fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências, ...).” (Seixas *et al.* 2001:18)

Sob o “ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem (...)” (Seixas *et al.* 2001:18). Ou seja, à semelhança do que acontece com os demais conteúdos disciplinares (inerentes às competências de leitura, funcionamento da língua, expressão escrita), torna-se imperativo que o domínio da oralidade assuma também um papel de primazia e de destaque. Acredito que assim a Escola conseguirá contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa do aluno.

Contudo, e ainda no domínio da oralidade, é de todo igualmente importante treinar os alunos na componente da compreensão oral. O professor deverá levar a cabo diversas estratégias eficazes, no sentido de promover no aluno uma mobilização de conhecimentos prévios úteis à aquisição das novas aprendizagens.

Dos conteúdos obrigatórios que foram abordados nas aulas de Português e que fazem parte do respetivo Programa, apresento os seguintes:

➤ ***Estruturação da actividade em três etapas:***

– *pré-escuta/visionamento: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários;*

– *escuta/visionamento: construção dos sentidos do texto;*

– *pós-escuta/ visionamento: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos.*

➤ ***Estratégias de escuta:***

– *Global: procura do significado global da mensagem, localização dos pontos-charneira em que se situam as mudanças de orientação de sentido;*

- *Selectiva: pesquisa de informação precisa;*
- *Pormenorizada: retenção da totalidade do texto, palavra a palavra.*
  - *Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto*
  - *Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas*
  - *Textos:*
- *Exposição (com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte)*
- *Documentários (científicos, históricos, literários, ...)*
  - *Debate*

Já no que diz respeito ao Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico, dos conteúdos para o domínio da expressão e compreensão oral, destaco essencialmente os seguintes:

- *Actos de fala de uso frequente na interacção quotidiana;*
- *O discurso: adequação ao contexto, elementos de coesão, pressuposições...;*
- *Vocabulário relativo aos temas mais comuns.*

*(in Programa de Espanhol Ensino Básico 3º Ciclo)*

Uma vez que se privilegia o aluno como centro de aprendizagem, e seguindo a recomendação do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, devemos promover uma metodologia direccionada para a ação, ou seja, é crucial implementar atividades que permitam o uso da língua em situações próximas da realidade. Considerando o *Programa de Espanhol – Nível de iniciação, 11.º ano - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, apresento os conteúdos tratados nas aulas regidas na turma do 11.º ano:

- *Compreender relatos curtos, captando a linha argumental e os episódios mais importantes.*

- *Compreender e extrair informação essencial de textos curtos gravados, sobre temas familiares e de conteúdo mais ou menos previsível.*
- *Captar os pontos principais de noticiários e de emissões gravadas que tratem de um tema familiar, quando apresentadas com clareza e sem ruídos.*
- *Captar partes da letra de canções gravadas, sobre as quais se tenham formulado previamente hipóteses de conteúdo e sempre que estas sejam claras para um nativo.*
- *Compreender as questões e instruções que lhe são dirigidas de forma directa.*

(Fernández 2002: 5,9)

## **1.2. Os textos oficiais sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos**

Na tentativa de dar maior ênfase à 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% na classificação final da disciplina. Já na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 14.º No despacho normativo n.º 139/2012, o artigo 23.º sublinha a importância da avaliação da aprendizagem do aluno. Esta permite-nos a certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo mesmo. Procura melhorar o ensino “através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.” (in *CAPÍTULO III, Avaliação SECCÃO I, Princípios gerais, Artigo 23.º Avaliação da aprendizagem*)

## **1.3. Outros documentos de referência**

Além dos textos programáticos, foi tido em conta, no ensino da LE I/Espanhol, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

As planificações das disciplinas assim como os respectivos critérios de avaliação foram minuciosamente estudados e respeitados, no que diz respeito às destrezas da compreensão e expressão oral. De uma forma geral, era fundamental que os alunos fossem capazes de interpretar/construir textos/discursos orais, de aprender as regras da comunicação oral, de expressar-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.

## **2. AS CAPACIDADES DE COMPREENSÃO E DE EXPRESSÃO ORAL NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

## **2. As capacidades de compreensão e de expressão oral nos ensinos básico e secundário**

### **2.1. Compreensão oral**

#### **2.1.1. A compreensão oral na língua materna**

Sendo a audição a via principal pela qual se estabelece a comunicação entre os seres humanos, parece-nos relevante assumir aqui algumas noções fundamentais na didática de uma língua. Assim, o *saber escutar* apresenta-se como uma habilidade primordial que supera a questão física do ouvir. Supera na medida em que ouvir não implica necessariamente escutar. Quando ouvimos, fazemos a perceção e realizamos uma compreensão dos sons ouvidos, mas escutar significa prestar atenção ao que se ouve, e, desta forma, encontra-se aqui subjacente um processo cognitivo de construção de significado e de interpretação de um discurso, no âmbito do qual a pessoa que escuta estabelece uma relação entre o que escuta e o que já conhece. Assim, escutar caracteriza-se como um processo complexo e ativo que consiste fundamentalmente na receção e descodificação do que o falante diz, bem como na construção e representação de um significado (o ouvinte realiza um trabalho construtivo e interpretativo em que relaciona o que ouve com o que conhece do mundo) (Fernandes 2010:24)

Além disso, o desenvolvimento da capacidade de compreensão auditiva permite o favorecimento da aprendizagem de conteúdos em qualquer disciplina curricular e permite que o aluno cresça autonomamente em todas as áreas do saber (Fernandes 2010:22).

Por tudo aquilo que foi dito anteriormente, é impossível desenvolver a competência de falante fluente na língua materna se não se dispõe de uma boa capacidade de compreensão oral. Desta forma, antevê-se a pertinência do desenvolvimento da compreensão oral e justifica-se o lugar que tem vindo a assumir em contexto de sala de aula.

### **2.1.2. A compreensão oral na língua estrangeira**

Vimos já que a compreensão oral é o suporte para o desenvolvimento da expressão oral e de toda a comunicação. O mesmo será dizer que a audição controla a produção, uma vez que dificilmente os alunos produzem um som correto de uma língua estrangeira sem que primeiro o possam identificar auditivamente.

Fica assim claro o quão importante é fomentar esta destreza, devendo constituir objetivo primordial numa aula de língua materna ou de língua estrangeira.

A compreensão oral é trabalhada de maneira distinta em aulas de língua materna ou em aulas de língua estrangeira. Tal distinção justifica-se por diversos motivos, mas no caso da língua materna, começo por considerar que, quando a criança entra para a escola, esta possui já um conhecimento intuitivo da sua língua, isto é, a gramática da língua materna foi desenvolvida de forma natural e espontânea pelo falante. No entanto, quando a criança entra para a escola, ainda não é um ouvinte proficiente, uma vez que existem ainda aspetos da gramática da língua e do conhecimento lexical, cujo domínio está ainda a adquirir. Desta forma, cabe à escola ensinar os alunos a saber ouvir, a identificar com clareza o essencial de uma mensagem, por exemplo, não esquecendo, todavia, de envolvê-los em discursos marcados pelas diferentes variedades do português, com níveis de complexidade e de formalidade diferentes. Esta facilidade inicial, apresentada por alunos em aulas de língua materna, não se verifica em aulas de língua estrangeira.

É frequente o aluno manifestar muitas dificuldades em compreender uma mensagem na língua estrangeira, dado que não domina o que percebe, escapando-lhe assim o essencial da informação transmitida. Estas dificuldades resultam do facto de o aluno não compreender “automaticamente” o léxico utilizado, a pronúncia, o estilo, o tema, entre outros aspetos. Estas são dificuldades inerentes à falta de conhecimentos linguísticos e culturais.

A grande diferença entre a compreensão oral no ensino da língua materna e no ensino da língua estrangeira consiste na consciência do processo que se dá desde que as ondas sonoras chegam ao ouvido até que a mensagem é compreendida, isto é, a assimilação do que o indivíduo acaba de ouvir. O nativo tem uma compreensão suficiente e um processo inconsciente, ao passo que o aprendente de língua estrangeira

tem uma compreensão limitada e um processo consciente. O objetivo do ensino da compreensão oral na língua estrangeira assenta precisamente em conseguir que esse processo vá sendo cada vez menos consciente, mais automático, na tentativa de aproximar a compreensão do ouvinte à do falante nativo. É, por conseguinte, crucial que o docente crie estratégias para combater estas lacunas/dificuldades reveladas pelos discentes, como elucida Cornaire:

“Une attitude positive vis-à-vis de cours axés sur la compréhension passé sans nul doute par l’élaboration d’une pédagogie active et interactive qui favorise chez l’apprenant l’intégration de connaissances nouvelles, facilite l’acquisition d’automatismes et crée des liens entre les aspects cognitif et affectif de l’apprentissage de la langue.” (Cornaire 1998: 27)

## **2.2. Expressão Oral**

### **2.2.1. A expressão oral na língua materna**

É deveras crucial numa sala de aula haver a implementação de exercícios de expressão oral, para que os alunos não transfiram para a sala de aula a mesma forma de se expressarem usada em contexto informal. Atentemos na seguinte citação:

“Gente nova vive a todo o instante entre multidão - desde a sala de aula à do pátio do recreio. Por isso grita em vez de conversar; e, porque quer ser ouvida onde outros estão gritando, atabalhoa o que diz. É natural que esta prática se radique em hábito. À aula de português, sobretudo, incumbe corrigi-la. Em grande parte a correcção é indirecta: faz-se pelo exemplo do mestre (...) Mas, por outra parte, obtém-se dando relevo a todos os exercícios de expressão oral que na aula se suscitem (recontos, exposições, conferências, entrevistas, jornais falados, representações dramáticas, recitações, debates)”. (*Programas do Ensino Profissional Industrial e Comercial, Cursos de Formação Comercial* 1966: 13 apud Faria, 2009: 6)

Entende-se, assim, uma necessária preocupação relativamente ao treino e aperfeiçoamento das capacidades comunicativas do aluno. Desta forma, dever-se-á lançar um olhar exigente sobre as aulas de línguas. Dever-se-á ter sempre em linha de conta que conduzir uma aula de língua que dá especial destaque ao ato comunicativo é

muito mais do que eleger um tema à sorte e fazer com que os alunos se pronunciem sobre ele.

Para as aulas de expressão oral e para o importante sucesso destas, ao professor cabe formular os objetivos adequados, selecionar materiais ajustados e escolher estratégias produtivas, de forma a combater as lacunas existentes no domínio da oralidade, uma vez que, e como nos diz Mauro, citado por Carlos Lomas:

“...a linguagem falada tem um léxico muito mais pobre, enquanto que a escrita apresenta um vocabulário muito mais variado. A relativa pobreza da língua falada coloca, sem dúvida, grande ênfase no conjunto da fisiologia de uma língua: a fala utiliza sobretudo as palavras de maior frequência, de tal modo que o núcleo do léxico, a sua parte fundamental, fica, por assim dizer, fortalecida.” (Mauro 1971: 107-108 *apud* Lomas 2003: 115)

A finalidade destes pressupostos permite-nos percorrer o caminho para o desenvolvimento da competência da compreensão e da expressão oral. Mas em que consistirá a competência da expressão oral?

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) define a expressão oral como a «capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua». É esta competência que está na base dos saberes linguísticos e sociais e pressupõe «uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação». (PPEB, 2009:16)

A referida competência equivale a que o falante respeite as regras gramaticais, se expresse com correção em termos gramaticais e saiba fazer um uso adequado do léxico. Ao permitirem uma boa correção linguística por parte dos falantes, estes pressupostos possibilitam aos utilizadores de uma língua saber falar bem. Devemos ter a noção de que falar bem não depende exclusivamente de falar com correção. Para comunicar corretamente, o falante deve saber adequar a sua linguagem ao contexto comunicativo, isto é, onde está, com quem fala e para quê. O mesmo será dizer que o registo da língua deverá ser selecionado em função do grau de formalidade da situação.

### 2.2.2. A expressão oral na língua estrangeira

Um dos grandes objetivos que se pretende atingir ao aprender uma língua estrangeira é conseguir alcançar o nível de competência linguística de um falante nativo da língua que o aluno se encontra a aprender. Por isso,

“Il ne suffit donc plus de connaître les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) d’une langue étrangère pour communiquer efficacement, il faut aussi en connaître les règles d’emploi.” (Cornaire 1998: 21)

Procurei, através das atividades de expressão oral, um aperfeiçoamento da oralidade na língua estrangeira, de modo a que o aluno fosse capaz de se expressar com coerência através de um discurso claro e bem estruturado. Assim nos diz o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*:

“Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).”

De acordo com o documento citado, os diferentes níveis de proficiência relativo à competência de expressão oral correspondem aos desempenhos enunciados na tabela seguinte:

<b>EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL</b>	
<b>C2</b>	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
<b>C1</b>	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
<b>B2</b>	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

<b>B1</b>	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
<b>A2</b>	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
<b>A1</b>	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Adaptado do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

Após analisarmos o quadro apresentado, podemos concluir que este não é exaustivo na medida em que não se apresenta como uma resposta a todas a problemáticas, tal como nos diz Goullier (2005:17):

“La réussite dans des activités de compréhension ou d’expression, à travers des tâches communicatives, dépend étroitement du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression. L’intérêt du CECR est de nous rappeler que les compétences sont diverses et contribuent toutes à la réussite des élèves”.

Este documento deverá ser visto como uma base de trabalho para orientar o docente na sua a ação pedagógica. Com isto, pretendo salientar que, tal como foi referido no ponto anterior – A expressão oral na língua materna -, é crucial que o docente consiga criar propostas de trabalho relevantes para o desenvolvimento das competências gerais dos alunos, entre elas a sua competência comunicativa. Tal como nos diz Cornaire, “En ce qui concerne le matériel didactique, il doit répondre aux besoins et aux inérêts des apprenants” (1998: 23). Para isso, o professor deverá selecionar o material apropriado, direcionado para os interesses dos discentes de forma a motivá-los para a atividade, como refere Cornaire:

“Les concepteurs de matériel pédagogique suggèrent que les activités soient nombreuses et variées, en favorisant l’expression libre, les échanges, le besoin réel de savoir, la rétroaction, etc.” (1998: 21).

No entanto, sabemos que alguns alunos poderão reagir de forma distinta à dita atividade, uma vez que as suas experiências extracurriculares possivelmente contribuirão para este resultado.

### **3. DIFICULDADES DOS ALUNOS**

### 3. Dificuldades dos alunos

A consciência do valor que a oralidade assume na competência discursiva e sociocultural dos alunos, incrementada ao longo do percurso da experiência no estágio, justifica a escolha do tema em questão. Além disso, não posso deixar de reconhecer que também muito me impulsionaram para o tratamento deste tema as dificuldades demonstradas por alguns dos meus alunos no momento de se expressarem oralmente.

As dificuldades a que me refiro encontram-se, aliás, elencadas num documento produzido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, resultante de um estudo realizado nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, em diferentes anos de escolaridade, por uma equipa de professores de Português (Rodrigues e Duarte 2008). Nesse estudo, foram contempladas as competências essenciais da Língua Portuguesa/Português: Leitura, Funcionamento da Língua, Escrita e Oralidade. No que diz respeito à oralidade, estão contemplados dois tipos de trabalho. Num primeiro momento, realizou-se um debate, no 8.º ano de escolaridade, sobre “Violência escolar”. Este estudo revelou que os alunos não dominam por completo esta modalidade discursiva, embora revelem conhecimento quanto às regras de comunicação. Verificou-se também que a maior parte dos alunos participou neste debate mostrando facilidade em apresentar a sua opinião, mas, em contrapartida apresentou dificuldades na reformulação dos pontos de vista e na enumeração de contra-argumentos. Além disso, os alunos manifestaram lacunas ao nível da competência discursiva, mesmo tratando-se de um tema familiar. Nesta linha de ideias, convém salientar que estes resultados se aproximam da realidade que constatei ao longo do meu estágio pedagógico e, mais particularmente, aquando da realização de debates implementados nas turmas do 10.º, do 11.º e do 12.º ano (cf. ponto 6).

Concomitantemente, o estudo em consideração apresenta também a análise de uma interação verbal e de uma exposição oral nos 10.º e 11.º anos. Esta interação verbal assentava numa dimensão argumentativa e, uma vez que não foi moderada, exigia que os alunos fossem capazes de autogerir a tomada de palavra, bem como de outras questões inerentes à cooperação interdiscursiva. Conclui-se que os alunos revelaram dificuldades *em respeitar as regras de interação verbal, em tomar parte na discussão bem como em desenvolver estratégias argumentativas*. (in Rodrigues e Duarte, 2008:16)

Desta forma, é possível inferir que as competências comunicativas dos alunos estão longe dos resultados esperados. É, por isso, premente dar destaque especial à Comunicação Oral, ou, pelo menos, colocá-la a par da importância atribuída à Expressão Escrita. Os alunos necessitam de se consciencializar de que falar em público é muito mais do que uma mera interação social rotineira, é mais do que uma simples conversa entre amigos.

Devo sublinhar, também, que verifiquei a existência de uma diferença relativamente grande quanto ao espaço dedicado à prática da Comunicação Oral, numa aula de Português e numa aula de Espanhol. A verdade é que esta não é praticada numa aula de Português como numa aula de Espanhol.

Num primeiro momento, podemos compreender esta diferença na prática lectiva das duas disciplinas em relação ao oral, com base no facto de os alunos, à partida, já terem adquiridas as competências de expressão oral ao longo dos seus primeiros anos de vida e do seu percurso académico, sendo, para eles, inata a competência em Língua Portuguesa. Quanto ao Espanhol, por não se tratar da língua materna, tem de ser trabalhada em todas as competências porque os alunos são levados a apreender todas as características da língua não só a nível gramatical, como também a nível fonético, escrito, cultural e lexical.

Importa sublinhar, no entanto, que não é pelos alunos já saberem falar em Português que não devem praticar a competência oral. Mesmo tendo aprendido a língua de forma natural, necessitam de trabalhar e praticar a competência da oralidade na sua dupla face: compreensão e produção.

No caso específico da Língua Estrangeira, a aprendizagem deverá ser muito mais extensiva, já que o aluno terá que aprender tudo sobre esta nova língua.

Dotar o aluno da capacidade de se expressar devidamente numa língua estrangeira, é permitir que este disponha de um meio de desenvolvimento pessoal, de integração e de aquisição social, e de comunicação. Será por isto mesmo que podemos consagrar à aprendizagem de línguas o papel principal para a “cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e por ela fomentar o diálogo intercultural, valorizando o outro, o respeito e a cooperação” (Faria, 2009:15).

Não esquecendo que a meta de qualquer aluno que aprende línguas é a comunicação, torna-se imprescindível que o professor leve o aluno a comunicar na língua em que aprende, seja ela estrangeira ou materna. Para isto cabe ao professor realizar tarefas e criar situações de comunicação tão autênticas quanto possível, para que assim permita a aproximação do aluno a situações concretizáveis no seu dia a dia e, portanto, reais.

Embora as vertentes da compreensão e da expressão estejam interligadas na competência da oralidade, irei abordá-las em sequências separadas por maior comodidade de exposição.

## **4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO**

## **4. Contextualização do trabalho**

### **4.1. Contexto institucional: reflexão e prática letiva**

O presente relatório integra-se na Iniciação à Prática Profissional (IPP) do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário.

Tal como preconiza o quadro institucional criado pelo regulamento da unidade curricular mencionada, o meu trabalho foi desenvolvido no âmbito de um núcleo de estágio, inicialmente composto por três estagiários, com orientação realizada por “dois docentes da FLUP do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, um por cada área disciplinar (Supervisores), e dois docentes da escola cooperante onde decorreu o estágio, um por cada área disciplinar (Orientadores cooperantes)” (in *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário*).

Os orientadores cooperantes apoiaram a elaboração das atividades escolares incluídas no plano de formação e acompanharam o percurso realizado ao longo do ano letivo, permitindo assim uma aprendizagem pedagógico-didática frutuosa.

Ao longo deste estágio pedagógico, que se desenvolveu entre 1 de setembro de 2011 e 31 de maio de 2012, lecionei a disciplina de Português no ensino secundário e a disciplina de Espanhol nos ensinos básico e secundário, num total de vinte blocos de noventa minutos, dez por cada área disciplinar. Todas as aulas lecionadas foram assistidas e avaliadas pelo respetivo orientador, tendo o supervisor, em contrapartida, estado presente em três blocos de noventa minutos. Antes de cada unidade e com antecedência, foi elaborado para cada unidade didática um plano em que constavam questões como: desenvolvimento da aula, materiais didáticos, fundamentação pedagógica, objetivos inerentes a cada aula e respetiva unidade, entre outros.

Salienta-se que, antes de iniciar a lecionação dos vinte blocos atribuídos, o estagiário teve a possibilidade de dar uma aula zero em cada disciplina, ou seja, uma

aula que serviu exclusivamente para permitir um primeiro contacto com as turmas, sem contribuir para a avaliação sumativa, concretizando uma avaliação de diagnose por parte do orientador.

Para além da regência docente, realizei a observação de dez aulas do orientador de cada disciplina, assim como das aulas lecionadas pelos restantes colegas pertencentes ao núcleo de estágio.

No que diz respeito aos seminários teórico-práticos de acompanhamento pedagógico e didático, estes tiveram lugar em cada disciplina, com periodicidade semanal, com horário fixo, com o objetivo de planificar e refletir acerca do trabalho desenvolvido na escola. De registar que o acompanhamento e a orientação do trabalho desenvolvido durante o estágio por parte das orientadoras não se restringiu exclusivamente ao tempo estabelecido semanalmente para a realização dos seminários, mas aconteceu de modo permanente, de acordo com a necessidade real da prática docente.

Já os seminários integradores/ de acompanhamento que se desenvolveram na Faculdade, sujeitos também a uma avaliação, ocorreram todas as semanas, alternando quinzenalmente por cada área disciplinar. Estes seminários procuram levar o aluno a:

- *Aprofundar as suas competências científicas e pedagógico-didáticas;*
- *Estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a Formação Educacional Geral, a(s) área(s) disciplinar(es) específica(s), a(s) Didática(s) Específica(s) e a prática docente;*
- *Desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;*
- *Analisar, reflexivamente, experiências implementadas em cada Núcleo de Estágio;*
- *Realizar pequenos trabalhos práticos suscetíveis de aplicação na(s) área(s) disciplinar(es) de docência.*

*(in Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário)*



e Humanas, Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias, o Curso Profissional de Animação Social e o Ensino Recorrente Noturno. Como organização, o Agrupamento apresenta um organograma tal como refere a figura apresentada no Anexo 1.

Na tentativa de abranger a maioria das áreas inerentes ao desenvolvimento integral dos alunos, o Agrupamento dispõe de recursos e equipas orientados para:

- *Desporto Escolar;*
- *Educação para a Saúde;*
- *Actividades de Enriquecimento Curricular;*
- *Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, na escola sede;*
- *Biblioteca na EBI João de Deus, candidata à integração na Rede de Bibliotecas Escolares;*
- *Apoio Educativo (Equipa de Apoio Pedagógico, Núcleo de Apoio Educativo, Serviço de Psicologia e Orientação, ASE);*
- *\*2º Ciclo e 3º Ciclo – quatro turmas de cada ano*
- *Secundário – 15 turmas do Secundário Diurno e 4 turmas do Secundário Nocturno /Ensino Recorrente.*

*(in Projeto Educativo do Agrupamento de Clara de Resende)*

Foi essencialmente através da análise do relatório da Comissão de Avaliação Interna, que se conseguiu destacar os seguintes pontos fortes do Agrupamento:

- *Funcionamento do Conselho de Professores Titulares de Turma (PTT) e dos Conselhos de Turma (CT) centrado no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e sua avaliação;*
- *Percepção positiva da qualidade das relações pedagógicas;*
- *Qualidade das relações humanas entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e director de turma e entre alunos e funcionários;*
- *Relevo atribuído à comunicação entre Directores de Turma (DT), professores e pais/encarregados de educação;*
- *Reforço da articulação curricular;*
- *Imagem da escola como amigável, exigente, competente e solidária;*
- *Desenvolvimento de práticas regulares de auto-avaliação.*

*Quanto aos pontos fracos destacam-se:*

- *Continuação da percepção de alguma indisciplina no espaço escolar;*
- *Continuação de insuficiente articulação curricular entre ciclos;*
- *Uma ainda insuficiente articulação curricular vertical;*
- *Lacunas a nível do domínio da língua materna;*
- *Insuficiente consciencialização da necessidade de esforço no trabalho escolar;*
- *Alguma insegurança no recreio e nos jardins do recreio;*
- *O conforto nas salas de aula, de estudo e do aluno, recreio, ginásio, balneário e WC;*
- *Inexistência de recreio coberto na Escola João Deus;*
- *Insuficientes condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida.*

*(in Projeto Educativo do Agrupamento de Clara de Resende)*

O Projeto Educativo do Agrupamento Vertical Clara de Resende tem como objetivo permitir uma estruturação da comunidade educativa em torno de prioridades e metas pedagógicas, claramente definidas, a operacionalizar e a avaliar, suscetíveis de introduzir melhorias significativas.

### **4.3. Caracterização dos alunos**

#### **4.3.1. Português**

Os alunos que participaram no estudo desenvolvido pertenciam a duas turmas de Português: uma do 12.º ano, do curso científico-humanístico de Humanidades, composta por quinze alunos, sendo oito do sexo masculino e sete do sexo feminino; outra do 10.º ano, de Artes, composta por vinte e um alunos, sendo três do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. A disciplina de Português era lecionada pela professora titular das turmas e orientadora de estágio, Doutora Helena Sereno.

A carga curricular semanal da disciplina de Português é de dois blocos de noventa minutos.

Em relação ao comportamento destes alunos, importa reter a inexistência de qualquer tipo de indisciplina, sendo estudantes que se demarcaram pelo interesse e dedicação ao estudo. Por conseguinte, as suas atitudes, quer nas aulas por mim lecionadas, quer pela professora titular, eram notoriamente satisfatórias e iam ao encontro daquilo que se deseja para o bom funcionamento de uma turma e para a consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Ao nível da aprendizagem, convém salientar o facto de serem alunos do 10.º ano, isto é, o ano de transição entre o ensino básico e o ensino secundário, pelo que era notória a presença de algumas dificuldades na aprendizagem da disciplina por alguns deles.

#### **4.3.2. Espanhol**

A disciplina de Língua Estrangeira II – Espanhol era lecionada em duas turmas, uma do sétimo ano – 7.º E – e outra do décimo primeiro – 11.º D. Estas duas turmas pertenciam à orientadora de Espanhol, Dr.ª Sílvia Leal.

A turma do 7.º E era composta por vinte e seis alunos, sendo catorze do sexo masculino e doze do sexo feminino. São alunos que fizeram o percurso escolar, desde o segundo ciclo do Ensino Básico, na Escola Clara de Resende, com exceção de três alunos, provenientes de outros estabelecimentos. Estes alunos do sétimo ano possuíam idades compreendidas entre os doze e os catorze anos de idade. Os alunos com catorze anos apresentavam no seu percurso escolar situação de dupla retenção. Salienta-se também a existência de dois casos de alunos com disortografia e com dislexia.

A carga curricular semanal da disciplina do Espanhol era de um bloco de 90 minutos e de um tempo letivo de 45 minutos.

Tratava-se de uma turma que se encontrava num nível de iniciação, não tendo, portanto, um conhecimento prévio da língua. No entanto, destacava-se o enorme empenho demonstrado pelos alunos aquando das atividades implementadas nas aulas do professor estagiário e da professora titular.

Já a turma do 11.º D era constituída por catorze alunos, sendo seis do sexo masculino e oito do sexo feminino. Era uma turma que se encontrava a frequentar a

disciplina de Espanhol pelo segundo ano consecutivo, situando-se o seu desempenho entre o nível A2-B1, de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

A carga curricular semanal da disciplina de Espanhol era de dois blocos de 90 minutos e outro de 135 minutos, existindo a particularidade de as aulas de 135 minutos funcionarem por turnos.

Esta turma demonstrava grande falta de interesse e de motivação face às atividades propostas em aula, com a exceção de alguns alunos. No entanto, a nível comportamental, não há nenhum aspeto negativo que mereça ser referenciado.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **5. PLANO DE INTERVENÇÃO: BREVE DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS**

## **5. Plano de intervenção: breve descrição de atividades didáticas**

Importa referir que, além das atividades de oralidade planificadas de modo sistemático e intencional para o treino de capacidades específicas de escuta ativa e de produção verbal oral, em todas as aulas houve a preocupação de estabelecer uma interação verbal entre o docente e os discentes, determinada pela intenção de fomentar o diálogo, discussões e trocas de opinião e de pontos de vista considerados fundamentais para a emancipação do aluno em contexto social, familiar e profissional. Além disso, através dos meios audiovisuais, como vídeos, imagens, banda desenhada e canções, conseguiu-se sempre que os alunos participassem oralmente defendendo ideias, impressões, opiniões; estes momentos, intencionalmente criados, procuraram também captar a atenção e o interesse dos alunos para o(s) tema(s) que ia(m) ser abordado(s) ao longo da aula. Tal como iremos ver numa fase posterior, o vídeo é um recurso didático bastante eficaz, na medida em que permite deslocar a realidade do quotidiano para a sala de aula, assim como as imagens que estimulam a imaginação e a capacidade expressiva, proporcionando oportunidades para comunicar em contexto real.

Este trabalho foi desenvolvido na senda do que Estaire defende, ao afirmar que é crucial começar uma aula com uma atividade de interação oral para que se possa motivar o aluno para as atividades que se irão realizar. Nas suas palavras, tal interação “potenciará la motivación y creará una necesidad comunicativa que ejercerá el motor para el aprendizaje.” (2009: 61)

Ao longo das regências docentes realizadas durante o estágio pedagógico, procurei realizar um grande número de atividades direcionadas para a comunicação oral. Foi crucial encontrar uma diversidade no que diz respeito às tarefas, uma vez que pretendi, sempre que possível, motivar e captar o interesse do aluno para a realização das mesmas.

## **5.1. Ensino-aprendizagem da oralidade em língua materna: um percurso didático**

No decurso do estágio pedagógico, tracei um percurso didático com incidência no treino da oralidade. Desse treino fizeram parte sequências de aulas especificamente desenhadas para o aperfeiçoamento das competências de compreensão e de expressão oral dos alunos. Para o efeito foram usados materiais criteriosamente selecionados de auxiliares devidamente mencionados.

Tal como foi referido anteriormente, o tema da oralidade abrange tanto a expressão como a compreensão. Neste item, irei apresentar as atividades de compreensão oral que foram realizadas nas aulas de Português e de Espanhol.

### **5.1.1. Compreensão oral**

#### Atividade: Oral formal Vs Oral informal

A primeira unidade didática de Português, regida por mim, tinha como conteúdo programático a abordagem de textos de carácter autobiográfico, concretamente a carta. Num primeiro momento, optei por dar relevo a aspetos relacionados com a adequação discursiva, ou seja, procurei que os alunos tivessem consciência das características mais comuns que concorreram para a construção de um discurso de carácter formal e informal.

Assim, a unidade didática foi iniciada com a visualização do vídeo “O homem é o maior de sua aldeia” dos Gato Fedorento<sup>2</sup>. A escolha do vídeo deve-se ao facto de, além de ser realizado por um grupo de humoristas apreciado pelos alunos, apresentar potencialidades educativas na medida em que demonstra, de um modo cómico/satírico, a postura inadequada de um indivíduo num contexto formal. A sua visualização foi acompanhada por uma atividade de registo, feito pelos alunos no caderno diário, dos aspetos que, na comunicação oral formal apresentada, estavam desadequados (exemplo: registo de língua, postura, tom de voz). Era pertinente que os alunos percebessem os erros que não devem cometer quando inseridos numa situação de formalidade (vocabulário pobre, repetitivo e desajustado; o uso frequente de bordões de linguagem;

---

<sup>2</sup> Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=QyfWh1SDC0U>. Episódio de um programa de entretenimento transmitido na RTP1.

incorreções ao nível da estrutura gramatical; postura inadequada ao contexto; entre outros.).

Os alunos conseguiram captar no vídeo todas as incorreções cuja descoberta tinha sido solicitada, tendo sido feita a correção logo de seguida. Ou seja, de uma maneira geral, a turma conseguiu identificar os aspetos menos próprios de um discurso oral numa situação formal.

### Atividade: A Carta

Ainda na primeira unidade didática, os discentes tiveram contacto com uma gravação de uma carta de António Lobo Antunes<sup>3</sup>. Em seguida, foi-lhes facultada uma ficha de compreensão oral com afirmações relacionadas com a mesma (cf. Anexo 2). Num primeiro instante, os alunos leram os enunciados com o docente, de forma a que fosse esclarecida qualquer dúvida. Em seguida, os alunos ouviram a gravação da carta e tiveram que completar a ficha com a informação que se encontrava omissa. Esta ficha era composta por quatro afirmações com espaços em branco. A audição da carta foi repetida duas vezes. Após o preenchimento da mesma, esta foi recolhida pelo docente. Em seguida, o professor facultou à turma a versão escrita da carta de António Lobo Antunes, que serviu de auxílio para a realização de uma ficha de compreensão escrita com as mesmas afirmações da ficha anterior (de compreensão oral). No final da tarefa, o docente recolheu os trabalhos.

Com o objetivo de confrontar os resultados obtidos em atividades referentes à compreensão oral e à compreensão escrita dos alunos, achei pertinente a realização da mesma ficha mas através de métodos diferentes. Primeiramente, esta deveria ser preenchida com a informação que ouviam de uma gravação e, num segundo momento, as mesmas questões seriam respondidas já com recurso ao texto escrito. Através desta dinâmica, foi claramente visível a dificuldade dos alunos em atividade de escuta ativa, uma vez que, sem um suporte escrito, não conseguiram responder a todas as questões da ficha, tendo havido um elevado grau de erro nas respostas das questões que

---

<sup>3</sup> Trata-se de um texto extraído do livro de António Lobo Antunes, *D'este viver aqui neste papel descripto – Cartas da Guerra*, Maria J. Lobo Antunes e Joana Lobo Antunes, Dom Quixote, 2005. A gravação áudio deste texto, bem como o texto, pertenciam ao manual escolar adotado na escola para a lecionação da disciplina de Português de 10.º, *Entre Margens*, Caderno do professor, de Olga Magalhães e Fernanda Costa, Porto, Porto Editora, 2011, p. 57.

conseguiram realizar. No exercício de compreensão escrita, não se verificaram tantos erros nem espaços em branco. Daqui se conclui que os alunos apresentam mais facilidade em compreender textos escritos e que não estão familiarizados com trabalho que incide substancialmente em textos de caráter oral. Digamos que o nível de compreensão que realizam em ambos os casos, é claramente distinto. (cf. ponto 6 )

#### Atividade: Genocídio no Sudão

Após a verificação dos resultados da atividade de compreensão oral (na atividade descrita anteriormente) e depois de se terem constatado algumas dificuldades face à compreensão de um discurso oral, decidiu-se efetuar uma atividade de escuta ativa numa outra unidade didática. Procedeu-se à visualização do documentário “Porque é que o ditador muçulmano do Sudão é procurado por genocídio?”<sup>4</sup>, através do qual os alunos deveriam resolver um guião de observação (cf. Anexo 4) com o intuito de verificar se compreenderam ou não a mensagem do documentário. Os alunos tinham de considerar as afirmações como verdadeiras ou falsas e justificar os enunciados falsos.

Mais uma vez, alguns alunos revelaram grandes dificuldades na interpretação do discurso oral transmitido pelo documentário. Foi necessário fazer uma síntese do mesmo para que alguns alunos entendessem a mensagem principal. (cf. ponto 6)

### **5.1.2. Expressão oral**

#### Atividade: Viagem a Londres

Tal como já foi referido anteriormente, foi meu propósito analisar o comportamento dos alunos face a um contexto formal. Assim, decidi colocar os mesmos numa situação de oralidade em contexto formal. Para tal, começou-se por definir o tema a ser tratado, sendo que a escolha recaiu sobre uma viagem a Londres, uma vez que os alunos da turma 10.º E estavam a organizar uma visita de estudo a esta cidade.

---

<sup>4</sup> Este documentário foi transmitido no Canal Odisseia. Esta reportagem já não se encontra disponível no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com), uma vez que a conta associada a este vídeo foi encerrada devido a notificações de terceiros de violações de direitos de autor. Vídeo consultado a 01/05/2012.

Assim, optei por colocar os alunos numa situação próxima da realidade ao dirigirem-se a uma agência de viagens. Nesta aula de 90 minutos, procurei desenvolver as competências da oralidade e capacitar os jovens para a reflexão sobre o uso da língua materna. Para isso, incentivei a comunicação oral de forma a preparar o aluno para situações verosímeis, tanto a nível social como a nível profissional. Procurei com esta atividade contribuir “para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.” (in *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*)

Para a realização desta atividade, pediu-se então a participação de dois alunos para que contactassem com o agente de viagens no sentido de obter informações e preparar a viagem da turma a Londres. A professora (orientadora) desempenhou o papel de agente de viagens. A encenação desta situação real em sala de aula foi gravada (áudio apenas) com o objetivo de proceder a uma posterior análise dos erros cometidos pelos alunos. (cf. ponto 6)

#### Atividade: Debates

Ao longo do ano letivo realizaram-se três debates com as turmas de Português, dois com o 10.º E e um com o 12.º E. Em seguida, irei explicar quais os procedimentos que foram tomados para a realização dos mesmos.

A ideia de explorar o debate como conteúdo declarativo no domínio da expressão oral surge como uma proposta que contempla a formação de cidadãos enriquecidos com um espírito crítico e analítico, através do qual veem facilitada a tarefa de compreender determinado assunto nos seus diversos ângulos. É através da realização deste tipo de diálogo coletivo que se permite e facilita a promoção de um pensamento criativo, multidisciplinar, ao mesmo tempo que se permite que o aluno, de forma mais autónoma e livre, exponha as suas ideias e opiniões. O debate não é mais do que um exercício centrado na argumentação como “uma atividade social discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspetivas contrárias

(contra-argumento) com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido”.<sup>5</sup>

### Debate 1 – Sobre a cidade do Porto

O primeiro debate que se realizou com a turma do 10.º E incidiu sobre a cidade do Porto e teve lugar no primeiro período.

Para pôr em prática este tipo de exercício oral na sala de aula, decidiu-se organizar a turma mediante as funções que os alunos deveriam desempenhar aquando do debate. A divisão foi efetuada na aula anterior, por conseguinte os alunos já tinham a informação dos papéis que deveriam desempenhar, assim como o tema que iria ser tratado. A turma foi dividida em quatro partes: participantes, observadores, relatores e um aluno responsável pela síntese do debate. Os relatores tomaram notas sobre todas as questões e respostas para em casa poderem elaborar o relatório do debate. Foi facultada aos observadores uma grelha de avaliação (Anexo 4), que deveriam preencher ao longo do debate e, no final, redigir um pequeno texto sobre o desempenho do participante observado. Após a organização da turma, o docente (moderador) enunciou as regras pelas quais o debate se devia reger e, uma vez que se tratava do primeiro debate, analisou-se com minúcia a grelha, para que não houvesse dúvidas relativamente aos critérios de avaliação. No final da aula, o aluno responsável pela síntese efetuou uma leitura do seu trabalho e o docente recolheu as grelhas de avaliação preenchidas pelos observadores. O debate desenvolveu-se ao longo de 60 minutos. (cf. ponto 6)

### Debate 2 – A discriminação

O segundo debate realizado com a turma supracitada ocorreu no terceiro período e tratou o tema da discriminação. Este debate processou-se dentro dos mesmos moldes do anteriormente descrito. No entanto, cabe acrescentar que se distribuíram papéis diferentes aos alunos para que não voltassem a assumir funções desempenhadas em debates anteriores (cf. ponto 6).

---

<sup>5</sup> Maisa Helena Altarugio, Manuela Lustosa Diniz e Solange Wagner Locatelli, «O debate como estratégia em aulas de Química – relatos de sala de aula», in [http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc32\\_1/](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc32_1/) (consultado em janeiro de 2012).

### Debate 3 – Ensino Público Vs Ensino Privado

Relativamente ao 12.º ano, uma vez que os alunos demonstravam maior maturidade e capacidade de argumentação, decidiu-se dividir os participantes em duas partes: os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Esta informação, de acordo com a opinião da professora titular, só era revelada no dia do debate. Desta forma, pretendia-se que os alunos se preparassem devidamente para os distintos papéis (pró/contra) que poderiam vir a desempenhar. Relativamente às outras funções, tudo se manteve igual em termos de funcionamento (cf. ponto 6).

## **5.2. Ensino-aprendizagem da oralidade em língua estrangeira: atividades realizadas**

### **5.2.1. Compreensão oral**

#### Atividade: *El doblaje en España*

Relativamente à disciplina de Espanhol, na primeira aula pretendi conhecer e avaliar a compreensão oral dos alunos do 11.º D. Para isso, recorri à visualização de uma reportagem intitulada “El doblaje en España”<sup>6</sup>. Foi facultada uma ficha de compreensão oral (Anexo 5) aos alunos. Esta era constituída por 8 perguntas de resposta Verdadeiro/Falso e, uma vez que se tratava de uma língua estrangeira, visionou-se a reportagem duas vezes. Poder-se-á verificar, no ponto seguinte, que os alunos apresentaram algumas dificuldades na compreensão da mensagem. Em alguns momentos, a gravação apresentava um discurso oral espontâneo caracterizado por falas de vários intervenientes, por conseguinte a dicção e o tom de voz não eram sempre semelhantes (cf. ponto 6).

#### Atividade: *Viaje a Madrid*

Ainda com a mesma turma, realizaram-se várias atividades de compreensão oral uma vez que se pretendia ver colmatadas as dificuldades que tinham sido apresentadas. Na unidade didática “La ciudad y los transportes”, visionou-se o vídeo intitulado

---

<sup>6</sup> Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=G5in8JQN6aU>. Programa emitido no canal 7 de Múrcia.

“Documental turístico de Madrid”<sup>7</sup> com o objetivo de captar o interesse dos alunos para a concretização das restantes atividades. Sabemos que os meios audiovisuais representam uma mais-valia em contextos pedagógicos, uma vez que, frente aos recursos tradicionais, são mais atrativos no sentido de permitir uma maior dinamização das aulas. Nesta atividade, os alunos tinham como função identificar os nomes dos monumentos/locais turísticos indicados ao longo do documentário.

A maior parte da turma conseguiu identificar os nomes dos locais. No entanto, os alunos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira não conseguiram resolver o exercício na sua totalidade.

#### Atividade: *La cirugía estética en España*

Recorrendo ao tema *La salud y la estética*, trabalhou-se mais uma vez em contexto de sala de aula a compreensão oral em aulas de língua estrangeira.

Para evitar a repetição do mesmo recurso didático, optei por omitir a parte visual da reportagem “España es el primer país de Europa en número de operaciones de cirugía estética”<sup>8</sup> e, por consequência, os alunos apenas escutaram a gravação.

Nesta atividade, os alunos responderam a um questionário de resposta Verdadeiro/Falso, de forma a verificar e avaliar a compreensão oral dos mesmos (Anexos 6). Os alunos, além de responderem com Verdadeiro/Falso, tinham de justificar os enunciados incorretos. A reportagem foi ouvida duas vezes para assim permitir aos alunos a comprovação da informação recolhida (cf. ponto 6).

#### Atividade: *Músculos al extremo*

Ainda no seguimento da compreensão oral, os alunos visualizaram o documentário “Músculos al Extremo”<sup>9</sup>. Recorreu-se ao uso do vídeo já que este é uma

---

<sup>7</sup> Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=PwsY4dsryL4>. Documentário realizado por Javier Ruíz e José Fresnadillo. Guião de Arturo Menéndez e fotografia de Gabriel Dimartino.

<sup>8</sup> Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=rnA6J5DhJgE>. Reportagem transmitida no canal TVE.

<sup>9</sup> Extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=3obO4CvaDVg>. Documentário transmitido no canal Discovery Channel. (Consultado em março 2012)

ferramenta muito útil nas aulas de língua, pois, além de motivar, demonstra de forma explícita os costumes, a cultura e as variações dialetais do país. “Es motivador, nos muestra cómo habla la gente y es excelente para enseñar comportamientos, lenguaje corporal y la cultura de la lengua que el alumno está aprendiendo”.<sup>10</sup> À semelhança do que acontecera na atividade anterior, também aqui se optou por um questionário de resposta Verdadeiro/Falso, com o intuito de verificar e avaliar a compreensão oral dos alunos (Anexos 7). Tal como na atividade anterior, os alunos tinham de justificar as afirmações falsas. Uma vez que se tratava de um documentário longo, de vocabulário simples e perfeitamente compreensível, apenas se visionou uma vez o vídeo, já que este não oferecia dificuldades acrescidas na sua compreensão (cf. ponto 6).

#### Atividade: Canción “Soy así”

As atividades levadas a cabo com a turma 7.º E foram desenvolvidas de acordo com a faixa etária dos alunos e, na medida dos possíveis, coadunáveis com os interesses dos mesmos. Para isso, recorri com frequência a atividades lúdicas para exercitar a comunicação oral dentro da sala de aula. O lúdico não só favorece a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, mas também contribui claramente para um aumento da motivação pela disciplina, isto é, constitui uma forma de trabalho por parte do docente que oferece uma grande variedade de procedimentos para o treino dos estudantes relativamente à tomada de decisão para a solução de diversas problemáticas.

Tendo em conta este raciocínio, a primeira atividade de compreensão oral realizada com os alunos foi a audição da canção “Soy así” de Jennifer Peña porque, além de abordar o tema da unidade didática em questão – *La familia y la casa* –, consiste numa ferramenta muito válida para potenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Com o recurso às canções, conseguimos aproximar-nos da realidade linguística de uma língua e também da grande variedade cultural que rodeia os falantes nativos da mesma. Tal como nos diz o *Plan Curricular del Instituto de Cervantes*, considera-se a canção como “un material adecuado para la practica de la comprensión

---

<sup>10</sup> Marta Fernández Delgado, «Utilización del vídeo en las aulas» in <http://cprcalat.educa.aragon.es/videoidiomas.htm> (consultado em março 2012)

auditiva, no solo por su valor lingüístico y poético, sino porque constituye una fuerte importante de información cultural” (1994;117). Por sua vez, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* diz-nos que a: “aprendizaje, enseñanza, evaluación va mas allá, incluyendo a las canciones dentro de los usos lúdicos y estéticos de la lengua que el alumno debe aprender.”<sup>11</sup>

O procedimento desta atividade consistiu no preenchimento de espaços em branco, com léxico relacionado com o tema da família.

Uma vez que o léxico era relativamente simples e perceptível e os alunos deviam apenas identificar as palavras das relações familiares, a tarefa foi efetuada com sucesso.

#### Atividade: *Objetos de la casa*

Esta atividade consistiu na audição de uma gravação de um exercício do manual *Club Prisma Métodos de Español para Jóvenes A2*. Os alunos recebiam e processavam a informação que lhes era transmitida pelo discurso oral de um falante. Tinham de preencher um quadro com recurso aos vocábulos que eram enunciados na gravação e organizá-los nas colunas correspondentes.

Tratando-se de um léxico simples e de um discurso oral com dicção clara e tom de voz audível, os alunos não apresentaram qualquer tipo de dificuldades na realização da tarefa.

#### Atividade: *Las tiendas*

Inserida na unidade didática *Las Compras*, foi realizada uma audição de diálogos que consta no manual já referenciado. Através da audição destes diálogos, os alunos deveriam deduzir e identificar qual a loja que correspondia a cada um dos diálogos. Estes adaptavam-se perfeitamente ao estudante no que diz respeito ao seu nível da língua.

Atendendo ao nível elementar da tarefa, os alunos não revelaram grandes dificuldades.

---

<sup>11</sup> Santiago ESPARZA CELORRIO, *MÚSICA EN ESPAÑOL EN LA CLASE DE E/LE*, in <http://www.canela.org.es/cuadernos/canela/canelapdf/cc18esparza99-111.pdf> (consultado em janeiro de 2012)

## 5.2.2. Expressão oral

### Atividade: Debate - *La cirugía estética y el uso de anabolizantes*

O debate foi também uma estratégia utilizada para praticar a oralidade nas aulas de língua estrangeira. Tratando-se de uma língua que não é materna, facto que justifica as lacunas apresentadas pelos alunos, achei preferível desenvolver esta atividade apenas com o 11.º ano, uma vez que esta turma apresentava um melhor nível de conhecimento linguístico. Por outro lado, a faixa etária dos alunos, (15/16 anos), que constitui esta turma era também um dos aspetos a ter em conta. Além destes fatores, e não menos importante, pesou o facto de que se tratar de uma turma de 15 alunos, o que facilita uma tarefa de expressão oral, já que, quando o número dos alunos é elevado, torna-se mais complicado dirigir e controlar o debate. Por conseguinte, foi possível solicitar a participação de todos os alunos da turma. De resto, o procedimento foi idêntico aos debates realizados nas aulas de Português, apesar de a grelha de avaliação ser diferente (Anexo 8). Tal como se afirma no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: “Está claro que la importancia del debate radica en el intercambio de opiniones, en el diálogo entre las personas intervinientes que comparten emociones, sentimientos, ideas así como valores y actitudes. Son instructivos, reflexivos, dinámicos y contribuyen al crecimiento personal.”<sup>12</sup>

Esta atividade levou os alunos a assumirem uma postura mais formal. Verificou-se muito nervosismo por parte de alguns alunos, sempre com o receio de serem julgados e criticados pelos colegas. Alguns alunos apresentaram argumentos válidos, articulando ideias com pertinência. No entanto, a falta de rigor foi notória já que os alunos recorriam com frequência à língua materna. (cf. ponto 6)

### Atividade: *Mi casa y mi familia*

Já no que concerne ao 7.º ano, na unidade didática - *La familia y la casa* -, os discentes efetuaram uma exposição oral como tarefa final. A atividade consistiu na

---

<sup>12</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

apresentação dos materiais que tinham sido solicitados pelo docente na aula anterior. Em grupos de cinco/seis alunos, os discentes tinham de apresentar fotografias de uma família e de uma casa fictícia, descrevendo cada uma delas e utilizando o léxico tratado nas aulas anteriores.

Os alunos mostraram grande interesse e motivação na realização da tarefa. Apenas dois alunos não participaram, uma vez que não tinham preparado os materiais. (cf. ponto 6)

#### Atividade: *Las compras*

Nesta atividade, pretendia-se que os alunos fossem capazes de pôr em prática os conteúdos estudados até ao momento da unidade didática – *Las compras*. Para isso, os alunos tiveram que, em trabalho de pares, criar um diálogo e expor o seu trabalho à turma. Para simular um acontecimento do quotidiano (uma ida a uma loja para comprar determinado produto), o docente projetou na parede a imagem da loja correspondente ao diálogo, procurando assim aproximar-se o mais possível de uma situação real.

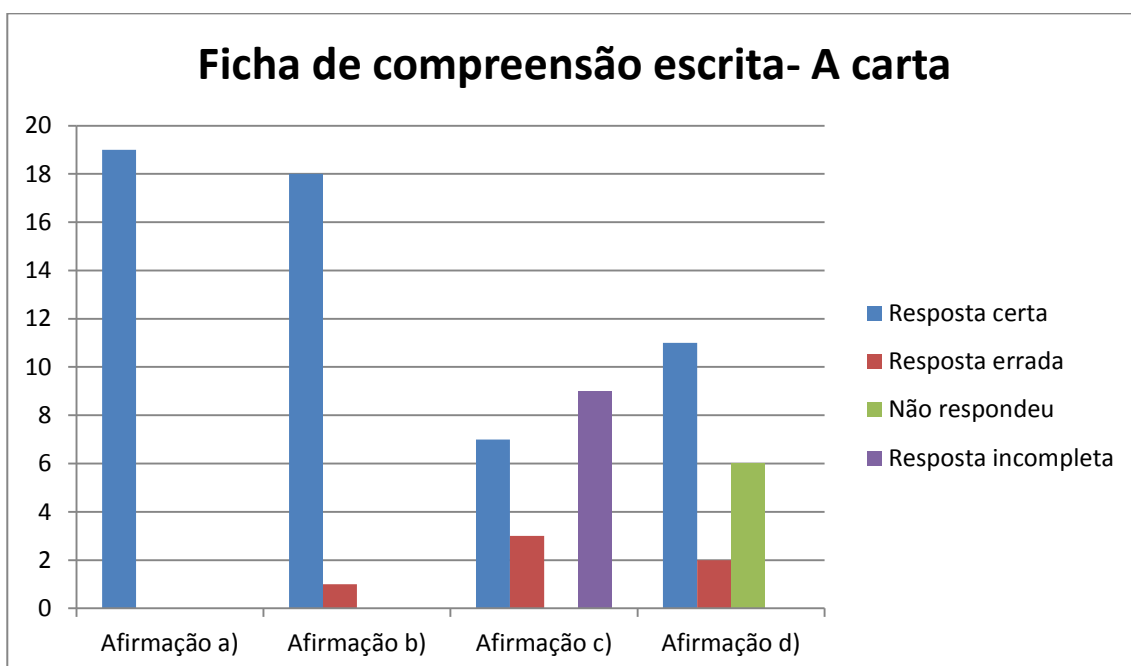
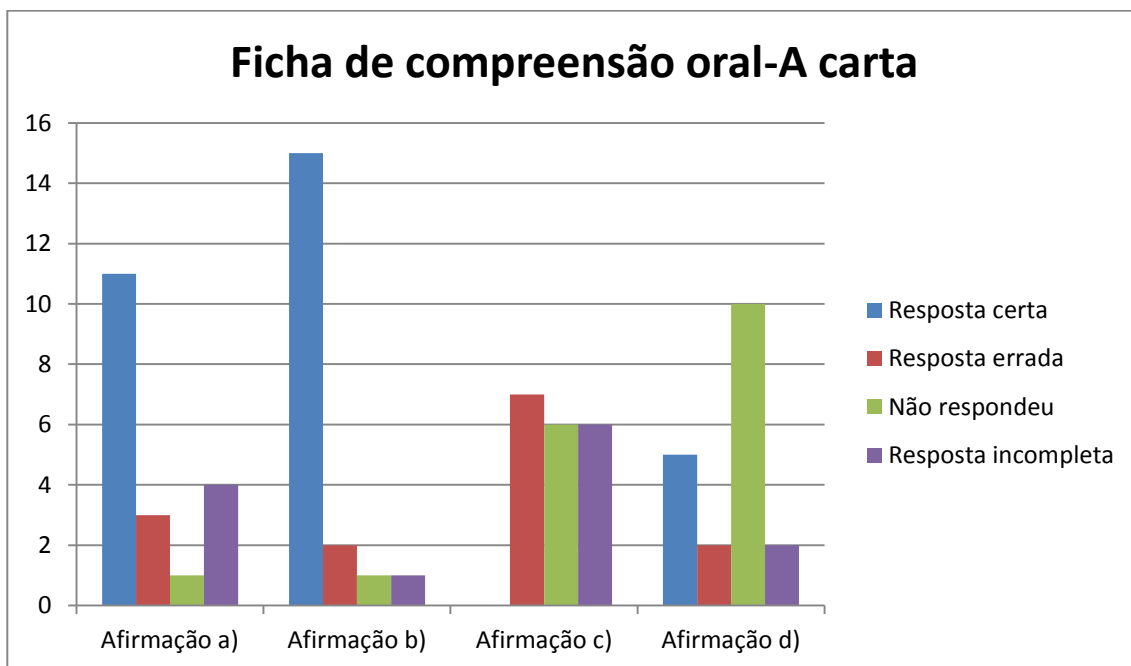
Mais uma vez, os alunos revelaram grande interesse na realização da actividade; no entanto, foram observados alguns erros de cariz gramatical, lexical e morfossintático.

**6. EVIDÊNCIAS DA APRENDIZAGEM DOS  
ALUNOS: apresentação e discussão**

## 6. Evidências da aprendizagem dos alunos: apresentação e discussão

### ➤ Atividade – A Carta

Tal como já foi referido anteriormente, as fichas de compreensão oral e de compreensão escrita eram idênticas. Eram constituídas por quatro afirmações com espaços em branco para preencher. Os gráficos que se seguem apresentam os resultados obtidos na análise das fichas.

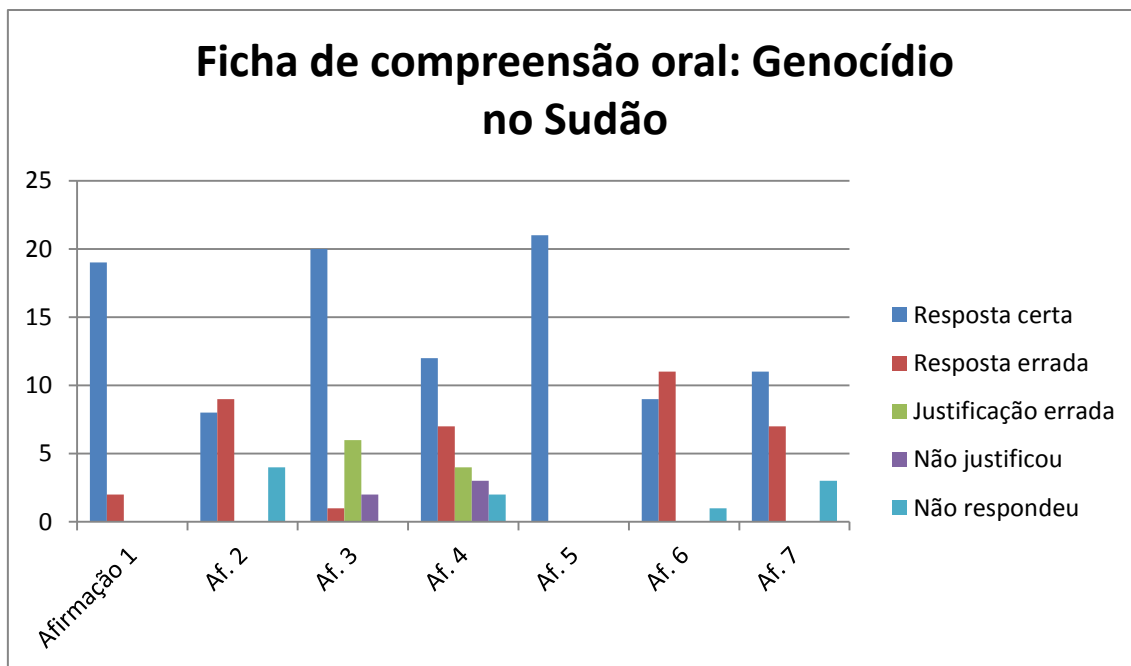


Através dos gráficos, conseguimos verificar as grandes diferenças entre as respostas dadas pelos alunos aquando da realização da ficha de compreensão oral e da ficha de compreensão escrita. No que diz respeito à ficha de compreensão oral, 11 alunos responderam corretamente à afirmação a) enquanto que, na ficha de compreensão escrita, 19 alunos, ou seja, a turma na sua totalidade, responderam corretamente. Com isto, verifica-se que 42% (8 alunos) erraram, acusando, por conseguinte, dificuldades em captar a informação solicitada para completar a afirmação. Já na afirmação c), destaca-se a grande diferença no que diz respeito ao número de alunos que não responderam na primeira ficha. 32% (6 alunos) da turma não conseguiu responder à afirmação enquanto que, na ficha de compreensão escrita, não se registou nenhum aluno que não tivesse respondido. Ainda na mesma afirmação, 37% (7 alunos) responderam erroneamente na ficha de compreensão oral, enquanto que, na parte escrita, apenas se registaram 16% (3 alunos), ou seja, apenas metade.

Com estes valores, e analisando os gráficos, conclui-se que os alunos apresentaram mais dificuldades aquando da realização da ficha de compreensão oral. É evidente que os alunos apresentam uma maior dificuldade em compreender textos orais, mostrando assim que se encontram menos familiarizados com este tipo de texto do que com textos escritos.

➤ Atividade: Genocídio no Sudão

Foi facultada aos discentes uma ficha de compreensão oral relativa a um documentário sobre o genocídio em Darfur. Os alunos da turma do 10.º E tinham de assinalar com Verdadeiro/Falso as sete afirmações da ficha, justificando os enunciados falsos.



Apesar de ter sido na última unidade didática e os alunos já terem efetuado atividades semelhantes, revelaram algumas dificuldades neste exercício. A verdade é que os alunos desconheciam por completo o terror que se vivia em Darfur e quais eram as razões para tal massacre, ou seja, a temática não lhes era minimamente familiar. Se não, vejamos.

Os 21 alunos que participaram na atividade responderam corretamente às afirmações 1 *Em dezembro de 2004 mais de 15 000 soldados sudaneses, juntamente com voluntários da Líbia e do Irão foram mobilizados para Darfur*; 3 *Os acampamentos oferecem máxima segurança ao povo sudanês*; e 5 *Os desenhos das crianças são o espelho da situação vivida em Darfur*, à exceção de dois alunos no enunciado 1 e de um aluno no enunciado 3.

Na afirmação 2 *As aldeias foram totalmente destruídas pelas milícias*, 43% (9 alunos) erraram e 19% (4 alunos) não responderam. Aquando da primeira leitura da ficha, antes de iniciar a visualização do documentário, explorámos o léxico desconhecido no entanto, apesar de ter explicado a definição de *milícias*, os alunos foram incapazes de identificar no vídeo quais eram os mercenários apoiados pelo Estado do Sudão.

Na afirmação 4 *As violações, os assassinatos e o rapto de crianças são os crimes cometidos pelos homens pertencentes ao Movimento Justiça e Igualdade*, 57% (12 alunos) responderam corretamente (falso); no entanto, apenas 41% (5 alunos) justificaram adequadamente. Salientam-se os 33% (7 alunos) que responderam erradamente e os 14% (2 alunos) que não responderam. Com estes dados, apercebemo-nos da dificuldade que os alunos tiveram em compreender e selecionar a informação pertinente que lhes era solicitada no enunciado. Consegue-se deduzir que os alunos não foram capazes de identificar no documentário os homens pertencentes ao Movimento Justiça e Igualdade.

A afirmação 6 *As pessoas de etnia africana fogem da violência para o Chade* e a afirmação 7 *O principal objetivo do Governo é aniquilar a população não árabe do Sudão* revelaram uns 52% e 33%, respetivamente, de respostas erradas comprovando a dificuldade que os alunos tiveram em entender o documentário. Com isto, percebemos o quanto foi complicado para os alunos descodificar um discurso oral com um tema que lhes era desconhecido.

➤ Atividade: Viagem a Londres

Na realização desta atividade, foram claras as dificuldades dos dois alunos em conseguir manter um discurso coerente e adequado ao contexto formal que era solicitado pelo docente. Os alunos demonstraram falta de vontade, revelando timidez e insegurança ao longo do diálogo. As marcas do oral informal são evidentes, pois comprovam a pobreza lexical dos dois alunos e a dificuldade em afastar-se da gíria que é usada entre jovens adolescentes.

Os exemplos, que serão apresentados seguidamente, são resultado da audição da interação verbal, gravada para análise, e da transcrição escrita que realizei de alguns enunciados produzidos pelos alunos nesse contexto. Não foi utilizada qualquer norma de transcrição ortográfica da oralidade, tendo sido esta efetuada de modo livre apenas para registar alguns elementos que me pareceram mais relevantes. Vejamos alguns exemplos:

- **Marcas da oralidade:**

Imprecisões e uso de bordões de linguagem

- “**Eh**, nós ‘**tamos**, a organizar uma viagem de estudos, **eh** de grupo [pausa] a Londres, e gostaríamos de saber [risos] preços, **assim**, mais vantajosos, **assim** viagens, **eh tipo** lowcost...”

Pausas e hesitações

-“Eh...[pausa longa] ok.”

Repetições

-“ e gostaríamos de **saber** preços...**eee** queríamos **saber** mais ou menos se nos podia fazer um plano de hotéis e viagens.”

Dicção

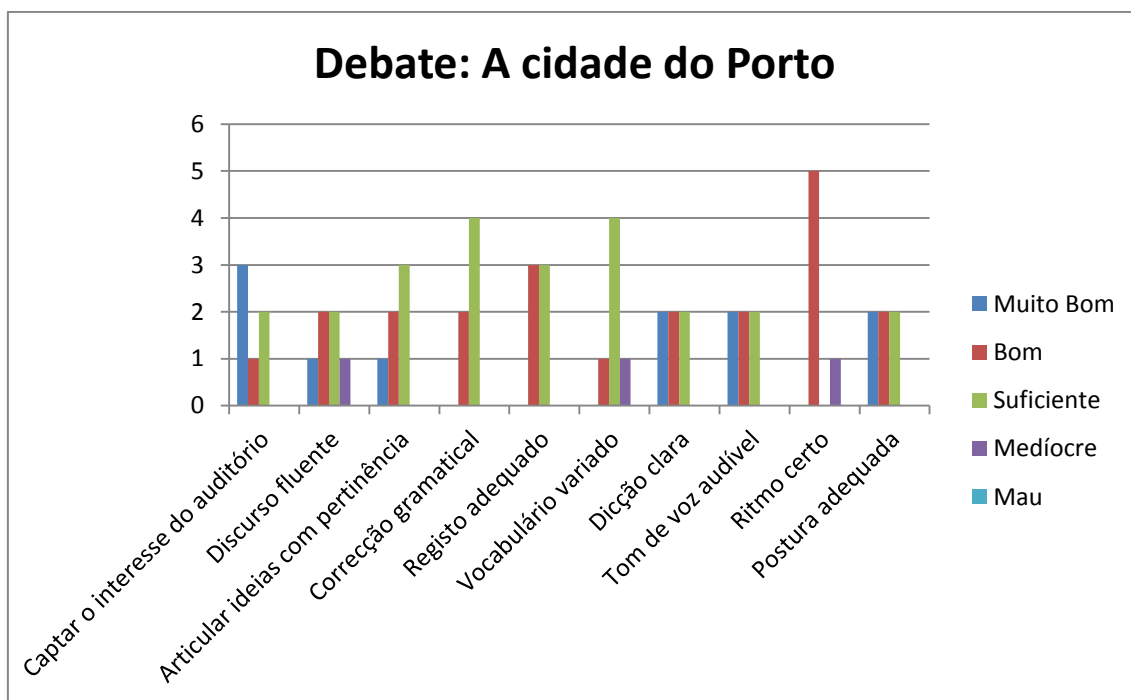
-“Eh, nós ‘**tamos**...”

-“...assim coisas baratinhas **memo**.”

-“Não precisava de ser **memo memo memo** no centro.”

Apesar de a atividade se ter realizado num contexto de sala de aula, é evidente a falta de prática oral por parte dos alunos perante situações reais.

➤ Atividade: Debate sobre a cidade do Porto

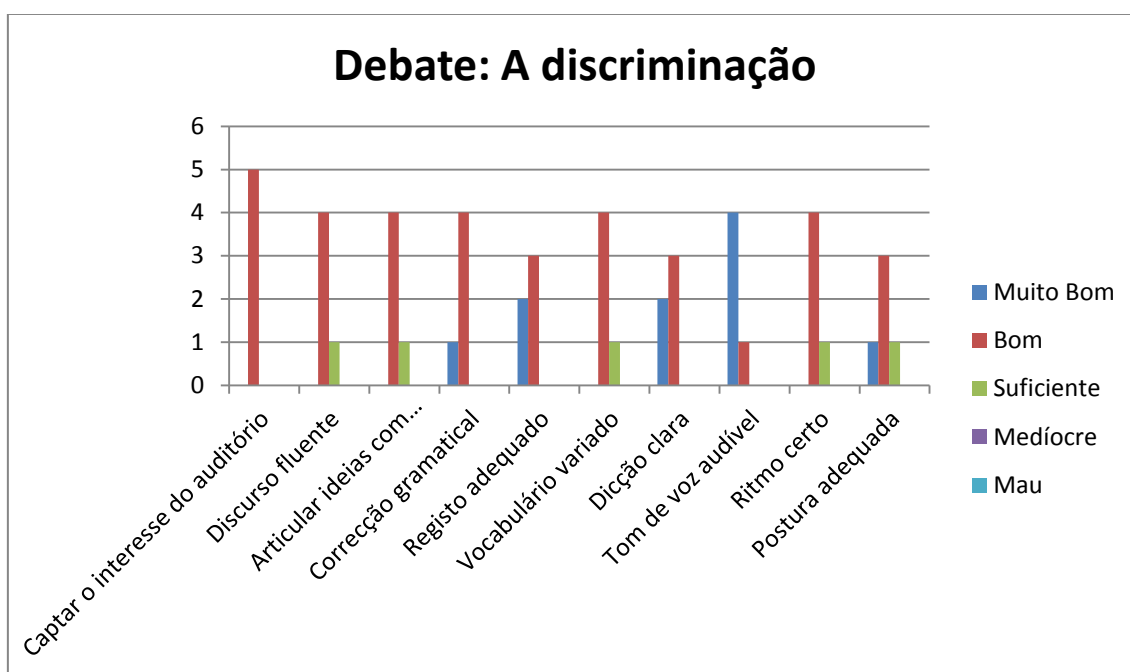


Neste debate participaram seis alunos que foram avaliados por seis observadores. As grelhas de avaliação preenchidas pelos observadores foram corrigidas pelos docentes (estagiário e orientadora) e, por conseguinte, alteradas quando necessário. Por isso, a avaliação dos alunos foi sujeita a uma supervisão por parte dos docentes e os resultados apresentados foram definidos pelos mesmos.

Verificaram-se graves lacunas relativamente à correção gramatical e ao uso de vocabulário variado. Ou seja, os alunos apresentaram pobreza lexical nos momentos de argumentação/contra-argumentação. O uso de bordões de linguagem foi frequente assim como as repetições e hesitações ao longo do discurso dos mesmos. Isso pode ser comprovado no gráfico, uma vez que 67% dos participantes obtiveram a classificação *Suficiente* nos parâmetros da correção gramatical e do vocabulário variado. Outra dificuldade patente em alguns alunos foi a existência de um discurso desorganizado sem um objetivo comunicativo específico, isto é, 50% dos participantes não conseguiram articular ideias com pertinência, nem evitaram argumentos inadequados ou ambivalentes. Relativamente ao parâmetro do registo adequado, mais uma vez, 50% dos participantes não conseguiram utilizar um registo de língua adequado ao tema e à situação.

Os alunos participaram de forma voluntária e respeitaram as regras que tinham sido impostas pelo docente. Uma vez que se tratava do primeiro debate nesta turma, os alunos acusaram algum nervosismo e timidez. Revelaram algum receio em responder às primeiras perguntas e em dar a sua opinião. No entanto, com o decorrer do debate, os participantes foram apresentando os seus argumentos, opondo-se às opiniões dos outros, e isso permitiu que o debate fluísse de forma natural. Salienta-se que alguns alunos se dispersaram em algumas questões fugindo ao tema principal.

➤ Atividade: Debate sobre a discriminação



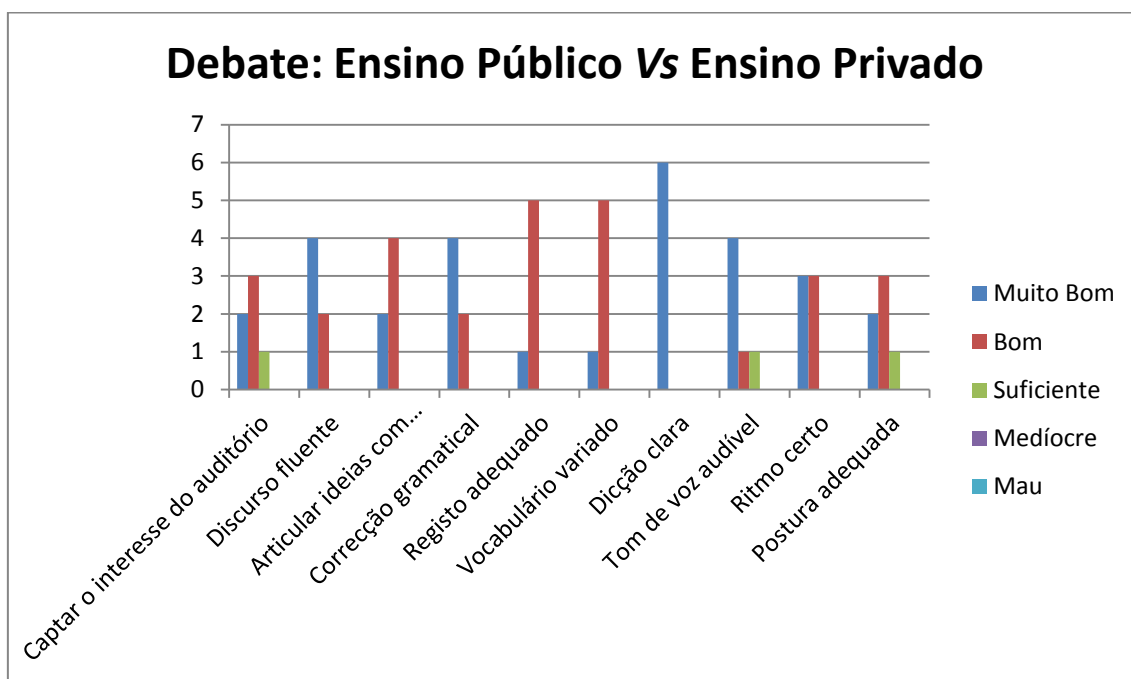
No segundo debate com a turma do 10.º E, uma vez mais, seleccionaram-se seis participantes e seis observadores. Os restantes alunos desempenharam a função de relator e um ficou encarregado de fazer a síntese. Tal como já foi referido, os papéis foram atribuídos de forma a que não existisse qualquer tipo de repetição nas funções desempenhadas no debate anterior.

Como podemos verificar no gráfico, apenas 5 alunos foram avaliados através dos critérios de avaliação da grelha, pois existiu a particularidade de um aluno não ter participado em todo o debate. Confirma-se, tal como no estudo da DGIDC, que alguns

alunos revelam grandes dificuldades resultantes de timidez e insegurança, e isso provoca um obstáculo aquando de uma atividade de expressão oral. O dito aluno não revela qualquer tipo de dificuldade no que diz respeito à leitura ou à escrita; no entanto, e por motivos já mencionados, não conseguiu participar no debate.(cf. Anexo 9)

No que diz respeito à avaliação global do debate, é evidente uma melhoria em relação ao debate realizado anteriormente. 80% dos participantes tiveram a nota *Bom* nos seguintes parâmetros: discurso fluente; articulação de ideias com pertinência; correção gramatical; vocabulário variado; ritmo certo. Os participantes revelaram menos nervosismo do que nos debates anteriores e uma melhor preparação do tema. A verdade é que só pude realizar dois debates com esta turma, pois apenas tive seis regências com a mesma e isso impossibilitou-me de avaliar a evolução dos participantes. Era muito complicado elaborar um trabalho seguido, já que os alunos tinham de desempenhar funções diferentes ao longo dos debates. Por isso, pode-se comparar o desempenho dos participantes do primeiro debate com os do segundo e não a evolução de cada aluno em relação ao seu discurso oral.

➤ Atividade: Debate sobre o Ensino Público Vs Ensino Privado

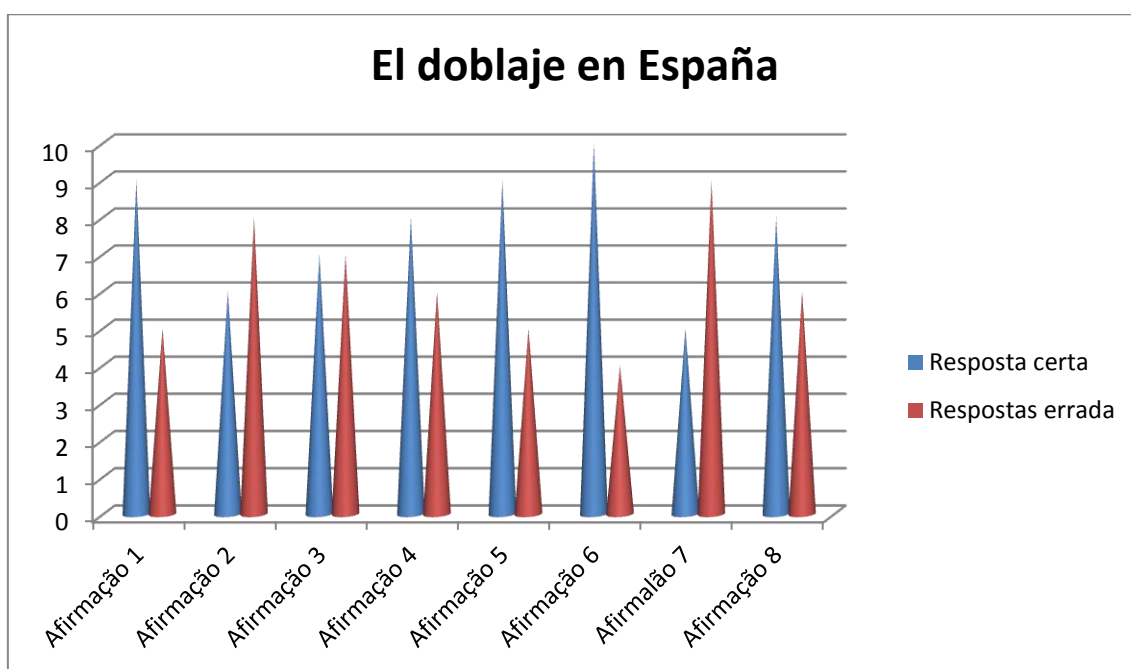


No único debate realizado na turma do 12.º E, participaram 6 alunos. Dividiu-se o grupo de alunos em duas partes (3 alunos pró, 3 alunos contra). Os alunos desempenharam de forma brilhante as suas funções, respeitando sempre os papéis que

lhes foram atribuídos. Destaca-se que 100% dos alunos tiveram *Muito Bom* no parâmetro da dicção clara, assim como 67% que tiveram *Muito Bom* nos parâmetros do discurso fluente; correção gramatical e o tom de voz audível. É importante também fazer referência ao número reduzido de alunos com classificação *Suficiente* presentes no gráfico. Com isso, conclui-se que os alunos conseguiram criar discursos orais coerentes e coesos, com correção gramatical e vocabulário variado, respeitando sempre o tema do debate.

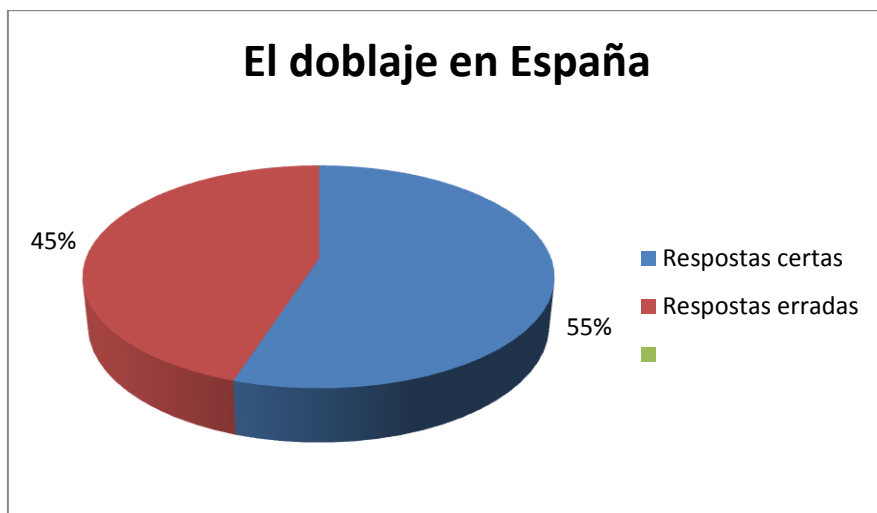
➤ Atividade: El doblaje en España

Esta atividade foi realizada na primeira aula pelos catorze alunos da turma do 11.º D. Os discentes tinham de assinalar com Verdeiro/Falso as oito afirmações da ficha relativa a um documentário sobre a dobragem de filmes em Espanha. A particularidade deste vídeo consistia na existência de várias entrevistas realizadas aos profissionais de dobragem. Os alunos apresentaram algumas dificuldades em entender a informação transmitida pelos protagonistas já que o ritmo era, por vezes, rápido e a dicção não era muito clara.

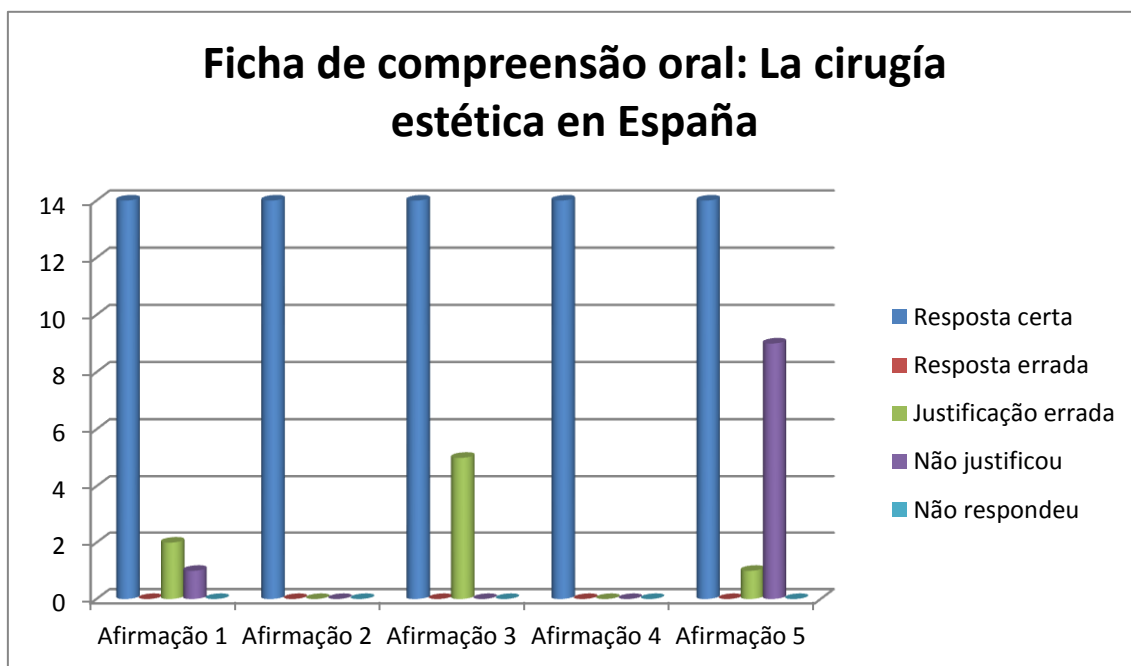


Tal como se verifica no gráfico, os alunos mostraram algumas lacunas quanto à compreensão da reportagem. Como já foi referido, os intervenientes no vídeo apresentavam discursos orais espontâneos, o que desde logo justifica a existência de uma fala pouco pausada, refletida e um tom de voz pouco perceptível. Estas

características concorreram, a meu ver, para as dificuldades explanadas no gráfico. Independentemente destas questões, não se pode considerar que a gravação estivesse desajustada do conhecimento linguístico que os alunos têm de Espanhol. Pode-se antes acreditar que os discentes não têm um contacto frequente com produções orais espontâneas oriundas de nativos, contribuindo tal facto para as dificuldades de descodificação da mensagem geral da reportagem e de familiarização com as marcas comuns de um discurso oral não planeado.



➤ Atividade: La cirugía estética en España



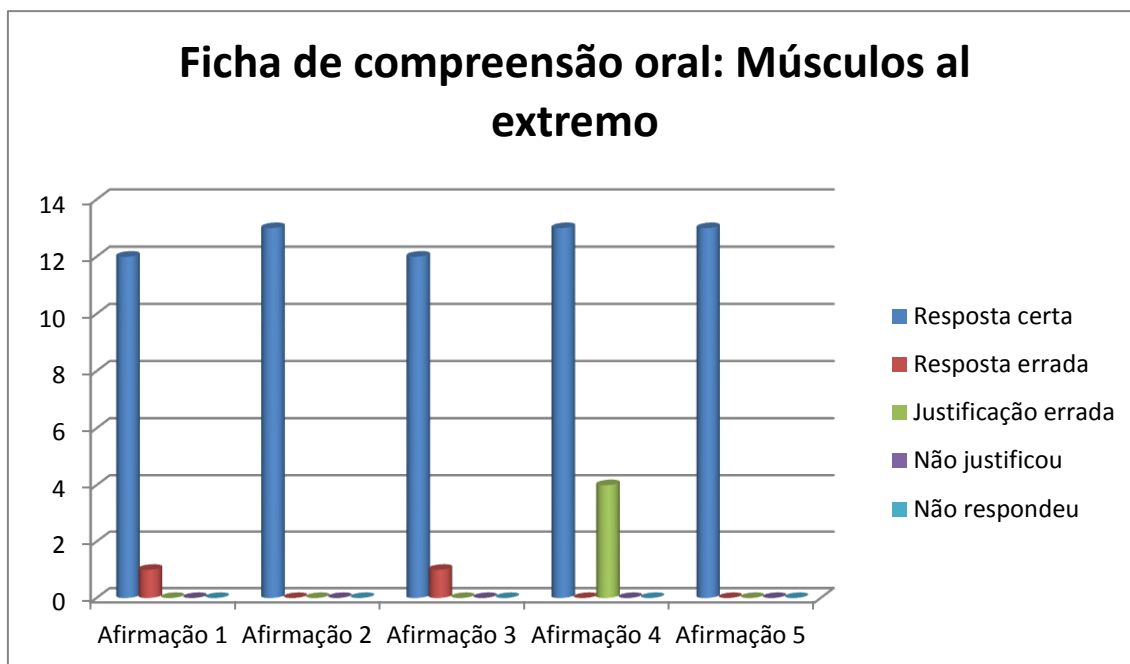
Esta atividade foi realizada por 14 alunos da turma do 11.º D. Trata-se de uma gravação áudio de uma reportagem de um telejornal espanhol sobre a cirurgia estética. Os alunos ouviram a gravação duas vezes e tinham de responder com Verdadeiro/Falso às cinco afirmações da ficha. Verifica-se, através do gráfico, que 100% dos alunos responderam corretamente a todas as questões. Nas justificações das afirmações falsas, verificaram-se alguns erros. Se não, vejamos.

A primeira afirmação *España es el primer país del mundo con más operaciones de cirugía estética* foi considerada Falsa (correto) por todos os alunos no entanto, 2 alunos justificaram erroneamente e 1 aluno não justificou.

A terceira afirmação *De las 250 mil operaciones que se realizan en España, un 12% corresponde a menores* foi considerada Falsa (correto) por todos os alunos, mas, uma vez mais, os alunos revelaram dificuldades no que diz respeito à justificação, pois apesar de 100% dos alunos terem respondido corretamente, apenas 64% dos alunos justificaram adequadamente. Os erros existentes na afirmação consistiam nos números *250 mil* (450 mil) e *un 12%* (10%), com isso percebemos que, apesar de serem alunos do nível B1, apresentaram dificuldades na compreensão dos algarismos em espanhol.

Na quinta e última afirmação *Todas las cirugías estéticas sirven para la resolución de problemas provocados por accidentes, tumores o quemaduras* todos assinalaram como Falsa (correto) a afirmação, no entanto, apenas 29% (4 alunos) justificaram corretamente, 7% (1 aluno) justificaram erroneamente e 64% (9 alunos) não justificaram. Percebe-se que os alunos entenderam a mensagem da reportagem e por conseguinte acertaram a resposta, mas, e uma vez que se tratava de uma resposta livre, a maioria dos alunos foi incapaz de elaborar um enunciado.

➤ Atividade: Músculos al extremo

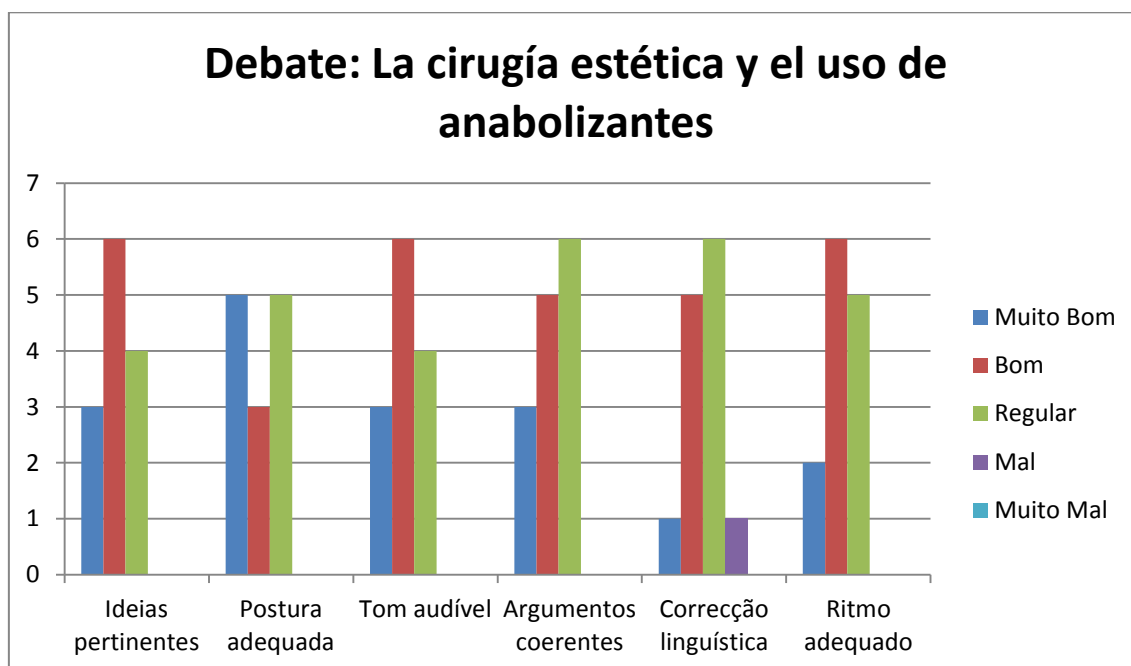


Nesta atividade, os alunos do 11.º D tinham de assinalar com Verdadeiro/Falso as cinco afirmações e corrigir as falsas. O docente projetou um documentário sobre o uso de anabolizantes e, através do gráfico, verificamos que os alunos não tiveram dificuldades em completar corretamente a ficha. Apenas 8% (1 aluno) erraram na afirmação 1 e na afirmação 3. 31% (4 alunos) justificaram erroneamente a afirmação 4. Tinham sido constatadas algumas lacunas relativamente aos algarismos em espanhol na atividade anterior (Ficha: *La cirugía estética en España*) e, por conseguinte, optei por apresentar na afirmação 1 *Greg Valentino entrenó 38 años* e na afirmação 3 *Los culturistas consumen 12 mil calorías diárias durante meses*, enunciados com algarismos que deveriam ser comprovados aquando da audição. Tal como se verifica no gráfico, apenas um aluno errou nas afirmações consideradas.

➤ Atividade: Debate – *La cirugía estética y el uso de anabolizantes*

O debate também foi uma estratégia utilizada para praticar a oralidade nas aulas de língua estrangeira, nomeadamente com a turma do 11.º D. Tal como já foi referido anteriormente, optei por desenvolver esta atividade incitando todos os alunos da turma à participação no debate.

A grelha de avaliação foi corrigida pelo docente e, por conseguinte, alterada quando necessário. Além das fichas, pude apoiar-me na gravação áudio, uma vez que o debate foi gravado com a autorização dos encarregados de educação dos discentes.



Apesar de ser uma turma de 11º. ano de escolaridade, os alunos, na sua maioria, revelam ainda muita imaturidade. No entanto, estes conseguiram respeitar as regras impostas e apresentar uma postura adequada ao contexto. Constatou-se que 36% (5 alunos) tiveram a nota *Muito Bom*, 28% (3 alunos) tiveram a nota *Bom* e 36% (5 alunos) tiveram a nota *Regular*, comprovando-se assim, que não houve qualquer tipo de comportamentos indesejáveis ao longo do debate.

Os alunos demonstraram muitas lacunas recorrendo inúmeras vezes à língua materna.

Verificou-se muito nervosismo por parte de alguns alunos, sempre com o receio de serem julgados e criticados pelos colegas. Dois alunos apenas participaram na última pergunta, por se sentirem “obrigados” já que tinham ficado em silêncio durante todo o debate. Apesar de não estarem habituados a este tipo de atividades, os alunos participaram de livre vontade apesar de algum receio já que era novidade para eles. Consideramos, no entanto, o balanço positivo.

➤ Atividade: *Mi casa y mi familia*

A atividade decorreu na turma do 7.º E e a mesma consistiu na apresentação de uma casa e de uma família fictícia. A turma foi dividida em cinco grupos, sendo cada grupo constituído por cinco alunos. Cada grupo fez a sua apresentação recorrendo a cartolina ou a imagens extraídas da Internet.

Tal como já foi referido, dois alunos não participaram uma vez que não tinham preparado com os restantes colegas de grupo o trabalho que previamente (na aula anterior) lhes tinha sido pedido.

Quanto à participação dos alunos nesta atividade, deve-se dizer que estes foram bastante solícitos manifestando agrado pela atividade que estava a ser desenvolvida.

Em termos de correção linguística, apresentaram algumas irregularidades que incidiram sobretudo em:

Confusão entre o artigo definido *El* e o pronome de objeto direto *Lo*:

- **Lo** (El) baño; **lo** (el) cuarto.

Conjugação errada do Condicional:

- **Habería** (habría); **tenería** (tendría).

Uso incorreto do pronome possessivo:

- **Tuyo** (tu) padre; **tuya** (tu) habitación.

Confusão entre o adverbio de quantidade *muy* e *mucho*:

- **Muy** (Muchos) ordenadores; **muy** (muchos) jardines; **mucho** (muy) bonito.

## **CONCLUSÃO**

## Conclusão

Tal como já tive oportunidade de referenciar neste estudo, desde o início do meu estágio pedagógico apercebi-me de que a oralidade era um domínio pouco trabalhado em contexto pedagógico, ocupando, por isso, um lugar de menor prestígio face à escrita ou ao funcionamento da língua. Desta feita, propus-me trabalhar este tema não só para tentar conhecer os motivos que justificam tal descrédito mas também porque, como professor em formação, senti a necessidade de procurar ativamente soluções pedagógicas para minimizar esta irrelevância face à prática e respetiva melhoria da comunicação oral.

Ciente da inquestionável e crescente importância da oralidade na formação dos cidadãos, é com algum desalento que desvelo nos alunos a ideia de que a oralidade é algo que não se pode aprender. A verdade é que, ao contrário da escrita, da leitura e do funcionamento da língua, a competência da oralidade nunca foi encarada como algo que pode ser materializado, trabalhado de forma específica e particular. Tal razão terá possivelmente origem no facto de a oralidade ser um “objeto tardio na cultura escolar”, tal como nos diz Figueiredo (2004: 49).

Contudo, através da análise dos Programas de Português e Espanhol, constatei que a oralidade tem uma posição relevante em sala de aula.

É crucial que a escola permita aos nossos alunos saber falar a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira com a devida correção formal. Segundo Lomas, “Os alunos chegam à escola com um capital linguístico determinado e a escola contribui - ou deveria contribuir – para aumentar esse capital”. (2003: 77)

Nesta linha de ideias, urge a aquisição de competências para o domínio da oralidade, conhecendo as regras que lhe são específicas.

Tal como já referi, desenvolvi atividades que se basearam em debates, exposições orais, fichas de compreensão auditiva, entre outras, com o intuito de criar situações pedagógicas voltadas para a prática do oral. A implementação destas mesmas atividades fez-me notar a dificuldade dos alunos em se expressarem corretamente em contextos que exigiam, ou não, alguma formalidade.

Verificou-se que alguns alunos insistiam em atitudes pouco adequadas às situações que se pretendiam implementar na sala de aula e que exigiam por parte dos mesmos o assumir de comportamentos que assentavam numa apropriada postura corporal e gestual. Não quero com isto dizer que os alunos refletiam indisciplina ou má educação, antes pelo contrário. O que acontecia era que os alunos denotavam um desconhecimento face ao que significa estar inserido numa atividade de contexto formal. Assim, assistiu-se a situações nas quais os alunos acusavam receio, vergonha em se exprimirem de forma a que todos tivessem acesso à sua opinião e ponto de vista acerca de determinado assunto. Por outro lado, o recurso a bordões de linguagem, inúmeras incorreções a nível da estrutura gramatical bem como dispersões em termos temáticos eram recorrentes ao longo das atividades implementadas. Neste aspeto, aproximamos a nossa opinião do que defende C. Lomas ao afirmar que:

“Um dos problemas característicos visíveis na aula é a dificuldade que os alunos têm para gerar e seleccionar as ideias ou os argumentos com que organizarão as suas exposições. A falta de procedimentos para procurar informação, ou para desenvolver conhecimentos que têm implícitos, costuma dar-lhes a sensação de «não saberem o que dizer», especialmente se os temas não giram à volta da sua realidade social ou pessoal mais imediata.” (2003:96)

As restantes dificuldades apresentadas surgiram, em grande parte, pelo facto de os alunos não conseguirem entender o essencial das mensagens que por via oral lhes eram transmitidas. Talvez este aspeto seja fruto da falta de treino de que esta competência tem sido alvo.

Para além de todas estas considerações, reconheço que, na generalidade, os alunos se mostram interessados e empenhados em atividades de expressão oral, nomeadamente no debate. Esta motivação justifica-se pelo facto de esta atividade permitir um certo “afastamento” das práticas comuns da aprendizagem praticada em contexto escolar. Os alunos do sétimo ano de escolaridade foram os que mais demonstraram interesse nesta dinâmica, nas aulas de língua estrangeira.

Em jeito de conclusão, afirma-se a necessidade de implementar com mais regularidade atividades relacionadas com a prática da oralidade na sua dupla vertente, compreensão e expressão. Depreendo que a escola não cria ainda situações didáticas suficientes para que os alunos encarem o ensino desta competência como encaram, por

exemplo, a pedagogia da escrita ou do funcionamento da língua. Estas situações didáticas, que merecem ser pensadas e aplicadas com regularidade, devem conduzir os alunos ao aperfeiçoamento do conhecimento que já têm e a refletirem sobre o mesmo. Assim se deverá traçar o caminho dos exímios falantes da Língua Portuguesa.

## **BIBLIOGRAFIA**

## Bibliografia

- BARBOSA, Maria Luísa Cerqueira, *Pedagogia do oral : alguns percursos para a formação de professores* / Maria Luísa Cerqueira Barbosa ; orient. Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte. - Porto: [Edição do Autor], 2012.
- CARREÑO, Margarita, *La expresión oral: Teoría, tendencias e actividades*, In CERIZ, Marta, *A avaliação da oralidade na sala de aula*; orient. Rogélio Romeo. – Porto: [Edição do Autor], 2010.
- CERIZ, Marta, *A avaliação da oralidade na sala de aula*; orient. Rogélio Romeo. – Porto: [Edição do Autor], 2010.
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya, 2002.
- CORNAIRE, Claudette, *La compréhension orale*, CLE International, 1998.
- CUNHA, C., CINTRA, L., *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições J. Sá da Costa, Lisboa.
- ESTAIRE, Sheila *El Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas: de la programación al aula*, Edinumen, 2009.
- FARIA, Vânia Madalena Sampaio, *Oralidade na aula de línguas: desenho de materiais* / Vânia Madalena Sampaio Faria; orient. Isabel Margarida Duarte. - Porto : [Edição do Autor], 2009.
- FERNANDES, Rosa, *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral* ; orient. Jorge Deserto. – Porto [Edição do Autor], 2010.

- FIGUEIREDO, Olívia, *Didática do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, ASA Editores, 2004, Porto.
- GOULLIER, Francis. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et Portfolios*. 1ª ed. Paris : Editions Didier, 2005.
- Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva, 2006.
- MARTINS, Rosa, *Estratégias para incrementar a participação oral voluntária na língua alvo : estudo exploratório* / Rosa Martins ; Orient. Maria de Fátima Vieira. - Porto : [Edição do Autor], 2009.
- LAIA, Fernanda, *Expressão oral em Francês Língua Estrangeira: conceção e análise de instrumentos de avaliação*; orient. Ana Nobre, Universidade Aberta, 2010.
- LOBATO, J., GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 2004.
- LOMAS, Carlos, *O valor das palavras (I): Falar, ler e escutar nas aulas*, Edições ASA, Porto, 2003.
- MAURO, T., *Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar"*, Adriatica Editrice, Bari, 1971.
- *Projeto educativo do Agrupamento de Clara de Resende*, Porto, 2010.
- RECASENS, Margarita, *Como estimular a expressão oral na aula*, Ediciones CEAC, 1989.

- RODRIGUES, Sónia. DUARTE, Regina. *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, 2008.
- SILVA *et al.* *O Oral, Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa, 2011.

### **Manuais**

- ALONSO, R. CATAÑEDA, A. MARTÍNEZ, P. MIQUEL, L. ORTEGA, J. y Ruiz, J.P., *Gramática Básica del Estudiante de Español Difusión*, Barcelona, 2005.
- AMORIM, Clara, SOUSA, Catarina, *Gramática da Língua Portuguesa - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Areal Editores, 2011.
- AZEREDO, M., PINTO, M., LOPES, M., *Gramática Prática de Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Da Comunicação à Expressão*, Lisboa Editora, Lisboa, 2010.
- CERDEIRA P. y ROMERO A., *Club Prisma Métodos de Español para Jóvenes A2*, Editorial Edinumen, Madrid, 2007.
- CERDEIRA P. y ROMERO A., *Club Prisma Métodos de Español para Jóvenes A2; Libro de ejercicios*, Editorial Edinumen, Madrid, 2007.
- MAGALHÃES, Olga, COSTA, Fernando, *Entre Margens*, Português 10º ano, Porto editora, Porto, 2010.
- MAGALHÃES, Olga, COSTA, Fernando, *Entre Margens*, Português 10º ano (Caderno do Professor), Porto editora, Porto, 2010.
- MAGALHÃES, Olga, COSTA, Fernando, *Entre Margens*, Português 10º ano (Caderno de Atividades), Porto editora, Porto, 2010.
- MORGÁDEZ, Manuel del Pino , MOREIRA, Luísa, COSTA, Suzana, *Abrapalabra*, Porto Editora, Porto, 2010.

- MORGÁDEZ, Manuel del Pino , MOREIRA, Luísa, COSTA, Suzana, *Abrapalabra, Cuaderno de ejercicios*, Porto Editora, Porto, 2010.
- PERNI, M., OLIVARES, M., CUADROS, R., PACHECO, A., GONZÁLEZ, A., ESPINOSA A., *Prisma de ejercicios B1 + B2 fusión, nivel intermedio*, Edinumen Editorial, Madrid, 2009.
- PERNI, M., OLIVARES, M., CUADROS, R., PACHECO, A., GONZÁLEZ, A., ESPINOSA A., *Prisma B1 + B2 fusión, nivel intermedio*, Edinumen Editorial, Madrid, 2009.

### **Programas**

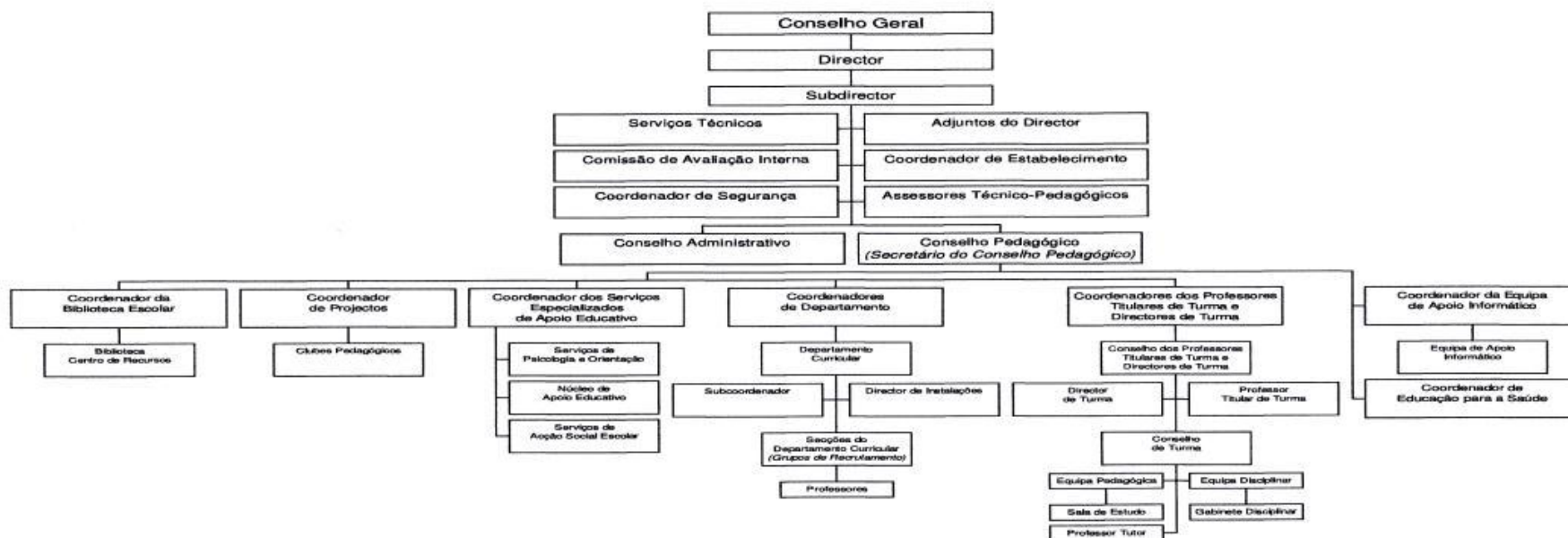
- FERNÁNDEZ, S., 2002. *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º ano*, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.
- SEIXAS, PASCOAL, COELHO, CAMPOS, GROSSO, LOUREIRO, 2001. *Programa de Português 10º, 11º e 12º ano, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Programa Espanhol: Programa e organização curricular, Ensino básico 3.º Ciclo.

### **Sítios da Internet consultados**

- <http://www.citador.pt/frases/aprender-varias-linguas-e-questao-de-um-ou-dois-a-voltaire-pseud-de-francoismarie-arouet-12277>
- [www.clararesende.pt/agrupamento.html](http://www.clararesende.pt/agrupamento.html)
- [www.youtube.com/watch?v=QyfWh1SDC0U](http://www.youtube.com/watch?v=QyfWh1SDC0U)
- [http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc32\\_1/](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc32_1/)
- <http://www.youtube.com/watch?v=G5in8JQN6aU>
- <http://www.youtube.com/watch?v=PwsY4dsryL4>
- <http://www.youtube.com/watch?v=rnA6J5DhJgE>
- <http://www.youtube.com/watch?v=3obO4CvaDVg>
- <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc18esparza99-111.pdf>
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

**ANEXOS**

**ORGANOGRAMA DO AGRUPAMENTO DE CLARA DE RESENDE 2011-2012**



Anexo 2:

**Completa as frases que se seguem em função do conteúdo da carta:**

**a) O remetente não escrevia há dois dias porque**

---

---

**b) O remetente ficará igualmente contente quer o bebé que vai nascer**

---

---

**c) Entre Ninda e Chiúme o remetente prefere \_\_\_\_\_ já que,**

**embora \_\_\_\_\_.**

**d) Relativamente à história que está a escrever, o remetente teme que \_\_\_\_\_**

---

---

**Bom trabalho!**

**O docente:**

Adrien Sanchez Leite

Anexo 3:

**1. Observe o documentário e assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações. Corrija as falsas.**

1. Em dezembro de 2004 mais de 15 000 soldados sudaneses, juntamente com voluntários da Líbia e do Irão foram mobilizados para Darfur. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

2. As aldeias foram totalmente destruídas pelas milícias. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

3. Os acampamentos oferecem máxima segurança ao povo sudanês. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

4. As violações, os assassinatos e o rapto de crianças são os crimes cometidos pelos homens pertencentes ao Movimento Justiça e Igualdade. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

5. Os desenhos das crianças são o espelho da situação vivida em Darfur. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

6. As pessoas de etnia africana fogem da violência para o Chade. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

7. O principal objetivo do Governo é aniquilar a população não árabe do Sudão. \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

Anexo 4:

	<b>MB</b> 5	<b>B</b> 4	<b>S</b> 3	<b>m</b> 2	<b>M</b> 1	
a) Capta o interesse do auditório e é sensível às suas reacções.						a) Provoca o desinteresse e o alheamento do auditório.
b) Tem um discurso fluente.						b) Recorre frequentemente a «bordões» de linguagem, repete-se, engana-se, tem muitas hesitações.
c) Articula as ideias com pertinência.						c) Tem um discurso dispersivo sem intencionalidade comunicativa.
d) Exprime-se geralmente com correcção gramatical.						d) Exprime-se com muitas incorrecções ao nível da estrutura gramatical.
e) Utiliza um registo de língua adequado ao tema e à situação comunicativa.						e) Faz uso de registos de língua inadequados.
f) Exprime-se com um vocabulário variado e adequado ao tema e à situação comunicativa.						f) Utiliza um vocabulário repetitivo, inexpressivo e desajustado.
g) Tem uma dicção clara.						g) Tem uma dicção pouco clara, articulando mal as palavras.
h) Fala num tom de voz audível e claramente perceptível.						h) Fala num tom de voz inaudível e imperceptível.
i) Fala num ritmo certo.						i) Fala com excesso de rapidez ou de lentidão.
j) Fala de forma descontraída e com uma atitude e uma linguagem gestual ajustadas à comunicação.						j) Tem uma atitude tensa ou inadequada e utiliza uma linguagem gestual desajustada.

Legenda: **MB** | Muito Bom; **B** | Bom; **S** | Suficiente; **m** | medíocre; **M** | Mau

## Anexo 5

- 1. Escucha con atención el documental sobre el doblaje en España y señala con verdadero (V) o falso (F) las siguientes afirmaciones:**
  - 1.1.** Una película se dobla en dos jornadas de seis horas y media. \_\_\_\_\_
  - 1.2.** Un doblador es un verdadero ator. \_\_\_\_\_
  - 1.3.** Es importante la voz de los dobladores. \_\_\_\_\_
  - 1.4.** El doblador nunca debe transmitir sentimientos y emociones en su trabajo. \_\_\_\_\_
  - 1.5.** Un doblador debe imitar una interpretación que ya ha hecho el ator original. \_\_\_\_\_
  - 1.6.** La voz del doblador no tiene nada que ver con la del ator original. \_\_\_\_\_
  - 1.7.** Según Julio Morales, la vida de un personaje está en los ojos del ator. \_\_\_\_\_
  - 1.8.** En otros países se restringe la actividad de doblaje para potenciar las producciones internacionales. \_\_\_\_\_

**¡Buen trabajo!**

**La cirugía estética en España**

**1. Escucha con atención la grabación y señala con verdadero(V) o falso(F) las siguientes afirmaciones. Justifica las falsas.**

**1.1.** España es el primer país del mundo con más operaciones de cirugía estética. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.2.** Las cirugías estéticas siguen aumentando entre los jóvenes españoles. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.3.** De las 250 mil operaciones que se realizan en España, un 12% corresponde a menores. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.4.** En España no existe regulación legal que impida realizar estas operaciones. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.5.** Todas las cirugías estéticas sirven para la resolución de problemas provocados por accidentes, tumores o quemaduras. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**Ficha: Músculos al extremo**

**1. Observa con atención el documental y señala con verdadero(V) o falso(F) las siguientes afirmaciones. Justifica las falsas.**

**1.1.** Greg Valentino entrenó durante 38 años. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.2.** Greg Valentino usó anabolizantes por estar frustrado con su altura. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.3.** Los culturistas consumen 12 mil calorías diarias durante meses. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.4.** El fenómeno vigorexia(dismorfia) se trata de una especie de atrofia nerviosa recibida. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**1.5.** La dismorfia muscular prevalece en hombres que tienen una visión diferente de la realidad, que se ven en el espejo como sujetos pequeños. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Anexo 8

**Ficha de evaluación: Debate**

	<u>Muy bien</u>	<u>Bien</u>	<u>Regular</u>	<u>Mal</u>	<u>Muy mal</u>	
Las ideas son pertinentes, siempre relacionadas con el tema.						Su discurso es dispersivo, se aleja del tema.
Tiene una postura adecuada a la situación comunicativa.						Tiene una postura inadecuada a la situación comunicativa.
Habla con tono audible y perceptible.						Habla con tono inaudible e imperceptible.
Presenta argumentos coherentes.						Presenta incoherencia en sus argumentos.
Se expresa con corrección lingüística.						Se expresa con incorrecciones lingüísticas.
Habla con ritmo adecuado						Habla con ritmo demasiado rápido o despacio.

Anexo 9

Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos Clara de Resende

Português Grelha de Avaliação Debate

	<b>MB</b> 5	<b>B</b> 4	<b>S</b> 3	<b>m</b> 2	<b>M</b> 1	
a) Capta o interesse do auditório e é sensível às suas reacções.						a) Provoca o desinteresse e o alheamento do auditório.
b) Tem um discurso fluente.						b) Recorre frequentemente a «bordões» de linguagem, repete-se, engana-se, tem muitas hesitações.
c) Articula as ideias com pertinência.						c) Tem um discurso dispersivo sem intencionalidade comunicativa.
d) Exprime-se geralmente com correcção gramatical.						d) Exprime-se com muitas incorrecções ao nível da estrutura gramatical.
e) Utiliza um registo de língua adequado ao tema e à situação comunicativa.						e) Faz uso de registos de língua inadequados.
f) Exprime-se com um vocabulário variado e adequado ao tema e à situação comunicativa.						f) Utiliza um vocabulário repetitivo, inexpressivo e desajustado.
g) Tem uma dicção clara.						g) Tem uma dicção pouco clara, articulando mal as palavras.
h) Fala num tom de voz audível e claramente perceptível.						h) Fala num tom de voz inaudível e imperceptível.
i) Fala num ritmo certo.						i) Fala com excesso de rapidez ou de lentidão.
j) Fala de forma descontrainda e com uma atitude e uma linguagem gestual ajustadas à comunicação.						j) Tem uma atitude tensa ou inadequada e utiliza uma linguagem gestual desajustada.

*Handwritten signature and name:*  
  
 Amaluz

Legenda: **MB** | Muito Bom; **B** | Bom; **S** | Suficiente; **m** | medíocre; **M** | Mau