

INTRODUÇÃO

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

Isócrates (Panegírico, 47-49), in Maria Helena Rocha Pereira, *Hélade – Antologia da cultura grega*, 302-303, cit. por Rui Prata (2007:1).

O Problema

A língua constitui o elemento fulcral no sistema de comunicação entre as pessoas e na forma como se interage socialmente. O desenvolvimento das sociedades tem mostrado, cada vez mais, a necessidade de o Homem se constituir como um verdadeiro e perfeito comunicador, sobretudo na oralidade. Saber falar, saber comunicar, tornam-se competências essenciais.

É indiscutível que cabe à Escola apetrechar os indivíduos com condições que lhe permitam vivenciar com autonomia e naturalidade situações que explicitam o seu conhecimento implícito da língua.

Durante muito tempo, em contexto escolar, partiu-se do pressuposto de que a oralidade constituía um dado adquirido aquando da entrada da criança na escola. Consequentemente, a esta instituição competia apenas reconhecer tal aquisição, não a concebendo como agente de desenvolvimento e estruturação na aprendizagem .

Considerava-se, então, que os alunos, ao longo da educação básica e secundária iam progressivamente desenvolvendo a competência do oral e, desse modo, os currículos académicos não contemplavam práticas específicas para este domínio.

A partir da década de sessenta e setenta, com os contributos das ciências da linguagem e da sociolinguística, a realidade oral e interaccional da linguagem foi posta em relevo, porém a sua especificidade continuou a ser ignorada, até aos recentes estudos sobre análise do discurso e da interacção, que desenvolveu uma visão funcionalista e comunicativa da língua.

“Esta perspectiva coloca como principal escopo o uso linguístico, isto é, o modo como se estabelecem na vida real as interacções, a forma como se produzem os fenómenos da expressão e comunicação entre as pessoas, como se adquire e desenvolve a linguagem e o papel que desempenha em todos esses processos a interacção social.”

(Helena Calsamigli cit. por Fernandes e Barbosa, 2007:2)

Deste modo, no contexto pedagógico, o oral beneficiou de uma progressiva valorização e, ao longo destes últimos anos, tem recebido mais atenção, pois, relativamente à sua apresentação nos diagramas representativos da distribuição dos diferentes conteúdos nucleares (leitura, escrita, comunicação oral, funcionamento da língua), a oralidade já tem alguma visibilidade.

Todavia, esta valorização apenas se tem traduzido “em enunciados de intenções e princípios e em práticas mais ou menos impressionistas, baseadas no pressuposto espontaneista de que a verbalização simples e imediata resolveria, no espaço pedagógico, todos os problemas de apropriação e especialização linguístico-comunicativa”. (Amor, 2006: 62)

Com efeito, contactando com alunos do Ensino Secundário, questionamo-nos frequentemente se estes apresentam conhecimentos, de forma explícita, do funcionamento das virtualidades da dimensão oral da língua de modo a se afirmarem no meio que os envolve.

De facto, temos consciência, perante a nossa prática pedagógica efectiva que o tratamento da oralidade é escasso, dado que os alunos nem sempre são confrontados com um ensino sistemático e devidamente aprofundado no que respeita à oralidade

e à exposição de ideias, situação que condiciona a sua competência do oral, tanto no âmbito da compreensão como da expressão. Reconhecemos que a prática espontânea da experiência oral por parte dos alunos em situação de aula não é suficiente para desenvolver estas competências. Na maior parte das vezes, ela resume-se a intervenções espontâneas por parte dos alunos e, quando solicitados pelo professor a falar, as suas participações não implicam estratégias de planificação nem de avaliação.

Esta situação é, indubitavelmente, motivo de preocupação para nós, porquanto o oral é um instrumento de comunicação utilizado por todos, mas parece não ser devidamente valorizado e reconhecido como essencial para o sucesso e afirmação/formação do indivíduo.

Frequentemente ouvimos dizer que há estudantes que entram no ensino superior e não dominam os géneros formais e públicos do oral, quer do ponto de vista da compreensão, tendo dificuldade em seguir o fio condutor de exposições longas; quer do ponto de vista da expressão, evidenciando dificuldade em manifestar claramente as suas dúvidas, não conseguindo executar apresentações orais aceitáveis.

Inclusivamente, há opiniões que provam que esta competência está muito aquém do que seria de esperar e referimos, a título de exemplo, uma afirmação de José Saramago (2001): “ (...) em rigor, a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar.”

Urge, então, que a escola seja o espaço que, por excelência, proporcione aos discentes o acesso às potencialidades da oralidade. Sendo assim, é nosso intuito fomentar sequências didáticas, onde esta seja ensinada enquanto um processo que visa a aprendizagem sistemática na aula, esperando-se que o aluno saiba “ouvir e compreender (...), expressar as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos “ (Programa de Português do Ensino Secundário, 2001: 2)

Aprender a usar a língua revela-se como um objectivo fundamental no ensino da disciplina de Português. Trata-se de adquirir “estratégias discursivas que permitam adequar os discursos às diferentes situações de comunicação da vida real, saber o que dizer, quando dizer e como dizer a quem “ (Lomas cit. por Fernandes e Barbosa (2007:2)). Deste modo, procuramos enformar as aulas de língua materna de práticas capazes de desenvolver nos alunos a competência comunicativa, em particular, no domínio do oral.

Objectivos do Estudo

Dado que é nossa convicção, como já o mencionámos, que é na Escola que o aluno é desafiado a desenvolver e consolidar a sua competência de comunicação, nos seus múltiplos aspectos, através do trabalho com vários géneros formais do oral, de complexidade e formalidade crescentes, propomo-nos desenvolver esta dissertação com o intuito de poder contribuir para a aquisição de um conjunto de conhecimentos base que favoreçam um desenvolvimento progressivo de competências orais reflexivas e um aperfeiçoamento dos aspectos inerentes à oralidade e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa.

Consideramos que as aulas de Português devem incentivar o aluno a praticar a sua comunicação oral para que este seja capaz de interagir oralmente em diferentes situações comunicativas da vida quotidiana. Diz o Programa de Português que:

“ Deverão ser introduzidos nas aulas de Língua Portuguesa espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito.”

(Programa de Português do Ensino Secundário, 2001:18)

Reconhecer como meta do currículo de Português o domínio da oralidade, a par do desenvolvimento da literacia, implica trabalhar o oral para treino de usos comunicativos variados, como instrumento de aprendizagem e de acesso ao conhecimento, mas também para o desenvolvimento de um conhecimento explícito das características dos próprios discursos orais, tomando esses produtos como objecto de estudo.

Assim, é função desta disciplina a didactização de situações de aprendizagem para os alunos aprenderem os princípios que regulam essas práticas e que, entre outras, se situam ao nível da intencionalidade e da adequação discursiva.

Daqui decorre que, paralelamente ao trabalho desenvolvido em torno da literacia em leitura e em escrita, deverá ser motivo de preocupação trabalhar com os alunos a

dimensão da oralidade. Recorremos, assim, ao conceito de *oracia*, como sendo a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os textos orais, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.

Face ao exposto, podemos elencar um conjunto de macro e de micro objectivos que nortearam a concepção desta dissertação:

Macro – objectivos:

- Proceder a uma reflexão em torno da oracia em contexto escolar;
- Salientar as características do modo oral;
- Perceber as razões que condicionam o verdadeiro exercício da oralidade;
- Verificar a importância atribuída à oralidade no Programa de Português do Ensino Secundário;
- Examinar a presença do oral no manual seleccionado;
- Compreender os motivos que conduzem ao fraco desempenho dos alunos relativamente à competência do oral;
- Avaliar o perfil de desempenho, ao nível da oralidade, dos alunos do Ensino Secundário;
- Aplicar diferentes estratégias com vista à melhoria da competência da oralidade por parte dos alunos do Ensino Secundário;
- Relacionar a expressão oral enquanto processo transversal ao currículo;
- Promover o oral como objecto de estudo/ de ensino.

Micro –objectivos:

- Analisar uma situação concreta de aprendizagem do oral;
- Activar a competência da expressão oral;
- Desenvolver hábitos de programação e mecanismos de automatização.
- Validar técnicas de estruturação do discurso conducentes a um bom desempenho ao nível da oralidade;
- Fomentar a autoscopia como forma de atingir a proficiência oral;
- Promover novos instrumentos de avaliação;

Pertinência do Estudo

A presente dissertação visa contribuir, de algum modo, para uma reflexão em torno de práticas da oralidade em contexto de sala de aula. Num momento em que se deve atribuir a primazia ao oral, consideramos ser pertinente e oportuno um estudo um pouco mais aprofundado neste âmbito.

Aliás, conscientes desta evidência e corroborando com a preeminência que deve ser dada ao domínio da oralidade, os responsáveis políticos pela Educação decidiram, através da Portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro (*Diário da República, 1.ª série — N.º 192 — 4 de Outubro de 2007*), definir os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do Ensino Secundário, introduzindo diversas alterações, nomeadamente na avaliação da oralidade (ponto 6 do artigo 9º), documento que será posteriormente alvo de análise neste estudo.

Estamos cientes que, ao promover sequências didáticas onde se destaque a oralidade, se ajudará o aluno a desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas que o tornarão mais capaz de aprender a pensar e a tornar-se um locutor mais eficiente e crítico. Será uma mais-valia para o aluno atingir o seu estatuto de locutor e interlocutor eficaz.

“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.”

(Programa de Português do Ensino Secundário, 2001:18)

Relembremos o que já mencionámos: o espaço da sala de aula corresponde ao cenário onde se cruzam saberes teóricos e modos de acção que terão de contribuir para um ensino e uma aprendizagem da oralidade ajustada ao mundo em que vivemos.

Julgamos que este trabalho poderá também ter alguma importância no âmbito da Didáctica ou da Metodologia do Ensino do Português que se tem vido a afirmar

ao nível da investigação e do ensino, sobretudo no domínio da oração, área que ora carece de estudos mais aprofundados.

Limitações do Estudo

O nosso estudo apresenta algumas limitações, estando a primeira relacionada com o factor tempo. Estamos conscientes que um trabalho mais alargado temporalmente colheiria, sem dúvida, resultados mais completos.

Por outro lado, o tema em análise, pela novidade que apresenta, também pode ser de algum modo limitador. Com efeito, há um vazio de referências teóricas, uma escassa investigação responsável no âmbito da intervenção pedagógica. Saliente-se o facto da descrição da língua e da gramática serem essencialmente da língua escrita, havendo poucos estudos que abordem a questão da oralidade em contexto escolar. Além disso, em termos avaliativos, é também dada primazia à escrita.

Refira-se ainda as escassas oportunidades que os professores têm de ver discutida cientificamente a didáctica do oral, para além da reduzida ou nula formação inicial e contínua dos docentes neste âmbito.

“ Esta área do ensino do Português está carenciada de dispositivos didácticos inovadores e exige um trabalho de preparação pré-pedagógica que envolve o conhecimento e a manipulação de múltiplas estratégias didácticas.”

(Mello, 2007)

Efectivamente, em todas as leituras que realizámos se reconhece o primado da oralidade na aula e são suscitadas várias questões, das quais destacamos as mais pertinentes para esta dissertação: Ensina-se realmente o oral? Que diferenças existem entre o oral reflectido e o espontâneo?

Consideramos que ensinar o oral não é apenas centrar-se em trocas verbais escolares do tipo “pergunta - resposta”; ou dinamizar actividades de leitura

expressiva; ou ensinar um conjunto de expressões-feitas; ou promover a aprendizagem natural por contacto artificial com diferentes situações de comunicação.

Com efeito, o oral não tem sido concebido como objecto de estudo e os factores são diversos. Entre eles salientamos, tal como refere Figueiredo (2005) :

- a dificuldade em objectivar e avaliar os desempenhos dos alunos;
- o desconforto dos professores diante do ensino e da avaliação da comunicação oral;
- a ausência de material didáctico;
- a utilização de métodos de ensino intuitivos;
- a falta de precisão de definição de objectivos;
- a confusão entre o oral escolar (discurso pedagógico-didáctico) e o oral em situação escolar (actividades planeadas – praticar e reflectir).

Perante esta especificidade da comunicação na sala de aula, coloca-se o problema de como incrementar o domínio do oral, uma vez que este só se pode desenvolver se os alunos forem colocados em situações de produção, recepção e análise deste tipo específico de discurso.

Definição de termos

Pela importância que assumem, consideramos ser pertinente clarificar alguns conceitos relevantes neste domínio.

Competência

Quando falamos em competência, assumimos a noção que lhe é atribuída no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). É um termo que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que é entendida como saber em acção ou em uso. Assim, a competência dirá respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversas situações. Associa-se ao desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Linguagem oral

No que respeita à linguagem oral, consideramos interessante a definição de Pereira e Viana (s/data), que a caracterizam como sendo uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. Na produção e na compreensão dos enunciados verbais, cada falante activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente e que são adquiridas com base numa capacidade inata; uma competência lexical, que inclui o conhecimento da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística; e ainda uma competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação.

Oralidade

No presente trabalho, adoptou-se a definição incluída na Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (2004): “oralidade é o modo primário, natural e universal da realização da língua. No modo oral, o aparelho fonador produz os enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo(s) receptor(es). A realização fónico-acústica ou vocal auditiva dos enunciados e dos textos determina que a comunicação oral seja de tipo próximo e instantâneo, com o emissor e o(s) receptor(es) *in praesentia*, isto é, situados no mesmo contexto situacional, e possua uma duração efémera (...)”.

Oracia

Neste estudo, recuperamos a definição de Cox, também referenciada por Pereira e Viana: “*oracia*, cuja definição fixaremos como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Ou, dito de uma forma mais simples, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Desta feita, e à semelhança do que acontece com a *literacia*, poder-se-á falar de *oracia em compreensão* e de *oracia em produção*, englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação “ (Cox, 1991: 127).

I- ORAL / ORALIDADE

“A palavra humana é mais do que simples vocabulário (...) Falar não é um verdadeiro acto se não está, ao mesmo tempo, associado ao direito à auto – expressão e à expressão da realidade, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última instância, de participar do processo histórico da sua sociedade. Nas culturas do silêncio, as massas são mudas, ou seja, são proibidas de participar criativamente nas transformações da sua sociedade e, por conseguinte, são proibidas de ser.”

(Freire, 1970: 20)

Desde sempre se assistiu a uma relação estreita entre o Homem e a sua maneira de falar, daí que a aprendizagem e domínio da língua seja crucial. Aliás, é pela oralidade que, no nosso dia-a-dia, interagimos no mundo social a que pertencemos. Cornaire tornou-se conhecido de todos nós ao afirmar que “Passamos 45% do nosso tempo a ouvir, 30% a falar, 16% a ler e 9% a escrever “.

1. Características genéricas do modo oral

Muitas são as ideias correntes sobre as características do discurso do modo oral, sendo que algumas delas postulam elementos que, por vezes, se afastam da realidade, e outras não apresentam qualquer fundamento científico.

Julgamos credível a descrição patente na Terminologia Linguística do Ensino Básico e Secundário (2001), segundo a qual, formalmente, o discurso oral “(...) caracteriza-se pela parataxe, por um modelo acumulativo ou agregativo da organização da informação, pela utilização simultânea de importantes recursos supra segmentais, paralinguísticos, cinésicos e proxémicos, por uma dependência

forte dos contextos extraverbais, por um vocabulário menos rico e apurado em relação ao discurso escrito e pelo emprego de marcadores discursivos tópicos e estereotipados que funcionam como bordões. O discurso oral prototípico tem uma sintaxe pouco estruturada e, em geral, apresenta uma formalidade mais débil e descuidada do que o texto escrito. Todavia, o discurso oral pode apresentar-se formalmente bem planejado e estruturado, como acontece nos discursos políticos e judiciários e nos sermões construídos em conformidade com as normas da retórica clássica, em certas conferências não lidas, mas que têm na origem um texto escrito ocultado, em certos debates cuidadosamente preparados, etc. No teatro, como é sabido, as falas das personagens são a realização oral de textos escritos, muitas vezes de elevada complexidade retórico estilística”.

2. Condições de produção

Com efeito, são as condições de produção e de uso da linguagem que determinam os aspectos que, habitualmente, são considerados como específicos do oral. Ele caracteriza-se por ocorrer:

- numa situação de frente a frente, onde há um discurso em presença para o outro de quem se espera uma reação (daí se registar uma implicação do interlocutor);
- em presença de um contexto também tornado significativo, existindo uma transparência na situação;
- num tempo limitado (pelos parceiros da comunicação ou pelas circunstâncias em que ela se desenvolve), o que dificulta a planificação do que se pretende dizer;
- em sequência temporal linear, o que torna o discurso irreversível;
- com o envolvimento total dos interlocutores, manifestando-se através de movimentos corporais, gestos, voz, olhar, provocando, assim, um discurso mais emocional. Há uma empatia, uma cumplicidade estreita entre a voz do

“eu” que fala e o “tu” que ouve.

Estas condições conferem ao oral características próprias. Amor refere que elas passam pela “dependência contextual e a mobilização sistemática de recursos supra-segmentais e paralinguísticos como factores de coesão; criam, ainda, dificuldades que o falante tem de aprender a tornear (como as manobras de planificação ou correcção do que se diz e de previsão do que o outro pretende dizer)”. (2006: 63)

Deste modo, podemos concluir que são as condições de produção e o modo de funcionamento do processo comunicativo que determinam as características do modo oral e este cruza-se por variáveis que levam à heterogeneidade dos processos/produtos comunicativos.

3. Condicionantes do modo oral

Todos nós conhecemos bem as lacunas que os nossos alunos, de qualquer nível, manifestam. Temos plena consciência de que possuem falta de fluidez no discurso, apresentam um vocabulário escasso, não dominam as técnicas de correcção, revelam uma enorme dificuldade em realizar uma intervenção em público, tem incapacidade de argumentação, denunciam desconhecimento da organização lógica do discurso e, conseqüentemente, falham no acto comunicativo e, por vezes, nem sequer conseguem interessar o outro interlocutor.

A este propósito, Amor refere diversos factores que provocam diferentes realizações e distintos modos de entender e praticar a comunicação oral, factores que, pela sua relevância, consideramos oportuno mencionar:

- “psicológicos e socioculturais (a personalidade, os estados afectivos, a idade, o sexo, hábitos e comportamentos individuais e de grupo/classe, a capacidade de representar as situações e os interlocutores, etc.);
- estágio de desenvolvimento linguístico do aprendente (domínio das

estruturas da língua, extensão e especialização do léxico activo ou disponível, capacidade de mudança de registo e de adequação do discurso às situações, capacidade epilinguística de desenvolver estratégias de precisão, reformulação, correcção e desvio ou retoma do discurso, etc.);

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

(Amor, 2006: 63)

A referida estudiosa diz ainda que o “jogo destes factores é complexo e, por vezes, um/vários de entre eles sobredetermina(m) os restantes” (2006:63). Apesar das variantes individuais, alguns autores defendem que “quanto mais elevado é o grau de alfabetização de uma sociedade e maior é nela a importância dos meios tecnológicos de comunicação, mais a fala se modela por referência ao escrito que, por sua vez, também tende a padronizar-se”. (2006: 63,64)

4. Traços distintivos

Algumas características do oral têm sido abordadas de modo redundante, por vezes infundadas em diversos suportes didáticos, havendo sempre a preocupação de opor a simplicidade da oralidade à complexidade da escrita. Há um mito que persiste em caracterizar o oral como um discurso mais informal e descontraído, enquanto que a escrita é encarada como estruturalmente mais difícil, morosa e que exige sistematização.

Mediante o exposto, parece que a escola não tem qualquer legitimidade no desenvolvimento coerente da oralidade. De facto, acreditamos que tal realidade deverá ser necessariamente desmistificada, enquanto práticas pouco correntes e aprofundas.

Amor refere que é comum dizer-se que o oral é “constituído pela justaposição de frases simples e por processos de coordenação interfrásica, enquanto no escrito prevalecem os mecanismos de subordinação” (2006: 64). No entanto, para a mesma autora, a “observação dos discursos não permite defender, em absoluto, esta teoria. As estruturas de subordinação ocorrem no oral e têm, por vezes, um papel essencial no lançar e relançar de tópicos e nos processos de coesão discursiva (refira-se, por exemplo, as frases iniciadas por «Eu acho que...», «Na medida em que...», «Quando...», «Por conseguinte...», «Por isso...», «Penso que...»)” (idem:64)

No mesmo texto, Amor continua a referir a ideia pré-concebida de que o oral é “caracterizado pela abundância de erros gramaticais”, porém ela justifica, dizendo que se confundem erros morfológicos com erros sintácticos e consideram erros sintácticos fenómenos pragmáticos.

“ De um modo primário, considera-se aquilo que é «dito», o que tem um «suporte oral», abstraindo de outros factores que estão na sua génese. Por vezes, nem a distinção dialogal/monologal - decisiva em termos comunicativos - é objecto de grande atenção.”

(2006: 64)

É comum afirmar-se ainda que o vocabulário usado é pouco variado, recorrendo-se a frases simples, por vezes, inacabadas, o que manifesta escassa preocupação na sua estrutura; mas as frases simples resultam da espontaneidade do discurso e as interrupções (frases inacabadas), frequentemente, advêm da implicação do outro, dado que os interlocutores partilham o mesmo contexto.

Aponta-se ainda que o discurso é pouco fluido, marcado por hesitações, interrupções, repetições e pausas (sejam estas silenciosas ou preenchidas), mas tal facto deve-se à parte emocional própria do oral.

Outros traços poder-se-ão acrescentar, nomeadamente os elementos prosódicos, como a entoação, a acentuação, a ênfase, o ritmo, potencialidades exclusivas da oralidade.

Consideramos oportuno proceder a uma reflexão em torno desta questão, salientando o que parece mais consensual *num corpus discursivo oral*. Para Amor, no modo oral:

- “ à dependência do contexto (considerado na sua dimensão espaço-temporal) correspondem fenómenos como a menor precisão e organização das referências e dos mecanismos de co-referência; uso de um léxico de características anafóricas, re-semantizado na situação; elipses, holofrases, implícitos discursivos, etc.;
- a menor planificação pode ser ilustrada por fragmentos/rupturas (de palavras, sintagmas, enunciados); por antecipações/retrocessos, inversões e mudanças bruscas de tópicos; por repetições, pausas, bordões linguísticos (com frequência, utilizados para ganhar o tempo necessário à preparação de nova sequência discursiva).
- as manobras de correcção apenas admitem ser consideradas traço distintivo entre o oral e o escrito em termos de produto final; com efeito, quando se afirma que o oral exige um maior número de manobras de reforço e correcção, não se pretende iludir que, ao longo do processo de escrita, se desenvolve todo um trabalho de revisão e reformulação do discurso (...).
- as prescrições formais resultam, em parte, de a escrita conferir à linguagem uma realidade material permanente; a possibilidade de

recuperação do discurso que a escrita oferece tem como contrapartida uma maior atenção e exigência dirigidas às suas características formais, gramaticais. O que não significa, porém, que na fala se dispense a planificação e o controle (...).

- a menor distância discursiva traduz-se na modalização dos enunciados e na emergência de marcas da 1ª e 2ª pessoas («parece-me», «vamos ver», «estás a ver»..); no oral, ao contrário do que sucede no escrito, o sujeito de enunciação tem dificuldade em se esconder por detrás das palavras e em deixar de assumir um certo protagonismo comunicativo.”

(idem: 65)

Estes traços distintivos têm por base uma realidade que nem sempre é posta em evidência: “o discurso oral, em situação interactiva, é uma construção colectiva, o produto de uma co-enunciação” (idem: 65)

Então, para que tal seja respeitado, no espaço pedagógico devem ser criados momentos e condições para o exercício da aprendizagem da oralidade e, conseqüentemente, para a aprendizagem do social.

5. Modelos de análise da interacção verbal

Durante muito tempo, a linguística, e áreas afins, ignoraram que a linguagem verbal oral tinha uma vocação dialogal.

Todavia, como já mencionámos, nas últimas décadas esse panorama alterou-se com o destaque dado aos estudos que se reclamam da interacção (de ordem psicológica; etno-sociológica; filosófica; linguística).

A maioria dos estudos sobre a interacção tem-se ocupado dos fenómenos comunicativos no contexto escolar, dada a sua ligação estreita ao processo pedagógico.

De entre vários, Amor destacou os seguintes, que embora sintetizados, fornecem uma ideia precisa destes modelos:

- “ o modelo de Bellack (1966), cujas categorias se cruzam em dois planos: o da descrição da estrutura e encadeamento do discurso e o da natureza dos significados produzidos e comunicados;

- a proposta de N. Flanders (1970), sistema de análise da interacção verbal constituído por dez categorias, estabelecidas em função dos diferentes estatutos/funções do locutor, da sequência dos enunciados no discurso e da sua inteligibilidade;

- o modelo sócio-semântico e funcional de M. A K Halliday (1973), que pretende examinar, a partir do estudo da linguagem em contexto e da distribuição das suas macro-funções - ideativa, interpessoal, textual -, como se realiza a estrutura social, como se transmitem os valores, como se definem os papéis, como se manifestam os modelos de conduta;

- o modelo de análise do discurso, de Sinclair e Coulthard (1975), que visa explicar como se processam fenómenos específicos da interacção (distribuição e alteração de papéis, introdução de tópicos discursivos, mecanismos de controle do discurso, etc.) e que se organiza em seis níveis (da lição, unidade maior, ao acto, unidade menor);

- o modelo etnometodológico de H. Mehan (1979), que considera a organização da aula em dois eixos: horizontal (sequências obtidas de enunciados do professor e dos alunos) e vertical (hierarquia das funções atribuíveis aos mesmos enunciados);

- o modelo sociológico de B. Bernstein (1981), que procura explicar a gênese do discurso pedagógico no seio do sistema social global e descrever os princípios e as regras do seu funcionamento, no contexto de transmissão (a sala de aula).”

(2006: 66)

Dada a natureza desta dissertação, consideramos não se justificar mais do que esta breve alusão a este tipo de modelos. Trata-se, apenas, de registrar a sua existência, pelo interesse e contributo no campo pedagógico-didático.

II- A ESCOLA E A ORACIA

1. A oralidade na escola e na aula de Português

Perante a especificidade do processo comunicativo, coloca-se o problema de como concretizá-lo na sala, uma vez que este só se pode desenvolver se os alunos forem colocados em situações de produção, recepção e análise deste tipo específico de discurso.

Tal como já foi referenciado, o programa de Português do Ensino Secundário contempla a oralidade como uma das componentes do ensino-aprendizagem da língua materna, referindo que deverão ocorrer na aula de Português momentos de ensino-aprendizagem do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, quer no âmbito da compreensão quer da produção, instruindo o aluno como ouvinte e locutor activo.

Segundo Amor (2006), a comunicação na sala de aula é caracterizada pelo artificialismo, uma vez que os papéis discursivos estão claramente delimitados pelo estatuto diferenciado de cada interveniente nesta comunicação. Desta forma, o docente fala continuamente para realizar o ensino, limitando-se o aluno a responder às solicitações; daí se tratar de uma comunicação controlada pelo professor. Com efeito, este, ao dar a palavra aos seus alunos, simula uma distribuição de poder, uma vez que é ele quem decide como se desenvolve todo o processo (quem fala, quando, sobre o quê).

Poderemos dizer que as mensagens realizadas em contexto pedagógico apresentam características linguísticas e interaccionais diferentes, consoante são realizadas por professores ou por alunos. O que é dito, ou o que é possível dizer-se, apresenta várias diferenças, em função de quem são os locutores envolvidos no processo comunicativo.

“ Desta forma, assistimos a um isolamento que rodeia ambos os discursos: quer os proferidos pelo professor que realiza o ensino através da exposição directa ou interrogatório; quer os realizados pelo aluno que raramente intervém por sua própria iniciativa, pois, normalmente responde à questão colocada pelo professor. Por outro lado, numa sala de aula quando os alunos falam entre si por sua iniciativa, o professor quase nunca tem acesso a esse discurso e até pode intervir, mas sempre no sentido de o impedir. Neste panorama distinguimos perfeitamente que os papéis sociais estão associados a uma clara divisão social do trabalho.”

(Sebastião, 2007: 5)

Efectivamente, é o docente que controla o funcionamento e ritmo de comunicação oral. Amor (2006) refere estudos realizados sobre registos de aula que permitem verificar que o professor fala três ou quatro vezes mais do que os alunos. Não será descabido dizermos que este dualismo de papéis pode propiciar a existência de um fosso comunicativo na sala de aula.

“ É uma falsa comunicação: por um lado a legítima efectuada/solicitada pelo professor; por outro a ilegítima realizada entre alunos. Fará sentido então afirmar que a interacção verbal em contexto escolar não é uma relação de diálogo mas antes de monólogo? “

(Sebastião, 2007: 6)

Também Amor classifica o diálogo pedagógico como um “total monologismo” (2006: 67).

Todavia, consideramos que, e atendendo não só a estudos de carácter científico recentes que já mencionámos, mas também à nossa experiência de docente, o processo de ensino-aprendizagem incide cada vez mais numa relação de verdadeiro e franco diálogo entre os agentes do processo, e como tal na função nuclear da linguagem.

“(…) são as trocas verbais entre professor e alunos que constituem o suporte primeiro do processo de transmissão/aquisição. (...) o diálogo entre professor e alunos na sala de aula é o processo educativo em si mesmo.”

(idem: 6)

Para que assim seja, o professor deverá pôr em prática métodos de trabalho para que a aula de Português seja um espaço onde o aluno tenha oportunidade para enfrentar o desafio que é construir conhecimento sobre as propriedades específicas da língua que “sabe falar”. Sem este conhecimento, será difícil tornar os alunos conscientes da heterogeneidade do oral e da diferenciação linguística entre a oralidade e a escrita, bem como alargar o seu repertório de fala.

Por outro lado, convém não omitir a transversalidade do Português, pois é consensual que um escasso domínio do sistema linguístico condiciona o acesso a todos os outros saberes, incluindo o da própria língua. Um fraco domínio da oralidade pode levar ao insucesso na(s) aprendizagem(ns). Concordamos com Cox (1991) quando este salienta que da competência do oral depende a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares.

Se verificarmos em que moldes a actividade oral se desenvolve efectivamente na sala de aula, registamos que a prática do oral surge de forma espontânea no desenho discursivo que se estabelece nas aulas entre alunos e entre alunos e professor para responder às solicitações; para pedir esclarecimentos; para corrigir exercícios; para expor e defender pontos de vista; para preparar trabalhos; para expressar experiências, emoções e estados de espírito; entre outras. Neste contexto, o professor corrige as falhas evidenciadas pelos alunos para que estes melhorem o seu registo linguístico e o adaptem à situação de comunicação. Alerta-se para o uso de formas de tratamento ajustadas, para o respeito pelas normas de cortesia, mas também para a articulação correcta das palavras.

De uma forma diferente, surgem as actividades do oral planificado, modalidades formais unidireccionais ou de interacção verbal, práticas que obedecem, normalmente, a três fases: a fase de preparação, a fase de execução e a fase de avaliação.

Na fase de preparação os alunos apreendem as características destes géneros discursivos, assim como o contexto de ocorrência dos mesmos.

Na fase da execução (apresentação do discurso/ produção do texto oral), o aluno deverá desenvolvê-la de acordo com a intencionalidade e o contexto.

Na fase de avaliação, o aprendente, a partir de documentos adequados de auto e hetero-avaliação toma consciência dos seus desempenhos e procede a eventuais ajustamentos.

Consideramos que ensinar oralidade na escola não é apenas ensinar a fala quotidiana, pois é necessário também dar relevo e melhorar a linguagem formal, o que exige um trabalho programado e sistemático. Para tal, os alunos têm de analisar e reflectir sobre interacções verbais produzidas em diferentes situações comunicativas.

Deste modo, é tarefa da escola, e mais concretamente da disciplina de Português, a criação de “situações-quadro na sala de aula para o aluno avaliar as convenções que regulam essas situações e que definem o seu uso institucional” (Figueiredo, 2005: 54). Deverá, então, didactizar situações para que os alunos aprendam os princípios que regulam estas práticas ao nível da intencionalidade e da adequação discursiva e que possibilitem a apropriação de mecanismos linguísticos. Para que tal se concretize, deverão ser dadas condições aos alunos de forma a permitir-lhes experienciar momentos de comunicação oral que possuam um elevado grau de formalidade, quer a nível da recepção, quer da produção oral.

Julgamos que estas experiências facultam ao aluno/falante a tomada de consciência do seu desempenho linguístico.

“Eles precisam de desenvolver a capacidade de recepção oral, através da apreensão do significado e das intenções comunicativas, da compreensão das implicações linguísticas e paralinguísticas e da articulação dos novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores; e a capacidade de produção oral, organizando a sua fala com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos, com “correção frásica”

(Reis e Adragão cit. por Fernandes e Barbosa, 2007: 4)

Para Amor, no que concerne à prática de oralidade no desenvolvimento da aula, ela deverá assentar, pelo menos, nos seguintes pressupostos:

- “distribuição do tempo de intervenção pelos parceiros da comunicação, de tal modo que se verifique um maior número de oportunidades de a palavra ser tomada por todos e cada um dos alunos, a ritmos ajustados às suas capacidades;
- circulação intersubjectiva da comunicação, de forma que a rede de direcções e sentidos da mesma se alargue e com ela a possibilidade de interacções ricas e transformadoras;

- criação de contextos sugestivos e formulação de problemas que constituam pontos de partida para intervenções com diferentes propósitos comunicativos e para o domínio multifuncional da língua, em registo informal e/ou progressivamente formalizado.”

(2006: 68)

Em suma, defende-se um modelo de comunicação da aula como condição do alargamento do potencial comunicativo do aluno; pretende-se “uma aprendizagem sistemática do oral, nas suas diferentes modalidades – a especialização dos discursos e o domínio instrumental das técnicas de comunicação - e a tomada de consciência desse saber, com vista ao seu aperfeiçoamento e à sua actualização em novas situações, na perspectiva da realização plena do indivíduo”. (Amor, 2006: 68)

2. Usos e modalidades do oral

No que concerne ao domínio de capacidades de comunicação oral, Amor considera três grandes áreas de trabalho, correspondentes a distintos objectivos de aprendizagem. São áreas que não correspondem a modalidades específicas, dado que, no interior de cada uma, se podem estabelecer demarcações.

- “área da comunicação dominada pelo vector da interacção: ouvir para recolher informação e para interagir;
- área da comunicação dominada pelo vector da expressão: usar a palavra em termos pessoais; desbloquear e adequar a expressão.
- área da comunicação dominada pela apropriação, em situação, de técnicas específicas de formalização do discurso.”

(2006: 69)

A comunicação é consequência de um esforço de adaptação e de cooperação, desenvolvido pelos interlocutores que nela intervêm subordinados a certos princípios.

Grice (1968), fundado na racionalidade que deve caracterizar a interacção convencional, de acordo com os seus objectivos e de modo a assegurar a eficácia dos seus procedimentos, formulou as seguintes máximas ou postulados de comunicação, reguladores da interacção.

- “máxima da quantidade - o discurso produzido deve conter a informação necessária;
- máxima de qualidade - o discurso não deve afirmar o que o locutor crê ser falso, nem o que carece de provas;
- máxima da relação – o discurso deve ser pertinente ou relevante;
- máxima de modo ou de modalidade – o discurso deve ser claro, breve e ordenado.”

(TLEBS, 2004)

Embora estes princípios que regulam as trocas comunicativas sejam, frequentemente, violados, tal não significa uma ruptura na comunicação. Desde que a infracção seja detectada, o sentido do enunciado passa a ser um outro, obtido indirectamente, designado de implicatura conversacional.

“Termo introduzido pelo filósofo H.P. Grice para designar a informação obtida por inferência a partir do conteúdo do enunciado e do saber compartilhado pelos interlocutores, graças à assunção de que o princípio de cooperação está a ser observado ao nível daquilo que o falante quer dizer. Esta informação implicitada pelo locutor e calculada interpretativamente pelo interlocutor é condicionada pela especificidade dos contextos em que emerge.”

(idem, 2001)

3. Ouvir e interagir

Quando se analisa o “falar”, é imprescindível abordar o “escutar”. Ouvir de forma deficiente impede a eficácia da comunicação. Tal como acontece com a expressão oral, também se considera a audição uma actividade apreendida antes da escola, portanto sem a necessidade de uma aprendizagem específica.

“ Nós aprendemos a ler, escrever e falar na escola, ao passo que ouvir é uma competência que se adquire informalmente. (...) É uma ironia o facto de que as áreas em que gastamos a maior parte do tempo e esforço – ouvindo e falando – são exactamente as mesmas em que somos menos treinados.”

(Robbins cit. por Basílio, 2007: 5)

As capacidades de escuta - desde a audição, em sentido psicofisiológico, até à chamada «escuta activa» - são requisitos fundamentais do exercício da palavra em situação, mesmo que, nessa escuta, aparentemente, se esgote a interacção, como nos casos em que o objectivo dominante da troca é a transmissão/recolha de informação.

O desenvolvimento dessas capacidades num quadro comunicativo exige, então, que o aluno, como co-enunciador, seja confrontado com uma diversidade de situações e solicitações ao nível de variáveis comunicativas, de modo a treinar a mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta.

É imprescindível que o aluno tenha de, antes de mais, tomar consciência dele, e desenvolver a capacidade de se ouvir a si próprio, pois só com esta valência lhe será possível ser capaz de analisar as suas produções discursivas e se, efectivamente, há correspondência na recepção da mensagem por parte do outro interlocutor.

Convém não esquecer que, para além dos propósitos de cada um, a capacidade de escuta que se assume como permanente e recíproca ao longo deste processo é um elemento determinante na eficácia da interacção verbal.

Para que esta competência se desenvolva, consideramos que, tal como Sebastião afirma, o aluno deverá ser capaz de:

- “escutar com atenção antes de julgar ou intervir;
- reflectir sobre o que ouviu e registar correctamente;
- identificar os aspectos importantes, os argumentos do discurso do outro interlocutor;
- evitar distrair-se, não se deixando levar por sentimentos que perturbem a escuta;
- tornar-se receptivo a ideias novas e diferentes;
- antecipar o que pode vir a ser dito e fazer mentalmente comparações, encontrar pontos de referência, desencadear recapitulações;
- prestar atenção ao tom, aos gestos, à mímica, a tudo o que possa revelar sentimentos ou outro.”

(2007: 2)

Aprimorar estes aspectos no aluno contribuirá para o desenvolvimento do papel de um bom sujeito receptor e, conseqüentemente, ajudá-lo-á a ser um bom sujeito enunciador.

4. Falar / Dominar a palavra

O que se defendeu relativamente às capacidades inerentes à recepção torna-se extensivo à produção: o aperfeiçoamento e treino dessas capacidades, ao nível do enunciador exige que também sejam diversificados todos os restantes elementos que com ele constituem variáveis da situação de comunicação.

Segundo Dolabela, “o desenvolvimento do conhecimento individual deve ser motivado pela busca da realização de uma vontade” (cit. por Fernandes e Barbosa, 2007: 7). Assim, a acção pedagógica, como fruto da experiência, é proveniente da relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. O professor sensibiliza e motiva, procurando incentivar as aptidões individuais, agindo como facilitador do processo, orientando o aluno na execução das actividades.

Mesmo em fases escolares avançadas, é comum colocarem-se dificuldades aos aprendentes, que podem relacionar-se com bloqueios generalizados respeitantes ao uso da palavra em situações particulares, com perturbações no campo linguístico-discursivo ou no plano da construção e da coerência discursivas. Então, há que promover um trabalho multifacetado que possa contribuir para superar tais problemas. Para Amor, esta intervenção passará:

- “ pelo descondicionamento da expressão, relativamente a «ideias feitas» anteriores, bloqueadoras de toda a iniciativa pessoal e de uma autêntica libertação da/pela palavra;
- pela procura da dimensão lúdico-catáctica e criativa da palavra, génese do prazer, da fruição do discurso, e base de formação no pano estético.”

(2006: 77)

III – O ORAL NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO

1. Análise do programa da disciplina de Português do Ensino Secundário - objetivos, competência de compreensão e expressão oral, avaliação e conteúdos.

O programa de Português que vigora actualmente no Ensino Secundário (definido pelo Ministério da Educação desde 2001 e comum aos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos) visa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de comunicação, que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua, de modo a “assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento” (Programa de Português do Ensino Secundário, 2001: 3), bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz.

No final do Ensino Secundário, pretende-se que o aluno

“[...] seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade. “

(idem: 2)

Considera-se crucial para essa integração do discente o facto de “saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos”, (idem: 2), daí que se deva educar para a compreensão mútua entre os interlocutores, condição primordial do agir comum.

Pretende-se valorizar o exercício do pensamento reflexivo pela importância de

que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita.

Para que tal se concretize, este programa intenta

“[...] ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem nas componentes Compreensão oral, Expressão Oral, Expressão Escrita e Funcionamento da Língua.

As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo. Espera-se, pois, que o aprofundamento das estratégias de recepção e produção dos textos orais e escritos permita aos jovens do ensino secundário um domínio mais completo e consciente do sistema linguístico de que são utilizadores.”

(idem: 4)

Elencados alguns dos princípios do programa de Português do Ensino Secundário e porque o nosso estudo se concentra no desenvolvimento da competência da oralidade neste universo, centramos, a partir deste momento, a nossa atenção neste domínio.

Salientamos algumas das finalidades da disciplina de Português, propostas para o Ensino Secundário, relacionadas com a valorização da oralidade como uma competência que só se adquire com um trabalho sistemático, e que serão alvo no desenvolvimento da parte prática desta dissertação.

Assim, consideram-se finalidades da disciplina de Português:

- “Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- Desenvolver a competência da comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- (...)
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;

- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da Língua;
(...)
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas.”

(idem:6)

Como objectivos da disciplina de Português, o programa define, entre outros, os seguintes, que consideramos mais pertinentes incluir neste trabalho:

- “ Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
(...)
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação;
- Proceder a uma reflexão linguística e uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística;
- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo, tratamento de informação, nomeadamente com recurso às novas tecnologias de informação comunicação (TIC).”

(idem: 7)

Elencadas as finalidades e definidos os objectivos, este documento regulador da prática docente no Ensino Secundário explicita que:

“ [...] o desenvolvimento da *Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura* e do *Funcionamento da Língua*, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido, enquanto acção, com duas competências em interacção: a da comunicação e a estratégica.”

(idem: 8)

Relativamente a estas duas competências em interacção na aula de língua materna, o Programa enuncia uma série de pressupostos que a escola deverá considerar e que são de extrema importância para o estudo que estamos a desenvolver. Convém, desde logo, interiorizar a ideia da competência de comunicação como sendo uma aptidão que compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica, como é referido no documento. Como tal, destacamos os princípios daquelas que consideramos estarem ao serviço desta dissertação, as que se inter-relacionam directamente com o desenvolvimento da competência da oralidade:

“[...] a escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia; da sintaxe e da fonologia/ortografia; no que respeita a competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades de textualidade; quanto à competência sociolinguística, o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais; quanto à competência estratégica, o uso de mecanismos de comunicação verbais e não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação. “

(idem: 8)

Igualmente importante é a competência estratégica, transversal ao currículo e que se relaciona, essencialmente, com o saber-fazer, com os "saberes procedimentais e contextuais" que o indivíduo deverá interiorizar, de forma a tornar-se um cidadão competente, autónomo, no processo de construção das suas aprendizagens. Esta competência é tão importante quanto está directamente relacionada com o desenvolvimento de técnicas ao serviço do estudo e da organização da informação.

Como forma de operacionalizar tudo o que foi referido, o programa apresenta um conjunto de processos de operacionalização das competências.

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar significados e formular questões acerca do conteúdo a partir de indícios vários (títulos, <i>incipit</i>, tipos de texto, imagem, sons, música, <i>trailers</i>, anúncios publicitários ...) • Distinguir diferentes tipos de texto • Determinar a estrutura do texto • Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto (fórmulas de abertura, encadeamento e fecho) • Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores) • Identificar os conectores predominantes em cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo ...) • Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores • Reflectir sobre o uso das formas de tratamento • Reconhecer a adequação do discurso à situação comunicativa • Reconhecer diferentes registos de língua • Determinar a intencionalidade comunicativa • Avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor • Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e de constituintes prosódicos (entoação e pausa) • Reconhecer o significado de códigos paraverbais (gestos), quinésicos (movimentos) e proxémicos (organização do espaço) • Relacionar o código verbal com códigos não verbais 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto) • Utilizar formas de tratamento adequadas • Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação • Produzir diferentes tipos de texto • Observar as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, modo) • Observar regras de cortesia • Intervir oportunamente • Expressar sentimentos e emoções • Relatar acontecimentos e episódios • Descrever acções e objectos • Expor ideias • Expressar e defender opiniões • Respeitar a opinião alheia • Trocar e confrontar opiniões • Discutir e argumentar • Utilizar argumentos e contra-argumentos (concretos e abstractos) • Programar a produção oral e escrita, observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação:

(idem: 10)

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Apreender sentidos explícitos • Inferir sentidos implícitos • Distinguir factos de opiniões • Distinguir o essencial do acessório • Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação • Identificar argumentos e contra-argumentos • Reconhecer actos de fala directos e indirectos • Avaliar o significado do sentido figurado • Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias, ... • Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/depreciação, certeza/probabilidade, veracidade/verosimilhança) • Reflectir sobre a regulação do uso da palavra • Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva, ...) para captação e retenção da informação • Aplicar técnicas de tomada de notas • Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar: • Determinar objectivos de comunicação • Recolher, seleccionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar • Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores • Seleccionar o tipo de texto adequado à situação • Construir guiões e planos-guia • Executar: • Seguir o plano elaborado • Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor • Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor • Utilizar materiais de suporte necessários à inteligibilidade dos assuntos • Apresentar ideias pertinentes • Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais • Utilizar marcadores textuais • Utilizar vocabulário apropriado e expressivo • Expressar-se com correcção linguística • Avaliar: • Reflectir sobre as produções realizadas (auto- e co-avaliação) • Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita

(idem: 11)

De salientar, neste quadro, a necessidade de o aluno se apropriar do oral como um processo que exige programação, pressupondo as fases de planificação, execução e avaliação.

No que concerne às sugestões metodológicas, o mesmo documento refere que a aula de Português deve constituir-se

(...) como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.

(idem:16)

Em virtude da especificidade da disciplina, a aula de Português torna-se num espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes, daí que se exija

“ [...] um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar.

A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua.”

(idem: 16)

Especificamente em relação à oralidade, à Compreensão/ Expressão oral, o programa de Português do Ensino Secundário contempla o ensino da oralidade como uma das componentes do ensino-aprendizagem da língua materna, centrando a atenção no desenvolvimento da competência da oralidade e realçando o seu papel como factor de aceitação do indivíduo pela sociedade. É seu intuito tornar o jovem num locutor/ouvinte eficaz e crítico, capaz de se integrar plenamente na sua comunidade.

“No que respeita a afirmação pessoal, considera-se que a Escola deve estimular no aluno autoconhecimento e a expressão de si, pelo que deve instituir práticas de produção oral unidireccional (aluno -

alunos/professor) que dêem lugar a manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o descondicionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento desta competência. “

(idem:18)

Ainda segundo o referido documento, a mestria da comunicação oral constitui uma competência transversal do currículo visto que o seu uso se torna essencial nas outras disciplinas.

Do ponto de vista específico do Português, e dada a complexidade da comunicação oral, que associa diferentes códigos (verbal, paraverbal e não verbal), torna-se imperioso atribuir a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita.

Percebe-se que a prioridade aqui é dada aos géneros públicos e formais do oral. Assim, a esta disciplina competirá promover diferentes modalidades a fim de activar esta competência, recorrendo a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes. Por isso, é necessário adoptar estratégias que elevem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa .

Relativamente à compreensão oral,

“[...] actividade que coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor de sentidos, cabe ao professor criar estratégias que orientam o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição de novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta. “

(idem:19)

Assim, a abordagem dos documentos deverá ser feita em três fases: antes, durante e após a escuta/visionamento. A primeira etapa visa a recepção activa do documento, devendo as actividades propostas mobilizar os saberes do aluno, bem como a estabelecer os objectivos de escuta. Na segunda, captação e retenção das mensagens, deve o ouvinte confirmar as hipóteses e perguntas previamente

formuladas, proceder à sua possível reformulação e à elaboração de novas questões. A terceira fase visa a consolidação dos conhecimentos e poderá ser concretizada através da correcção de exercícios realizados e de produções do aluno (produção de textos do mesmo tipo, discussão de temas tratados no documento, sínteses,...).

Em relação à produção do oral reflectido, compete à Escola desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, tendo em conta as fases de planificação, execução e avaliação, adaptando estratégias e instrumentos ajustados à aquisição de saberes processuais e declarativos.

“A fase de planificação, que corresponde a um número significativo de tarefas (construção do universo de referência/tópico; determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso, construção de um plano-guia), exige aprendizagem e treino das operações que a constituem.

Para a fase da execução, correspondente à produção do texto oral segundo a sua matriz discursiva, deverá o professor implementar estratégias/actividades que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra.

Quanto à fase da avaliação, o professor deverá promover as modalidades de auto-avaliação, avaliação pelos colegas e professor, a partir de instrumentos adequados, de modo a que esta fase assuma uma função formativa, permitindo ao aluno situar-se face às suas aprendizagens e proceder aos eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor.”

(idem: 20)

Regista-se, portanto, um conjunto de conceitos-chave a partir da leitura do programa de Português do Ensino Secundário que deverão ser considerados por qualquer docente de língua materna, aquando da planificação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula.

Em relação à avaliação, uma componente crucial no processo de ensino-aprendizagem e parte integrante do percurso pedagógico, esta pressupõe uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno.

Segundo o programa, a avaliação da aprendizagem em Português deverá contemplar os seguintes aspectos:

- “adequar técnicas e instrumentos aos objectivos e conteúdos, e ao processo de ensino/aprendizagem;
- especificar, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias;
- considerar como objecto de avaliação processos e produtos;
- propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação;
- equacionar o percurso individual e o colectivo, considerando ajustamento e correcções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas;
- fornecer ao aluno um feedback em tempo útil.”

(idem: 29)

Dado o cariz da disciplina, os instrumentos de avaliação a utilizar deverão ser diversificados. A compreensão e expressão oral e escrita pressupõem técnicas e instrumentos adequados em momentos formais e informais de avaliação. Por exemplo, para a avaliação do desempenho oral serão adequadas escalas de classificação (numéricas, de frequência e descritivas) onde constem os critérios de desempenho, tais como as competências linguística, discursiva e sociolinguística. A avaliação dos vários tipos de texto produzidos poderá também ser feita com o recurso a grelhas de observação que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles. O mesmo poderá acontecer no que respeita à compreensão de textos orais e escritos.

O processo de ensino/aprendizagem deve incrementar e diversificar as experiências comunicativas do aluno, desenvolvendo e aperfeiçoando a oralidade e a escrita. Sendo assim, e porque têm muitos elementos em comum, especialmente em situações mais formais, ambas requerem um ensino sistemático e planificado e uma avaliação equitativa, para que se tornem suportes eficazes de comunicação e de representação.

Como critérios de avaliação, o programa estipula os seguintes para a compreensão/expressão oral:

- “utilizar estratégias de escuta adequadas;
- captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização;
- reconhecer as ideias expressas;
- estabelecer relações lógicas;
- realizar deduções e inferências;

- produzir textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização;
- realizar operações de planificação;
- cumprir as propriedades da textualidade;
- adequar o discurso à finalidade e à situação de comunicação;
- expressar ideias, opiniões, vivências e factos, de forma fluente, estruturada e fundamentada;
- participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a actividade escolar (debates, trabalhos de grupo, exposições orais,...), respeitando as normas que as regem.”

(idem:31)

Relativamente aos conteúdos, e dado que temos por base o 11º ano na parte prática deste trabalho, consideramos pertinente, neste momento, apresentar os que se propõem no Programa para este ano de escolaridade, em vigor desde 2002.

COMPREENSÃO ORAL	
P R O C E S S O A I S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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 <p>Estratégias de escuta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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. <p>Registo de notas a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – enunciados orais – observação de factos e experiências – pensamentos
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Publicidade <ul style="list-style-type: none"> – tipos de publicidade (comercial, institucional) – anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...) – publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro) <ul style="list-style-type: none"> . estratégias de argumentação, persuasão e manipulação . relação entre os vários códigos . Debate <ul style="list-style-type: none"> identificação de: <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho – funções (moderador, secretários, participantes e observadores) – regulação do uso da palavra – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia) – argumentos e contra-argumentos – códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico) . Discurso político <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – estratégias de argumentação, persuasão e manipulação

(idem, 2002: 38)

EXPRESSÃO ORAL	
P R O C E S S U A L I S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Planificação <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia . Execução <ul style="list-style-type: none"> – construção do enunciado (continuidade; progressão; coesão; coerência), de acordo com o plano elaborado . Avaliação <ul style="list-style-type: none"> – utilização de instrumentos de auto- e hetero-avaliação
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos de apreciação crítica <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características – expressão de pontos de vista e de juízos de valor – estratégias argumentativas – vocabulário (valorativo ou depreciativo) . Debate (participação) <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho – funções a desempenhar (moderador, secretários, participantes e observadores) – regulação do uso da palavra – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia) – identificação de argumentos e contra-argumentos – códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico) . Textos publicitários <ul style="list-style-type: none"> – estrutura do anúncio – anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...) – publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro) – estratégias de argumentação, persuasão e manipulação . Exposição (a partir de um plano-guia previamente fornecido) <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura

(idem: 39)

IV - ORAL NO MANUAL SELECCIONADO

Tal como refere Bento, se o provérbio popular “diz-me com quem andas e dir-te-ei as manhas que tens” (2007:1) é aplicável às pessoas também se poderá adaptar ao contexto escolar, caso o reconheçamos como um instrumento pedagógico-didático crucial no processo de ensino/aprendizagem, dado o seu importante uso na sala de aula, quer pelo professor, quer pelos alunos. Citando a mesma estudiosa,

“Este dispositivo assume a função de regular o conhecimento, ao formatá-lo e legitimá-lo como o conhecimento social e pedagogicamente válido.”

(2007:1)

Assim, e por também o considerarmos relevante, entendemos analisar o que o manual que adoptámos, *Plural 11º* (2004), pode fornecer acerca do “oral” aos seus usuários, professores e alunos.

Logo nas primeiras páginas está patente a intenção dos seus autores em querer trabalhar a oralidade, pois, na parte “Como está organizado o manual”, há a indicação na sequência um, *Sermão de Santo António aos Peixes de Padre António Vieira*, que o aluno irá ter contacto com vários textos argumentativos.

“ Com eles poderás desenvolver e treinar, a par de outras, as competências no domínio da oralidade, da escrita e da leitura crítica de textos e imagens.”

(*Plural 11*, 2004: 8)

Nas outras sequências, não há referência ao domínio das competências, aludindo-se apenas aos conteúdos a estudar e à sua importância.

Ainda na mesma parte, “Como está organizado o manual”(idem: 9), é mencionado que, em cada sequência, se verifica um conjunto de componentes fixos destinados ao desenvolvimento das diferentes competências, repartidos em cinco

itens: textos/leitura; outras actividades; fichas informativas; oficina de escrita; auto-avaliação.

A oralidade apenas é referenciada nas “outras actividades” e nas “fichas informativas”.

“ Frequentemente são apresentadas propostas de trabalho e de alargamento, a executar sempre que se considere oportuno. Muitas dessas actividades desenvolvem competências no domínio da oralidade, da recolha e tratamento de informação, do trabalho de projecto.”

(idem: 9)

“ No interior e sobretudo no final do manual, encontrarás fichas informativas que explicam e sintetizam alguns dos conteúdos da oralidade, de escrita, de leitura e de funcionamento a língua.”

(idem:9)

Ainda nestas páginas introdutórias, encontramos referenciado o “contrato de leitura” que pressupõe a apresentação oral de obras e discussão destas entre os alunos da turma, actividade que ocorre uma vez por período.

“Os instrumentos de avaliação do percurso de leitura deverão ser previamente determinados, com base nas trocas de impressões nas aulas, nas eventuais sessões de apresentação dos livros ou em quaisquer outras actividades com os livros relacionadas e ainda nos registos de “O Livro dos Livros”.

(idem: 11)

Analisando a primeira sequência do manual que, como já mencionámos, se refere ao *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira e ao texto argumentativo, verificamos que, da página dezoito à oitenta e sete, são propostas apenas doze actividades relacionadas com o oral, e estão de acordo com o estabelecido no Programa para esta sequência (comunicação oral: documentários; expressão oral: exposição). Além disso, julgamos que a maior parte são muito vagas e inconsistentes.

“Ouve uma peça de música de algum dos grandes compositores do período barroco - Bach, Haendel, Vivaldi; Pergolesi - e repara como os sons dos vários instrumentos se entrelaçam em pontos de união e de fuga, em diálogos harmónicos impressionantes.”

(idem: 23)

“Tendo em conta o estudo do texto (*Sermão de Santo António aos Peixes*) e observando o esquema acima, expõe, oralmente, a estrutura do Sermão.”

(idem: 49)

“ Se tiveres os meios necessários, experimenta preparar e gravar um pequeno anúncio para televisão. Não te esqueças que deves ser persuasivo, mas muito breve pois, em televisão, o tempo é preciosíssimo.”

(idem:79)

Na apresentação de filmes alusivos à época de Vieira, o manual não apresenta guião de exploração para o seu visionamento e discussão, ficando ao critério do aluno e/ou do professor.

“Para melhor conheceres o tempo em que António Vieira viveu, sobretudo a mentalidade reinante, propomos-te dois belíssimos filmes.”

(idem:21)

“Selecciona e trabalha a informação que recolheres (texto e imagem) e prepara uma exposição oral para apresentares à turma, subordinada ao tema: *Índios da Amazónia Hoje*. “

(idem:52)

“ Em trabalho de grupo, metade da turma prepara os argumentos que considerar necessários e suficientes para defender a participação das crianças em anúncios publicitários.

Também em trabalho de grupo, a outra metade da turma prepara os argumentos que considerar necessários e suficientes para rejeitar a participação das crianças em anúncios publicitários.

Cada grupo escolhe um porta-voz que apresenta oralmente a sua posição (primeiro o que é a favor e depois o que é contra).”

(idem: 81).

Na segunda sequência, alusiva ao estudo da obra de Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, verificamos que, da página noventa à cento e vinte e cinco, são ainda em menor número as actividades relacionadas com o oral, apenas quatro, e não estão de acordo com o estabelecido no Programa (compreensão oral: visionamento de filmes e comentários; expressão oral: dramatização). A primeira delas é apresentada de uma forma pouco consistente, tal como aconteceu na sequência anterior.

“ Experimenta ouvir uma peça musical de um dos grandes compositores românticos: Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Schumann, Liszt, Chopin.”

(idem:97)

No final da sequência, são sugeridas, na mesma página, três actividades: uma consiste no visionamento do filme *Quem és tu?* de João Botelho, sem qualquer guião de orientação; segue-se uma exposição também ela apresentada de forma bastante vaga.

“ Estás a preparar a filmagem de Frei Luís de Sousa e já decidiste quais os actores que, pelas suas características, são mais indicadas para dar corpo às diferentes personagens. Tens um encontro com o teu produtor e, de forma breve, mas convincente, apresenta-lhes (oralmente) as razões das tuas escolhas. “

(idem:116)

Por último é proposto um debate, mas, desta vez, já se apresentam algumas sugestões para a concretização desta actividade, nomeadamente a consulta de uma ficha informativa presente no final do manual, nos anexos.

“Imaginar uma situação como esta (segundo casamento após o desaparecimento do conjugue (“desaparecido em combate”); regresso do desaparecido coloca-nos questões de natureza afectiva mas também sociais e religiosas. Que fazer?

Considerar nulo o segundo casamento e retomar a vida anterior?

Manter o segundo e enfrentar as regras sociais e os problemas de consciência?

Reflecte sobre o assunto, informa-te sobre a legislação respectiva,

prepara cuidadosamente a tua argumentação e promove um debate sobre a saída mais adequada para esta situação dilemática. (Consulta a ficha da pág. 267).”

(idem: 117)

Na sequência três, *Os Maias*, de Eça de Queirós, que ocupa cerca de noventa e três páginas, são apresentadas quatro actividades orais e nem todas correspondem ao proposto no Programa (compreensão oral: documentários, excertos de filmes, programas áudio e audiovisuais humorísticos; expressão oral: debate (participação).

A primeira refere-se ao visionamento de um vídeo sobre Eça de Queirós, e, tal como acontece anteriormente, fica-se apenas pela sugestão. Segue-se outro exercício também ele um pouco vago ao nível do desenvolvimento da componente da oralidade.

“ Comenta o excerto crítico que se segue, formulando uma opinião pessoal sobre uma controversa personagem (Maria Monforte). Ouve e, se for caso disso, refuta as opiniões dos teus colegas. “

(idem:149)

Uma actividade, em trabalho de grupo, é proposta no final da sequência e diz respeito à “Recriação do Jantar no Hotel Central”. Sugere-se a realização desta tarefa, atendendo à fase da planificação, execução e apresentação, fazendo-se referência aos vários passos a seguir em cada etapa (idem:200).

Ainda como trabalho de grupo, é proposto um debate sobre “O Estado da Nação”, actividade esta que também se apresenta estruturada (idem: 206).

A sequência referente à poesia de Cesário Verde não apresenta qualquer actividade específica do domínio oral, porém o programa aponta para, a nível da compreensão oral, produções áudio e audiovisuais diversas; no âmbito da expressão oral, textos publicitários, áudio e audiovisuais.

Concluindo, ao longo do manual, verificamos actividades específicas de orientação de leitura, oficina de escrita, e os exercícios que remetem para a oralidade surgem, esporadicamente, integrados nas “Outras actividades”.

Com efeito, a exposição oral e o debate são, das escassas actividades do manual, as que nos parecem ser as mais sustentadas para a didáctica da oralidade.

Salientamos ainda que, na parte dos anexos, existem dois textos informativos relativos à oralidade: exposição e debate. Relembramos que, ao longo do manual, nenhuma actividade referente à exposição remete para tal texto, o que já não acontece no debate, como já foi mencionado.

Apercebemo-nos também de um número significativo de actividades que não especificam qual a competência a desenvolver, mas elas remetem, sobretudo, para o domínio da leitura.

No final de cada sequência, e como já foi indicado, há fichas de auto-avaliação, mas nenhuma delas contempla a competência da oralidade, quer no domínio da compreensão, quer da expressão.

Se analisarmos o *Livro do Professor* do manual *Plural 11º* (2004), encontramos logo no início a planificação das diferentes sequências programáticas, com a indicação dos objectivos, competências e conteúdos respeitantes a cada uma delas (idem: 4 e 5).

No que concerne à sequência um, dois e quatro, enunciam-se como conteúdos da oralidade:

“ Apresentação e troca de pontos de vista; Justificação de escolhas pessoais; Exposição oral; Apresentação oral de trabalhos com apoio de diversos suportes; Debate. “

(idem: 5, 7 e 11)

Salientamos que são conteúdos que se relacionam apenas com a exposição oral e não são coincidentes com os indicados no programa para as respectivas sequências; também constatamos que não há correspondência total entre estes conteúdos e as actividades propostas no manual, dado que na primeira sequência não está previsto nenhum debate e na quarta, onde, como já mencionámos, não encontramos qualquer actividade ligada ao oral.

Em relação à sequência três, sugere-se:

“ Apresentação e troca de pontos de vista; Justificação de escolhas pessoais; Exposição oral; Apresentação oral de trabalhos com apoio de diversos suportes; Dramatização; Debate televisivo. “

(idem: 9)

Aqui verifica-se coincidência entre os conteúdos da expressão oral apresentados no *Livro do Professor* e as actividades do manual.

Percorrendo o livro, apercebemo-nos que, nas diferentes sequências, não são dadas instruções específicas para abordar os “géneros públicos formais”orais, nomeadamente, a exposição, o debate, a dramatização, ficando-se num domínio muito vago:

“ A par de todo este trabalho de leitura analítica e crítica (textos argumentativos actuais, de tipologias diversas – dos media e publicidade) um percurso, progressivamente traçado, de produção de texto argumentativo (oral e escrito).”

(idem: 12)

“Nesta perspectiva (abordagem de questões transversais ao texto de Vieira), propõe-se um conjunto de actividades de índole diversa - de leitura recreativa, de oralidade, de escrita criativa e de leitura de imagem – em torno de um denominador comum – *o encontro entre os povos.*”

(idem:18)

“A ficha sobre argumentação antecede o trabalho em torno do texto argumentativo contemporâneo, visando uma prática argumentativa ao nível da leitura, da oralidade e da escrita.”

(idem:19)

A propósito do estudo da obra *Os Maias*, em relação ao oral, refere-se apenas:

[...] privilegiámos as exposições orais e oficinas de escrita, que abarquem uma visão global do conteúdo em análise. As questões colocadas a par dos textos transcritos de *Os Maias*, visam fornecer ao aluno material de reflexão que (...) lhe permita executar com mais facilidade e maior autonomia as referidas actividades. “

(idem: 36)

“ Pretende-se com a “Recriação do Jantar no Hotel Central” e o “Debate televisivo” que ao alunos trabalhem aspectos como: os episódios da crónica de costumes, a representatividade das personagens de ambiente, a crítica veiculada pela obra de forma criativa, autónoma e, se possível lúdica. “

(idem: 45)

Ainda nesta sequência, nas “Outras leituras”, são propostas actividades que visam despertar a atenção para outros tipos de texto e temas da actualidade.

“A partir destas sugestões poder-se-ão desenvolver tanto actividades de selecção ou elaboração de desenhos humorísticos e textos críticos, com base em temas actuais, como debates sobre a actualidade da crítica veiculada por *Os Maias*. “

(idem: 45)

Na sequência quatro, Poesia de Cesário Verde, são apenas indicadas duas actividades. Logo no início, e num primeiro contacto com esta poesia, é recomendado que sejam lidos em voz alta alguns poemas deste poeta; depois, no final, a propósito do poema “Nós”, sugere-se um breve comentário oral a este poema, de acordo com os tópicos apresentados no manual, com especial destaque para o tema da oposição cidade/campo (idem: 54). Refira-se a este propósito que tal actividade no manual está inserida na “orientação de leitura”.

“Analisa e interpreta o poema “Nós”, tendo em conta os elementos apresentados.”

(idem: 252)

À excepção das actividades referenciadas nesta parte do nosso trabalho, nas outras páginas do *Livro do Professor* são-nos patenteadas respostas aos questionários existentes no interior do manual e, na parte final, a exploração das transparências que acompanham o manual.

Atendendo a esta análise podemos concluir que:

- se verifica uma escassa visibilidade da comunicação oral neste manual;
- a apresentação de actividades no âmbito do oral, por vezes, são ambíguas, imprecisas e pouco alicerçadas;
- se desvaloriza o modo processual nas actividades propostas;
- se regista uma ausência de planificação do oral que facilite a sua aprendizagem;
- nas várias sequências, não há total coincidência entre os conteúdos aqui apresentados e os propostos no programa;
- há inexistência de uma prática de avaliação sustentada do “oral”.

Folheando outros manuais do mesmo ano de escolaridade, apercebemo-nos, de igual modo, de uma grande ausência de instrumentos de abordagem didáctica da oralidade, apresentando muitas limitações no que diz respeito ao texto oral, já que as sugestões de trabalho com os textos se limitam a perguntas de reconhecimento de dados.

V – PORTARIA

Reconhecendo a primazia do domínio da oralidade, os responsáveis políticos pela Educação decidiram, através da Portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro (*Diário da República, 1.ª série — N.º 192 — 4 de Outubro de 2007*) - documento que se anexa (Anexo II) - determinar os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, assim como da avaliação e certificação das aprendizagens do Ensino Secundário, introduzindo algumas modificações, nomeadamente na avaliação da oralidade, ponto 6 do artigo 9º (produção, tratamento e análise de informação sobre as aprendizagens dos alunos), que a seguir se transcreve:

“6 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes:

- a) Na disciplina de Português a componente de oralidade tem um peso de 25 % 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;
- b) 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.”

A leitura deste documento leva-nos a reflectir acerca do trabalho que se realiza e no desenvolvimento e avaliação das competências da oralidade, no Ensino Secundário.

Segundo a referida portaria, este tipo de avaliação deve ocorrer em momentos formais, isto é, não se pode limitar a "impressões" recolhidas aquando da interacção oral espontânea.

Porém, constatamos que, na realidade, e tal como já o referimos, por vezes, nas aulas de Português, os alunos nem sempre são confrontados com um ensino sistemático e devidamente aprofundado no que respeita à oralidade, facto que

condiciona, obviamente, a competência do oral (tanto na compreensão como na expressão).

De acordo com o referido documento, estes momentos formais deverão estar integrados no processo de ensino/aprendizagem, e professor e aluno devem planificar, preparar e calendarizar várias actividades ao longo do ano lectivo, de forma a exercitar e posteriormente avaliar a competência oral dos discentes.

Para a avaliação sumativa interna, realizada durante as aulas, o documento refere que o Departamento Curricular deve propor ao Conselho Pedagógico os critérios de avaliação da oralidade e estabelecer os instrumentos de registo (grelhas de observação, mas também podem ser registos áudio ou audiovisuais).

No cumprimento desta Norma, no Departamento de Línguas Românicas da escola a que pertencemos, Escola Secundária com 3º CEB do Fundão, em reunião de Departamento, ocorrida a 27 de Novembro de 2007, procedeu-se ao reajuste da percentagem atribuída à avaliação, decisão ratificada no Conselho Pedagógico de 5 de Dezembro de 2007, documento que a seguir apresentamos:



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DO FUNDÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

Critérios de Avaliação

Tendo em atenção que a Portaria 1322/2007 de 4 de Outubro aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário estabelecendo que:

- São obrigatórios momentos formais de avaliação de oralidade;
- Na Língua Portuguesa a componente de oralidade tem um peso de 25% no cálculo da classificação a atribuir em cada período;
- Na Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada período.

O Departamento de Línguas Românicas procedeu à ponderação (em %) dos diversos tipos de itens/instrumentos de avaliação.

Assim,

PORTUGUÊS:

Trabalhos escritos: 60% (testes, composições ...)

Oralidade: 25%	Compreensão oral: 5%
	Produção oral: 20%

Atitudes e valores: 15%

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (Francês e Espanhol)

Trabalhos escritos: 55% (testes, composições ...)

Oralidade: 30%	Compreensão oral: 15%
	Produção oral: 15 %

Atitudes e valores: 15%

O Departamento de Línguas Românicas deliberou ainda que:

- Os momentos formais de avaliação da oralidade serão comunicados aos alunos assim como os parâmetros a serem observados;
- Haverá no mínimo uma actividade de compreensão oral e outra de produção oral por período ou poderá haver uma actividade de compreensão oral por unidade didáctica;
- A participação oral espontânea e oportuna na sala de aula será integrada nas atitudes e valores.

Escola Secundária c/ 3º Ciclo, 29 de Novembro de 2007

A Coordenadora do Departamento

M^a Manuela Miranda

Seguindo o princípio pedagógico geral segundo o qual só é lícito avaliar aquilo que se ensina, só se poderá avaliar a oralidade depois de a trabalhar explicitamente em sala de aula, com base num diagnóstico de necessidades realizado no início do ano lectivo.

VI - A AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL

Consideramos essencial mostrar aos alunos a forma mais indicada de se exprimir e de comunicar de acordo com o contexto em que está inserido e com a intencionalidade que preside o seu acto comunicativo.

Para que tal aconteça, é necessário que o aprendente proceda a uma reflexão sobre o seu desempenho oral de forma a redefinir caminhos no processo ensino/aprendizagem, ou seja, proceder à sua avaliação.

Avaliar é um momento necessário na aprendizagem quer para o professor, a quem permite “conhecer a idoneidade da situação em que actua” bem como dos “conteúdos, métodos e materiais com que trabalha”; quer para o aluno “se conhecer a si próprio, o mundo das suas experiências, o significado do que experimenta e faz” (Bartolomeis, 1999: 39).

Sendo assim, a avaliação possibilita, por um lado, regular a acção do professor, permitindo-lhe escolher as melhores práticas para a sua função, e, por outro, permite ao discente a gradual tomada de consciência de si próprio com base na análise da(s) realidade(s) experienciada(s).

Há diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa, auto, co e hetero-avaliação.

Na primeira, que ocorre no início de cada momento importante do ensino/aprendizagem, importa verificar o nível dos alunos, de modo a tomá-los como referência para o desenvolvimento do trabalho. Esta avaliação é fundamental para verificar as características sociolinguísticas e psicolinguísticas dos discentes, os seus conhecimentos e capacidades. É um trabalho que deverá ter sentido também para o aluno e permitir-lhe, por um lado, comprovar os seus próprios conhecimentos relativamente à matéria de ensino e, por outro, implicá-lo na participação da aprendizagem e na auto-avaliação do seu progresso ao longo da unidade, assim como levá-lo a verificar que uma nova aprendizagem depende sempre de conhecimentos anteriores.

A avaliação formativa tem uma função de regulação permanente do processo de ensino-aprendizagem, isto é, visa essencialmente assegurar a todo o momento a adequação desse processo à realidade turma, aluno, professor. Pela avaliação formativa, o docente acompanha de perto o aprendente, assegura-se das suas aprendizagens em cada momento, identifica os seus pontos fortes e fracos a fim de lhe fornecer as orientações que se impõem e de o motivar para o prosseguimento da sua aprendizagem. As decisões que decorrem da avaliação formativa são de ordem pedagógica e não são definitivas. Elas visam informar aluno e professor sobre o que é necessário corrigir ou melhorar e sobre as medidas a tomar para o conseguir.

Enquanto que a avaliação formativa se processa de forma contínua ao longo da aprendizagem e pretende “detectar eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação” (Amor, 2006:145), a avaliação sumativa corresponde a um momento específico, que informa o professor sobre as capacidades do aluno face a um conjunto de objectivos previamente fixados, e, conseqüentemente, o resultado será uma classificação em função dos resultados obtidos. Ela ocorre no termo de uma aprendizagem e deve reflectir a síntese dessa aprendizagem, fornecendo dados sobre o nível dos alunos. Esta avaliação ocorre mais frequentemente após actividades conducentes à aquisição de uma técnica, actividades de intervenção personalizada, desenvolvimento de uma unidade didáctica ou após um período lectivo.

A auto-avaliação é o processo cognitivo através do qual um aprendente faz um julgamento consciente por si mesmo da sua proficiência, com o objectivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação da sua acção ou das suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia das suas acções. Ajuda os alunos a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.

Dois outras modalidades de avaliação são também importantes mencionar neste momento, a co-avaliação e a hetero-avaliação. A primeira realiza-se através de juízos de valor feitos pelos colegas/alunos sobre o desempenho do discente avaliado; na segunda, esses julgamentos relativos à acção/produção do aluno são emitidos pelo professor ou avaliador.

Pensamos que a avaliação deve ser uma actividade partilhada/negociada entre o professor e o aluno, de forma a consciencializar o aprendente e a torná-lo

responsável e crítico relativamente ao seu empenho, e não levá-lo a pensar que se trata de uma actividade arbitrária. Neste sentido, podemos considerar a prática da auto, co e hetero- avaliação como um factor de cariz formativo no âmbito da avaliação.

Para Sebastião, “ Os momentos de avaliação são pressentidos pelos alunos como circunstâncias carregadas de frustração e de insegurança, pois a função de produzir juízos de valor, expressos em termos de uma classificação positiva ou negativa, cabe, regra geral, ao professor. Mesmo quando o aluno se auto-avalia, esse procedimento é muitas vezes a fingir, e isso percebe-se nas frases feitas que utiliza em sua defesa, nos argumentos descontextualizados ou mesmo impessoais.” (2007:10)

Também para o professor, o exercício de avaliar é algo que não se apresenta como uma tarefa fácil, quer no que respeita ao estabelecimento de parâmetros a avaliar, quer no momento da avaliação em si, facto que se deve à especificidade das características do modo oral (dependência contextual, mobilidade sistemática de recursos paralinguísticos e cinésicos, manobras de planificação e correcção).

Salientamos ainda outro aspecto que torna árduo o trabalho de avaliar no domínio do oral: o facto de o professor ter, dentro da sala de aula, uma realidade heterogénea, e ensinar e aprender a oralidade é um processo que se tem de assumir como contínuo e progressivo.

Então, o professor deverá recorrer à função da avaliação formativa para medir o nível em que se encontram os seus alunos e assim (re)definir o seu percurso de ensino, melhorando, progressivamente, o contexto de aprendizagem.

Julgamos que a avaliação poderá ter uma função reguladora que ajude o aluno, isto é, que seja um instrumento na construção do seu saber; daí que não deva ser redutora pela qualidade dos juízos produzidos, pois se estes não forem legítimos poderão ter consequências emocionais significativas no aluno.

Além disso, a avaliação deverá também ter uma função correctiva, despenalizando o erro na aprendizagem e revelando ao aluno que ele próprio pode aprender com essas falhas e considerá-las como um ponto de partida e não como um de chegada.

De acordo com Rodríguez (1998), para que a avaliação tenha a função formativa no processo de ensino e aprendizagem, será necessário ter em conta os seguintes momentos:

- “diagnosticar a situação inicial dos alunos;
- precisar os objectivos e os métodos de aprendizagem;
- adequar as actividades ao ritmo, características e necessidades dos alunos;
- identificar dificuldades processuais para ir ajustando os objectivos, a metodologia, as actividades, ...;
- orientar individualmente os alunos;
- analisar os resultados obtidos para iniciar uma outra sequência didáctica.”

(Rodríguez cit. por Sebastião, 2007: 12)

A implementação de diferentes modalidades de avaliação formativa garante uma maior consistência valorativa que se deve ao facto de o aluno ser um agente activo no processo avaliativo.

Para Sousa, o envolvimento activo do aluno na “colaboração da definição dos critérios de valoração de determinada actividade” é benéfico para o processo de ensino e avaliação, pois “ajuda-os a conhecerem melhor os objectivos que lhe correspondem, interiorização que certamente facilitará a sua participação na selecção de conteúdos e na elaboração dos instrumentos de avaliação” (2006: 71).

Deste modo, o aluno conhece o caminho que deve percorrer, e ao realizar a sua própria avaliação, detecta mais facilmente os seus pontos fortes e fracos, bem como a do próprio processo, o que lhe possibilitará agir procedendo às adaptações necessárias para mais eficazmente atingir os objectivos predefinidos.

Poderemos dizer que este procedimento terá consequências a nível pessoal, pois, como refere Bartolomeis, “A auto-avaliação não se esgota na auto-análise em sentido restrito: ela extrai materiais e estímulos do olhar em volta, do examinador, no mundo da própria experiência, as coisas que têm uma importância relevante. Daqui resultam também reflexões sobre a vida em família, na escola, com os companheiros, nas actividades de tempo livre, etc.” (1999: 170)

VII - DESCRIÇÃO DO ESTUDO

1. Introdução

Este trabalho insere-se no âmbito da investigação-acção, pois visa uma reflexão sobre a nossa praxis em contexto de sala de aula a fim de nos questionarmos sobre a eficácia dessa prática e adoptar possíveis mudanças nas nossas metodologias. Para Cohen e Manion, citados por Bell:

“ Uma abordagem da investigação-acção é um procedimento essencial *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção , redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

(2004: 20,21)

Consideramos este procedimento fundamental para o contexto escolar, dado que fornece indicações sobre o desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos e é tarefa do professor compreender o processo de ensino-aprendizagem com a emergência das suas particularidades.

Assim, o docente deverá ser capaz de desenvolver práticas que poderá modificá-las ou não. Aliás, uma das características mais significativas da pesquisa-acção é, segundo Bell (2004), o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Elliot, referenciado por Bell, define pesquisa-acção de um modo que, para nós, reflecte bem a nossa postura face ao trabalho que pretendemos desenvolver:

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-acção, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.”

(idem: 21)

Uma investigação-acção, que dá particular ênfase à prática na resolução dos problemas, é decerto uma abordagem interessante, sobretudo para os profissionais da educação que, frequentemente, identificam dificuldades no decurso da sua actividade pedagógica, levando-os a reflectir sobre elas no sentido de as solucionar e, conseqüentemente, aperfeiçoarem a sua acção.

Sendo assim, centraremos a nossa prática no estudo de caso por ser o método que, de algum modo, em educação "proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo." (idem: 23).

Para este investigador, o estudo de caso centra-se na interacção de factores e acontecimentos e, citando Nisbet e Watt (1980), refere que “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção.” (idem: 23).

Com efeito, nesta dissertação, é este o nosso intuito: analisar uma situação concreta, descrevê-la, avaliá-la, criticá-la e, a partir daí melhorar a nossa prática pedagógica.

Conscientes das lacunas do desempenho a nível da produção oral dos alunos do Ensino Secundário, em momentos formais, sem hábitos de estruturação do seu discurso, assente nas três componentes essenciais – planificação, execução e avaliação -, propomo-nos, nesta dissertação, trabalhar esta vertente, tendo sempre presente as orientações curriculares oficiais.

Efectivamente, colocados perante um momento formal de produção oral, e ao longo da nossa praxis, apercebemo-nos que a causa do fraco desempenho dos discentes reside, sobretudo, na fase de planificação, momento propício para "gerar conteúdo", como afirma Sardinha (2001: 67). Não obstante as recomendações que

lhes são feitas, de que o sucesso da execução da produção oral depende, em grande parte, de um trabalho anterior de preparação da mesma, esta etapa é frequentemente omitida pelo aprendiz. Este, face à actividade de comunicação oral que lhe é proposta, produz o seu discurso na aula sem o estruturar previamente. Por conseguinte, fala de forma desorganizada, pouco consistente e, por vezes, o produto final é desarticulado e insatisfatório para este nível de ensino.

Além disso, notamos, sendo para nós um grave problema, que o aluno não tem consciência das suas limitações a nível da expressão oral, ao contrário da escrita, tendo alguma relutância em reconhecer e perceber o seu fraco desempenho, aquando da auto e hetero-avaliação. O aluno tem interiorizada a ideia de que produzir um texto oral é apenas falar, sem haver uma verdadeira reflexão que dê origem a uma planificação onde é necessário "gerar conteúdo, saber organizá-lo e adaptá-lo, tendo em conta o objectivo e o destinatário." (idem:67).

Este é o quadro que a nossa experiência nos permite traçar e é com o intuito de procurar modificar esta situação que nos propomos trabalhar uma das técnicas da comunicação oral: a exposição.

Procuraremos activar a competência da expressão oral, desenvolver hábitos de programação e mecanismos de automatização, adoptando estratégias que elevem ao seu aperfeiçoamento e à consciencialização das escolhas decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa.

2. População e amostra

A população alvo desta experiência foi a Turma CT3 do 11º ano, Curso Ciências e Tecnologias, que se encontra a frequentar a Escola Secundária com 3º CEB do Fundão no ano lectivo de 2008/2009. Esta amostra é constituída por vinte e um alunos, treze do sexo feminino e oito do masculino, cuja média de idade é de dezasseis anos. À excepção de cinco alunos que vivem em aldeias limítrofes do Fundão, os outros vivem na cidade e todos coabitam com os pais e irmãos.

Relativamente à sua proveniência/origem sócio-cultural e económica, verificamos na turma alguma heterogeneidade, dado que doze pais/encarregados de educação têm como habilitações literárias o Ensino Básico (repartidos pelo 1º, 2º e 3º ciclos), deduzindo-se que apresentam um baixo capital cultural, e seis pais têm cursos médios (dois) ou superiores (quatro), pressupondo-se que têm um nível cultural mais elevado. Três pais têm o 12º ano. A sua média de idade, situa-se entre os quarenta e os cinquenta anos, idade comum às mães. Em relação às habilitações destas, há oito licenciadas, três com o 12º ano e as restantes com o Ensino Básico.

Relativamente ao percurso escolar, apenas um aluno teve uma repetência no primeiro ciclo.

No que respeita aos interesses dos alunos, gostam de estar com os amigos, presencialmente ou através da Internet, praticar desporto, ouvir música e ver televisão.

Quanto às suas aspirações futuras, todos eles pretendem prosseguir estudos superiores.

Relativamente à sua sensibilidade em relação ao meio que os envolve, notamos que não são indiferentes, preocupando-se com várias questões da actualidade, desde a política, crise sócio-económica, às questões ecológicas.

Optámos por esta turma dado que a consideramos bastante heterogénea, quer a nível da sua proveniência social, quer a nível do aproveitamento, coexistindo nela alguns discentes cujo aproveitamento é fraco e outros com um desempenho bastante bom.

Além disso, são alunos que se encontram a meio do seu percurso no Ensino Secundário e, deste modo, é possível proceder a alguns ajustes a nível do desenvolvimento das suas competências, neste caso, no domínio da oralidade

3. Escola e meio envolvente

A Escola Secundária com 3º CEB do Fundão está inserida num meio rural, caracterizado por um despovoamento da grande maioria das aldeias do concelho e um aumento na sede concelhia.

Em relação ao país, verificamos que há menos jovens e mais idosos. Para além de ser uma população envelhecida, ela possui um grau de instrução bastante baixo, daí que possamos dizer que estas famílias têm menos possibilidades de “apoiar” os seus filhos em casa relativamente às da generalidade do continente.

Quanto ao emprego, e de acordo com dados do INE, notamos a predominância do sector primário nas aldeias do concelho e terciário na sua sede. Este último é constituído essencialmente pelo pequeno comércio e serviços de ordem administrativa e social.

Assim, podemos afirmar que a Escola Secundária Com 3º CEB do Fundão se insere num ambiente social e economicamente desfavorecido, quando comparado com a média nacional. No entanto, tem sido preocupação constante desta instituição oferecer um conjunto de condições que permitam ultrapassar ou minorar estas dificuldades e proporcionar um ensino de qualidade, com vista à formação integral dos seus alunos .

Salientamos que é a única escola secundária pública do concelho do Fundão, tendo alunos de praticamente todas as freguesias. Neste ano lectivo (2008/2009), estão matriculados oitocentos e sessenta e sete alunos no ensino diurno que se distribuem do seguinte modo:

3º CEB	Ensino Secundário (Cursos: Ciências e Tecnologias, Ciências Sócioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades)
7º Ano: 40 alunos	10º Ano: 175 alunos
8º Ano: 36 alunos	11º Ano: 194 alunos
9º Ano: 56 alunos	12º Ano: 171 alunos

Além destas turmas do ensino regular, a escola tem outros curso de cariz profissional, quer ao nível do 3º ciclo (Cursos de Educação e Formação, onde estão matriculados sessenta e dois alunos, repartidos pelos cursos de Electricidade, Assistente Comercial e Operadores de Informática), quer do Ensino Secundário (Cursos Profissionais, com cento e vinte e três alunos, distribuídos por: Técnicos de Análise Laboratorial; Técnicos de Electrónica, Automação e Computadores; Técnico de Gestão; Técnico de Turismo e Ambiente Rural; Técnico de Apoio Psicossocial).

No ensino nocturno, Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, estão apenas matriculados oito alunos. Ainda no período nocturno funciona nesta escola os cursos de Educação e Formação de Adultos, nível secundário, com quarenta alunos.

4. Técnicas de Comunicação Oral

Para o comum dos falantes, incluindo os discentes, as práticas orais são tidas como espontâneas e «naturais», mesmo perante situações mais formalizadas, inscritas no quotidiano de qualquer indivíduo. Só em casos extraordinários, toma consciência de que o seu desempenho linguístico deve obedecer a determinadas regras, de acordo com os códigos simbólicos que regem a sociedade.

Segundo Amor,

“ O desenvolvimento e a complexidade da vida social têm contribuído para a intensificação, aperfeiçoamento e formalização das trocas comunicativas, e acentuado a necessidade de aprendizagens mais sistemáticas no mesmo plano, articuladas quer com aspectos da vida socioprofissional dos indivíduos quer com a sua realização e participação na vida cívica, académica, cultural. “

(2006: 79)

Sendo assim, a escola deve inscrever, nos seus planos curriculares, objectivos que aludem a aptidões de carácter funcional, integradas em técnicas discursivas específicas. Inclui-se, neste âmbito, a técnica de comunicação oral alvo da nossa particular atenção neste estudo: a exposição.

4.1.Exposição

Esta técnica consiste na apresentação, em tempo limitado, de um conjunto de informações e pontos de vista sobre um tema concreto e exige uma planificação e instrumentos/regras de controle do(s) interveniente(s) na comunicação.

A preparação desta tarefa pressupõe a consciencialização/caracterização prévia da situação em que a mesma ocorrerá (objectivos, destinatários, tempo disponível) e a definição precisa das ideias-chave a transmitir.

Em função desses dados, elaborar-se-á um plano, cujo desenvolvimento fará desta actividade uma prática mista, pelo recurso à escrita. Dependendo da matéria a abordar e de outras variáveis já indicadas, o plano poderá apresentar-se em diversas formas.

A este propósito, Amor refere que tais configurações poderão ser de carácter:

- “- linear, segundo uma ordem de análise e apresentação lógica, descritiva, narrativa, etc.;
- centrado na descrição de um caso ou problema, tomado como exemplo ou ponto de partida;
- em constelação (por áreas paralelas, complementares ou explorando outro tipo de associações). “

(2006: 79)

No texto constará, ainda, uma introdução e uma conclusão, elaboradas de acordo com as ideias a transmitir e com o efeito e disposição que se pretende causar no auditório.

Na fase da execução da exposição oral, o enunciador deverá preocupar-se, e tal como refere a estudiosa acima mencionada, com “(...) os aspectos discursivos, relativos ao desenvolvimento do conteúdo e argumentos respectivos, dos aspectos inerentes à sua implicação física e psicológica na comunicação e dos aspectos relacionais (recursos paralinguísticos; efeito de retomo obtido da assistência; momentos de tensão e distensão; utilização/superação de situações imprevistas, etc.).”(idem: 79)

5. Contexto de sala de aula: aplicação

Como já foi referido anteriormente, urge preparar os alunos para os seus desempenhos orais e foi sempre nosso intuito implementar estratégias conducentes à exercitação desta competência, de forma a torná-los “locutores de pleno direito” (Programa de Português do Ensino Secundário, 2001:18).

Optámos por planear uma tarefa centrada na oralidade, no caso concreto da expressão oral, propondo-nos trabalhar um conteúdo apresentado no programa de 11º ano, e comum aos três anos do Ensino Secundário: a exposição.

Embora atribuamos, no processo de ensino-aprendizagem, um estatuto autónomo à oralidade, neste momento, e para uma gestão mais funcional do programa, decidimos, aliás, como é prática corrente na escola onde leccionamos, trabalhar a exposição oral em articulação com a leitura, nomeadamente com uma actividade proposta pelo programa, o Contrato de Leitura, actividade esta também comum aos três anos do Ensino Secundário.

“ Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler, propõe-se a criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário (...). Nesse espaço, deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação (...). No contrato de leitura cabe a ambas as partes – professor e aluno – estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual (...). O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos. Estas respostas poderão traduzir-se, por exemplo, nas seguintes actividades: apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros.”

(idem: 25)

5.1. Planificação da Tarefa de Oralidade

Tarefa: produção de uma exposição oral – expor um livro à turma

Objectivos	Conteúdos	Actividades	Padrões Interacção	Recursos	Avaliação
<p>-Ler um livro;</p> <p>-Seleccionar os aspectos mais importantes;</p> <p>- Programar a produção oral, atendendo às fases de: .planificação .execução</p> <p>- Produzir um enunciado adequado à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto);</p> <p>-Observar as máximas conversacionais;</p> <p>- Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais;</p> <p>- Seguir o plano elaborado;</p> <p>- Expor ideias;</p> <p>- Expressar opiniões;</p> <p>- Expressar-se com correcção linguística;</p> <p>-Reflectir sobre a produção realizada, utilizando a técnica da autoscopia;</p> <p>- Reformular o seu discurso de acordo com a reflexão/ avaliação.</p>	<p>Declarativos:</p> <p>. leitura. .escrita . produção oral: exposição</p> <p>Processuais:</p> <p>Estruturação da produção oral em três etapas: .planificação .execução .avaliação</p>	<p>Leitura de uma obra;</p> <p>Produção de um plano;</p> <p>Discussão sobre as principais dificuldades na elaboração do plano;</p> <p>Apresentação oral do livro à turma;</p> <p>Debate/troca de ideias sobre as temáticas suscitadas pela leitura do livro.</p>	<p>Diálogo interactivo professor/aluno e aluno/aluno;</p> <p>Calendarização do trabalho (apresentações orais);</p> <p>Fornecimento de instrumentos relativos à elaboração de um plano/guia por parte do professor;</p> <p>Trabalho individual para elaboração do guia (extra-aula);</p> <p>Monotorização do trabalho dos alunos por parte da professora (extra-aula) via e-mail e/ou plataforma Moodle;</p> <p>Revisão dos planos;</p> <p>Trabalho individual: exposição oral de um livro à turma;</p> <p>Filmagem dos alunos;</p> <p>Visionamento individual extra-aula (aluno)</p>	<p>Computador</p> <p>Plataforma Moodle</p> <p>Projector de vídeo</p> <p>Máquina de filmar</p> <p>Lista de verificação e escala de classificação policopiadas</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa: observação directa;</p> <p>. lista de verificação para auto-avaliação do trabalho dos alunos;</p> <p>Sumativa: escala de classificação da exposição</p>

5.2.Roteiro da actividade

5.2.1. Apresentação da actividade (negociação)

No início do primeiro período, propusemos uma actividade aos alunos – ler um livro e apresentá-lo oralmente à turma -, com os objectivos que se pretendiam atingir e procedeu-se à calendarização da tarefa, a iniciar três semanas após a sua divulgação. Decidimos efectuar duas exposições orais por aula pois julgamos ser um procedimento mais eficiente, que concentrá-las todas em aulas consecutivas, o que se torna, e segundo a nossa experiência, um pouco fastidioso, para os discentes, e até mesmo para o professor.

Apresentada e calendarizada a actividade, o aluno preparou-a, extra-aula, para depois a executar na aula em cerca de dez minutos.

Mostrámos total disponibilidade para o acompanhamento do processo de elaboração da actividade e orientámos sempre os aprendentes com alguns procedimentos teóricos, textos informativos que a seguir apresentamos:

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CEB DO FUNDÃO
TEXTO INFORMATIVO
PORTUGUÊS – 11º ANO

Exposição oral

Ao longo da sua escolaridade ou da sua vida activa ser-lhe-á regularmente pedido que apresente, individualmente ou em grupo, uma exposição oral. Como poderá fazê-lo de forma a cumprir as etapas exigidas por esta competência:

PLANIFICAÇÃO

Deve ter em conta as condições da exposição oral:

- intervenientes (Quem? Quantos?);
- público (Quem? Quantos?);
- função (Aprendizagem; Avaliação?);
- objectivo (Exame? Concurso? Simples exercício? Que importância tem?);
- tempo (Data? Hora? Duração?);
- contexto (Final de um trabalho? Final de uma formação?);
- tema (Livre? Orientado?);
- espaço (Localização? Organização?);
- recursos (Retropjector, Computador, etc.).

Preparar o conteúdo:

- tema: precisar o assunto e apresentá-lo numa frase ou com um título sugestivo;
- objectivo: definir o que quer mostrar, o que quer salientar;
- conteúdo: pesquisar e seleccionar as informações necessárias em função do assunto, do objectivo e do público;
- estrutura: estruturar as informações necessárias em função do objectivo enunciado;
- fazer um plano pormenorizado com as palavras-chave;
- redigir uma introdução e uma conclusão:
 - . introduzir, apresentando o tema e o plano;
 - . concluir, recapitulando os pontos
 - . agradecer a atenção dispensada, disponibilizando-se para responder a questões.

Preparar a execução:

-imaginar o desenrolar da exposição do princípio ao fim (Quem diz o quê? Quando? Em que suporte?)

- apresentar o plano, que será colocado à sua frente no momento da apresentação;
- prever pelo menos um suporte adequado ao contexto material, escrito ou visual, que permita dinamizar a apresentação;
- seleccionar um suporte de grande qualidade, legível por todos os participantes, qualquer que seja a sua participação na sala;
- escolher o material em função do tema, do público e do contexto;
- verificar o estado dos equipamentos;
- verificar se a assistência tem boas condições de visibilidade em relação aos intervenientes e aos diferentes suportes;
- verificar se não há contra luz.

EXECUÇÃO

1.A execução deve ser dinâmica, utilizando a voz e a expressão corporal, embora os movimentos não devam perturbar a audição.

. Domínio dos conhecimentos e das técnicas:

- expor os conhecimentos;
- utilizar um vocabulário adequado;
- utilizar os equipamentos que conhece (retroprojector, leitor de CD, computador).

. Reflexão relevante:

- fazer uma análise rigorosa, apresentando justificações adequadas;
- argumentar com pertinência.

. Expressão e comunicação:

- utilizar técnicas relativas ao tema da exposição;
- exprimir-se com clareza e correcção;
- fazer-se entender.

Fazer-se ouvir e compreender

- respirar pelo abdómen;
- utilizar um registo de voz perceptível;
- falar com volume suficiente, mas não muito forte;
- variar a locução;
- fazer pausas durante o discurso;
- usar uma dicção clara;
- utilizar frases curtas;
- dominar o vocabulário utilizado

2.2. Início:

Esperar que as pessoas se sentem, cumprimentando-as e apresentando-se.

2.3. Desenvolvimento:

- introduzir o tema da exposição;
- deixar exposto o plano da apresentação;
- desligar-se das notas, consultando-as apenas quando necessário;
- manter uma atitude comunicativa: olhar abrangente, postura descontraída;
- ficar atento às reacções do público e reajustar o discurso se necessário;
- fazer-se ouvir e compreender;
- explorar os suportes mediante as necessidades;
- concluir segundo o plano, tendo em conta o desenvolvimento da exposição;
- agradecer a atenção dispensada e disponibilizar-se para responder a perguntas.

Avaliação

Deve ter em conta a forma e o conteúdo.

Forma:

- coerência da organização;
- dinâmica do desenvolvimento;
- clareza da expressão e da locução;
- domínio dos materiais e exploração coerente dos suportes utilizados.

Conteúdo:

- domínio do que é exposto e do vocabulário específico, pertinência das informações apresentadas, coerência do plano;
- qualidade da análise e da argumentação.

In *Interacções*, 12º Ano (2005: 68,69), adaptado

Apresentar um livro à turma

Siga as seguintes etapas:

- prepare uma ficha técnica: título do livro, nome do autor, nome do tradutor, nome da colecção e do editor, data da publicação;
- explicito o lugar do texto na produção literária do autor: fase em que foi escrita; integração numa obra mais vasta (trilogia, colecção...); presença de temas recorrentes na obra do escritor;
- identifique o género e o subgénero literários a que pertence a obra: uma narrativa (romance, novela, ...), uma peça de teatro (tragédia, comédia,...), uma antologia de poemas;
- identifique a categoria: romance policial, de aventuras, histórico, ...;
- explicito o enquadramento histórico: época, lugar, ...;
- esboce os contornos da intriga;
- formule uma opinião pessoal sobre a obra fundada em argumentos pertinentes: razões pelas quais apreciou ou não a leitura;
- leia uma passagem curta que dê aos seus colegas uma ideia do estilo do autor.

in *Práticas*, 12º Ano (2005: 7)

5.2.2. Diagnose / avaliação de diagnóstico

Não obstante esta orientação, a experiência que obtivemos levou-nos a contactar com exposições pouco estruturadas, reveladoras da inexistência de uma efectiva consciência da parte dos alunos quanto ao que significa “estruturar os seus discursos”. Além disso, revelavam algumas lacunas no campo linguístico e na coerência discursiva. Concluímos que talvez não tenham sido proporcionadas aos alunos as condições reais de comunicação oral que implicassem a interiorização da importância da planificação para transmitir com sucesso as suas ideias.

Uma outra dificuldade com que nos deparamos na fase da auto-avaliação foi que, por vezes, o aluno não tinha a verdadeira percepção do seu desempenho ao nível dos códigos paralinguístico (dicção, tom de voz, fluência do discurso) e cinésico (postura, linguagem gestual, contactos visuais com o público).

5.2.3. Proposta de intervenção pedagógico-didáctica

Face a esta situação, considerámos necessário reformular a nossa estratégia de modo a encaminhar, de uma forma mais eficaz, os alunos na estruturação das suas apresentações. Pensamos que questões como a clareza, a precisão e a eficácia devem manter uma relação estreita com a reflexão dos discentes acerca do conteúdo e da forma das suas exposições, antes de as concretizarem.

Mesmo tratando-se de uma actividade monologal, reconhecemos primordial que, na fase de planificação do texto expositivo, se tenha em conta a produção e a escuta, o que implica, designadamente, a identificação e preparação de um itinerário comunicativo que atenda não só ao conteúdo a transmitir mas também aos seus receptores, apelando a diferentes recursos para assegurar a eficácia da comunicação.

Além disso, sendo a comunicação oral formal um processo irreversível, é indispensável que na fase de preparação da exposição se seleccionem e organizem

coerentemente as ideias a expor, isto é, que haja um planeamento que clarifique o modo como vão ser apresentadas.

Temos consciência que o trabalho oral requer um esforço prévio, e, embora seja feito extra-aula, deverá ser apoiado pelo professor. Neste sentido, propusemos ao aluno um exercício similar ao da actividade anterior, mas, desta vez, decidimos dar ao aprendente orientações mais precisas, sugerindo um modelo de plano, que poderia servir de base para a sua apresentação.

Após esta etapa, elaboração do plano, os discentes entregavam-no previamente à professora (dois exemplos em Anexo I), que apresentava sugestões para que procedessem a uma revisão do seu discurso no sentido de o melhorar. Embora extra-aula, esta orientação no âmbito da composição do discurso tem por função primordial ajudar os alunos a solucionar os problemas que lhe possam surgir nesta fase processual. Pensamos que, ao professor, possibilita não só verificar a competência real dos alunos, como também diversificar o seu apoio conforme as exigências individuais dos discentes; por seu lado, os alunos podem confirmar as suas capacidades e limitações para produzirem convenientemente a sua exposição. Além disso, a abordagem pedagógica durante o processo auxilia a reflexão de cada aluno sobre as destrezas e os conhecimentos que possui, condição essencial para melhorar o seu desempenho.

Neste processo concreto de intercâmbio comunicacional professora - aluno, o meio utilizado foi a internet (nomeadamente o correio electrónico e a plataforma Moodle) por ser mais funcional.

Embora não se relacione directamente com a temática da nossa dissertação, consideramos ser pertinente destacar, neste momento, o contributo crucial das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem, visto que oferecem oportunidades e potencialidades que proporcionam um trabalho mais abrangente e eficaz, promovendo novas formas de interacção pedagógica. É inquestionável que esta ferramenta, pela sua diversidade e características que lhe estão inerentes, proporciona mais possibilidades de individualização e o processo educativo torna-se mais cabal, pois adapta-se mais convenientemente às necessidades do aprendente e desenvolve-lhes a sua autonomia.

Como já foi mencionado, apresentámos aos discentes um plano que está de acordo com a tipologia apresentada por Amor (2006), à qual já fizemos referência

anteriormente. Classificamo-lo de carácter linear visto que estabelece uma ordem de análise e apresentação lógica, modelo de plano que a seguir expomos:

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CEB DO FUNDÃO
PORTUGUÊS – 11º ANO
PLANO/GUIÃO DA EXPOSIÇÃO ORAL

NOME:

Nº:

TURMA/ANO:

DATA DA APRESENTAÇÃO:

SALA:

HORA:

OBJECTIVO DA APRESENTAÇÃO: (por exemplo)

- Apresentar o livro à turma
- Partilhar experiências de leitura
- Motivar os alunos para a leitura do livro

.....

RECURSOS UTILIZADOS:

CONTEÚDO DA APRESENTAÇÃO:

TÍTULO E AUTOR:

TEMA/ASSUNTO:

OBJECTIVOS: (por exemplo – seleccionar)

- Dar a conhecer o autor;
- Apresentar a divisão/partes do livro;
- Indicar os aspectos mais significativos da obra;
- Salientar os aspectos de que mais gostei (apreciação do livro e justificação);
- Analisar os elementos paratextuais;
- Justificar o título do livro;
- Fazer a apreciação pessoal da obra
- Apresentar um objectivo relacionado com o tema que se vai abordar

.....

ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO

- Delimitar em introdução, desenvolvimento e conclusão
- Aspectos que se podem referir:
 - Biografia do autor/lugar da obra na produção literária do autor
 - Género literário a que pertence a obra
 - Estrutura do livro/ contornos da intriga
 - Tema/assunto
 - Elementos paratextuais
 - Actualidade dos temas/obra
 - Opinião pessoal sobre a obra, fundada em argumentos pertinentes

.....

A actividade da exposição oral assenta essencialmente em três tarefas sequências: delimitar o tema em função dos parâmetros da situação comunicativa; organizar e relacionar de maneira lógica a informação seleccionada; prever e definir estratégias que contribuam para a eficácia da comunicação.

Um trabalho centralizado no processo de composição de discursos fomenta a aprendizagem. Além disso, a insistência na fase da planificação é a que mais eficazmente se relaciona com a avaliação formativa, daí que os exercícios processuais tenham uma importância estrutural no tratamento da oralidade. Defende-se, por isso, a concretização de um tipo de intervenção sequencial que permita a realização de actividades com objectivos específicos, tendentes a permitir que os aprendentes façam produções e revisões do seu discurso. O que se explica para ser entendido pelos outros é o que se aprende melhor, pelo que esta actividade pode também contribuir para que os discentes compreendam o que pensam que sabem e, ao esforçarem-se para que o seu discurso seja percebido, fomentem uma série de destrezas capazes de contribuir para melhorar as suas capacidades expressivas.

Além disso, para nós, preparar um guião contribui não só para aumentar o grau de autonomia e segurança durante a apresentação, mas também ajuda a melhorar a forma e o conteúdo do discurso oral

Também sempre alertámos os alunos para a necessidade de treinar esta actividade extra-aula, para que no momento da sua concretização, ela ocorresse da melhor forma. A oralidade não é um conteúdo que se estude, mas que se pratica.

5.2.4. Actividade: execução e avaliação

Tal como no momento anterior, o aluno apresentou o livro que seleccionou à turma e, após esta exposição, ocorreu uma pequena discussão, um momento de troca de ideias sobre as temáticas suscitadas pela obra, debate que envolveu toda a turma.

Como já aludimos anteriormente, apercebemo-nos de que o discente tinha dificuldade em proceder à sua auto-avaliação de modo consciente. Assim, foi-lhe proposto a gravação das suas exposições de forma a colmatar esta lacuna. Tal estratégia será referenciada de modo mais aprofundado numa outra parte desta dissertação, aquando da abordagem da autoscopia.

Foi entregue a gravação ao aluno, que a visionou extra-aula, e, na aula seguinte, procedeu-se à auto, co e hetero-avaliação. Quer o aluno, quer os colegas fizeram uma apreciação do desempenho do discente em questão, salientando os aspectos positivos da exposição e as falhas que deverão ser corrigidas. O professor também fez a sua crítica, evidenciando os pontos fortes, o que o aluno deve continuar a implementar, e chamar a atenção para os elementos que terá de alterar/corrigir para melhorar as suas exposições futuras, quer no domínio do conteúdo, da estrutura, do código linguístico, paralinguístico ou cinésico.

Trata-se de um confronto/comparação das avaliações feitas por todos, o que exige por parte dos alunos a consciência do maior ou menor rigor dos critérios utilizados. Este momento pode funcionar como um incentivo ao processo de distanciação indispensável à avaliação e “de extrema importância na maturidade intelectual e efectiva do aprendente” (Amor, 2006: 159, 160)

Esta actividade constitui um momento formal de avaliação sumativa, cujos parâmetros, definidos pelo Departamento de Línguas Românicas da escola a que pertencemos e ratificados pelo Conselho Pedagógico, foram previamente dados a conhecer aos alunos e foi-lhes fornecida a respectiva escala de classificação para a completarem com os elementos referentes ao seu desempenho e ao dos colegas. Na avaliação final do aluno é tida em conta não só a classificação do professor, mas este também atende à classificação do aluno avaliado e de outros dois seleccionados aleatoriamente.

A escala de classificação utilizada neste ano lectivo é a seguinte (figura 1):

Desta vez, decidimos também, no final da actividade, dar a preencher ao aluno uma lista de verificação da exposição oral, para que ele pudesse fazer uma reflexão do modo como desenvolveu o seu trabalho, nas fases da planificação e execução, e nos permitir a nós avaliar a pertinência da metodologia que implementámos. Julgamos que o professor deve contar com o contributo do aluno em relação à avaliação, torná-lo parceiro, partilhar com ele responsabilidades.

Apresentamos de seguida a lista (figura 2) que fornecemos aos aprendentes:

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CEB DO FUNDÃO
LISTA DE VERIFICAÇÃO DA EXPOSIÇÃO ORAL

Após este momento de avaliação da exposição oral, reflecte sobre o teu desempenho.
Coloca uma X na quadricula correspondente:

			Sim	Não
PLANIFICAÇÃO	Antes da elaboração do plano	Li o livro que me propus apresentar.		
		Selecionei as ideias mais adequadas ao desenvolvimento da minha exposição.		
		Procurei adaptar a temática à minha realidade pessoal		
		Inventariei os recursos ilustrativos da temática a desenvolver.		
	Durante a elaboração do plano	Tive em atenção o público-alvo da minha apresentação.		
		Preocupe-me com o tempo disponibilizado para a realização da exposição.		
		Selecionei a informação mais pertinente.		
		Selecionei os argumentos para objectivar o conteúdo a expor.		
		Organizei o meu discurso de forma lógica.		
		Preocupe-me com a expressão linguística (vocabulário, estrutura frásica)		
EXECUÇÃO	Plano	Apresentei o plano da exposição		
	Código para-linguístico	Utilizei uma dicção clara.		
		Usei um tom de voz audível.		
		Utilizei um discurso fluente, sem interrupções.		
	Código cinésico	Adoptei uma postura descontraída.		
		Estabeleci contactos visuais frequentes com o público.		
		Recorri a uma linguagem gestual expressiva.		
	Código linguístico (coesão e coerência)	Utilizei um vocabulário adequado ao tema.		
		Usei estruturas linguísticas correctas.		
		Utilizei articuladores adequados ao meu discurso.		
		Evitei bordões linguísticos.		
	Conteúdo	Dei uma sequência coerente à exposição.		
		Selecionei os aspectos mais significativos do tema		
		Apresentei argumentos válidos.		
		Organizei a informação de uma forma lógica.		
	Estrutura	Ilustrei de forma pertinente a informação apresentada.		
Estruturei a minha apresentação, dando-lhe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.				
Tempo	Respeitei o tempo estipulado.			

NOME:

ANO/TURMA:

(figura 2)

Num universo de dezanove alunos, dado que dois não realizaram esta tarefa, constatámos os seguintes resultados (figura 3):

			Sim	Não
PLANIFICAÇÃO	Antes da elaboração do plano	Li o livro que me propus apresentar.	18	1
		Seleccionei as ideias mais adequadas ao desenvolvimento da minha exposição.	16	2
		Procurei adaptar a temática à minha realidade pessoal	18	1
		Inventariei os recursos ilustrativos da temática a desenvolver.	13	6
	Durante a elaboração do plano	Tive em atenção o público-alvo da minha apresentação.	15	14
		Preocupe-me com o tempo disponibilizado para a realização da exposição.	16	3
		Seleccionei a informação mais pertinente.	16	3
		Seleccionei os argumentos para objectivar o conteúdo a expor.	13	6
		Organizei o meu discurso de forma lógica.	17	2
		Preocupe-me com a expressão linguística (vocabulário, estrutura frásica)	14	5
EXECUÇÃO	Plano	Apresentei o plano da exposição	17	2
	Código para-linguístico	Utilizei uma dicção clara.	16	3
		Usei um tom de voz audível.	17	2
		Utilizei um discurso fluente, sem interrupções.	10	9
	Código cinésico	Adoptei uma postura descontraída.	6	13
		Estabeleci contactos visuais frequentes com o público.	16	3
		Recorri a uma linguagem gestual expressiva.	7	12
	Código linguístico (coesão e coerência)	Utilizei um vocabulário adequado ao tema.	19	0
		Usei estruturas linguísticas correctas.	17	2
		Utilizei articuladores adequados ao meu discurso.	14	5
		Evitei bordões linguísticos.	15	4
	Conteúdo	Dei uma sequência coerente à exposição.	15	4
		Seleccionei os aspectos mais significativos do tema	15	4
		Apresentei argumentos válidos.	14	5
		Organizei a informação de uma forma lógica.	15	4
	Estrutura	Ilustrei de forma pertinente a informação apresentada.	16	3
Estruturei a minha apresentação, dando-lhe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.		16	3	
Tempo	Respeitei o tempo estipulado.	13	6	

(figura 3)

Perante estes dados, podemos observar que, na fase da planificação, a maior parte dos alunos refere que seguiu o procedimento ajustado a este tipo de trabalho, seleccionou as ideias adequadas ao desenvolvimento da sua exposição, verificando-se, todavia, que cerca de um terço indica que não seleccionou os argumentos para objectivar o conteúdo a expor e não inventariou os recursos ilustrativos da temática a desenvolver; cinco não se preocuparam com a expressão linguística.

Na fase da execução, a nível do código paralinguístico, salientamos que cerca de metade dos alunos menciona que não utilizou um discurso fluente, no entanto dizem que utilizaram um tom de voz audível e uma dicção clara. No que respeita ao código cinésico, também um número significativo de alunos, treze, diz não ter adoptado uma postura descontraída, nem uma linguagem gestual expressiva, mas estabeleceram contactos visuais com o público. Em relação ao código linguístico, apenas quatro alunos disseram que não deram uma sequência coerente à exposição. Quanto ao conteúdo, também quatro alunos referem que não seleccionaram os aspectos mais significativos do tema, nem organizaram a informação de uma forma lógica. Relativamente à estrutura, três discentes não estruturaram a apresentação, dando-lhe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; seis não respeitaram o tempo.

Pensamos que desta vez se registou uma maior preocupação na planificação e execução desta tarefa, o que se repercutiu nos resultados finais. Todavia estamos cientes que ainda existem aspectos que deverão ser alvo de um trabalho mais profundo.

No que concerne à avaliação sumativa, as classificações obtidas pelos aprendentes, neste momento, foram francamente superiores às anteriores, não se registando, desta vez, nenhuma negativa e verificando-se uma subida de três valores na média (quinze valores) da turma, destacando-se alguns alunos com desempenhos bastante bons.

Em suma, para que a produção do discurso final possa ser positiva, por comparação à diagnosticada previamente, consideramos que é indispensável centralizar a acção no processo de elaboração deste tipo de texto monológico, cujas vantagens, em termos de aprendizagem dos discentes, podem ultrapassar a configuração das inferências da diagnose.

5. 2.5. Avaliação do plano

Dado que foi a primeira vez que o plano surge com carácter obrigatório e entrega prévia à professora, procedeu-se também à sua avaliação, cujos resultados damos particular atenção no nosso trabalho, pois permite averiguar qual a sua eficácia.

Assim, foi fornecida ao aluno uma escala de valoração do plano, onde ele indicou de que modo este instrumento contribuiu ou não para o seu desempenho, documento que mostramos de seguida (figura 4). Refira-se que a selecção da escala teve como principal intuito verificar se a utilização do plano foi ou não pertinente.

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CEB DO FUNDÃO
ESCALA DE VALORAÇÃO

Para a preparação da exposição oral, elaboraste um plano/guia. Indica de que modo este instrumento contribuiu (ou não) para melhorar o teu desempenho.

Coloca uma X na quadricula correspondente. O **1** corresponde a Insuficiente, o **2** a Suficiente e o **3** a Bom.

O plano/guia permitiu-me:	0	1	2	3
seleccionar os aspectos mais importantes/significativos para a apresentação				
desenvolver o tema/apresentação de uma forma pertinente				
ter uma sequência lógica na minha apresentação.				
escolher exemplos para objectivar o conteúdo a expor				
organizar mentalmente a informação				
estruturar mentalmente o discurso				
manter a coerência da apresentação				
fazer uma apresentação clara e inteligível.				
ter mais atenção à expressão linguística (vocabulário, estruturas frásicas).				
sentir mais segurança na apresentação				
gerir o tempo				
seleccionar os recursos materiais ilustrativos da temática a desenvolver				

Observações:

NOME: _____

ANO: _____ TURMA: _____

DATA: _____

(figura 4)

Após a análise deste instrumento, concluímos que foi bastante profícua a implementação desta ferramenta, visto que a maioria dos alunos reconheceu a sua eficácia, nomeadamente no que respeita à sequência e à coerência da apresentação, à selecção dos aspectos mais significativos, à organização mental do discurso, situação que se comprova no quadro que apresentamos (figura 5), que tem por base um universo de dezoito alunos (dois não apresentaram a exposição oral e um não apresentou o plano, embora tenha feito a sua apresentação).

O plano/guião permitiu-me:	0	1	2	3
seleccionar os aspectos mais importantes/significativos para a apresentação			3	15
desenvolver o tema/apresentação de uma forma pertinente		2	6	10
ter uma sequência lógica na minha apresentação.			3	15
escolher exemplos para objectivar o conteúdo a expor	1	1	7	9
organizar mentalmente a informação		1	4	13
estruturar mentalmente o discurso		1	3	14
manter a coerência da apresentação		2	1	15
fazer uma apresentação clara e inteligível.	1		5	12
ter mais atenção à expressão linguística (vocabulário, estruturas frásicas).		2	9	7
sentir mais segurança na apresentação		1	8	9
gerir o tempo		2	4	12
seleccionar os recursos materiais ilustrativos da temática a desenvolver	1		7	10

(figura 5)

No campo das observações, destacamos alguns dos comentários dos alunos:

“Penso que elaborar o plano é muito importante dado que serve de orientação para uma apresentação bem sucedida. Ajuda a gerir o tempo e a visualizar a apresentação mentalmente.”

“ Ajudou-me bastante para ter uma apresentação lógica do meu discurso.”

“ Graças ao plano consegui organizar melhor a minha apresentação e ter uma melhor nota.”

“O plano ajudou-me a organizar as ideias e a estruturá-las, e permitiu-me um discurso mais claro e organizado.”

Reconhecemos a pertinência deste tipo de actividade, pois permite conhecer e aplicar os procedimentos inerentes ao acto comunicativo em contexto. Pensamos que uma metodologia de trabalho centrada no processo de composição dos discursos orais formais pode conduzir a uma maior rentabilização da aprendizagem.

Estes textos orais planificados exigem um esforço por parte do aluno, pois terá de se documentar, seleccionar informação pertinente, organizá-la e encarregar-se de criar condições para a realização da situação, acabando, assim, parece-nos, por promover a sua auto-confiança na concretização da mesma. Para além disso, deverá utilizar um registo mais formal, mais técnico, associando à competência linguística, aspectos de ordem prosódica e elementos de ordem não verbal. Permite, no fundo, colocar em prática toda uma série de conhecimentos que se foram adquirindo ao longo de um processo.

5.2.5.Estratégia: autoscopia

Como já atrás mencionámos, verificámos que um outro aspecto a que deveríamos atribuir particular relevância, dadas as dificuldades detectadas, quer na execução das exposições, quer na auto-avaliação dos discentes, era a não consciencialização dos seus desempenhos no âmbito do código paralinguístico e cinésico. De facto, reconhecemos ser difícil ao aluno ter a percepção do seu trabalho sem possuir algo concreto para se apoiar.

Para colmatar esta lacuna, no segundo período, além de se desenvolver todo o processo segundo as etapas já enunciadas, implementámos uma estratégia para que o aluno tivesse então oportunidade de auto-analisar as suas intervenções com o intuito de corrigir os aspectos considerados menos positivos e melhorar as suas exposições, ou seja, promovemos a técnica da autoscopia.

Tal como refere Basílio, numa sociedade que valoriza o conhecimento e o seu processo de construção, “é essencial o reconhecimento de uma dimensão da aprendizagem que alguns autores denominam de “self learning competence” (2007:9). Neste paradigma, a aprendizagem é uma acção interior que decorre das actividades de consciencialização, audição, investigação, reflexão e interacção do sujeito enquanto aprendiz.

Constatámos que a aprendizagem é significativa, quando o aluno percebe que as situações que estuda se relacionam com os seus próprios objectivos e podem ser aplicadas para melhoria de si mesmo e dos outros. É na escola que devem ser produzidas as situações emocionais que irão influenciar as relações sociais. Para Dolabela, referenciada por Basílio, a escola deve envolver-se numa dinâmica que privilegie

“ (...) a construção conjunta do conhecimento(...) ; um ambiente de preparação para a vida (...). As condições favoráveis para o educando desenvolver o sentimento de competência e fortalecer a auto-estima advêm da sua imersão em um sistema de aprendizagem que tenha como eixo as relações que ele estabelece consigo mesmo e com o mundo, possibilitando uma formação significativa, que leva em conta suas bagagens existencial, cognitiva, afectiva, social(...). Ao se reconhecer fortalecido em sua individualidade e perceber que, pela construção e realização do seu sonho, poderá simultaneamente protagonizar acções para o desenvolvimento da comunidade a que pertence, o indivíduo se constitui como ser autónomo capaz de cooperar e liberar sua força criadora. “

(Basílio, 2007: 10)

Também valorizamos o exercício da reflexão como meio privilegiado para desenvolver e consolidar competências, permitindo ao aluno a sua autonomia e, simultaneamente, a tomada de consciência do seu desempenho, do que sabe ou não, do que aprende e do que falta aprender, do que falhou, da estratégia que utilizou, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação integral do aluno como sujeito interventivo na sociedade a que pertence.

A autoscopia concerne a uma acção de objectivação, na qual o sujeito se analisa em torno de uma finalidade. Esta metodologia é referenciada em estudos como os de Linard, Prax, Nautre, Rosado e Ferrés, autores citados por Basílio

(2007), os quais detalharam a função avaliadora da gravação em vídeo através da confrontação da imagem de si no ecrã.

Na técnica da autoscopia, o indivíduo observa-se em acção, o que permite o retorno da imagem e do som, retorno da informação, possibilitando uma modificação da acção pela percepção de causas e efeitos (Linard, 1980). É isso que Ferrés (1996) designa por vídeo-espelho, uma vez que o vídeo potencializa a função de auto-avaliação. Esta função implica contemplação e conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento. A análise envolve um processo de tomada de consciência e reflexão simultânea de variados códigos expressivos: linguagem, metalinguagem, posturas, expressões faciais, maneirismos.

O sujeito é o próprio objecto de feedback visual, ao deparar-se com a imagem do seu corpo e da sua apresentação. Ao estudar os efeitos do feedback pelo vídeo sobre o processo de ensino-aprendizagem, conclui-se que

“(...) este retorno das informações, dos efeitos sobre as causas, é importante porque possibilita a todos os indivíduos envolvidos o conhecimento dos efeitos do seu próprio comportamento, e assim repará-los e corrigi-los, não só em relação às divergências de atitudes, mas também de normas, de motivações perante os companheiros envolvidos.”

(Linard cit. por Basílio, 2007: 9)

O aluno apercebe-se do seu desempenho, do que correu bem e mal. Cabe ao professor auxiliá-lo na percepção e reforço dos pontos positivos da sua postura, atitudes, pensamentos, e ajudá-lo a colmatar as suas falhas, sugerindo-lhe as alterações necessárias.

5.2.6. Autoscoopia: experiência em contexto escolar

Informámos previamente os alunos da nossa intenção de implementar esta estratégia, qual a sua finalidade, e que não era de carácter obrigatório. A maioria dos aprendentes foi bastante receptivo desde o início e alguns que se manifestaram mais apreensivos, acabaram por se envolver. Apenas dois alunos recusaram, dizendo que receavam ficar nervosos por estarem a ser filmados.

As exposições dos alunos eram gravadas, a professora passava-as para um CD que entregava ao discente; ele levava para casa, observava-a e, na aula seguinte, fazia a sua auto-avaliação. Nenhum aluno da turma visionou a gravação do colega, mas, tal como ocorrera anteriormente, após a auto, procedeu-se à co e hetero-avaliação, a partir dos parâmetros indicados na ficha de avaliação que cada aluno dispunha.

A reacção ao visionamento da sua gravação foi bastante positiva, os alunos revelaram-se muito sensatos e rigorosos na sua avaliação, detectando os aspectos que deveriam evitar e aqueles que destacaram a sua exposição.

Solicitámos aos discentes que procedessem a uma reflexão sobre a eficácia desta metodologia e são curiosos os seus testemunhos:

“Apesar de achar estranha a minha voz, adorei ver-me (...)”

“Fiquei surpreendida, não tinha noção da minha voz e de certos tiques, que vou evitar (...)”

“Nunca pensei que a minha voz fosse assim (...)”

“Pela primeira vez vi os meus tiques (...)”

“É muito interessante estar do lado da plateia, onde nós próprios somos actores (...)”

“Gesticulei imenso, nunca mais vou fazer isso (...)”

“Não me apercebia que repetia tantas palavras (...)”

“Nunca me passou pela cabeça que olhasse tantas vezes para o tecto, não tinha consciência que não olhava para todos os colegas (...)”

“Para a próxima vez, já sei o que não devo fazer (...)”

“Falo muito baixo, quase que não se percebe (...)”

“Estava muito à vontade, não tinha essa noção (...)”

Face ao exposto, concluímos que o registo do som e da imagem podem ser considerados uma grande valia para a auto e hetero observação/correção. A autoscopia é uma estratégia francamente vantajosa, pois o aluno apercebe-se do seu desempenho, dos aspectos positivos e negativos. É tarefa do professor auxiliá-lo, reforçando o que está bem e ajudando-o a colmatar as suas lacunas.

Efectivamente esta metodologia incentiva o reforço da identidade do aluno e, simultaneamente, a tomada de consciência do seu desempenho. Além disso, traça o caminho de uma dinâmica de auto-aprendizagem que, a seu tempo, será naturalmente incorporada e utilizada noutro contexto que não o escolar.

VIII – CONCLUSÃO

1. Considerações finais

Pelo que acabamos de tecer, julgamos dever ser atribuído ao ensino da oralidade um papel de relevo dado que esta assume um valor inquestionável no desenvolvimento expressivo e cognitivo, basilares para a integração do aluno em diversos contextos.

A escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem da vertente escrita da linguagem; é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral. Amor afirma que “aprende-se a falar falando” (2006: 67). Ora, se é a escola que tem de formar, então, fale-se na escola, mas, para que tal aconteça, é preciso que o estudo do oral seja orientado/estruturado neste sentido, de modo que o aluno consiga atingir a sua proficiência oral.

Acreditamos que no término deste itinerário processual, os alunos possam estar mais habilitados a produzir a exposição oral, orientando-se para o efeito por um guião/plano, podendo também regular/avaliar, de um modo mais fidedigno, através da autoscopia, as suas destrezas, visto que lhes foram proporcionados os indispensáveis mecanismos de aprendizagem. Neste processo, o aluno participou como observador atento e actor reflexivo e crítico do discurso oral, quer produzido por si, quer produzido pelos seus colegas.

Preparar um guião, visionar a gravação vídeo da actuação contribuem não só para aumentar o grau de autonomia e segurança durante a apresentação, mas também ajudam a melhorar a forma e o conteúdo do discurso oral. Um deficiente planeamento pode provocar uma sobrecarga cognitiva nos alunos, já que no momento da produção têm de controlar muitas variáveis.

É inquestionável o reconhecimento da oracia, por todos os envolvidos neste processo, como capacidade a desenvolver, todavia tal não garante a sua efectiva e

eficiente realização em contexto escolar. Efectivamente, assiste-se, por vezes, a um desprestígio e desvalorização da componente oral quer na sala de aula, quer nos discursos que suportam as práticas lectivas.

Estamos cientes da dificuldade sentida com frequência para a sua concretização. Os programas são extensos e muitas vezes os professores, mais sensíveis a outros conteúdos considerados mais tradicionais (como a leitura e a escrita), muito dependentes das propostas apresentadas nos manuais, e preocupados com a realização de um exame nacional escrito, no final do Ensino Secundário, não orientam a sua prática pedagógica para metodologias que exercitem esta competência, cuja importância é reconhecida pelo programa e validada pelas instâncias governamentais. De facto, parece haver aqui uma certa contradição que tem de dar obviamente o mote para outras reflexões semelhantes à nossa.

Pensamos que é ao docente que cabe a tarefa de implementar estratégias conducentes ao desenvolvimento da oralidade e deverá envidar todos os esforços no sentido de desenvolver as aptidões dos alunos e torná-los comunicadores activos.

Sendo certo que estas estratégias exigem muito tempo, e dado que os programas não foram alterados, consideramos que seria pertinente aumentar a carga horária semanal da disciplina de Português, a exemplo do que foi feito em outras do ramo científico, de modo a permitir a exercitação desta competência. Além disso, julgamos que a prática da oralidade deve ser encarada como ensino experimental e, como tal, o desdobramento das turmas na aula de língua materna facilitaria todo este processo de ensino/aprendizagem.

A didáctica do oral está a dar os primeiros passos no ensino da língua materna e encontra-se ainda muito incipiente e aquém do desejado. Uma vez que a Portaria que o regulamenta é bastante recente, urge repensar o oral de outra forma e encará-lo como objecto de ensino, como, aliás, já o afirmámos.

Terminamos a nossa dissertação salientando que a escola é um crisol onde se forjam os saberes de natureza cultural, científica e tecnológica, mas também competências comunicacionais, que permitirão ao aprendente encontrar o seu caminho, ser auto-suficiente e tornar-se num cidadão crítico e activo.

Em suma, pretendemos dar ao aluno condições para alcançar a sua independência e ajudá-lo nesse “parto” da descoberta de si e do mundo, cientes de que o exercício pleno da sua cidadania depende da forma como se expressa.

2. Sugestões para trabalho futuro

A conclusão do projecto não é coincidente com o término do trabalho pedagógico, pois aquele nunca se esgota. Neste estudo apenas nos concentrámos numa situação, avaliámo-la, e a reflexão que fizemos leva-nos a proceder, a curto prazo, a algumas alterações na nossa praxis.

Salientamos a reformulação da escala de classificação para a leitura contratual e a criação de um conjunto de categorias e descritores e respectiva escala de classificação para a avaliação da exposição oral. Concebemo-los de acordo com a nossa experiência, investigação que realizámos e conhecimentos que adquirimos em leituras várias e acções de formação.

Em relação à escala de classificação, propomo-la por nos parecer que deveríamos utilizar um instrumento de avaliação mais consistente, com a indicação dos termos/conceitos técnicos. Além disso, consideramos que existe uma maior precisão na definição dos parâmetros a avaliar, especificando os diferentes códigos (paralinguístico, linguístico, cinésico), o conteúdo e a estrutura.

O documento que se segue ilustra claramente as nossas opções (figura 6):

figura 6

Escala de classificação da leitura contratual

Figura 6 (continuação)

Escala de classificação da leitura contratual -2

No que concerne às categorias e descritores para a avaliação da exposição oral, consideramos que um instrumento deste tipo, onde se traça o perfil do aluno, se torna mais eficaz e facilitadora a tarefa árdua e, por vezes, penosa, da avaliação, ao permitir objectivar o desempenho dos discentes. Após interiorização de cada nível de desempenho, pensamos que a avaliação a partir deste modelo tornar-se-á mais correcta e homogénea.

A este respeito, veja-se o documento que apresentamos de seguida (figura 7 e 8). Pela riqueza dos parâmetros que a compõem, pensamos que irá nortear práticas futuras.

Figura 7

Descritores

Figura 8

Descritores –lista de verificação

No final da nossa dissertação, não obstante todo o trabalho que desenvolvemos, fica-nos a certeza que, neste universo tão complexo como o da didáctica do oral, muito caminho fica por palmilhar e que a rota ainda está longe do fim; no futuro, falta percorrer a senda que, com o presente estudo, apenas quisemos rasgar.

Oxalá tenhamos proporcionado, pois, como pretendíamos, contributos válidos para a promoção da oracia em contexto escolar, aspecto que, como afirmámos, merece ser desmistificado.

IX – BIBLIOGRAFIA

1. Referências Bibliográficas

- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e Orientação – objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Basílio, C. (2007). A didáctica da oralidade em contexto profissionalizante, in *Actas do 7º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*. Coimbra.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, M. (2007). Diz-me com o que trabalhas e dir-te-ei o que podes fazer, in *Actas do 7º Encontro Nacional da Associação Professores de Português*. Coimbra.
- Cox, B. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 1990*. London: Hodder & Stoughton.
- Fernandes, C & Barbosa G. (2007). Ensinar a falar na sala de aula, in *Actas do 7º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*. Coimbra.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder.
- Mello, C. (2007). Conclusões do 7º Encontro Nacional de Professores de Português, in *Actas do 7º Encontro Nacional da Associação Professores de Português*. Coimbra.

- Pereira, Í. & Viana, F. (s/data). *Aspectos da Didáctica da Vertente do Oral da Língua Materna*. Universidade do Minho. Braga.
- Prata, R. (2007). A Argumentação oral – contributos para a sua didáctica, in *Actas do 7º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*. Coimbra.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote, Diário V*. Lisboa: Caminho.
- Sardinha, M. G. (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Sebastião, Isabel (2007). Na oralidade : a avaliar é que a gente (não) se entende, in *Actas do 7º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*. Coimbra.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições ASA.

2. Outra Bibliografia

- Marques, C. e Silva I. (2007). Contributos da Nova Terminologia Linguística para o Ensino da Expressão Oral, in *Actas do 7º Encontro Nacional da Associação Professores de Português*. Coimbra.
- Mateus, M. (2007). Modalidades formais do oral, in *Actas do 7º Encontro Nacional da Associação Professores de Português*. Coimbra.
- Osório, P. & Barbedo, A. (2007). Para uma Didáctica da Oralidade na Aula de Língua Portuguesa (Não Materna): Um Tópico de linguística Aplicada. in *Actas do 7º Encontro Nacional da Associação Professores de Português*. Coimbra.
- Pinhal, M. L. (2000). *Projecto Falar, Avaliar em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Relvas, A. (2008). *O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário: Estratégias de Planificação, Textualização e Revisão*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão em Leitura*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Sardinha, M. G. (2007). O Discurso Oral na Aula de Português. Uma Estratégia Dialógica no Processo da Compreensão Leitora, in *Actas do 7º Encontro Nacional da Associação Professores de Português*. Coimbra.
- Sousa, H. (2007). Didáctica e Avaliação do Oral: Proposta de intervenção pedagógico-didáctica ao nível da expressão/exposição oral, in *Actas do 7º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*. Coimbra.

3. Documentos

- Azoia, F. & Santos, F. (2005). *Interações 12º*. Lisboa: Texto Editores.
- Garrido, A. Duarte, C., Rodrigues, F., Afonso, F. & Lemos, L. (2005). *Práticas 12º*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Escola Secundária Com 3º CEB do Fundão (2007). Escala de Classificação da Produção Oral . Fundão.
- Escola Secundária Com 3º CEB do Fundão (2007). Critérios de Avaliação. Fundão.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2001). Programa de Português 10º, 11º, 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: DES.

Pinto, E., Baptista, V. & Fonseca, P. (2004). *Plural 11º*. Lisboa: Lisboa Editora.

Pinto, E., Baptista, V. & Fonseca, P. (2004). *Plural 11º*, Livro do Professor. Lisboa: Lisboa Editora.

Portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro (*Diário da República, 1.ª série — N.º 192-4 de Outubro de 2007*)

4. Webgrafia

<http://www.app.pt/pareceres/p52.html>

<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidc.min-edu.pt/>

<http://adsl.esb3-fernaomagalhaes.edu.pt/site>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf>

<http://esecfundao.no.sapo.pt/>

X – ANEXOS

1. Anexos 1

1.1. Planos dos alunos (dois exemplos).

CONTRATO DE LEITURA PLANO/GUIÃO

NOME: Duarte Miranda

Nº: 9

TURMA/ANO: 11º CT3

DATA DA APRESENTAÇÃO: 23/01/2009

SALA: 3

HORA: 11:45

RECURSOS UTILIZADOS: Computador e projector de vídeo

OBJECTIVOS DA APRESENTAÇÃO:

- Partilhar experiências de leitura
- Motivar para a leitura do livro

CONTEÚDO DA APRESENTAÇÃO:

TÍTULO: *Fortaleza digital*

AUTOR: Dan Brown

OBJECTIVOS:

- Dar a conhecer a biografia do autor
- Resumir as características das personagens principais
- Salientar o tema da obra: a criptografia
- Relacionar o tema com a história do livro
- Analisar os elementos paratextuais (título, subtítulo e a capa)
- Revelar a minha opinião sobre o livro

ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO:

1. Introdução

- Enunciar os objectivos da apresentação e respectivo plano.

2. Desenvolvimento

- **Apresentar uma breve biografia do autor e os seus principais livros.**

Biografia: Dan Brown é um escritor norte americano. Nasceu em Exeter, uma cidade do estado de New Hampshire, a 22 de Junho de 1964 e é o mais velho de três filhos. A sua mãe foi uma música profissional e o seu pai era professor de matemática num colégio particular. Viveu num ambiente social cristão, passando os seus verões

no acampamento da igreja. Os seus estudos foram feitos em escolas públicas em Exeter . Após a graduação na Phillips Exeter em 1982, Brown entrou para o Amherst College, onde foi membro da Fraternidade Psi Upsilon. Durante o seu primeiro ano em Amherst, estudou História da Arte na Universidade de Sevilha, onde investigou seriamente os trabalhos de Leonardo Da Vinci.

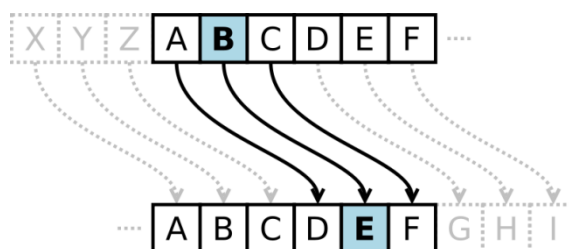
Principais obras: *Fortaleza Digital, Anjos e Demónios, A Conspiração e O Código Da Vinci.*

- Características das personagens principais:

- David Becker:
 - Professor da Universidade de Georgetown.
 - Tinha uma enorme paixão pelas Línguas, dominando seis dialectos asiáticos, bem como o espanhol, o francês, o italiano e o alemão.
 - As suas conferências sobre Etimologia e Linguística enchiam sempre o anfiteatro da Universidade.
 - Ganhava algum dinheiro extra ao fazer traduções para agências governamentais, sendo uma delas a NSA (*National Security Agency*). Durante um desses trabalhos conheceu Susan Fletcher.
- Susan Fletcher:
 - Responsável pelo Departamento de Criptografia da NSA.
 - Tinha um mestrado em Matemática da John Hopkins.
 - Estudara Teoria dos Números, após receber uma bolsa de estudo do MIT.
 - Após apresentar a sua tese de doutoramento, foi contratada pela NSA.

- Tema:

- Uma breve definição de Criptografia:
 - Estudo de técnicas que permitam a transformação da informação da sua forma original para outra ilegível, para que possa ser conhecida apenas pelo seu destinatário.
- A história da Criptografia:
 - O Código de César
 - Como indica o nome, foi criado por Júlio César para que pudesse comunicar com os seus generais de uma forma mais segura.
 - Consiste em mover cada letra do alfabeto, um número de vezes fixo abaixo no alfabeto. No exemplo seguinte, cada letra foi movida três letras abaixo.

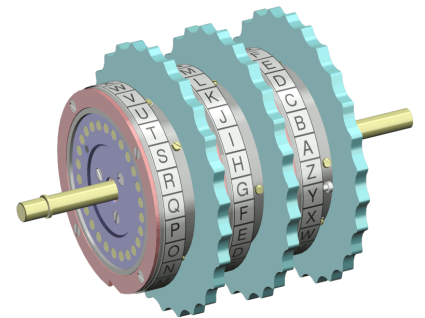


- **O Enigma**

- Máquina (representada na figura à direita) desenvolvida em 1920 e utilizada para codificar e decodificar mensagens secretas. É tida como responsável pelo fim da Segunda Guerra Mundial, um ano antes do que seria de prever, visto que os aliados a usaram para decodificar mensagens secretas alemãs.



- A máquina é constituída por dois teclados e um conjunto de discos rotativos (rotores) dispostos em fila. Quando uma letra do teclado é pressionada, o sinal eléctrico é transferido para os rotores, fazendo-o mover-se uma posição, e de seguida para o outro teclado, onde se acende uma luz, mostrando a letra codificada.



- Nota: utilizarei um pequeno programa que simula o funcionamento do Enigma e que irei demonstrar.
- Cifragem por chave pública
 - Softwares facilmente utilizáveis em computadores domésticos que codificam e-mails e outros tipos de informações, tornando-os completamente ilegíveis aos olhares indiscretos. A única maneira de decodificar a mensagem é introduzir uma série secreta de caracteres criada pelo remetente. Na década de 90, as chaves tinham mais de cinquenta caracteres e utilizavam 256 letras, algarismos e símbolos.
 - O número de possibilidades para a chave secreta é de 10^{120} .

- Enquadrar a história da criptografia na obra

- Secretamente a NSA teria desenvolvido um super-computador, chamado TRANSLTR, equipado com 3 milhões de processadores, capaz de decodificar uma chave em cerca de 6 minutos.
- O problema é que um criptógrafo, Ensei Tankado, desenvolvera um código, o Fortaleza Digital, que supostamente era indecifrável e planeava vendê-lo num leilão. Caso isto ocorresse, o TRANSLTR tornar-se-ia obsoleto. O director-adjunto da NSA acreditava no que o criptógrafo afirmava, visto que, ao tentar utilizar o poderoso computador para decifrar o código, não conseguiu.
- Susan e David vão embarcar numa grande aventura para tentar decifrar o código.

- Análise dos elementos paratextuais:

- **Título:** *Fortaleza Digital* era o nome do suposto código indecifrável.
- **Capa:** vê-se na capa algo parecido aos circuitos de um computador, que podem representar o super-computador TRANSLTR. Além disso, pode-se observar um homem a entrar num portão com um aspecto muito protegido e futurista. Isto simboliza a tentativa de decodificar o código indecifrável.
- **Subtítulo:** Visto que a NSA tinha acesso a toda a informação transmitida a toda a hora, ou seja, conseguia controlar tudo o que se passava no mundo, a pergunta “Quem guardará os guardas?” faz-nos questionar se haveria alguém capaz de controlar a entidade que controlava a informação mundial.

- Revelar a minha opinião sobre o livro

- Embora o livro seja um pouco extenso, lê-se muito rapidamente, visto que raramente apresenta momentos de descrição demasiado longos, quer seja das personagens, quer do espaço.
- Consegue sempre manter o leitor interessado, pois a maioria dos acontecimentos são completamente surpreendentes. Nunca se sabe qual vai ser o fim da história.
- Embora em certos momentos sejam apresentados os acontecimentos do ponto de vista de várias personagens, nunca me senti confuso, porque quando tal ocorria, havia uma mudança de capítulo.
- Neste livro, as notas de rodapé ajudam a compreender certos neologismos.

3. Conclusão da exposição

- Chegado o momento da verdade, “quem guardará os guardas?”
Breve reflexão

CONTRATO DE LEITURA PLANO/GUIÃO

NOME: Catarina Teixeira

Nº: 5

TURMA/ANO: CT3 / 11º

DATA DA APRESENTAÇÃO: 19 de Janeiro de 2009

SALA: 5

HORA: 14h e 50 min. – 16 h e 20 min.

RECURSOS UTILIZADOS: Computador e projector.

OBJECTIVO DA APRESENTAÇÃO:

- partilhar uma experiência de leitura.
- motivar os colegas para a leitura

CONTEÚDO DA APRESENTAÇÃO:

TÍTULO E AUTOR: *O pântano da Meia-noite*, de Nora Roberts.

ASSUNTO/TEMA DO LIVRO:

Assunto:

Esta história começa quando Declan, um jovem advogado, compra uma mansão que se dizia estar assombrada. Os fenómenos sobrenaturais que acontecem na mansão vão despertando em Declan o desejo de conhecer a história da casa. Enquanto isso, conhece Lena, sua vizinha, pela qual se apaixona. No entanto, só conseguirão ficar juntos quando conseguirem superar e descobrir o mistério que a mansão esconde.

Tema:

O tema principal é o amor, pois este pode ser tão forte entre duas pessoas que mesmo após a morte sobrevive e pode incorporar na vida de outras pessoas (reencarnação) para que sejam corrigidos erros cometidos no passado.

OBJECTIVOS:

- dar a conhecer o autor,
- expor a história do livro,
- interpretar os elementos paratextuais,
- salientar os temas e questões associados ao livro,
- explicitar a minha opinião acerca do mesmo.

ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO

- Introdução:

→ Apresentação do plano e dos objectivos da apresentação.

- Desenvolvimento

→ Apresentação de uma pequena biografia do autor:

Eleanor Marie Robertson é uma escritora norte-americana com 59 anos. Nasceu em Silver Spring Maryland a 10 de Outubro de 1950.

Trabalhou como secretária, mas após o nascimento dos seus filhos, tornou-se dona de casa. Começou a escrever quando, numa semana de Inverno em que foi forçada a ficar em casa, decidiu fazer algo com que sempre sonhara: escrever um livro.

O seu primeiro livro foi publicado em 1981, tornando-se, muito rapidamente, um sucesso. Calcula-se que, diariamente, a cada quatro minutos um livro de Nora Roberts é vendido nos Estados Unidos. É a autora de maior destaque da lista de “best sellers” do jornal New York Times.

Nora Roberts já vendeu em todo o mundo, mais de 280 milhões de livros.

→ Apresentação do livro: (vou apresentar uma imagem para introduzir a história do livro)



A imagem representa uma mansão que parece estar abandonada, no entanto há uma luz acesa, o que indica que esta é habitada, porém não se sabe por quem: se por pessoas ou se por espíritos, pois pode estar assombrada. A sua fachada e o ambiente em seu redor é negro o que evidencia que algo triste, angustiante e errado, se passou.

Podem observar-se campas junto da casa, o que indica que houve mortes.

Qual a relação desta imagem com a história do livro?

→ Exposição da história do livro:

A história começa quando, um jovem advogado chamado Declan decide comprar a casa com que sempre sonhara: a Mansão Manet, que estava localizada junto de um pântano.

Quando Declan se muda para a mansão, começa a acreditar que esta está assombrada, pois tem visões e alucinações muito estranhas em certas divisões da casa, o que o intriga acerca do passado desta.

Entretanto, conhece a sua vizinha Lena e, também ela tem uma relação estranha com a mansão. Esta conta-lhe a sua história: a mansão havia pertencido a

uma família muito rica e poderosa onde existiam dois irmãos gémeos, Lucian e Julian. Lucian apaixonara-se por uma criada da casa e, apesar da oposição da família, casou-se com ela e tiveram uma filha. Um dia, Lucian foi numa viagem de negócios e ao regressar constatou que Abby tinha desaparecido. A sua mãe disse-lhe que Abby tinha fugido com outro homem, mas Lucian não acreditou e procurou Abby, porém nunca a encontrou.

Declan apaixonou-se por Lena, porém há algo que os impede de ficar juntos. Como as visões continuam cada vez que eles estão na mansão e são cada vez mais estranhas, eles começam a pensar que são a reencarnação de Lucian e Abby.

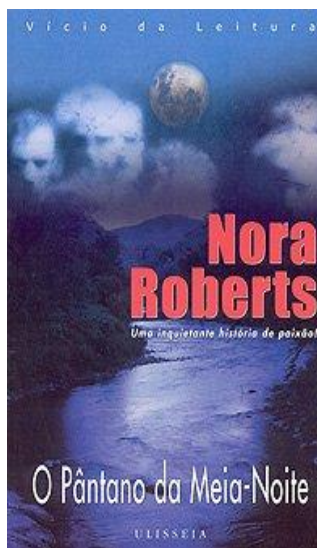
Um dia, Declan ofereceu a Lena um relógio que tinha comprado num antiquário e que pertencera a Lucian; ela para retribuir dá-lhe um relógio que havia pertencido a Abby, uma vez que era sua antepassada e o relógio tinha passado de geração em geração. Enquanto trocam os relógios, começam a soar doze badaladas num relógio da mansão e começam a sentir uma grande atracção para um quarto da casa. Quando aí entram, vêem o irmão de Lucian a violar Abby e como ela ofereceu resistência e tentou defender-se, ele matou-a. Vêem também a mãe dos gémeos a levar, com a ajuda de Julian, o corpo de Abby para o pântano, deitando-o para o rio.

Declan e Lena descobrem assim, que Abby foi morta pelo irmão de Lucian.

Será que o que Lena e Declan viram no quarto corresponde àquilo que aconteceu na realidade?

É uma pergunta que deixarei em aberto.

→ Análise dos elementos paratextuais:



Análise da Capa:

Na capa observa-se uma zona pantanosa, a qual se relaciona com a história do livro, uma vez que praticamente toda a acção se desenrola no pântano (desde a morte de Abby, à compra da mansão por Declan, ...).

Outro aspecto a salientar é a Lua cheia que dá a ideia de escuridão, dando a ideia de mistério e um presságio de morte, representando a noite em que Abby, supostamente, foi morta.

Pode ver-se ainda, umas nuvens que adquirem a forma de rostos, que podem ser interpretados como sendo os espíritos que assombavam a casa.

É de notar os tons escuros da capa, o que dá a sensação de mistério, terror e tristeza.

Justificação do título:

O título é o *Pântano da Meia-Noite* e adapta-se assim, ao livro porque a mansão localiza-se junto do pântano e é lá que tudo acontece. Além disso, foi no pântano que o corpo de Abby foi escondido por isso, é lá que reside a ‘chave’ de todo este mistério.

Trata-se do Pântano da Meia-Noite, porque foi a esta hora que Abby foi morta.

→ Apresentação dos temas e questões associadas ao livro:

Os principais temas que estão associados ao livro são os seguintes:

Crueldade humana

A crueldade provocada por sentimentos rudes como a inveja e o ódio que, por vezes, existe no Homem é aqui retratada em duas situações: a primeira é quando Julian destrói a família do irmão apenas por inveja da sua felicidade e receio de que ele e Abby ficassem com parte da herança da família. É também destruída a ideia de que os irmãos gémeos são, em geral, mais unidos do que os outros irmãos.

A segunda situação é demonstrada pela atitude da mãe dos gémeos, pois ao ver Julian a matar Abby, desculpa-o e ainda o protege escondendo o seu crime, ‘manchando’ o nome de Abby e não se preocupando com as consequências dos seus actos (como o sofrimento da família de Abby e principalmente com o sofrimento de Lucian, uma vez que ele era seu filho).

Crença na reencarnação

A reencarnação é a crença na sobrevivência de uma parte do ser após a morte, esta parte pode ser designada de espírito ou alma, em que este seria capaz de se ligar a diversos corpos para a consecução de um fim específico, no caso do livro, o auto-aperfeiçoamento, ou seja, fazer com que o amor de Abby e Lucian resistisse a quem lhes queria mal através do amor de Declan e Lena.

Actualmente, é um assunto que já não desperta interesse científico porque são mais as objecções à crença na reencarnação do que as evidências da sua existência. Algumas delas são:

- Não há nenhum processo físico conhecido pelo qual uma personalidade pudesse sobreviver à morte e deslocar-se para outro corpo.
- A maior parte das pessoas não se lembram das suas vidas prévias.
- Alguns cépticos afirmam que as supostas evidências de reencarnação resultam de falsas memórias baseadas, frequentemente, nos sistemas de crença e medos infantis daqueles que as relatam.

→ Explicitação da minha opinião acerca do livro:

O livro é interessante, porque através da sua história explora e critica o lado mais negro do Homem provocado por sentimentos como o ódio e a inveja. Por outro lado, mostra que, quando os sentimentos de duas pessoas são verdadeiros, resistem e superam todas as adversidades e quando digo isto, refiro-me a Declan e Lena que após descobrirem o mistério que a casa esconde ficam juntos.

Por estas razões, penso que seja um livro que quando alguém lê tem algo a aprender com ele. Assim, e como se trata de um livro cuja leitura é fácil aconselho-o a todas as pessoas.

• Conclusão:

Em suma, é um livro que prova a veracidade da frase «A mentira só dura enquanto a verdade não vem», pois tarde ou cedo a verdade é sempre descoberta.

2. Anexos II

2.1 . Portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro de 2007

b) O aluno escolhe duas disciplinas anuais no 12.º ano sendo uma delas obrigatoriamente ligada à natureza do curso — leque de opções c) do plano de estudos do respectivo curso;

c) A escolha das disciplinas a iniciar no 12.º ano, é condicionada pela respectiva precedência, nos termos da alínea seguinte e de acordo com o anexo IV;

d) O aluno que tenha tido aproveitamento e ou frequentado a disciplina bienal precedente com assiduidade, nos termos da legislação em vigor, até ao final do ciclo de estudos da mesma, pode escolher iniciar a disciplina de 12.º ano correspondente;

e) O aluno pode, no final do 11.º ano ou do 12.º ano, substituir qualquer disciplina bienal da componente de formação específica por outra bienal da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudo em que tenha obtido aprovação;

f) O aluno pode, no final do 10.º ano, substituir uma das disciplinas bienais da componente de formação específica por outra da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudo, a cuja frequência dá início, enquanto disciplina de 10.º ano, de acordo com as possibilidades da escola, designadamente no que diz respeito à existência de vagas nas turmas constituídas e à compatibilidade de horários, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição ao 11.º ano;

g) O aluno pode, no final do 12.º ano, quer tenha concluído este ano de escolaridade ou não, substituir qualquer disciplina anual da componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sem prejuízo do disposto na alínea b);

h) Na disciplina de Língua Estrangeira I, II ou III da componente de formação geral, o aluno pode igualmente substituir a língua estrangeira escolhida, nos termos definidos nas alíneas e) e f).

5 — O percurso formativo do aluno pode ainda ser diversificado e complementado, mediante a inscrição noutras disciplinas, ou realização de exame nacional ou prova de equivalência à frequência, conforme os casos, de acordo com a oferta da escola, sem prejuízo do disposto nas alíneas seguintes:

a)

b) A classificação obtida nestas disciplinas não é considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso, sem prejuízo do disposto na alínea seguinte;

c) A classificação obtida nestas disciplinas será considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso quando, satisfeitos os requisitos estabelecidos no n.º 4, o aluno pretenda utilizá-las para substituição de disciplinas do seu plano de estudo;

d) A Língua Estrangeira I, como disciplina facultativa, a que se refere a alínea a) das matrizes dos cursos científico-humanísticos, é considerada, para todos os efeitos, uma disciplina de complemento do currículo.

6 —

7 — A classificação obtida nas disciplinas referidas no número anterior pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que a frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso, as disciplinas integrem o plano de estudo do curso concluído e sejam concluídas no período correspondente ao ciclo de estudo das mesmas.

Artigo 4.º

Assiduidade

1 — Ultrapassado o limite de faltas injustificadas, definido no artigo 21.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, em qualquer disciplina ou área não disciplinar, o aluno é excluído da frequência dessa disciplina ou área não disciplinar, até final do ano lectivo em curso.

2 — Para os efeitos previstos no número anterior, o tempo de leccionação de cento e trinta e cinco minutos, resultante do reforço de quarenta minutos associado a uma unidade lectiva de noventa minutos, estabelecido no n.º 2 do artigo 2.º, corresponde a uma aula e a uma falta para o aluno.

Artigo 8.º

CrITÉrios de avaliação

1 — Compete ao conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir, no início do ano lectivo, os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, disciplina e área não disciplinar, sob proposta dos departamentos curriculares, contemplando obrigatoriamente critérios de avaliação da componente prática e ou experimental, de acordo com a natureza das disciplinas.

2 —

3 —

Artigo 9.º

Produção, tratamento e análise de informação sobre as aprendizagens dos alunos

1 —

a)

b)

c)

2 —

3 —

a)

b)

c)

d)

e)

4 — As provas referidas no número anterior, quando se trate de provas de equivalência à frequência, incidem sobre as aprendizagens correspondentes à totalidade dos anos que constituem o plano curricular da disciplina ou área não disciplinar em que se realizam.

5 —

6 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes:

a) Na disciplina de Português a componente de oralidade tem um peso de 25 % 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;

b) 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;

c) Nas disciplinas bienais de Física e Química A e de Biologia e Geologia, nas disciplinas anuais de Biologia