



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Artes e Letras

# **A expressão oral no ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol (LE): uma análise comparativa**

**Maria Manuela Gomes Aguilar**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino  
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

**Covilhã, outubro de 2016**



Aos meus pais, por todos os sacrifícios  
que sempre fizeram por mim.



# Agradecimentos

Ao finalizar este relatório, tenho de mencionar todas as pessoas que me encorajaram a não desistir deste projeto, num momento particularmente difícil da minha vida.

Agradeço ao Professor Doutor Paulo Osório, pelos seus calorosos comentários depois das nossas aulas supervisionadas e pelas suas preciosas orientações científicas na elaboração do presente trabalho.

Uma palavra de apreço à Diretora do Curso, a Professora Doutora Graça Sardinha, pelo apoio facultado ao longo desta caminhada e pelas sugestões sempre oportunas.

Ao Professor Doutor Ignacio Vázquez, pelos esclarecimentos prestados no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação em Estudos Hispânicos.

Congratulo-me, igualmente, com a pronta colaboração do Professor Doutor Gabriel Magalhães na realização do Workshop “A musicalidade na poesia”, sempre disposto a nos auxiliar com os seus conhecimentos e conselhos.

Devo agradecer, de um modo muito particular, às Professoras Cooperantes da Escola Secundária Quinta das Palmeiras pelo seu apoio ímpar. À Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho pela abertura e incentivo às minhas ideias, pelas suas sábias palavras e pela tranquilidade que sempre me transmitiu. Um exemplo de organização, serenidade, criatividade e humildade. À Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz que foi para mim um modelo de dinamismo constante, com a sua mente sempre a fervilhar de novas ideias. Fico grata pela sua incansável ajuda, disponibilidade e estímulo para que fossemos sempre, cada vez, melhores profissionais.

Aos meus colegas do núcleo de estágio de Português e Espanhol, Jorge Ferreira e Rossana Rocha, pela ajuda, companheirismo e troca de experiências.

À Direção da Escola, pelo bom acolhimento e impulsionamento dos nossos projetos.

Aos fantásticos professores do Departamento de Línguas que nos trataram como colegas e ao corpo docente em geral. Aos funcionários da escola, pela sua simpatia, pronta disponibilidade e zelo pelo nosso bem-estar.

Finalmente, à minha família, à minha filha Catarina e ao meu marido Rui, pela paciência e pelo apoio incondicional que me deram. Incentivaram-me e acreditaram sempre em mim e neste projeto, que tem como objetivo retomar a minha carreira profissional e voltar a “Viver”.

Bem hajam a todos!



# Resumo

A escola tem desvalorizado a comunicação oral, ao longo dos tempos, centrando as suas práticas, essencialmente, na língua escrita. Não obstante, na nossa vida diária, usamos com muito mais frequência a língua oral do que a escrita. Saber falar bem, com os outros, assume grande importância em contextos de vida, cada vez mais, relacionais. A instituição escolar tem, pois, de responder aos desafios da sociedade comunicacional, preparando os jovens para se expressarem oralmente e interagirem com os outros, em diversas situações, presentes e futuras: na escola, na comunidade e na esfera profissional.

Pelo exposto, no âmbito deste trabalho, considerou-se pertinente analisar a expressão oral no ensino e aprendizagem do português e do espanhol (LE). Este relatório apresenta uma parte de investigação de natureza qualitativa, baseada na análise comparativa das aulas que observámos e lecionámos nas duas disciplinas, bem como nas experiências recolhidas no Clube de Leitura, por nós criado, e no Clube de Espanhol, com o qual colaborámos. A outra parte reflete as nossas práticas pedagógicas, na sua globalidade, durante o estágio pedagógico.

Depois de efetuado o enquadramento teórico do tema, desenvolvemos uma série de indicadores da análise empírica, que nos permitiram chegar a algumas conclusões acerca do ensino da componente oral, tendo em conta as especificidades das duas línguas e os diferentes níveis de ensino envolvidos (3.º ciclo do ensino básico, no caso do espanhol e nível secundário, no caso do português). De um modo geral, procurámos aferir a resposta dada às dificuldades e necessidades expressivas dos alunos, nomeadamente através dos tipos de comunicação oral praticadas, dos métodos e técnicas didáticas utilizadas, da forma de gerir as atividades orais e da avaliação das mesmas.

No final desta investigação e reflexão, comprovámos os nossos pressupostos iniciais. Por um lado, verificámos que na língua materna se concede maior atenção à formalização do discurso oral e, na língua estrangeira, se privilegiam as situações comunicativas interativas, espontâneas e próximas à realidade. Por outro lado, confirmámos a importância dos clubes para a diversificação das abordagens pedagógicas do oral, sobretudo na promoção de atividades para descondicionar a expressão oral e no desenvolvimento das destrezas sociais dos alunos.

Este estudo pretende ser, igualmente, um contributo para perceber os impactos dos programas escolares e das recentes alterações legislativas, com respeito à avaliação da oralidade, na vida das escolas e, de modo particular, no seio das unidades curriculares mencionadas.

Palavras-chave: expressão oral, tipos de comunicação oral, ensino-aprendizagem.



# Resumen

La escuela ha menospreciado la comunicación oral a lo largo del tiempo, centrando sus prácticas, sobre todo, en la lengua escrita. Sin embargo, en nuestra vida diaria usamos con más frecuencia la lengua oral que la escrita. Saber hablar bien con los demás adquiere gran importancia en contextos cotidianos, cada vez más, relacionales. La institución escolar tiene, pues, que responder a los desafíos de la sociedad comunicacional, preparando a los jóvenes para que se expresen oralmente e interactúen con los demás, en diversas situaciones, presentes y futuras: en la escuela, en la comunidad y en la esfera profesional.

Por lo expuesto, en el ámbito de este trabajo, se consideró pertinente analizar la expresión oral en la enseñanza-aprendizaje del portugués y del español - LE. Este informe presenta una parte de investigación de naturaleza cualitativa, basada en el análisis comparativo de las clases que observamos e impartimos en las dos asignaturas, así como en las experiencias recogidas en el Club de Lectura, que creamos, y en el Club de Español, con el que colaboramos. La otra parte refleja nuestras prácticas pedagógicas, en su globalidad.

Después de hacer el planteamiento teórico sobre el tema, desarrollamos una serie de indicadores del análisis empírico, que nos permitieron llegar a algunas conclusiones acerca de la enseñanza del componente oral, teniendo en cuenta las especificidades de las dos lenguas y los diferentes niveles de enseñanza involucrados (2º y 3º de ESO, en el caso del español, y 4º de ESO y 1º de bachillerato, en el caso del portugués). Por lo general, intentamos determinar la respuesta dada a las dificultades y necesidades expresivas de los alumnos, por ejemplo, a través de los tipos de comunicación oral practicados, de los métodos y de las técnicas didácticas utilizados, de la forma de gestionar las actividades orales y de evaluarlas.

Tras esta investigación, hemos comprobado nuestras hipótesis iniciales. Por un lado, verificamos que en la lengua materna se concede mayor atención a la formalización del discurso oral y, en la lengua extranjera, se privilegian las situaciones comunicativas interactivas, espontáneas y próximas a la realidad. Por otro lado, confirmamos la importancia de los clubes para la diversificación de los enfoques pedagógicos de la oralidad, sobre todo en la promoción de actividades para descondicionar la expresión oral y en el desarrollo de las destrezas sociales de los alumnos.

Esta investigación pretende ser, también, una modesta contribución para entender los impactos de los programas escolares y de los recientes cambios legislativos, con respecto a la evaluación de la oralidad, en la vida de los centros educativos y, de modo particular, en las unidades curriculares mencionadas.

Palabras clave: expresión oral, tipos de comunicación oral, enseñanza-aprendizaje.



# Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Resumen .....	vii
Lista de Tabelas.....	xi
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Anexos.....	xiii
Lista de Siglas ou Acrónimos.....	xiv
Introdução.....	1
Capítulo I - Conceptualização acerca da oralidade .....	5
1.1. Competência comunicativa oral .....	5
1.1.1. Competência linguística e competência comunicativa .....	5
1.1.2. Destrezas comunicativas .....	7
1.1.3. Destreza comunicativa oral.....	8
1.1.4. Delimitação do conceito de expressão oral.....	9
1.2. Características da expressão oral .....	10
1.2.1. Funções.....	10
1.2.2. Condições de produção .....	12
1.2.3. Fatores condicionantes .....	13
1.2.4. Traços diferenciadores .....	15
1.2.5. Modalidades e usos.....	17
1.3. A expressão oral em contexto de sala de aula .....	18
1.3.1. Evolução do paradigma .....	18
1.3.2. Legislação e Orientações programáticas .....	21
1.3.3. Distribuição de papéis sociais .....	24
1.3.4. Dificuldades e necessidades linguísticas dos alunos.....	26
1.3.5. Artificialismo <i>versus</i> simulação do real.....	29
1.3.6. Estratégias de atuação .....	30
Capítulo II - Análise empírica acerca da oralidade .....	39
2.1. Tipos de comunicação oral .....	39
2.1.1. Aulas observadas de português .....	39
2.1.2. Aulas lecionadas de português .....	41
2.1.3. Aulas de espanhol .....	41
2.1.4. Clube de Leitura .....	43
2.1.5. Clube de Espanhol .....	43
2.2. Registos formal e informal da oralidade .....	44
2.2.1. Aulas de português .....	44
2.2.2. Aulas de espanhol .....	45
2.2.3. Clubes .....	46
2.3. Estereótipos acerca da oralidade: professores e alunos.....	46
2.3.1. Aulas de português .....	47
2.3.2. Aulas de espanhol .....	47

2.4.	Técnicas e tipos de exercícios .....	48
2.4.1.	Aulas de português .....	49
2.4.2.	Aulas de espanhol .....	49
2.4.3.	Clubes .....	50
2.5.	Gestão das atividades de expressão oral .....	50
2.5.1.	Aulas de português .....	51
2.5.2.	Aulas de espanhol .....	52
2.6.	Avaliação da competência comunicativa oral .....	54
2.6.1.	Aulas de português .....	54
2.6.2.	Aulas de espanhol .....	56
2.7.	Análise comparativa das aulas de português e de espanhol .....	58
Capítulo III - A expressão oral nas aulas de português e de espanhol .....		65
3.1.	A expressão oral nas aulas de português .....	65
3.2.	A expressão oral nas aulas de espanhol .....	76
3.3.	Perspetiva comparativa .....	89
Capítulo IV - Estágio Pedagógico .....		91
4.1.	Caracterização da Escola .....	91
4.2.	Caracterização do corpo docente .....	95
4.3.	Caracterização das turmas .....	96
4.4.	Aulas supervisionadas e planificações das unidades didáticas .....	98
4.4.1.	Aulas supervisionadas de português .....	98
4.4.2.	Aulas supervisionadas de espanhol .....	101
4.5.	Reflexão crítica sobre as aulas supervisionadas .....	105
4.5.1.	Aulas supervisionadas de português .....	105
4.5.2.	Aulas supervisionadas de espanhol .....	108
4.6.	Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo .....	115
4.6.1.	Clube de Leitura “Banda das Letras” .....	116
4.6.2.	Colaboração no Clube de Espanhol .....	119
4.6.3.	Datas comemorativas e eventos da escola .....	120
4.6.4.	Palestras promovidas na escola .....	123
4.6.5.	Atividades de aperfeiçoamento curricular .....	124
4.7.	Outras atividades .....	126
Conclusão .....		129
Referências Bibliográficas .....		133
Legislação e Documentos Orientadores da Prática Pedagógica .....		136
Anexos .....		137

# Lista de Tabelas

Tabela 1 - Diferenças entre Competência linguística e Competência comunicativa .....	7
Tabela 2 - Traços diferenciadores .....	16
Tabela 3 - Tipos de Comunicação Oral.....	27
Tabela 4 - Tipologia de exercícios de expressão oral .....	35
Tabela 5 - Técnicas de correção de erros .....	38
Tabela 6 - Número de alunos por ano de escolaridade (2015/2016) .....	91
Tabela 7 - Oferta educativa de nível secundário.....	92
Tabela 8 - Atividades do Projeto Ser+++.....	94

# Lista de Figuras

Figura 1 - As quatro destrezas comunicativas clássicas .....	7
Figura 2 - Funções da língua .....	11
Figura 3 - Normas do debate sobre a atualidade da <i>Farsa de Inês Pereira</i> .....	66
Figura 4 - Conclusões do debate sobre a atualidade da <i>Farsa de Inês Pereira</i> .....	66
Figura 5 A - Exploração de provérbios sobre a <i>Farsa de Inês Pereira</i> .....	67
Figura 5 B- Definição de <i>sketch</i> humorístico .....	68
Figura 6 - Exemplo 1 de <i>sketch</i> humorístico .....	69
Figura 7 - Exemplo 2 de <i>sketch</i> humorístico .....	69
Figura 8 - Um modelo de <i>sketch</i> humorístico: “rap vicentino” .....	70
Figura 9 - Análise de um soneto de Camões .....	72
Figura 10 - Proposta de debate: reflexões sobre o amor .....	72
Figura 11 - Trabalho de grupo: escrita criativa .....	73
Figura 12- Imagens para lançar a discussão .....	74
Figura 13- Exemplo de leitura expressiva ilustrada.....	75
Figura 14 - Trabalhos de grupo - Estrutura da análise .....	75
Figura 15 - Exploração oral de vídeo - “Los viajes” .....	77
Figura 16 - Plano de viagem dos professores de espanhol.....	77
Figura 17 - Plano de viagem dos professores: preferências .....	78
Figura 18 - Plano de viagem dos professores: destinos .....	78
Figura 19 - Plano de viagem dos professores: solução .....	79
Figura 20 - Plano de viagem dos professores: estrutura .....	80
Figura 21 - Expressão oral: Comparar cidades.....	81
Figura 22 - Jogo: elaboração da planta da cidade .....	81
Figura 23 - Dar indicações numa planta da cidade .....	82

Figura 24 - Tarefa final: planta enigmática.....	83
Figura 25 - Expressão oral: motivação para o tema da ecologia .....	84
Figura 26 - Jogo dos conselhos “amigos” do ambiente .....	85
Figura(s) 27 - Cartazes: jogo dos conselhos “amigos” do ambiente .....	86
Figura 28 - Tarefa final: elaboração de um folheto sobre o ambiente.....	87
Figura 29 - Estrutura do folheto sobre o ambiente .....	87
Figura 30 - Expressão oral: canção sobre ecologia.....	88
Figura (s) 31 - Instalações da ESQP .....	92
Figura 32 - Projeto Ser +++ .....	93
Figura 33 - Áreas disciplinares do Projeto Ser +++.....	93
Figura 34 - Organograma do Gabinete do Diretor da ESQP .....	96
Figura(s) 35 - Sessões do Clube de Leitura - Semana da Leitura .....	117
Figura (s) 36 - <i>Workshop</i> “A musicalidade na poesia” .....	118
Figura 37 - Exposição do dia mundial do livro - “Árbol de las Sinestesias” .....	119
Figura 38 - Intercambio com escola secundária espanhola.....	120
Figura (s) 39 - Pinhata do Dia da Hispanidade .....	120
Figura 40 - Dia internacional da pessoa com deficiência .....	121
Figura(s) 41 - “Elos de Leitura” .....	122
Figura 42 - Peddy-paper “Pé de Livros” .....	122
Figura 43 - Feira de troca de livros do Dia da Criança .....	123
Figura(s) 44 - Palestras com escritores: Ivo Rocha e Pedro Seromeno .....	123
Figura (s) 45 - Palestras com escritor Sandro Junqueira e o pintor João Salcedas.....	124
Figura 46 - Prova oral do Concurso Nacional de Leitura (fase de escola) .....	125
Figura(s) 47 - Visita de estudo a Lisboa e a Sintra .....	125

# Lista de Anexos

Anexo 1 - Tabelas de avaliação da língua oral: sistema analítico e sistema sintético .....	139
Anexo 2 - Tabela de classificação de uma prova de avaliação oral.....	141
Anexo 3 - Exercício de apreciação crítica oral do Manual <i>Mensagens</i> 10.º ano.....	141
Anexo 4 - Ficha de preparação para o debate sobre “La Mejor Propuesta de Viaje” .....	142
Anexo 5 - Ficha de Autoavaliação da expressão oral de português .....	143
Anexo 6 - Grelha de avaliação da expressão oral - espanhol .....	144
Anexo 7- Quadro-síntese - Análise do poema “Num bairro moderno” de Cesário Verde.....	145
Anexo 8 - Planificações da Disciplina de Português .....	146
Anexo 9 - Ficha da estrutura do plano de viagens .....	168
Anexo 10 - Reprodução da Planta da cidade (placard).....	170
Anexo 11 - Plantas A e B da Tarefa final .....	171
Anexo 12 - Ficha do questionário sobre os hábitos ecológicos.....	173
Anexo 13 - Modelo de folheto sobre o ambiente .....	174
Anexos 14 - Planificações das aulas de espanhol.....	175
Anexo 15 - Projeto do Clube de Leitura .....	198
Anexo 16 - Cartaz/convite do Clube de Leitura .....	200
Anexo 17 - Divulgação do Clube de Leitura no Jornal da ESQP .....	201

# Lista de Siglas ou Acrónimos

APA's - Medidas de Apoio ao Estudo

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

BE - Biblioteca Escolar

CNL - Concurso Nacional de Leitura

CRE - Centro de Recursos Educativos

CTE - Centro Tecnológico em Educação

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

EPS - Ensino Pré Secundário

EPU - Ensino Pré Universitário

ESQP - Escola Secundária Quinta das Palmeiras

GPI - Projeto de Guias de Percursos Interativos

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

MCER - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PESI - Projeto de Educação para a Segurança na Internet

PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica

PMMS - Palmeiras Mais e Melhor Saúde

PPEN - Projeto de Preparação para os Exames Nacionais

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

# Introdução

A oralidade foi, durante largos anos, relegada para segundo plano nos processos de ensino-aprendizagem, por ser considerada uma competência adquirida e desenvolvida, de uma maneira geral, fora da escola, no seio da família e dos amigos. Esta posição marginal da expressão oral, sobretudo face à escrita, foi sendo sedimentada por uma série de crenças e preconceitos que, ainda hoje, deixam marcas nas nossas escolas. Sem qualquer fundamento teórico são veiculadas algumas ideias como: falar é um dom natural, não é necessário ir à escola para aprender a falar, falar é sinónimo de indisciplina na sala de aula.

A frase que dá início ao artigo de Nuñez Degado (2001: 95) “Escribe cien veces, en clase no se habla” permite-nos refletir sobre uma realidade, não muito distante, em que os alunos não podiam falar na aula, salvo depois da autorização do professor. O castigo era levado a cabo por escrito, porque essa era a linguagem dominante. Na escola ensinava-se a escrever, não a falar.

Esta panorâmica só começa a mudar em épocas recentes, quando os investigadores se começam a interessar pelo estudo científico das especificidades da comunicação oral, face à comunicação escrita. O paradigma da comunicação-interação descobre que comunicar com as outras pessoas é o fundamento da vida em sociedade. Contudo, da teoria à prática, os modelos levam algum tempo ser implementados e nem sempre se adequam à realidade. Vários investigadores (Amor 2003; Cassany *et alii* 2008; Monteiro *et alii* 2013) consideraram que não tem havido um ensino intencional e sistemático do oral e que os instrumentos de observação e avaliação são escassos.

Em Portugal, normativos recentes (portaria n.º 1322/2007 de 4 de outubro e a portaria n.º 304-B/2015 de 22 de setembro) vieram recentrar o debate acerca da competência comunicativa oral, ao decretar a obrigatoriedade da sua avaliação nas aulas de línguas, no ensino secundário. Porém, hoje, os professores continuam a confrontar-se com a necessidade de desenvolver os seus próprios critérios e grelhas de avaliação, uma vez que a legislação é omissa e não existem diretivas claras por parte do Ministério da Educação neste sentido. Por sua vez, o estado de arte sobre este assunto é restrito e encontra-se, neste momento, ultrapassado, dado a alteração repentina dos normativos. Ainda não houve oportunidade nem para reflexões por parte de corpo docente, nem por parte dos investigadores da área da pedagogia.

Face ao exposto, e na medida em que a oralidade ganha cada vez maior importância na afirmação pessoal e social dos jovens nas suas comunidades e, ainda, na sua formação de cidadãos mais ativos e críticos, considerou-se pertinente analisar a expressão oral no ensino-aprendizagem do português e do espanhol - LE, no âmbito deste estágio pedagógico.

A opção pelo estudo comparativo foi-nos suscitada pela perceção de que as metodologias implementadas seriam distintas, dado estarmos perante uma língua materna e

uma segunda língua. Partimos do pressuposto de que o ensino do espanhol estaria mais vocacionado para intercâmbios comunicativos informais, privilegiando a conversação e a simulação de situações comunicativas próximas ao real. Esta coloquialidade e espontaneidade parecem-nos, por sua vez, mais afastadas das aulas de Português, nas quais se estimulariam intervenções orais num registo mais formal.

As orientações em termos de política educativa nacional e europeia (Instituto Cervantes 2002; Buescu *et alii* 2014) denotam que a primazia é dada à formação de locutores eficientes e críticos, tendo em conta os diferentes contextos em que operam. Assume, particular, importância verificar como é que estas políticas e as nossas perceções se traduzem, objetivamente, nas atividades propostas em sala de aula, assim como comprovar os processos de avaliação da competência comunicativa oral.

A observação e análise serão levadas a cabo, quer em algumas aulas das professoras cooperantes de português e espanhol, quer nas aulas que lecionámos na Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), na Covilhã. O estudo será, igualmente, enriquecido com as experiências recolhidas no Clube de Leitura por nós proposto, na medida em que, para além do estímulo à leitura, pretendia incentivar os jovens à partilha informal das suas opiniões acerca dos livros lidos e à apreciação crítica dos mesmos. Esta atividade extracurricular será alvo de particular atenção, uma vez que nela se privilegia a expressão e interação orais. As iniciativas, deste género, desenvolvidas pelo Clube de Espanhol, serão, igualmente, consideradas na nossa investigação. Assim, defendemos a tese de que os clubes detêm um papel importante na preparação de jovens oradores mais espontâneos e confiantes, assim como, contribuem para estimular regras de convivência e o inter-relacionamento entre pares.

Desta forma, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo será dedicado à conceptualização acerca da oralidade, nomeadamente à delimitação do conceito de expressão oral numa perspetiva diacrónica; à análise das características da expressão oral e aos fatores relacionados com a expressão oral em contexto de sala de aula.

No segundo capítulo, faremos a análise empírica acerca da oralidade. Com base no enquadramento teórico anterior, desenvolvemos seis indicadores que irão orientar o nosso estudo: 1) tipos de comunicação oral; 2) registos formal e informal da oralidade; 3) estereótipos acerca da oralidade: professores e alunos; 4) técnicas e tipos de exercícios; 5) gestão das atividades de expressão oral; 6) avaliação da competência comunicativa oral. A análise segmentar dos indicadores para cada disciplina, possibilitará, posteriormente, a comparação global das práticas de ensino-aprendizagem da expressão oral da disciplina de português (ensino secundário) e de espanhol (3.º ciclo do ensino básico).

No terceiro capítulo, abordaremos o ensino da competência oral numa perspetiva mais reflexiva, apresentado a nossa abordagem, propostas de atuação e as técnicas implementadas nas aulas lecionadas às turmas de português e espanhol.

O último capítulo incidirá sobre a prática pedagógica inerente ao estágio. Procederemos à caracterização da escola, das turmas com as quais trabalhamos,

apresentaremos, de forma genérica, as aulas supervisionadas e planificadas das unidades didáticas lecionadas e refletiremos, com espírito crítico, sobre essas mesmas aulas. Incluiremos, ainda, no capítulo quatro, os projetos e atividades desenvolvidas, ao longo do ano letivo 2015/2016, com os alunos e toda a comunidade escolar, assim como outras iniciativas pedagógico-culturais às quais assistimos na ESQP.

Por fim, elencaremos algumas conclusões acerca dos pressupostos estabelecidos para a investigação empírica, sobre a expressão oral, nas duas áreas curriculares em estudo, bem como acerca das nossas propostas didáticas implementadas em sala de aula e efetuaremos um balanço geral acerca do estágio pedagógico.



# Capítulo I - Conceptualização acerca da oralidade

Neste primeiro capítulo, não pretendemos realizar uma revisão teórica exaustiva sobre linguística, mas apenas salientarmos os conceitos que se aplicam mais diretamente à nossa reflexão acerca da expressão oral no ensino-aprendizagem de línguas. Neste sentido, partiremos de uma abordagem mais genérica e diacrónica do conceito de competência comunicativa oral, salientando as suas especificidades, fatores e condicionantes, para, depois, particularizar a sua incidência em contexto de sala de aula.

## 1.1. Competência comunicativa oral

A comunicação oral compreende as dimensões produtiva e interativa, ou seja envolve a produção/transmissão de informação, mas também a negociação de significados através do diálogo e cooperação, que se estabelece entre dois ou mais interlocutores. Por outro lado, o ato de comunicar oralmente, de forma eficaz, não se limita a saber falar, exige a aquisição e o aperfeiçoamento de uma série de “habilidades verbais, paraverbais e não-verbais usadas para comunicar em diferentes contextos” (Monteiro *et alii* 2013: 111). Desta forma, neste ponto, procuraremos delimitar o conceito de competência comunicativa oral, tendo em conta as suas particularidades e a inter-relação com as restantes destrezas comunicativas.

### 1.1.1. Competência linguística e competência comunicativa

Quando falamos em competência comunicativa oral e da sua difusão na linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de idiomas, quase que nos vemos obrigados a partir da distinção entre competência e atuação proposta por Chomsky (1995: 4):

We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence.

Desta forma, a competência é definida como o conhecimento que o falante-ouvinte tem da língua e a atuação é a aplicação da língua num contexto real. Como verificamos pela citação anterior, para Chomsky (1995), na realidade, a atuação nunca reflete diretamente o conhecimento ideal da língua, reforçando que, num dado discurso, se cometem uma série de erros e desvios às regras. A separação entre estes conceitos é, pois, demarcada e, segundo Cenaz Iragui (2004), Chomsky centra o seu estudo apenas na competência desde o ponto de

vista linguístico e gramatical. Mais tarde, o autor (Chomsky 1980) virá a reconhecer que alguns aspetos da atuação também são dirigidos por regras, existindo uma competência pragmática, para além da gramatical. Na sua época, porém, o conceito de competência linguística gera bastante controversia, sendo considerado “inadecuado”, por se tratar de “una abstracción e idealización, que no tiene una relación directa con la capacidad y habilidad para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal por parte de hablantes monolingües y plurilingües en sociedades multiculturales” (Cenaz Iragui 2004: 450).

Procurando ultrapassar esta incoerência, os investigadores posteriores sublinham o uso da língua em contexto e o seu caráter social e cultural. O representante mais ilustre desta nova abordagem comunicativa é Hymes (1972), que define competência comunicativa. Este autor (Hymes 1972: 282) integra, no seu conceito de competência, “both (tacit) *knowledge* and ability for use.” Os indivíduos apresentam diferenças quanto à habilidade de usar esse conhecimento, ou seja, a forma como interpretam, diferenciam, etc. A capacidade de aplicar as regras de uso da língua pode ser apropriada ou não, tendo em conta um determinado contexto. Ao incorporar esta habilidade na conceção de competência comunicativa, o investigador (Hymes 1972) atribuiu um papel relevante não, apenas, aos fatores cognitivos, mas, também, aos psicológicos, sociolinguísticos e culturais. Dada esta variabilidade, há uma série de aspetos que influenciam a comunicação tais como: a motivação, as características dos interlocutores e as relações que mantêm entre si. Dependendo das situações, os intervenientes podem, igualmente, utilizar diferentes registos linguísticos.

A competência comunicativa e, particularmente, o conceito de “performance”, isto é, a atuação, foram desenvolvidos por Hymes (1972: 284), desde o ponto de vista da etnografia da comunicação e do interacionismo simbólico, destacando a inter-relação entre códigos linguísticos verbais e não-verbais. Os seus seguidores (Canale 1983; J. Van EK 1986), já numa ótica mais especializada, da didática das línguas, decompõem o conceito em várias sub-competências: “gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica, sociocultural” (Suárez Hernán 2013: 12).

Do mesmo modo, Cenaz Iragui (2004) ressalta que são muitos os contributos que vêm complementar a definição de competência comunicativa. Todavia, o mais importante é destacar as diferenças qualitativas relativamente à competência linguística, que podemos verificar no seguinte quadro:

Tabela 1 - Diferenças entre Competência linguística e Competência comunicativa

Competência linguística	Competência comunicativa
Conhecimento das regras gramaticais.	Conhecimento das regras e habilidade ou destreza para as usar.
Atuação nunca reflete diretamente o conhecimento da língua.	Habilidade e atuação podem não coincidir sempre, mas só, esta última, é observável.
Caráter estático (conhecimento inato) e de base biológica.	Caráter dinâmico (negociação de significados e partilha simbólica de saberes) e de base social.
Caráter absoluto e não comparável.	Caráter relativo e não absoluto (diferentes graus de competência).
Contexto geral/artificial da comunicação.	Contexto específico da comunicação.

Fonte: Elaborado a partir de Cenaz Iragui (2004).

Um dos legados mais importantes da abordagem comunicativa de Hymes (1972) é, pois, associar o conhecimento das regras gramaticais à habilidade ou destreza para o utilizar. A atuação, por sua vez, é considerada o comportamento observável do falante.

### 1.1.2. Destrezas comunicativas

As destrezas ou habilidades comunicativas surgem dentro da abordagem comunicativa e funcionam de forma integrada. O *Marco Común Europeo para las Lenguas (MCEL)* (Instituto Cervantes 2002) menciona as quatro destrezas linguísticas tradicionais: a compreensão auditiva e expressão oral (destrezas da língua oral), a compreensão leitora e a expressão escrita (destrezas da língua escrita). As destrezas de compreensão estão correlacionadas entre si e o mesmo acontece com as destrezas de expressão. Por outro lado, especifica que a compreensão auditiva e a compreensão leitora são atividades de receção e a expressão oral e a expressão escrita são atividades comunicativas de produção. Assim sendo, Pinilla Gómez (2004: 882) reproduz os fluxos de relações entre as quatro as destrezas:

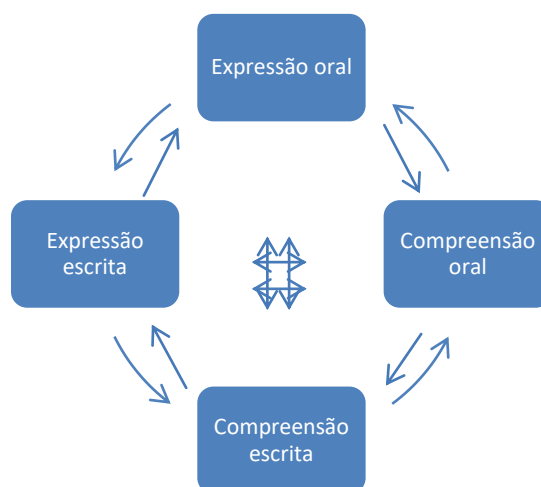


Figura 1 - As quatro destrezas comunicativas clássicas

Entretanto, o *MCEL* (Instituto Cervantes 2002) ultrapassa a classificação tradicional e inclui duas novas atividades linguísticas: a interação e a mediação. Estas mudanças procuram dar resposta a novas necessidades criadas no âmbito da circulação de pessoas no espaço europeu e destacar a importância da interação oral para as relações sociais em geral.

As destrezas não surgem de forma isolada nas atividades comunicativas reais. Na maioria dos casos, elas aparecem de forma simultânea e em múltiplas combinações entre si. Desta forma, por exemplo, podemos ouvir ou ler uma notícia e comentá-la diretamente ou por escrito com outras pessoas e, estas, por sua vez, podem reagir e interagir conosco. Por esse motivo, nas aulas de línguas é importante tentar reproduzir esses cenários de inter-relações próximos da realidade. Contudo, tendo em conta os objetivos já definidos, iremos debruçar-nos, apenas, sobre as destrezas da língua oral e nas suas inter-relações, isto é, nos conceitos de expressão oral, de compreensão oral e de interação oral.

### 1.1.3. Destreza comunicativa oral

A expressão oral é a habilidade linguística relacionada com a produção do discurso oral, que abrange não apenas os domínios da pronúncia, do léxico e da gramática, mas também os conhecimentos socioculturais e pragmáticos (Instituto Cervantes 1997). Assim sendo, trata-se da capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado, de acordo com a gramática da língua, mas implica também a mobilização dos saberes sociolinguísticos, culturais e extralinguísticos, relacionados com o contexto da situação comunicativa. Para além do papel importante da palavra, temos de considerar, também, que a expressão oral compreende os aspetos paraverbais (entoação e ritmo do discurso) e não-verbais (sinais corporais) da comunicação (Hymes 1972; Monteiro *et alii* 2013).

Por sua vez, a compreensão oral está intimamente associada à expressão oral, na mediada em que um bom falante só produz discursos orais depois de ter compreendido o que ouviu. Saber ouvir é muito importante para garantir uma adequada expressão oral, sobretudo se se trata de interação oral. Para Amor (2003: 70), “na comunicação verbal oral, a escuta é permanente, recíproca e constitutiva da interação.”

No que respeita à interação, a mesma autora (Amor 2003: 65) refere que no discurso oral, “a situação interativa é uma construção coletiva” ou “produto de uma co-enunciação.” Os intervenientes estabelecem um diálogo no qual cooperam e negociam significados. Segundo o *MCEL* (Instituto Cervantes 2002), a interação oral é um intercâmbio entre duas ou mais pessoas no qual a compreensão oral e a expressão oral se alternam. Desta forma, no espaço pedagógico, temos de trabalhar estas duas capacidades comunicativas implícitas na interação oral. Podemos concluir que da interligação entre as duas destrezas básicas orais (compreensão oral e expressão oral) surge uma nova capacidade linguística - a interação oral.

No entanto, apesar da importância metodológica e didática da interação ter adquirido um estatuto próprio (através do *MCEL*), Pinilla Gómez (2004: 880) manifesta que no conceito de expressão oral:

[...] se tiene en cuenta tanto aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa sólo como tal, produciendo un discurso - por ejemplo, al pronunciar una conferencia, cantar o dejar un mensaje en un contestador automático -, como aquellas en las que alternativamente actúa como hablante y oyente, situaciones en las que no se puede negar que la interacción es más acusada como sucede, por ejemplo, en una conversación, un debate o una entrevista de trabajo.

Desta forma, parece-nos que em termos operacionais o conceito de expressão oral acaba por englobar o de interação. Do mesmo modo, Amor (2003: 62, 66) coincidirá, com esta assunção, no capítulo, sobre o modo oral, denominado “Comunicação e Expressão Oral”. Reportando o conceito de expressão oral ao contexto escolar da língua materna, a autora defende que “o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral do aluno exige, então, que, no espaço pedagógico, se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro (...).” Desta forma, na aprendizagem da oralidade deve-se ter em conta a interação com o outro e, por isso, se constitui, também, como uma aprendizagem social. Pelo exposto se percebe que os conceitos de expressão oral e de interação caminham juntos.

Cassany *et alii* (2008: 138), procurando estratégias para “enseñar a hablar”, também integram na expressão oral, vários tipos de textos orais: “singulares”, “duales” e “plurales.” Estabelecem, assim, que esta destreza se pode traduzir em atividades que envolvem um ou mais interlocutores, sendo mais expositivas ou interativas.

#### 1.1.4. Delimitação do conceito de expressão oral

Nesta investigação abordaremos o conceito de expressão oral numa perspetiva mais operacional para tentarmos captar, da melhor forma, a eventual riqueza e diversidade de manifestações do modo oral em sala de aula, sobretudo no que respeita à língua estrangeira que, à partida, apresentará maior heterogeneidade neste sentido.

Face aos nossos objetivos, adotaremos o conceito de Pinilla Gómez (2004: 979): “la expresión oral es una de las actividades de comunicación que se puede desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, trasmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores.”

Esta definição gira em torno do processo de transmissão de informação, partilhado com um ou mais interlocutores. Como já verificámos, acima, incorpora duas dimensões, que não deixam de estar interligadas: a produção e transmissão do discurso e a interação oral. Um outro aspeto a reter é o facto de, no processo de aprendizagem de línguas, esta capacidade linguística ter um uso comunicativo, como podemos constatar pelo “Plan curricular” do Instituto Cervantes (1994:95):

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.

Como iremos explorar mais adiante, o uso da língua por parte dos alunos, para atos comunicativos, com um ou mais interlocutores, deve satisfazer necessidades concretas como pedir alguma informação na rua ou solucionar algum problema. A situação comunicativa integra o contexto e as circunstâncias em que o ato de comunicação ocorre (Pinilla Gómez 2004).

A partir do conceito de expressão oral e das suas dimensões podemos continuar a construir o edifício teórico, através das suas principais características, nomeadamente os tipos de comunicação oral e suas funções, os códigos linguísticos e outros traços diferenciadores desta habilidade linguística.

## 1.2. Características da expressão oral

Dado que a nossa investigação recai sobre a expressão oral no ensino-aprendizagem do português e do ELE, nesta parte do relatório, iremos explorar as suas especificidades discursivas e textuais no plano da didática das línguas.

De uma maneira geral, circulam muitas ideias no âmbito do senso comum sobre a oralidade, fruto de “um certo vazio de referências teóricas” (Amor 2003: 62), por isso, é importante clarificarmos, à luz das novas abordagens teóricas, quais são as suas características e traços distintivos.

### 1.2.1. Funções

Cada texto oral apresenta uma intencionalidade. Há sempre um propósito que norteia um ato de fala. Cada tipo de discurso oral tem a sua finalidade ou finalidades e a partir da sua análise podemos concluir quais são as funções da comunicação oral.

Num sentido amplo, Brown e Yule (1983: 23) definem duas funções básicas da comunicação oral: “the primary function of spoken language is interactional, to establish and maintain social relations. However, an important function of spoken language is primarily transactional - to convey information.” Como podemos verificar pelo seguinte esquema, ambas funções são consideradas primordiais na linguagem oral, embora a função interativa tenha maior predominância.

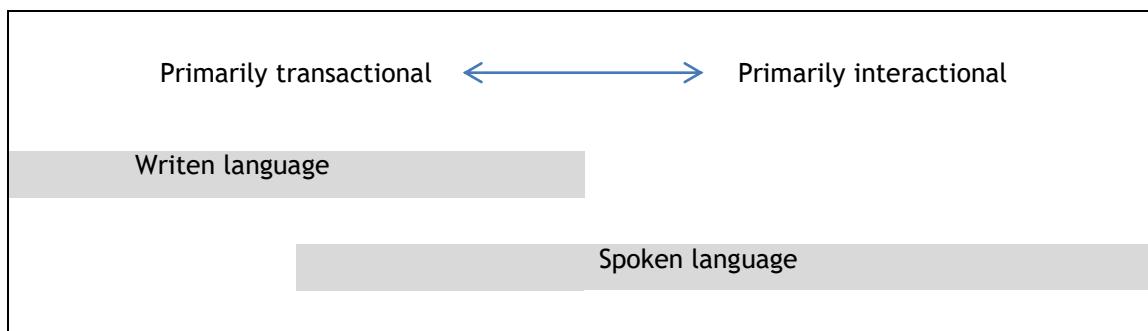


Figura 2 - Funções da língua

Assim sendo, a função interacional tem grande relevância porque se refere à necessidade que as pessoas têm de conversar e socializar com outras pessoas, de serem simpáticas. Os autores Brown e Yule (1983) salientam o grande dispêndio de tempo diário no estabelecimento e manutenção destas relações sociais. As próprias convenções sociais de cortesia fomentam estas conversas que podem também ocorrer a par de diálogos de natureza transacional, por exemplo quando se iniciam com os cumprimentos e terminam com as despedidas. No entanto, a interação social casual, em si, tem pouco conteúdo transacional, na medida em que, face à alteração constante dos tópicos de conversa o recetor só consegue processar uma parte da mensagem e mesmo, assim, habitualmente, mantém-se um clima amigável, sem grande necessidade de reiterar informação.

Por sua vez, a função transacional visa uma transferência ou transmissão de informação, tal como ocorre na transação da linguagem escrita. Assim sendo, destacam os autores (Brown e Yule 1983: 13) “The purpose of the speaker is speaking is primarily to communicate his message rather than to be nice to the listener”, acrescentando, ainda, “Primary transactional language is frequently concerned to get things done in the real world.” Verifica-se, pois, uma dimensão mais prática da função transacional e mais direcionada para a prossecução de ações concretas.

Em síntese, enquanto a linguagem interacional está orientada, essencialmente, para o ouvinte, a linguagem transacional está orientada, sobretudo, para a mensagem.

Se cruzarmos esta classificação de funções da linguagem oral com a dos tipos de discurso, conseguiremos nova profundidade analítica das qualidades diferenciadoras desta forma de expressão. É, pois, pertinente começar por salientar as diferentes terminologias para denominar os tipos de discurso oral no âmbito pedagógico: comunicação monológica e dialógica (Amor 2003; Nuñez Delgado 2000 *apud* Lugarini 1997) ou comunicação singular, dual e plural (Cassany *et alii* 2008).

Os monólogos, dada a sua natureza unilateral, estão associados à função transacional. Há uma transmissão de informação, mas sem resposta por parte do recetor ou recetores. Desta forma, os monólogos ou a comunicação singular têm uma função transacional. No caso do diálogo ou da comunicação dual ou plural podemos encontrar mais do que uma função. Este pode ser protagonizado por duas ou mais pessoas e, de acordo com a finalidade do

mesmo, podemos distinguir entre diálogo transacional, no qual se pretende transmitir informação real e concreta, e diálogo interativo ou interpessoal, que possibilita a troca de ideias e opiniões (papel socializador).

Num sentido mais específico, Montserrat Vilà (2005: 1) apresenta os seguintes propósitos da atividade oral: “hablar para gestionar la interacción social; hablar para aprender, es decir, dialogar para negociar significados y construir conocimientos; hablar para aprender a hablar mejor, para explicar hechos y conocimientos y para argumentar opiniones de forma planificada.”

Desta forma, as pessoas falam para interagir umas com as outras, ou seja para gerir os relacionamentos; falar permite aprender, através do intercâmbio comunicativo com os outros construímos conhecimento; outro propósito do exercício da palavra é o aperfeiçoamento; falar visa, também, a transmissão de factos e conhecimentos às outras pessoas e, por fim, o uso da palavra serve para argumentar as nossas ideias e opiniões de forma organizada.

Por sua vez, Cazden (1992) categoriza as funções da linguagem oral em contexto de sala de aula. Em primeiro lugar, refere a função proposicional, que se reporta à comunicação de informação por parte do professor para ensinar e, por parte dos alunos, para demonstrar o que aprenderam. Em segundo, menciona a função social, que diz respeito à criação e manutenção de relações sociais no meio escolar. Por último, a função expressiva refere-se à expressão da identidade e da personalidade dos estudantes através da comunicação oral.

### 1.2.2. Condições de produção

Como já verificamos, anteriormente, pelo esquema de Brown e Yule (1983), a função interacional da linguagem é a que mais se distancia da linguagem escrita, conferindo, por isso, rasgos específicos ao modo oral. Nesta linha de pensamento, e fundamentando-se no denominado “paradigma da comunicação-interação”, Amor (2003: 22) centra a sua análise apenas nas condições de produção da linguagem interacional, uma vez que considera pertinente estabelecer os traços distintivos do discurso oral, somente, nestas situações. Neste sentido, as condições de produção e de uso do modo oral estabelecem as suas características, bem como, as variáveis observáveis que lhe são intrínsecas.

Segundo Amor (2003: 63), este modo de comunicação caracteriza-se por ocorrer: numa “situação de frente a frente” (há alguém que fala na presença de outro, esperando-se, deste, alguma reação); perante “um contexto tornado significativo”; “num tempo limitado” (pelos parceiros da comunicação ou pelas circunstâncias em que decorre) o que dificulta a planificação do próprio discurso; “em sequência temporal linear” (ou seja que é irrepitível e irreversível) e “com envolvimento total dos interlocutores” (maior cumplicidade entre o “eu” que fala e o “tu” que ouve, utilizando não só a linguagem verbal, mas também a paralinguística e não-verbal).

São, pois, estas condições de produção que, segundo a autora (Amor 2003), irão conferir ao modo oral características distintivas relativamente à linguagem escrita - que iremos desenvolver numa rúbrica própria -, nomeadamente a dependência do contexto em que ocorrem os enunciados orais, os recursos utilizados como fatores de coesão e, ainda, as dificuldades de adaptação à comunicação no imediato.

As variáveis expostas concorrem para a heterogeneidade dos processos comunicativos orais. Perante esta diversidade inerente às condições de produção do oral, devemos intervir no sentido de incentivar contextos e recursos adequados e, sobretudo, dar algumas ferramentas aos nossos alunos para se conseguirem adaptar em situações de interação (mas também de transação comunicativa). Veremos, oportunamente algumas propostas, quando abordarmos as estratégias de atuação (ponto 1.3.6).

### 1.2.3. Fatores condicionantes

Para atuar sobre as características da produção oral é importante conhecer uma série de fatores que, como defende Amor (2003: 63), condicionam a comunicação oral. Os fatores condicionantes são os seguintes:

- psicológicos e socioculturais (a personalidade, os estados afetivos, a idade, o sexo, hábitos e comportamentos individuais e de grupo/classe, a capacidade de representar as situações e os interlocutores, etc.);
- estágio de desenvolvimento linguístico do aprendente (domínio das estruturas da língua, extensão e especialização do léxico ativo ou disponível, capacidade de mudança de registo e de adequação do discurso às situações, capacidade epilinguística de desenvolver estratégias de precisão, reformulação, correção e desvio ou retoma do discurso, etc.);
- grau de alfabetização ou letramento, isto é, experiência de leitura-escrita (nível de contacto com as chamadas variantes »cultas« e prestigiadas da língua e capacidade de regular a fala por esse padrão);
- tipo/género de discurso e registo visados (grau de formalidade e de normalização que se pretende conferir no discurso; uso de regras e de fórmulas linguísticas, pragmáticas, retóricas-socialmente estabelecidas).

Recorrendo ao conceito de situação comunicativa e à sua importância para a produção do ato comunicativo, Raquel Pinilla Gómez (2004: 880-881) acrescenta alguns fatores à lista anterior. Contudo, antes os elencar, é fundamental precisar que as condições de realização de um ato comunicativo complexo envolvem: “los participantes - emissor/es y receptor/es - y la situación comunicativa.” Além disso, configura “los ejes básicos de la comunicación: el contexto, el mensaje, el canal y el código.”

Assim, podemos perceber melhor que os fatores condicionantes, da listagem precedente, se referem às características dos participantes no ato comunicativo, e alguns dos aos elementos dão forma à situação comunicativa.

Tal como Amor (2003), Pinilla Gómez (2004: 881) atribuí um papel relevante ao contexto comunicativo:

El contexto de una situación comunicativa está integrado por las circunstancias espacio-temporales y por otros factores como son el entorno social e cultural y la relación que se establece entre los participantes - cuestiones de edad, sexo, grado de conocimiento mutuo, interpretación de intenciones, etc.

Pinilla Gómez (2004) coincide com Amor (2003) no que respeita às circunstâncias espaço-temporais e aos fatores socioculturais, decorrentes do contexto da situação comunicativa, e introduz os condicionantes relativos à relação entre participantes e ao grau de conhecimento mútuo.

Relativamente aos diferentes tipos e registos do discurso oral, Briz (2002) salienta essa íntima relação entre o uso formal ou informal da língua oral e a situação ou contexto comunicativo. Com efeito, não se fala da mesma maneira perante familiares e amigos ou perante um médico numa consulta, porque estamos perante contextos são diferentes.

Na mesma linha de pensamento das autoras mencionadas (Amor 2003; Pinilla Gómez 2004), Briz (2002: 21) considera que a distinção entre formal e informal é estabelecida quer devido à variação da situação comunicativa, quer em virtude de certas condições de produção e receção do discurso tais como: “la relación de proximidade entre participantes, su saber y experiencia compartidos, el grado de cotidianidad, de planificación, la finalidad de la comunicación (interpersonal, transaccional).” Não se trata, entretanto, de um modelo rígido, uma vez que contempla diferentes graus de formalidade e informalidade (maior ou menor grau), assim como “modalidades intermédias entre el formal y lo coloquial.”

Estes registos intermédios podem surgir em diferentes situações ou tipos de discurso. Uma conversa entre amigos pode evoluir para uma discussão mais séria e formal, quando estes se desentendem e mudam a forma de tratamento, indiciando o distanciamento entre eles. Certo tipo de discurso pode envolver ambos registos, como é o caso de uma declaração amorosa que pode ser planificada e solene (rasgos de formalidade) mas, simultaneamente, denotar familiaridade e saber partilhado (rasgos de informalidade).

O referido autor (Briz 2002) menciona, ainda, que estas modalidades do discurso ganham especificidade com as características dos usuários da língua, tais como a idade, nível sociocultural e género.

Em síntese, podemos referir que os registos estão vinculados ao tipo de discurso, aos objetivos da comunicação e aos intervenientes na negociação da mesma.

O professor deve estar atento a estes fatores a quando da planificação das atividades orais; conhecer bem o perfil das turmas; efetuar um diagnóstico adequado das características dos alunos; dominar as circunstâncias da situação comunicativa, de modo a aferir as melhores condições de produção do oral para cada caso específico. Esta não será, entretanto, uma tarefa fácil porque “o jogo destes fatores é complexo e, por vezes, um/vários de entre eles sobredetermina(m) os restantes” (Amor 2003: 63-64).

#### 1.2.4. Traços diferenciadores

Na esteira de Amor (2003), entendemos ser importante clarificar os traços específicos da expressão oral, isto é, o que a diferencia das outras destrezas, sobretudo da expressão escrita.

A credibilidade do modo de comunicação oral é afetada por algumas ideias pré-concebidas, veiculadas no âmbito escolar. Os tópicos dos programas e os suportes didáticos, com frequência, opõem, de forma simplificada, o oral e o escrito, sobrevalorizando a complexidade do escrito face à facilidade do oral.

Este confronto com o modo escrito tolda as análises e induz várias crenças e erros que a investigadora (Amor 2003) procura desmistificar. Em primeiro lugar, o discurso oral não pode ser considerado, apenas, um conjunto de frases simples justapostas e ligadas mediante processos de coordenação. As estruturas de subordinação não se restringem ao modo escrito. Certos conetores são usados como bordões linguísticos, com alguma frequência, quando falamos, para além de funcionarem como mecanismos de coesão na articulação do discurso.

Outra noção redutora é a de que se cometem muitos erros gramaticais na oralidade. Uma análise mais apurada, dos mesmos, revela, porém, uma imprecisão na classificação dos tipos de erros. Os erros morfológicos são confundidos com os sintáticos e estes, últimos, são considerados “fenómenos pragmáticos (como a marcação de tópicos ou focos frasais, as redundâncias, as pausas ou interrupções no discurso causadas pela necessidade de atender ao discursos do outro)” (Amor 2003: 64).

Reforçando esta ideia, Cassany *et alii* (2008: 147) referem que a produção oral não é tarefa fácil, por isso, os falantes têm tendência a simplificar e compensar as dificuldades sentidas. Dadas estas circunstâncias:

La interacción oral tiene una textura lingüística (frases inacabadas, anacolutos, repeticiones, muletillas, etc.) diferente del texto escrito [...]. Hay que entenderla como una característica normal de la expresión, y no como un error o un síntoma de limitaciones gramaticales del alumno.

Segundo denuncia Amor (2003: 64), estes lapsos de interpretação da expressão oral acontecem porque “se analisam os fenómenos de oralidade sem cuidar primeiro de os situar num quadro comunicativo.” Desenvolvem-se assunções muito básicas acerca do que é a comunicação oral, reduzindo-a ao que é “dito”, “o que tem um suporte oral”, esquecendo-se de outros fatores que estão na sua origem.

De uma maneira geral, consideramos que se seguem os padrões do texto escrito para estabelecer se um discurso oral é correto ou incorreto. Por este motivo, são atribuídos tantos erros e falsas conceções à expressão oral, quando, esta, na verdade, tem regras próprias.

Por isso, o quadro seguinte resume os traços distintivos entre o oral e o escrito, constituindo-se como um contributo, que é hoje, consensual sobre a matéria (Amor, 2003: 64):

Tabela 2 - Traços diferenciadores

	ORAL		ESCRITO		
Efemeridade	+	• dependência contextual	-		Permanência
	-	• planificação, controle	+		
	+	• manobras de reforço e correção	-		
	-	• prescrições formais, normalização	+		
	-	• distância discursiva do sujeito de enunciação	+		

Pela análise do quadro podemos concluir que, posicionando-se no polo oposto ao modo escrito, a comunicação oral apresenta uma maior dependência do contexto, uma menor planificação e controle, necessita de mais manobras de reforço e correção, as prescrições formais são menores e a distância discursiva é, também, menor. Como explica Alcón Soler (2000), o uso de vacilações e reformulações comprovam que, numa conversação, a planificação e a informação vão sendo construídas conjuntamente entre emissor e recetor, à medida que se desenvolve a comunicação.

Como já esclarecemos antes, estes traços distintivos do discurso oral dizem respeito apenas às situações interativas. A linguagem interativa é sempre “uma construção coletiva” e o “produto de uma co-enunciação”, ou seja envolve pelo menos dois interlocutores (Amor 2003: 65). A aprendizagem e o aperfeiçoamento das capacidades de expressão oral são também uma aprendizagem social, porque falamos e relacionamo-nos com os outros. A linguagem oral tem, pois, uma indubitável função social.

Esgrimindo argumentos para justificar a necessidade de apostar na promoção da competência discursiva oral, no ensino obrigatório, Nuñez Delgado (2000: 155) refere o seguinte:

Si esta enumeración la completamos con argumentos como que en nuestra vida diaria usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita, lo que hace que aquélla se impregne de un valor social, humano y afectivo del que carece la segunda; que la adquisición del código escrito es cronológicamente posterior al oral, o que la lengua hablada no sólo es la que primero aprendemos, sino -y por eso mismo- la que sustenta la mayor parte de los aprendizajes que realizamos en la infancia [...].

Dos argumentos constantes na citação, destacamos o valor social, humano e afetivo da língua oral, que se prende com função interativa. Falamos para socializar com as outras pessoas, para conversar, para estabelecermos relacionamentos do ponto de vista socio-afetivo, tal como explicam Brown e Yule (1983). Em nosso entender, este valor humano é o principal rasgo que distingue a linguagem oral do código escrito.

Para além deste traço distintivo estrutural, interessa-nos salientar alguns aspetos mais específicos do discurso interativo, que têm maior relevo para o nosso estudo, nomeadamente no que concerne à componente paralinguística e não-verbal da língua oral.

Com base no trabalho de Martín Peris (1993: 182-184) acerca da relação entre a comunicação oral e a escrita, destacaremos as seguintes especificidades dos intercâmbios orais: i) a imediatez e a espontaneidade das intervenções orais, colocando os intervenientes sob pressão psicológica face à impossibilidade de poder anular o que foi dito; ii) o predomínio da retroalimentação (*feedback*) imediata, o que significa que o discurso se irá elaborando e modificando em cooperação, de acordo com as reações dos participantes ao que os outros dizem; iii) a entoação, a pronúncia - tendo de se contar, nas segundas línguas, com as dificuldades de aprender um novo sistema fonético - as pausas os silêncios; iv) “la conjugación de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan y agilizan la transmisión de mensajes.”

No que respeita à última alínea, Pinilla Gómez esclarece que (2004: 883) “Los elementos lingüísticos hacen referencia al propio código verbal, como sistema estructurado de signos, con sus niveles de análisis correspondientes - fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, etc.” Algumas das características da língua oral verbal, já foram previamente assinaladas, tais como: frases incompletas ou interrompidas pelos comentários dos interlocutores; maior facilidade para passar de um assunto a outro; uso de um vocabulário mais reduzido, recurso ao bordão linguístico, abundância de coloquialismos e vulgarismos, utilização de expressões idiomáticas e frases feitas, entre outras.

A mesma autora (Pinilla Gómez 2004: 884) apresenta os outros dois elementos da seguinte forma:

Los elementos paralingüísticos tienen que ver con esa dimensión tan importante y significativa de la comunicación oral que constituye la comunicación no verbal - no presente en la comunicación escrita - gestos, movimientos corporales o faciales, situación espacial y distancia entre los interlocutores, etc. Por último, los elementos extralingüísticos se refieren a todo lo relacionado con el tema sobre lo que se habla y la situación comunicativa, es decir, quienes son los participantes, qué relación hay entre ellos, etcétera.

Desta forma, podemos perceber que o desempenho do falante e a relação que se estabelece entre os interlocutores durante a interação não se circunscreve, unicamente, à vertente comunicativa verbal, mas também compreende um leque de aspetos para-verbais e não-verbais, que como referem Monteiro *et alii* (2013 *apud* Braga e Silva 2006), expressão uma relação dialética entre eles.

### 1.2.5. Modalidades e usos

A comunicação oral engloba várias modalidades. Na vida quotidiana defrontamo-nos com vários tipos de necessidades e contextos comunicativos, para além do quadro interativo.

Desta forma, Amor (2003: 69) propõe três grandes áreas de trabalho para se desenvolverem as capacidades de comunicação oral dos discentes e que correspondem a diferentes objetivos de aprendizagem:

- área da comunicação dominada pelo vetor da interação: ouvir para recolher informação e para interagir;
- área da comunicação dominada pelo vetor 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.

Esta divisão das áreas, por objetivos e necessidades da discência, é uma proposta de modalidades que não se esgota em si mesma, no seu interior, mas pode sofrer delimitações. Do mesmo modo, a investigadora (Amor 2003) reforça que a ordem, pela qual são apresentadas, não deve ser seguida de forma rígida e linear no contexto didático. Contudo, considera-se que as técnicas de formalização do discurso devem ser aplicadas num nível mais avançado de trabalho, deixando antever que de um registo informal se deve ir progressivamente para um registo mais formalizado.

Esta proposta de classificação irá ser retomada na parte das estratégias de atuação em contexto escolar, quando abordarmos as técnicas e exercícios para desenvolver em sala de aula.

### 1.3. A expressão oral em contexto de sala de aula

Os conceitos e as características teóricas da competência comunicativa oral são o pano de fundo para compreender a dimensão que nos interessa abordar neste relatório: a expressão oral em contexto de sala de aula do português e do espanhol (LE). Deste modo, é importante perceber os contornos da evolução do paradigma e dos normativos que enquadram a sua aplicação nas escolas, as relações que se estabelecem entre os seus principais atores, bem como a envolvimento do processo de aprendizagem do oral.

#### 1.3.1. Evolução do paradigma

Emília Amor (2003), tal como múltiplos autores (Brown e Yule 1983; Nuñez Delgado 2000; Pinilla Gómez 2004), ressalta a pouca atenção dada à comunicação oral ao longo dos tempos. A linguagem oral é a primeira que se adquire e domina, de forma espontânea, e, por isso, tem sido pouco valorizada pela escola que, por sua vez, se tem centrado, essencialmente, na língua escrita.

Da mesma forma, Cassany *et alii* (2008) corroboram esta ideia, mencionando que a função tradicional da escola tem sido ensinar a ler e escrever, ou seja, a denominada alfabetização. A destreza oral tem sido a grande esquecida tanto no contexto escolar como nos estudos e materiais sobre o tema. Este desinteresse prende-se com a crença bastante difundida, até há pouco tempo, de que não faz falta ir à escola para aprender a falar, pois é algo que se adquire, naturalmente, no contexto familiar e entre amigos.

Só, recentemente, com o advento da linguística moderna se começou a dar relevância à componente oral e interacional da linguagem. No entanto, as suas especificidades foram

sendo ignoradas até às recentes análises do discurso e da interação, enquadradas, sobretudo, no denominado paradigma da comunicação-interação, no qual Amor (2003) assentou as suas premissas.

No contexto pedagógico português, esta progressiva valorização da linguagem oral surge associada “aos modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno”, pela via da Psicologia e da Pedagogia. No entanto, não tiveram sucesso, ficando-se pelo enunciado de intenções e princípios, bem como por aplicações simplistas do modelo, baseadas no pressuposto da espontaneidade da verbalização simples e imediata, como solução para “todos os problemas de apropriação e especialização linguístico-comunicativa” (Amor 2003: 62). Porém, contrariamente ao pretendido e a par do processo de massificação, entretanto, empreendido, em vez de resolver, criam-se novos problemas. Estas abordagens expõem, antes, o contraste do discurso oral das crianças e jovens de meios socioeconómicos diferentes, difundindo termos, que mostram um certo determinismo sociológico, como “código elaborado” e “défice linguístico”. Entretanto, novos enfoques no âmbito da psicolinguística, vêm atenuar esse determinismo, introduzindo outras variáveis na análise do grau de competência comunicativa oral, tais como: o nível de instrução dos pais e as relações entre oral e escrito (Amor 2003: 62).

Muito embora esta evolução, a mesma autora considera no seu estudo (Amor 2003: 62), que a componente oral continua a ser preterida nas aulas de língua materna, não se tirando partido da sua modalidade mais rica; “no fazer da própria aula”, prevalecendo a comunicação unidirecional sobre a interacional. De uma maneira geral os objetivos estabelecidos nos programas, manuais e restantes materiais didáticos não são operacionalizados científica e pedagogicamente de forma adequada. Esta situação ocorre porque “não há ensino intencional e sistemático do oral” e as práticas de observação e avaliação formativa eram praticamente inexistentes (Amor 2003: 62).

Cassany *et alii* (2008) observam que a complexidade da vida atual exige um nível de comunicação oral tão elevado como o da produção escrita. Assim sendo, contrariando as opções de alguns professores, a escola tem de assegurar uma formação integral das crianças e dos jovens, na qual as competências estejam, de facto, interrelacionadas. Reforçando esta ideia, Cassany *et alii* (2008: 141) defendem, ainda, que “el trabajo de profundización gramatical y léxico y de enriquecimiento lingüístico general deben revertir en la expresión oral”. Desta forma, podemos compreender que se têm favorecido as conexões da gramática com a escrita em detrimento da componente oral.

O investigador Martín Peris (1993: 184) sistematiza bem a importância da integração das destrezas no ensino de idiomas, na perspetiva “del aprendizaje comunicativo y por tareas”:

Las actuales tendencias en metodología de la enseñanza de idiomas fomentan la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua mediante un uso auténtico y efectivo de la misma, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en una misma actividad.

Segundo Briz (2002: 17), no caso das segundas línguas as mudanças epistemológicas e metodológicas foram protagonizadas pelos “enfoques comunicativo-funcionales” e conduziram à renovação: de objetivos, da forma de ensinar e dos materiais. O objetivo é, pois, ir mais além da gramática, dos enunciados escritos, do padronizado, recentrando o ensino nas variedades linguísticas (registro formal e coloquial) de acordo com o usuário e o uso da língua em diferentes situações concretas.

No entanto, é importante precisar que a propagação dos referidos enfoques, surge, entretanto, associada a uma orientação humanista da educação que se preocupa com o crescimento e desenvolvimento individual do aluno e, particularmente, com a influência de fatores cognitivos e afetivos na aprendizagem (Giovannini *et alii* 1996). A análise de variáveis individuais afetivas como a ansiedade, a autoconfiança e a motivação dos alunos conduz à preocupação em proporcionar-lhes melhores condições de aprendizagem, num clima de diálogo e respeito mútuo na sala de aula.

Como consequência destas abordagens humanistas são promovidos planos de aprendizagem centrados no aluno e visando a sua autonomia. Giovannini *et alii* (1996: 14) esclarecem, assim, o modelo:

“Un planteamiento de este tipo requiere que tanto los objetivos del programa como los procedimientos pedagógicos que se utilicen sean establecidos en función de los intereses, las expectativas y las características particulares de los alumnos, lo que implica un cierto modo de negociación entre profesor y alumnos sobre el propio proceso de aprendizaje.”

Os autores (Giovannini *et alii* 1996) alertam, entretanto, para o facto de os primeiros contributos dos enfoques comunicativos, que definiam os conteúdos dos programas em função das análises efetuadas às necessidades comunicativas dos falantes, continuarem a ser válidos para a apresentação de propostas educativas.

Paralelamente às abordagens humanistas surgem as teorias do construtivismo. Um dos seus postulados básicos “es la incorporación activa del sujeto que aprende a su propio proceso de aprendizaje” [...] e que “pasa por la intervención oral de los alumnos en clase y por la interacción con profesores y compañeros (Nuñez Delgado 2000: 170).” Por conseguinte, o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento e esta descoberta é proporcionada pela interação com o professor e com os pares.

Em ambas abordagens o professor constitui-se como mediador do processo de aprendizagem do aluno. Não obstante, na visão humanista, o professor adota uma postura não diretiva, orientando a negociação do processo educativo, individual, do aluno. Nos dois casos, se procura criar um ambiente verdadeiramente comunicativo que dê protagonismo aos alunos, baseado na participação ativa dos mesmos em situações interativas. Na abordagem construtivista, as intervenções orais dos alunos são orientadas por normas de cortesia, estabelecidas logo à partida. Há uma maior preocupação com a conduta dos alunos, o professor deverá promover uma participação ordenada (Nuñez Delgado 2000; Giovannini *et alii* 1996).

Da informação aduzida, podemos concluir que o modelo comunicativo-interativo é transversal às várias abordagens, uma vez que salienta a importância do diálogo na relação pedagógica e no processo de aprendizagem autónomo dos alunos. Contrapondo-se ao modelo tecnológico do ensino, centrado nos resultados do processo educativo e em metas previamente determinadas, estes modelos frisam, pois, a interação entre professor e aluno, o processo instrutivo, as condições em que se produzem os intercâmbios comunicativos. Como enfatiza o Professor Zabalza Beraza (1984: 20), trata-se de um paradigma mais abrangente e integrador dos elementos mais importantes do ensino:

La ventaja de un modelo comunicacional de la enseñanza, desde el que se aborde el análisis de ésta como un fenómeno interaccional, radica en que se evitan los riesgos de reduccionismo informativista, lingüístico, conductista, etc., ofreciendo, por el contrario, una perspectiva multinivel en la que quedan integrados sistémicamente los elementos más relevantes de lo que constituye la enseñanza.

Em suma, elencámos alguns dos enfoques que têm acompanhando a forma como a expressão oral é abordada em contexto escolar. Na parte empírica deste relatório, iremos averiguar quais os que melhor se adequam às nossas práticas pedagógicas e em que situações.

### 1.3.2. Legislação e Orientações programáticas

No Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário de 1991 (Duarte *et alii*, 2008), o domínio de ouvir/falar surge ainda em conjunto. Tendo, entretanto, o mérito de estabelecer o equilíbrio entre a comunicação oral e os restantes domínios de comunicação, no processo de ensino aprendizagem.

O Programa de 2001/2002 (Coelho *et alii* 2001-2002), por sua vez, já contempla a oralidade como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral. Nota-se uma preocupação em aplicar os conceitos e teorias do paradigma comunicativo às políticas educativas. Deste modo, na esteira de Chomsky (1995), Hymes (1972) e seus seguidores, neste Programa (Coelho *et alii* 2001-2002: 9), é utilizado o termo “competência de comunicação (que) compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.” Para formar locutores proficientes, a escola deverá promover essas competências de forma integrada:

No âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; no que respeita à competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da 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 ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.

Tendo em conta que o referido Programa não visa apenas uma preparação académica dos estudantes, mas uma preparação para a vida, a comunicação oral assume um papel

importante na formação pessoal, profissional e social destes. Estamos, assim, perante a inegável função social da comunicação oral (Cassany et alii 2008; Amor 2003; Nuñez Delgado 2000).

Como vem mencionado no Programa (Coelho *et alii* 2001-2002: 18) “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.” Assim sendo, a escola deverá atuar em três vertentes do domínio oral. Em primeiro lugar, para promover a afirmação pessoal, fomentam-se “práticas de produção oral unidirecional” (aluno/ alunos e alunos/professor) para descondicionar e desenvolver a expressão oral individual. Em segundo lugar, fomentar momentos de interação verbal (diálogos, discussões, debates), como forma de promover a integração na comunidade. Em terceiro lugar, como domínio transversal do currículo, permite “fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências).”

Entretanto, o texto das Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário (Buescu, Helena C. *et alii* 2014) parece seguir, também, a inspiração de Chomsky (1995) e Hymes (1972) na adaptação do conceito de performance, particularmente ao elencar um vasto leque de descritores de desempenho para os vários domínios de aprendizagem. Ao estabelecer estes parâmetros, nota-se, pois, um esforço de objetividade na avaliação da componente oral. No caso do 10.º ano, por exemplo, define-se que a produção oral de uma síntese seja de três minutos e da apreciação crítica seja de quatro minutos. No domínio da educação literária, encontra-se previsto a realização de “apresentações orais (5 a 7 minutos) sobre obras, partes de obras ou tópicos do Programa”. Está, assim, igualmente, patente a metodologia integradora dos vários domínios e, de modo particular, entre a leitura e da oralidade. Ambos partilham dos mesmos objetivos de promover “as capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica” e, concretamente, ao possibilitar o treino de apresentações formais sobre temas relevantes e debates de diferentes graus de formalidade (Buescu, Helena C. *et alii* 2014: 46 e 8)<sup>1</sup>.

No entanto, tal como nos normativos anteriores, o documento (Buescu, Helena C. *et alii* 2014) mantém-se omissivo quanto à percentagem específica de tempos letivos para a avaliação do domínio da oralidade. Os tempos letivos destinados à expressão oral são apenas oito e a sua avaliação não é mencionada. O quadro de distribuição de tempos letivos, apenas, contempla a avaliação escrita com catorze tempos.

Numa análise semelhante à de Monteiro *et alii* (2013), relativamente à evolução dos programas de português do ensino básico, na qual nos baseamos, refere-se que embora seja

---

<sup>1</sup> É importante, entretanto, ressaltar que o treino dos debates só está previsto para o 12.º ano e parece-nos que, muito embora se mantenha o objetivo de promover o exercício de cidadania, de uma maneira geral, as vertentes do domínio oral de integração na comunidade e na vida profissional, defendidas no anterior programa, se perdem um pouco com as Metas.

notória a preocupação política no sentido de evidenciar a comunicação oral como um domínio importante para o exercício da cidadania, na prática a oralidade continua a não ser alvo de planificação, ensino sistemático, observação ou avaliação.

Será que o facto da avaliação da oralidade, na disciplina de português, ser de carácter obrigatório para o ensino secundário muda o cenário neste nível de aprendizagem?

Nos termos da alínea a) do n.º 6 do artigo 9.º da Portaria 1322/2007, de 4 de outubro:

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 [...].

Para além do carácter de obrigatoriedade a portaria acima mencionada atribui um peso de 25%, da classificação global da disciplina de português, à componente da oralidade (compreensão oral e expressão oral).

A recente Portaria n.º 304-B/2015 de 22 de setembro altera o peso da componente da oralidade no nível secundário: “a) Na disciplina de Português, a componente de oralidade tem um peso de pelo menos 20 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 9.º [...]”

Esta Portaria atribui maior autonomia às escolas, uma vez que, de um peso fixo de 25%, a avaliação da oralidade do português passa para um peso mínimo de 20%. Desta forma, cabe a cada escola efetuar esta ponderação. Se optarem pela percentagem mínima reduzem o peso da oralidade na nota final. No entanto, o desfasamento entre a classificação da avaliação interna e a classificação nos exames, embora menor, acaba por se manter, porque, estes últimos, não contemplam a componente oral.

No nível básico, o ensino do espanhol ainda se rege pelo programa de 1997 (Ministério da Educação 1997: 1, 29) que “decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 286/89.” Em termos metodológicos é orientado pelo paradigma comunicativo (“los enfoques comunicativos”), ou seja procura-se promover a competência comunicativa de forma integrada nas suas sub-competências, já referidas, bem como a inter-relação de conteúdos, devendo-se privilegiar a criação de situações comunicativas orais e escritas tão autênticas quanto possível. Outra linha orientadora é a de “Un Nivel Umbral”, que define que o nível padrão não é o mesmo para todos os alunos. Por isso, as metodologias são adequadas a cada público, tendo em conta as necessidades, recursos e personalidade do aluno. Assim, defende-se a utilização de “metodologias ativas” centradas no aluno, para o transformar no construtor da sua própria autonomia.

Relativamente à avaliação o programa (Ministério da Educação 1997: 33, 36) menciona que as competências básicas, isto é, a compreensão de textos orais e escritos e a expressão oral e escrita, “serão objeto de avaliação na disciplina de Espanhol”. No entanto, não apresenta qualquer proposta ou orientação em termos de instrumentos de avaliação, apenas referindo a necessidade da sua elaboração, assim como, a definição prévia dos

critérios orientadores. O documento elenca, unicamente, diversas provas que podem ser aplicadas para avaliar a expressão oral: “repetição de frases”, “leitura oral”, “questionários”, “respostas a perguntas sobre uma série de imagens”, “formulação de enunciados relativos a situações dadas”, “relato de acontecimentos e vivências”, “entrevista”, “debate”, “dramatização”, “juego de papeles”, entre outras.

Os normativos são omissos relativamente à avaliação da componente oral no ensino básico de línguas estrangeiras e, também, no ensino básico do português. A supramencionada Portaria n.º 1322 de 2007 refere-se, apenas, à avaliação da língua estrangeira, no nível secundário, da seguinte forma: “são obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade [...] integrados no processo de ensino-aprendizagem [...]: 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”.

Tal como Monteiro *et alii* (2013), não conseguimos perceber pelos documentos analisados (referentes às disciplinas de português e de espanhol) qualquer menção aos instrumentos de avaliação da competência oral: critérios de avaliação, grelhas de observação e registo e momentos formais de avaliação.

Da política educativa às práticas em contexto escolar parece haver alguma diferença. Desta forma, no segundo capítulo deste relatório, procuraremos verificar como é que estes normativos se traduzem na realidade.

### 1.3.3. Distribuição de papéis sociais

Os desempenhos dos atores em presença na sala de aula são essenciais para a consecução dos objetivos gizados pelos programas e normativos. Na aula de línguas (materna e estrangeira) é fundamental conceder espaço para o diálogo professor/alunos e aluno/alunos.

A sala de aula é uma espécie de “microcosmos” ou cultura em miniatura onde se recriam os hábitos comunicacionais e as relações com a sociedade, da qual faz parte a escola, mas que, também, apresenta um *modus operandi* específico e normas próprias. Por isso, é o palco onde professores e estudantes representam uma série de papéis, mais ou menos pré-determinados e negociáveis, os quais são desempenhados através do uso da palavra (Nussbaum e Tusón 1996: 14).

Apesar das correntes recentes apregoarem a abertura da sala de aula à interação comunicacional, os papéis têm-se mantido bem demarcados e rígidos. O professor tem o papel dominante na gestão e negociação das atividades pedagógicas. Ao utilizar o discurso para realizar o ensino, o seu papel é de orador incessante, com comprova Amor (2003: 67):

“Estudos realizados sobre registos de aula permitem verificar que os professores falam três ou quatro vezes mais do que a totalidade dos alunos, e que essas falas, pelo tipo e sequência de atos e funções que realizam, revelam de sujeitos diferentemente posicionados.”

O docente realiza as preleções, expondo diretamente os conteúdos programáticos e interrogando os alunos. As perguntas visam “a reconstituição de um saber pré-definido”. A triagem e avaliação das respostas são realizadas tendo em conta esse conhecimento prévio (Amor 2003: 67).

Perante o excesso do professor, o aluno quase não necessita de falar, e quando o faz, responde a perguntas. O estudante tem um papel passivo neste processo. Não lhe compete tomar a iniciativa no diálogo pedagógico. A autora (Amor 2003: 67) nem sequer considera que exista verdadeiro diálogo, uma vez que este se esgota com a resposta do aluno, tratando-se, antes, de “monologismo”. Também Monteiro *et alii* (2013: 19 *apud* Castro 1989) defendem que a comunicação nas escolas se converte “numa troca, que compreende movimentos de abertura, resposta e fechamento”, na qual o professor é o interlocutor principal.

Desta forma, como detentor do conhecimento e da palavra cabe ao docente a legitimidade na comunicação, enquanto os alunos só podem assumir um papel secundário, não chegando a integrar-se na dinâmica da aula. Ora, a aquisição e aperfeiçoamento da competência numa dada língua passa pelo uso comunicativo, ou seja, o aprendente tem de praticar. Se houver apenas um monólogo por parte do professor, não estarão reunidas as condições básicas para que o estudante evolua na sua aprendizagem. O professor deve, pois, gerar momentos formais e informais da prática da oralidade, de forma sistemática, explícita e intencional para que os alunos consigam efetivamente desenvolver a competência comunicativa (Hymes 1972; Nuñez Delgado 2000).

A implementação de um modelo de ensino centrado na autonomia do aluno envolve uma alteração dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao estudante. Numa situação de negociação do processo de aprendizagem e de construção compartilhada do conhecimento por parte destes dois atores, o diálogo e a interação são uma constante. Desta forma, a legitimidade da comunicação oral passa a caber essencialmente aos discentes, bem como a participação ativa na descoberta do conhecimento. O professor assume a função de facilitador de comportamentos autónomos e do espírito de iniciativa dos alunos, reduzindo as suas exposições de conteúdos programáticos ao estritamente necessário.

Desta forma, torna-se pertinente mencionar um dos propósitos da atividade oral apontados por Vilà (2005: 1): “hablar para aprender”. O diálogo entre professor e alunos, na sala de aula, permite a negociação de significados e a construção de conhecimentos. Não se trata de um monólogo, mas de um diálogo no qual todos têm algo a aprender.

Neste sentido, pode-se falar de um “estilo interactivo” que envolve o papel do professor e da escola na criação de condições para uma aprendizagem comunicativa que melhore as competências orais dos discentes, num clima de relações interativas ente os atores em presença e que respeite as necessidades e motivações dos alunos (Nuñez Delgado 2000: 157 *apud* Kaiser y Alpert 1888).

#### 1.3.4. Dificuldades e necessidades linguísticas dos alunos

Muito embora tenha sido desvalorizada no contexto escolar e acadêmico, é inegável que a comunicação oral é o fundamento da vida em sociedade. Os meios de comunicação social e as tecnologias vieram, entretanto, dar-lhe maior relevo e alterar os padrões de interação. Ainda que se lhe atribua maior importância, paradoxalmente, são muitas as vozes dos especialistas na matéria a afirmar que se fala cada vez pior e a escola não foge a esta panorâmica. A este propósito, Nuñez Delgado (2000: 86, 90-91) refere que, apesar de nos encontrarmos na era da comunicação, nos vários níveis de ensino (da primária à secundária) “no dejan de repetirse los comentarios del profesorado de todas las áreas curriculares sobre lo mal que se expresan los alumnos y alumnas, sobre lo limitado vocabulário, sobre lo poco cuidado de su dicción, sobre lo desvalorizado de su discurso...” A autora especifica, ainda, quais são os problemas mais frequentes dos alunos. Assim, no plano fónico verificam-se deficiências de entoação e articulação, sobretudo na leitura expressiva; os problemas léxico-semânticos são “el abuso de clichés, muletillas y palabras comodín; la pobreza de vocabulário, etc.”; “los errores del nivel morfosintáctico son de construcción, de uso inadecuado de nexos, de concordância, etc.;;” no plano textual as produções orais apresentam falta de coerência, coesão e adequação. No que respeita às atitudes gerais durante as interações orais: “se repiten las quejas sobre que los alumnos no saben escuchar a los demás; no saben valorar críticamente las informaciones que reciben; se muestran, en general, reticentes en hablar en público, etc.”

Cassany *et alii* (2008) e Amor (2003), também, salientam o facto de os estudantes se encontrarem muito mal preparados para se expressarem oralmente, em público, e interagirem com os pares e com o professor. Reforçando a lista anterior, mencionam os problemas de inibição e os bloqueios de palavra generalizados.

Amor (2003: 76) deteta alguns problemas de expressão oral que surgem com alguma frequência mesmo em níveis escolares mais elevados:

- bloqueios generalizados quanto ao exercício da palavra: alunos que, em geral, não falam e se recusam a falar; que falam com extrema dificuldade e, por isso, se retraem; que falam constrangidos, receosos e diminuídos nas suas capacidades;
- dificuldades respeitantes ao uso da palavra em espaços/organizações/situações particulares [...];
- bloqueios no que respeita a aspetos específicos, de tonalidade psicoafectiva: receio de manifestar a opinião, fuga à expressão da sensibilidade, medo de cair no ridículo, associados a certo tipo de práticas verbais e verbo-gestuais (por exemplo: dizer poesia, participar em jogos, etc.);
- perturbações ou dificuldades no campo linguístico-discursivo [...];
- dificuldades no plano da construção e coerência discursivas [...].

De acordo com o cenário apresentado, torna-se essencial perceber quais são as necessidades linguísticas dos alunos de modo a ajustá-las aos melhores modelos de

intervenção. Como referimos anteriormente, esta premissa é defendida no âmbito dos enfoques comunicativos, desde os seus primórdios (Giovannini *et alii* 1996).

Cassany *et alii* (2008) partem da tipologia de textos orais de J. Badia *et alii* (1988) para estudar as necessidades de expressão oral dos alunos. Esta classificação apresenta dois pontos de vista: o dos tipos de comunicação, de acordo com o número de participantes e o dos tipos de gestão da situação comunicativa. De uma maneira geral, a comunicação oral singular e autogerida corresponde às habilidades de exposição oral e a comunicação dual e plural, de gestão colaborativa, corresponde às habilidades de conversação.

Tabela 3 - Tipos de Comunicação Oral

“Comunicaciones orales”		
“Singulares” (el receptor o receptores no tienen la posibilidad inmediata de responder)	“Duales” (dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor)	“Plurales” (tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor)
“Autogestionadas” (autoregulación del discurso)	“Plurigestionadas” (interacción y colaboración comunicativa)	
Destrezas de exposición oral	Destrezas de conversación	

Fonte: Adaptado de Cassany *et alii* (2008: 138-139 *apud* J. Badia *et alii* 1988).

As necessidades linguísticas dos alunos são diferentes de acordo com os níveis de ensino básico e secundário e, a cada fase, corresponderá o tipo ou tipos de comunicação mais adequado.

Numa primeira fase, para Cassany *et alii* (2008), as necessidades linguísticas dos alunos prendem-se com a aquisição de regras básicas de conversação em contexto escolar e social, na medida em que a maioria das atividades humanas são conduzidas através da interação oral. Nesta etapa, deve-se apostar, pois, nas modalidades de comunicação oral em gestão plural.

Deste modo, para adquirir as competências básicas de conversação, a metodologia desenvolvida na América do Norte - *cooperative learning* - parece ser a mais indicada para implementar em sala de aula. Este quadro teórico define o trabalho em equipa para aumentar o rendimento escolar dos alunos em qualquer área curricular, mas também desenvolver as suas competências sociais (destrezas sociais). O conceito de “destreza social” é enunciado como: “(...) las capacidades de interrelación, de escuchar, de hablar, de hacer algunas preguntas y respuestas, de colaborar en una conversación, en un diálogo, en una tarea lingüística, etc.” (Cassany 2008: 141).

Quando o aluno já se encontra numa fase mais avançada do seu crescimento, o professor deverá fomentar atividades de natureza singular (“exposiciones, parlamentos, intervenciones formales, etc.”) explorando contextos formais da oralidade. As necessidades comunicativas dos jovens já são mais exigentes, uma vez que têm de ser preparados para a futura vida académica e profissional. Ainda mais, perante uma sociedade moderna e tecnológica, os desafios comunicativos são cada vez mais complexos (Cassany 2008: 140).

Na mesma linha de pensamento, mas salvaguardando que não de forma rígida e linear, Amor (2003) considera que, nos níveis mais baixos de ensino, se deve apostar mais no vetor da interação entre pares e em modalidades de expressão oral mais pessoais e espontâneas. Na primeira situação, os alunos mais novos precisam de adquirir regras de convivência, de aprender a ouvir o outro e a respeitá-lo para conseguir interagir e saber relacionar-se com este. No segundo caso, procura-se estimular as capacidades de expressão, de forma espontânea e lúdica, para desbloquear e aprender a libertar-se de vários condicionalismos emocionais, sociais, etc. Por sua vez, nos níveis mais elevados de ensino-aprendizagem, os estudantes necessitariam de trabalhar técnicas de formalização do discurso (mais expositivas ou interativas), com vista ao seu ingresso na vida adulta.

Em cada um dos níveis, é importante atender às dificuldades e necessidades dos discentes. Por isso, o professor deve seguir uma estratégia de progressividade na implementação das atividades, ou seja, ir introduzindo exercícios mais breves e controlados para, lentamente, implementar práticas mais complexas e abertas que concedam maior liberdade ao aluno (Cassany *et alii* 2008).

De uma maneira geral, na língua materna é importante aperfeiçoar a competência oral, pois “no se trata de enseñar a hablar desde cero”, mas de “hablar bien o hablar mejor” (Cassany *et alii* 2008: 134). Por sua vez, a prática da expressão oral ganha, ainda, maior relevância na aprendizagem de uma segunda língua porque os alunos têm de superar as deficiências linguísticas provenientes das interferências da sua própria língua e da envolvente sociolinguística.

Nas línguas estrangeiras, os estudantes têm necessidade de dominar as variedades de uso para evitar mal-entendidos linguísticos, que podem comprometer a comunicação. Neste sentido, Briz (2002) defende que se devem ensinar as variedades de uso e, sobretudo, o espanhol coloquial, que é modalidade da linguagem oral mais autêntica, a interação quotidiana (mas também as variedades dialetais como o espanhol de Espanha e da América). A justificação que aponta para o ensino/aprendizagem do registo coloquial do espanhol é a seguinte: “porque el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo (Briz 2002: 18).” Este tipo de conhecimento pressupõe uma evolução positiva na competência comunicativa e interpretativa dos estudantes de ELE. O autor assinala que o falante é tanto mais culto quanto domine os diferentes registos e seja capaz de os usar adequadamente de acordo com o contexto comunicativo.

Por sua vez, o estudo sistemático das variedades da língua estrangeira só deve ocorrer nos graus mais avançados ou superiores do ensino. No entanto, nada impede que, em níveis mais baixos, se estude ou reflita na sala de aula, por exemplo, “sobre algunos rasgos morfológicos o léxicos del language juvenil [...]”(Briz 2002: 19).

### 1.3.5. Artificialismo *versus* simulação do real

Para reunir as referidas condições de aprendizagem do oral, devem ser desenvolvidas, na sala de aula, atividades comunicativas similares às situações comunicativas que o falante encontraria na vida real. Não obstante, Amor (2003) denuncia que tal não acontece, pois, a comunicação oral que se pratica na disciplina de português é caracterizada pelo artificialismo. Torna-se essencial criar condições apelativas para explorar a oralidade, nomeadamente através de discussões sobre problemas e dilemas morais reais, bem como simulações que permitam exercitar diferentes registos da língua.

Pinilla Gómez (2004: 881) defende que a reprodução das condições reais numa dada atividade comunicativa, em contexto escolar, passa pela integração das destrezas comunicativas:

De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas - hablar y escribir - como las receptivas - escuchar y leer - suelen aparecer de esta manera, integradas.

O enfoque por “tarefas”, como já referimos anteriormente, é a metodologia que melhor operacionaliza esta integração das destrezas nas denominadas “tarefas comunicativas” e, como tal, mais se aproxima da multiplicidade que caracteriza as situações comunicativas reais (Martín Peris 1993: 184). O uso da língua, por parte dos alunos, em atos de comunicação suscita, igualmente, esta aproximação ao contexto real, dado que se procura satisfazer as necessidades comunicativas concretas dos mesmos (Pinilla Gómez 2004: 881-889).

Os materiais a utilizar nessas atividades comunicativas são um recurso pedagógico essencial para a contextualização das mesmas. São uma espécie de “pedaços” da realidade trazidos para a aula e que ajudam a perceber as especificidades sociolinguísticas e culturais da língua meta. Para Briz (2002: 20) devem-se privilegiar materiais autênticos no estudo do uso coloquial da língua. Pode-se iniciar o trabalho com textos escritos, como cartas familiares, textos literários ou jornalísticos que reproduzam ou imitem o registo coloquial. Porém, numa segunda fase, defende a utilização de “discursos orales reales, pues es el único modo de incorporar otras realidades no estrictamente lingüísticas, como la quinésica, la prosémica, etc., sobre todo, los conversacionales, ya que son el tipo de discurso en que mejor y más auténticamente se manifiesta ese español coloquial.”

No entanto, criar uma atmosfera real para desenvolver uma atividade comunicativa em sala de aula não é assim tão linear. Neste sentido, Vázquez (2000: 37) refere o seguinte:

“Suele decirse que deberíamos intentar cerrar la brecha que existe entre la realidad y la clase. (Dicho de otro modo: que en el mundo de la clase no se habla como se habla en el mundo real.) Y esto hasta cierto punto es verdad, si bien la clase tiene una realidad que le es propia e intercambios que -en ese contexto- son perfectamente auténticos. Pero esto no justifica aceptar comportamientos lingüísticos sin que se sea consciente de las consecuencias que pueden tener.”

A autora (Vázquez 2000: 39) considera que se deve estabelecer um equilíbrio entre as situações reais e o contexto de sala aula, clarificando, assim: “[...] no todo lo que sucede en clase debe parodiar la realidad. Sin embargo, esto no significa que lo que suceda en la clase deba distorsionar la realidad de la lengua, ni tampoco que -al observar la realidad- no debemos modificar algunas conductas pedagógicas.”

Trabalhar com modelos reais de interação pode conduzir a meras imitações e não é isso que se pretende. As conversas informais implicam um contexto e uma atmosfera difíceis de recriar em aula. É importante refletir sobre o tipo de interação possível a desenvolver e as necessárias adequações aos meios disponíveis. O recurso às novas tecnologias (formas de comunicação à distância) e ao intercâmbio frequente com pessoas nativas pode ser uma estratégia, bem como o laboratório de línguas antes de os alunos se confrontarem com cenários reais.

### 1.3.6. Estratégias de atuação

Perante os modelos teóricos apresentados e o diagnóstico das necessidades de expressão oral dos alunos, é importante desenvolver estratégias que ponham em prática as orientações teóricas mais adequadas ao perfil dos alunos, das turmas e ao contexto escolar em geral.

#### A) Motivação

A aquisição e aperfeiçoamento da expressão oral de uma língua não é tarefa fácil. Segundo Cassany *et alii* (2008: 151) é um “processo longo e complexo”, sendo necessários meses e até anos para melhorar substancialmente as capacidades expressivas. O seu desenvolvimento requer muita prática e exercitação, só se consolidado com a experiência e trabalho continuado. Por outro lado, alguns preconceitos e dificuldades inibem os alunos de se exporem perante os outros. Dado este cenário, é inegável a necessidade de atuar no contexto de sala de aula e na própria comunidade escolar, no sentido de motivar as crianças e os jovens para superarem essas barreiras e persistirem nos seus processos de aprendizagem do oral.

Tendo em conta o conceito de “estilo interativo” (Nuñez Delgado 2000: 157 *apud* Kaise y Alpert 1888) centrado na atuação do professor e da escola, pensamos que o projeto educativo de uma escola é muito importante pelos objetivos e ofertas de atividades comunicativas que possa oferecer aos seus alunos. A possibilidade de integração dos em

clubes ou oficinas criativas é um importante fator motivacional, contribuindo bastante para incrementar as competências comunicativas dos alunos.

O professor, na sala de aula procurará cativar os alunos através da negociação das atividades que possam ir ao encontro dos interesses e das características dos utilizadores da língua. Neste caso, podemos salientar os jogos lúdicos e dramatizações que normalmente acolhem as simpatias dos discentes. Os espaços físicos preparados de forma adequada para facilitar a interação (disposição da mesas em “u”), o movimento na sala de aula e o aproveitamento de espaços exteriores, sempre que possível, são fatores a ter em conta. Moreno García (2011) salienta também a importância dos materiais didáticos apelativos e coerentes que estimulem a curiosidade e suscitem discussões interessantes. Outra possibilidade é incentivar a competitividade saudável e debater diferentes propostas para se chegar a um acordo geral.

Entretanto, o medo de errar, a timidez e os bloqueios são inimigos a combater em diversas frentes. As iniciativas referidas são importantes, mas há outras estratégias que o próprio aluno pode desenvolver, orientadas e supervisionadas pelo docente para superar as dificuldades estruturais. Com efeito, alguns alunos sentem-se, frequentemente, bloqueados e não conseguem realizar as suas apresentações orais ou estão de tal maneira nervosos, que a sua linguagem paralinguística e não-verbal acaba por comprometer bastante o seu desempenho.

Mendonça (2002: 40) apresenta algumas estratégias de motivação que qualquer aluno pode implementar para vencer estes receios e dificuldades. Mais do que meras sugestões apresenta um plano de atuação para as três fases da exposição: “antes, durante e depois.”

- i) Antes da exposição, deve aprender a “dominar os nervos realizando exercícios de respiração e de relaxamento”, confiar em si próprio e nos seus conhecimentos. É fundamental ter a consciência de que se está preparado: saber “o que se vai dizer”, estar seguro da “ordem” da exposição e recursos que o vão auxiliar.
- ii) Durante a exposição, “deve utilizar a voz com firmeza, com clareza e com o tom e a intensidade adequadas para assegurar a compreensão por parte dos ouvintes.” Deve evitar preocupar-se com os erros, pois sabe que os pode retificar calmamente no decorrer da sua apresentação. A postura o contacto visual com o público, a gestão das pausas e silêncios, os gestos devem ser os adequados para manter o interesse e clarificar ou corroborar o que se está a explicar/apresentar.
- iii) Depois da exposição, “deve autoavaliar-se e colocar algumas questões a si próprio” para “tentar melhorar” e “continuar a praticar” (Mendonça 2002: 40).

Estas estratégias são importantes porque consideramos que a motivação e a atuação devem caminhar de mãos dadas. Para que os alunos estejam motivados, têm de saber colmatar as dificuldades e sentirem-se mais seguros e preparados para enfrentar os novos desafios. Não é suficiente que gostem de um tema/atividade e que seja adequada ao seu

perfil. Se não tiverem a consciência dos passos que têm de dar, acaba por não haver evolução no processo de ensino-aprendizagem.

## B) Didática

No âmbito da didática da construção das atividades, analisaremos algumas propostas de como planificar, executar, avaliar e corrigir as práticas comunicativas orais.

- Planificar

Cassany *et alii* (2008) apresentam algumas características dos planos da atividade de expressão oral. Assim, dada a morosidade e complexidade do processo de aprendizagem da língua, considera-se que a expressão oral tem de ser planeada a médio e longo prazo. No seu plano, o professor deverá contemplar estratégias de diagnóstico e acompanhamento permanente do aluno, de modo a desenvolver práticas de exercitação e de consolidação da habilidade. O êxito vai-se alcançando com a continuidade e a habituação às atividades, por parte dos alunos, e mediante a preparação e experiência dos professores.

Por outro lado, os autores (Cassany *et alii* 2008: 152) salientam que a melhor forma de combater os preconceitos e desconfianças dos alunos, acerca da oralidade, é através de uma planificação muito minuciosa das atividades. Recusando-se a improvisação do trabalho em sala de aula considera-se que:

Por lo contrario, el tratamiento de la expresión tiene que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias. Todo ejercicio debe tener un objetivo y unos contenidos, tienen que inserirse en una unidad didáctica determinada y tiene que evaluarse, exactamente de la misma forma que cualquier aspecto de la gramática.

Pelo citado, podemos perceber uma preocupação em credibilizar o processo de aprendizagem do oral, estabelecendo parâmetros objetivos para planificar, implementar e avaliar as atividades comunicativas orais, tal como acontece no caso da gramática.

Dada a complexidade das atividades expressão oral e da sua condução em sala de aula é fundamental definir um plano adequado para cada iniciativa. Não obstante, pela sua abrangência e possibilidade de adaptação a várias situações, veja-se o modelo de planificação de uma discussão de Badia e Vilà (1993). O modelo assenta numa proposta de debate que gira à volta de um dilema ético de ciência-ficção acerca a eleição de um animal a transportar para um novo planeta. A planificação é estruturada em vários passos e visa estabelecer o tempo e as rondas de intervenções, os turnos de palavra, dando oportunidade a que todos os alunos façam uso da palavra. Segundo Cassany *et alii* (2008: 184):

Planificando la expresión de esta forma, garantizamos que todos los alumnos hablen, que realicen varios tipos de intervención (presentación, argumentos, réplicas, conclusiones), que también haya un espacio para interpelarse libremente (4.ª fase) y que se tengan que formular todas las ideas existentes en el aula sobre un determinado tema.

Do mesmo modo, Amor (2003) também defende que se devem preparar discussões motivadoras, acerca problemas e dilemas morais, com regras bem definidas de participação para os intervenientes (normas de distribuição do tempo e de uso da palavra, alargar a rede de direções e sentidos da comunicação entre os participantes).

- Técnicas e exercícios a executar

Retomamos, neste ponto, a classificação de Amor (2003) de modalidades e usos da comunicação oral, para apresentar propostas de técnicas tendentes à interação, à expressão pessoal e espontânea (de desbloqueio) e à prática formal e controlada da oralidade.

#### 1) Técnicas orientadas para a interação

As técnicas tendentes à interação, para além de desenvolverem a competência discursiva, possibilitam a aquisição de regras de convivência social, nomeadamente saber ouvir e respeitar o outro, cumprir os turnos de palavra, perceber quando se pode e deve intervir na conversação. Neste sentido, pode-se considerar a aprendizagem do oral uma aprendizagem social (Amor 2003; Cassany *et alii* 2008). Por este motivo, estas técnicas salientam a importância de saber ouvir recolher informação e interagir e a escola deve apresentar propostas para o desenvolvimento destas capacidades.

A escola deve apresentar propostas para o desenvolvimento destas capacidades (ouvir para recolher informação e interagir). Eis algumas atividades apresentadas pela autora (Amor 2003: 71), que consideramos adequadas ao nosso estudo:

- apresentação mútua e progressiva dos elementos do grupo/turma (quando na totalidade ou em parte, se desconheçam). Cada aluno comunica ao seu parceiro as informações de carácter pessoal que aquele transmitirá ao grande grupo, numa fase posterior (poderão ser objeto de observação os aspetos relativos à capacidade de ouvir/reter informação, os aspetos relativos à (re)transmissão e os elementos que fornecem indicações de ordem relacional); [...]
- fixação e observância permanente de princípios e regras reguladoras da participação oral e dos processos de comunicação a adotar na turma;
- breve(s) relato(s) centrado(s) no(s) ano(s)/período(s)/aula(s) anterior(es), como ponto de partida para o trabalho a iniciar; apresentação [...];
- breve(s) relato(s) de aspetos quotidianos da vida escolar ou pessoal do aluno [...];
- relato(s) efetuado(s) sobre livros, filmes, peças de teatro, etc., conhecidos dos alunos, tendo em vista testar a fidelidade ao original e atenção do auditório a cada um dos relatos efetuados, no final, troca de impressões e reflexão conjunta;
- transmissão em cadeia (aluno a aluno) de uma informação de qualquer tipo [...]. No final, confronto das versões inicial e final [...].
- Pequenas exposições orais de conhecimentos/experiências pessoais do aluno [...].

Os exemplos expostos permitem-nos, pois, concluir que o vetor da interação envolve saber ouvir para transmitir informação e escutar para poder depois discutir, de modo a construir um conhecimento compartilhado inerente à interação.

## 2) Técnicas orientadas para a expressão pessoal e espontânea

Para além da interação, é importante que os aprendentes desenvolvam a expressão oral do ponto de vista pessoal. As crianças e jovens entram no sistema escolar com um considerável domínio da língua materna, no entanto o seu conhecimento é instável e apresenta lacunas, carecendo de ajustamentos e aperfeiçoamento das suas capacidades. Para além destes motivos, é importante que as técnicas didáticas possam colmatar as dificuldades de expressão e aos bloqueios de palavra e de natureza socio-afetiva, já referidos anteriormente.

A autora (Amor 2003: 77) considera que a escola pode conceder ao aluno uma atenção especial neste campo. A intervenção vai no sentido de ajudar os alunos a desbloquear e a desmistificar algumas ideias feitas. Utilizar “a dimensão lúdico-catártica e criativa da palavra”, de forma descobrir “a génese do prazer” e “a fruição do discurso”. Neste âmbito, podemos falar de técnicas de participação informal e espontânea que visam o aperfeiçoamento da expressão oral. A investigadora aponta três áreas de trabalho como ponto de partida para estas práticas:

- a) área do “património oral e da literatura oral tradicional (jogos de linguagem; poesia para ser ouvida; narrativas em verso, histórias para serem oralizadas; provérbios, adivinhas, etc.);
- b) área do texto poético, a explorar sobretudo na sua materialidade fónica e nos vários «modos de dizer» (dizer, interpretar, recriar);
- c) área do jogo dramático [...] jogos e dramatizações menos condicionados e controlados” do que *jeux de rôles* [...].

Estas formas de expressão, associadas a linguagens não-verbais, permitem enriquecer e diversificar, ainda mais, as abordagens pedagógicas e, sobretudo, permitem o treino e a exploração, por parte dos alunos, da postura e do código corporal inerente à comunicação oral, tão importante para melhorar as suas performances comunicativas.

## 3) Técnicas orientadas para a formalização do discurso

A sociedade impõe certos padrões de desempenho linguístico, de acordo com os contextos em que se opere e, perante a complexidade crescente da vida social, as necessidades de aperfeiçoamento e formalização do discurso têm sido incrementadas. Desta foram, a aposta numa aprendizagem sistemática, a este nível, tem como objetivo a preparação dos jovens para o seu percurso académico, socioprofissional, bem como a sua participação em atividades culturais e cívicas. Das diversas técnicas de comunicação oral mencionadas por Amor (2003), iremos salientar apenas duas: a exposição e o debate.

A exposição tem como objetivo apresentar informações e opiniões acerca de um determinado tema e habitualmente é estipulado um tempo limite para a fazer. Procede-se previamente à elaboração de um plano, com recurso à escrita, com as ideias-chave a transmitir. O texto contempla uma introdução, o desenvolvimento das ideias e a conclusão

(tal como nos textos escritos). Durante a exposição o enunciador deve estar atento aos aspetos discursivos, ao adequado desenvolvimento do conteúdo e argumentação, bem como à postura física, aos aspetos psicológicas e relacionais que envolvem a comunicação.

O debate é uma forma de discussão em grupo sobre um tema e regulada e orientada por um moderador. A preparação do debate envolve a escolha de um moderador que tenha um bom domínio do tema, o estabelecimento dos objetivos e regras de participação dos intervenientes (o modo e o tempo de tomada de palavra, papel do moderador, possibilidade de diálogo, interpelações, etc.). O desenvolvimento do debate começa com a apresentação do tema pelo moderador, dos participantes e dos propósitos do mesmo, segue-se o recordar das regras e lança-se a discussão. Depois de uma primeira ronda de intervenções de todos os participantes, lançam-se novas questões ou aprofundam-se as anteriores. “O moderador anima e centra o debate, elaborando pontos de situação ou sínteses parciais.” Quando se esgotar o tema de discussão encerra-se a atividade e fazendo-se o balanço final da mesma (Amor 2003: 80-81).

Os modelos apresentados obedecem a uma série de normas e rituais, no entanto na sua aplicação podem surgir formas mais flexíveis. É importante, essencialmente, salvaguardar que o debate pode assumir diferentes graus de formalidade e, no nosso estudo, esta técnica pode revestir-se de registos e contextos mais informais.

Para além das técnicas acima mencionadas, recorreremos, sempre que necessário, ao seguinte quadro-síntese de Cassany *et alii* (2008: 154), detalhando as que utilizarmos na nossa prática pedagógica:

Tabela 4 - Tipologia de exercícios de expressão oral

<b>Tipología de ejercicios de expresión oral</b>	
<i>Técnica</i>	<i>Tipo de respuesta</i>
1. Dramas	9. Repetición
2. Escenificaciones	10. Llenar espacios en blanco
3. Juegos de rol	11. Dar instrucciones
4. Simulaciones	12. Solución de problemas
5. Diálogos escritos	13. Torbellino de ideas
6. Juegos lingüísticos	
7. Trabajo de equipo	
8. Técnicas humanísticas	
<i>Recursos materiales</i>	<i>Comunicaciones específicas</i>
14. Historias y cuentos	19. Exposiciones
15. Sonidos	20. Improvisación
16. Imágenes	21. Hablar por teléfono
17. Tests, cuestionarios, etc.	22. Lectura en voz alta
18. Objetos	23. Vídeo y cinta de audio
	24. Debates y discusiones

- Avaliar

Depois de planejadas e executadas as atividades têm de ser avaliadas para que se observem os resultados quantitativos e qualitativos do processo de ensino/aprendizagem da comunicação oral.

As investigadoras Monteiro *et alii* (2013) defendem que a avaliação deverá incidir em momentos formais, previamente agendados, de expressão oral e em exercícios de comunicação/interação, nos quais devem ser analisados elementos verbais, paraverbais e não-verbais. Assim, estabelecem (Monteiro *et alii* 2013: 122), no seu estudo, os seguintes domínios de avaliação oral e respetiva valoração, que serão úteis na nossa investigação empírica: a “comunicação verbal (60%), paraverbal (30%) e não-verbal (10%).” O primeiro domínio diz respeito ao “conhecimento do tema, o vocabulário (riqueza e diversidade), a argumentação pertinente, a clareza discursiva (articulação clara das palavras, segundo a norma padrão e sem hesitações) e o respeito pelas opiniões alheias; no segundo domínio, são avaliados os parâmetros da clareza discursiva, a expressividade, tom de voz e ritmo discursivo; por último, ao nível da comunicação não-verbal, são avaliados os gestos, o olhar e a postura corporal.”

À semelhança das atividades que ocorrem durante os períodos letivos, propõe-se que a avaliação incida em iniciativas como: relatos de acontecimentos reais ou fictícios, apresentações orais, jogos de faz de conta, debates, diálogos, dramatizações, entre outros (Monteiro *et alii* 2013). Na senda de Nuñez Delgado (2000), considera-se que a discussão é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, na medida em que permite trabalhar a capacidade argumentativa, a compreensão dos outros intervenientes, ampliar o léxico e aperfeiçoar a expressão. Como tal, esta seria uma técnica bastante abrangente para avaliar a expressão oral.

Paralelamente, Cassany *et alii* (2008) não se limitam aos momentos formais de avaliação, considerando que qualquer atividade oral pode e deve ser avaliada. Em certos exercícios dá-se mais atenção aos erros que comete o aluno para os corrigir. Noutras situações tenta-se apurar, de uma maneira geral, a capacidade expressiva. Uma boa avaliação diagnóstica ou da competência da expressão oral combina mais do que uma prova: formal e informal. Há vários tipos de comunicação espontânea que podem ser alvo de análise, tais como: conversas e diálogos informais, intervenções breves em mono-gestão, um comentário, uma argumentação, etc.

Os autores (Cassany *et alii* 2008) são adversos a examinadores rígidos, que fazem sentir os alunos pouco à vontade para falar. Nas provas de expressão oral modernas, os estudantes são examinados em pequenos grupos, interagindo entre si, ao mesmo tempo que o professor escuta e observa sem intervir. Esta modalidade favorece o desempenho dos discentes, uma vez que quando se dirigem a colegas ou a outras pessoas, com o mesmo nível de expressão, sentem-se menos inibidos do que quando se dirigem a uma autoridade.

Por outro lado, a coerência dos procedimentos de avaliação ganha relevância com os modelos de aprendizagem centrados no aluno. Para que estes momentos de avaliação do oral façam, realmente, sentido para os alunos é importante que constituam situações comunicativas contextualizadas e integrada dos processos comunicativos (ler, escrever, falar, ouvir e compreender) (Monteiro *et alii* 2013: 120 *apud* Castro 1991). A avaliação objetiva exige um “plano de ação, previamente preparado, centrado no aluno e orientado para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa oral.”

Por fim, segundo as autoras mencionadas (Monteiro *et alii* 2013: 121), “as grelhas de observação e avaliação devem ser usadas como estratégias de tratamento pedagógico-didático da expressão oral”, visto se basearem em critérios teóricos consistentes e com adequação prática ao contexto. Acima de tudo, exige-se que sejam “instrumentos operacionais, fiáveis e capazes de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos.”

Cassany *et alii* (2008) apresentam dois tipos de critérios ou tabelas de avaliação: os sistemas analíticos ou de bandas (em forma de grelha), que atribuem uma pontuação a cada aspeto, separadamente, e a nota resulta da soma dos mesmos; os sistemas sintéticos ou globais, que associam uma qualificação a cada nível global da língua - fluidez e correção (*vide* exemplos em Anexo 1).

Os dois sistemas apresentam vantagens e desvantagens. O sistema analítico é mais pormenorizado, porque integra todos os elementos a avaliar. Porém, é difícil decidir em que banda enquadrar o erro, podendo, por isso, contabiliza-lo mais do que uma vez. O sistema sintético, por sua vez, foca, sobretudo, a globalidade da expressão oral do examinado. Pode parecer menos subjetivo, mas também apresenta critérios concretos para cada nota a atribuir. “El mayor inconveniente de este sistema es que los errores no quedan anotados y se hace difícil realizar un análisis o una revisión de prueba. En cambio es mucho más rápido y ágil que la analítica” (Cassany *et alii* 2008: 188).

Estes instrumentos pedagógico-didáticos permitem a observação e registo dos desempenhos dos alunos. No entanto, para além dos critérios e grelhas de avaliação não virem consignados nos normativos e programas ou, como no caso do MCER (Instituto Cervantes 2002), serem apresentados catorze critérios (o que é bastante ambíguo), normalmente não há unanimidade na sua seleção. Acresce, ainda, o facto de por “la propia naturaleza de la expresión oral, como destreza productiva que es, hace que sólo pueda ser evaluada mediante pruebas subjetivas, por lo que, a veces, surgen problemas de fiabilidad (Pinilla Gómez 2004: 894)”. Neste caso, é, pois, necessário fazer um esforço de objetivação dos critérios e de lhes atribuir uma valoração quantitativa (*vide* proposta de Pinilla Gómez 2004: 895, em Anexo 2).

Estas vicissitudes têm conduzido os professores a ter de, autonomamente ou em grupo disciplinar, seleccionar critérios, atribuir-lhes um valor e elaborar as próprias grelhas.

No entanto, partilhamos da opinião de Cassany *et alii* (2008: 188) de que: “estas pruebas son el sistema más fiable y completo de evaluar la capacidad expresiva de nuestros alumnos”. Muito embora as dificuldades mencionadas, é preferível este cenário do que as habilidades comunicativas ou os alunos não serem alvo de qualquer avaliação.

- Corrigir

A correção das atividades orais não é tarefa fácil para os professores, porque estes parecem estar mais habituados às provas escritas do que a trabalhar com sons e expressões. Além disso, há pouca informação sobre metodologias de correção das intervenções e dos textos orais dos alunos. Ciente deste problema, Cassany *et alii* (2008: 189-190) apresentam algumas formas de concretizar a correção em sala de aula: “corregir sólo los errores más importantes”; “fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros”; decir los errores, pero no corregirlos” (repetir o erro para que o aluno perceba que tem de o retificar); “Corrección y fluidez” (o professor deve, por um lado, corrigir os erros mais flagrantes e, por outro, comentar o ritmo, a segurança e a desenvoltura do discurso); “medir el grado de corrección” (estar consciente dos efeitos que uma correção excessiva ou imediato possam ter no aluno).

Pelo exposto, podemos perceber que o docente deve ser prudente na forma como corrige e, principalmente, ter em conta as características individuais de cada aluno. Neste sentido, os investigadores (Cassany *et alii* 2008: 190) expõem duas técnicas de correção de erros que constam na tabela seguinte:

Tabela 5 - Técnicas de correção de erros

Corrección inmediata	Corrección diferida
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede bloquear al alumno.</li> <li>- Se fija el error concreto de un momento.</li> <li>- Corrige los errores en el contexto en que se dan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona los errores importantes y repetidos de toda la intervención.</li> <li>- Comenta los errores descontextualizados.</li> <li>- El maestro tiene que apuntar los errores en un papel y esto puede distraerle.</li> </ul>

Como podemos verificar pela análise da tabela, na correção imediata, o erro é indicado no momento em que se produz e, na correção diferida, os erros são comentados no final das exposições ou intervenções. Ambas as técnicas têm vantagens e inconvenientes a ter em conta nas nossas práticas pedagógicas.

## Capítulo II - Análise empírica acerca da oralidade

Com base nas investigações de Cassany *et alii* (2008), Briz (2000), Amor (2003), entre outras, desenvolvemos seis indicadores que nos vão permitir orientar a análise empírica e, simultaneamente, comparativa das duas línguas: 1) tipos de comunicação oral; 2) registos formal e informal da oralidade; 3) estereótipos acerca da oralidade: professores e alunos; 4) técnicas e tipos de exercícios; 5) gestão das atividades de expressão oral; 6) avaliação da competência comunicativa oral.

Não obstante, será importante ressaltar, na esteira de Briz (2000: 21), que devemos ultrapassar a eventual rigidez dos modelos e classificações teóricas que seguirmos, considerando “situaciones intermedias” se necessário, bem como saber adequá-los ao contexto escolar em presença.

Por outro lado, estas categorizações também acabam por segmentar analiticamente a realidade, que é una. Procuraremos ultrapassar este fracionamento no último ponto deste capítulo, no qual procederemos à comparação global (integrando os seis indicadores) das práticas pedagógicas do português e do espanhol.

### 2.1. Tipos de comunicação oral

Em primeiro lugar, é importante verificar que tipos de textos orais são implementados nas aulas de português e de ELE, tendo em conta as necessidades de expressão dos alunos.

Seguindo a tipologia adotada por Cassany *et alii* (2008: 138), procuraremos comprovar se predomina a “comunicación singular” (o emissor expõe o tema e o recetor não tem possibilidade de responder), a “comunicación dual” (os interlocutores adotam alternativamente os papéis de emissor e de recetor) ou a “comunicación plural” (interação de três ou mais interlocutores). Desde um ponto de vista mais técnico, a primeira traduz atividades “autogestionadas” (reguladas pelo enunciador) e as segundas são “plurigestionadas” (geridas de forma colaborativa) (Cassany *et alii* 2008: 139).

#### 2.1.1. Aulas observadas de português

Nos momentos de avaliação formal do oral da disciplina de português regista-se uma predominância do tipo de comunicação singular e, de modo concreto, mediante apreciações críticas orais individuais.

Durante o primeiro período, os alunos das turmas B e C do 10.º ano realizaram a apreciação crítica oral de um filme à escolha. Foi-lhes apresentado, previamente, um modelo

escrito com a seguinte estrutura: dados de identificação do filme, breve resumo ou introdução ao tema, opinião sobre a performance dos atores, ambientes e aspetos técnicos, classificação atribuída em número de estrelas. No segundo período, os representantes das mesmas turmas efetuaram apresentações orais sobre obras literárias, devendo referir os motivos da sua escolha, as personagens preferidas, opinião geral sobre o livro e classificação atribuída em número de estrelas. Antes das exposições orais, os alunos realizaram a apreciação crítica integrada no manual *Mensagens 10.º ano* (Cameira *et alii* 2015: 128), sobre os “arranjos” de casamentos no tempo de Gil Vicente e na época atual. Na nossa opinião, esta proposta não resultou muito bem porque a abordagem ao assunto é demasiado simplista e desinteressante. A estrutura do enunciado contém, praticamente, todos os dados da resposta, não criando expectativa nos alunos (*vide* enunciado em Anexo 3). No terceiro período, por motivos de cumprimento do programa, não se realizou o terceiro momento de avaliação da expressão oral. Neste caso, a avaliação da expressão oral resultou da média do primeiro e segundo períodos. Foi dada, entretanto, a oportunidade aos alunos de fazerem melhoria de nota através de uma apresentação oral individual livre, selecionando o género textual pretendido (obras literárias, filmes, jogos, exposições, peças de teatro, etc.).

No que respeita às turmas A e C de 11.º ano, os momentos de avaliação formal do oral também foram de cariz singular e em autogestão. No primeiro período, foi desenvolvida uma proposta do manual *Expressões 11.º* (Silva *et alli* 2011: 65), na qual se pediu aos alunos que transformassem provérbios em anúncios publicitários. No 2.º período, as apresentações individuais, quase todas com recurso ao *PowerPoint*, incidiram sobre temas da atualidade da preferência dos estudantes. Foram abordadas diversas problemáticas sociais (aborto, eutanásia, os refugiados, violência na adolescência), a vida e obra de autores, a importância da leitura, jogos, desporto, saúde, etc. Finalmente, no terceiro período, os alunos levaram a efeito trabalhos de grupo sobre vários episódios da obra de Eça de Queiroz, *Os Maias*. Este tipo de comunicação não deixa de ser singular, uma vez que não há interação direta com os colegas, quando muito estes podiam colocar algumas perguntas no final da exposição efetuada pelos diferentes membros do grupo. Esta situação proporcionou, não obstante, uma interessante interação de grupo aquando da preparação dos trabalhos para a exposição, que podemos considerar um tipo de comunicação plural de gestão conjunta, embora não diretamente avaliada. No mesmo período decorreu, ainda, um debate sobre a temática do incesto. Neste âmbito, podemos falar de um tipo de comunicação plural gerida pelos próprios alunos, tendo sido, para o efeito, destacados dois moderadores. Na medida em que esta atividade se enquadrava na temática transversal da Educação Sexual, não foi alvo de avaliação na componente de expressão oral, constituindo-se, meramente, como um bom treino para desenvolver a capacidade argumentativa dos discentes.

### 2.1.2. Aulas lecionadas de português

Durante o primeiro período, na primeira aula do 10.º B, organizámos um pequeno debate espontâneo sobre a atualidade da obra vicentina, a *Farsa de Inês Pereira*. Esta iniciativa funcionou como atividade de pré-leitura, na sequência da visualização do vídeo da peça de teatro. Conseguiu-se implementar um tipo de comunicação plural com a mediação da professora, que subtilmente foi orientando os alunos para que discutissem os tópicos mais importantes do tema e para que eles, próprios, chegassem a algumas conclusões sobre o mesmo. No final, através de um esquema-síntese, conferimos os resultados do debate. Na última aula desta mesma turma, tendo em conta o potencial comunicativo que diagnosticámos, bem como os dotes musicais de diversos alunos, propusemos uma dinâmica comunicativa de pós-leitura da obra, apelando à capacidade criativa do grupo: a elaboração e apresentação oral de um *sketch* humorístico sobre cada uma das personagens da farsa. Neste caso, as dinâmicas decorreram em grupo, mas o tipo de comunicação era singular.

No segundo período, nas aulas ministradas ao 10.º C, para além de leituras expressivas da lírica camoniana e exploração oral dos poemas, sempre com intervenção dos alunos, desenvolvemos uma recolha de opiniões sobre a temática do amor, comparando a época de Camões com as vivências atuais da juventude. Para além disso, propusemos um exercício de escrita criativa, em grupo, de quadras inspiradas nos temas da lírica camoniana, a serem lidas e partilhadas com a turma, no final. Nestes casos, privilegiamos a comunicação plural e singular, respetivamente. Na primeira situação, há uma gestão plural das comunicações orais, com a mediação da professora. Na segunda atividade, verifica-se uma autogestão, de cada grupo, na apresentação das poesias à turma, sem que se proporcionasse, entretanto, interação direta com os pares.

No terceiro período, lecionámos duas aulas ao 11.º A. Aproveitando as dinâmicas geradas pelos trabalhos de grupo anteriores, propusemos que se preparasse uma apresentação oral, na qual cada grupo analisaria e ilustraria uma das partes do poema de Cesário Verde: “Num Bairro Moderno”. Os alunos tiveram acesso, previamente, a uma estrutura do trabalho, com os tópicos orientadores, bem como às indicações necessárias à elaboração e exposição do mesmo. Dado que dispúnhamos de poucos tempos letivos, considerámos mais viável recorrer a um tipo de comunicação singular, gerida em grupo, havendo lugar para colocar perguntas e efetuar uma sistematização da análise no final de cada apresentação, sob orientação da docente.

### 2.1.3. Aulas de espanhol

Nesta parte do trabalho vamo-nos centrar nas atividades de expressão oral que foram alvo de avaliação formal nas turmas às quais lecionámos a disciplina de espanhol: 8.º B, 8.º C e 9.º E.

No primeiro período, na sequência da unidade que sugerimos, os alunos da turma B do 8.º ano realizaram trabalhos de grupo para exporem oralmente as melhores propostas de viagem de finalistas para o ano letivo seguinte. Numa primeira fase, centramo-nos num tipo de comunicação singular e em autogestão. Numa segunda fase, propusemos um debate na sequência desta, para escolher a melhor opção de viagem e, desta forma, proporcionaram-se momentos de comunicação plural e de gestão da interação por parte dos grupos, com alguma mediação da professora. No segundo período, a avaliação da expressão oral foi efetuada mediante a simulação de um diálogo numa loja, envolvendo grupos de dois ou três alunos. Esta atividade permitiu implementar os géneros de comunicação dual e plural, totalmente gerida pelos intervenientes. Finalmente, no terceiro período, foi realizado um debate sobre o tipo de comida preferida. Depois de ter sido preparada previamente a temática, os alunos deveriam esgrimir argumentos para defender um tipo de dieta e posteriormente eleger a favorita. Esta tarefa foi semelhante ao debate do primeiro período, apenas diferindo na preparação da argumentação, que passa a ser individual e não em grupo.

A segunda turma observada, o 8.º C, no decorrer do 1.º período, realizou um debate sobre o tema das viagens semelhante ao desenvolvido no 8.º B. Pelo facto de esta turma não apresentar um perfil comunicativo, a dinâmica não resultou tão bem como na outra turma. Com efeito, houve alguma dificuldade em manter a interação, verificando-se alguns silêncios e momentos “mortos” durante a discussão. No segundo período, a turma mostrou-se mais motivada para a apresentação oral de uma notícia, recorrendo a meios audiovisuais. Surgiram trabalhos bastante criativos e que envolveram diálogos construídos de forma algo “artificial” mas, que possibilitaram exercícios de comunicação dual (no caso de entrevistas) e, na maior parte dos casos, de comunicação de natureza singular (transmissão de notícias), gerida por grupos de dois a três participantes. Acresce ainda, neste caso, durante uma unidade essencialmente comunicativa, por nós proposta, a realização de jogos para dar indicações na cidade. Estas atividades permitiram veicular um tipo de comunicação dual e plural, embora mais direcionadas, ou seja, de forma geral, geridas pela docente. No último período, repetiu-se, também nesta turma, o debate sobre o tipo de comida preferida, mas, desta vez, acrescentando-se um contexto, ou seja, decidir qual o tipo de comida mais adequado para o intercâmbio escolar que iria decorrer no período seguinte, com uma escola de Badajoz. Notou-se uma maior adesão do grupo neste último debate, denotando maior à-vontade face à insistência nas atividades de expressão oral. Acreditamos que o facto de se tratar de uma situação comunicativa mais concreta terá sido um auxílio importante na motivação do grupo.

Relativamente ao 9.º E, no primeiro período a expressão oral foi avaliada através de um debate sobre a sobrevivência da espécie humana. Perante o dilema moral de ter de se abandonar a Terra, a discussão girou em torno das habilidades profissionais necessárias para assegurar a sobrevivência dos seres humanos noutra planeta. Mediante um tipo de comunicação plural, os alunos tinham de assumir papéis diferentes e gerir a sua argumentação e contra-argumentação durante a interação (gestão plural). No segundo período, realizaram-se apresentações orais, em grupo, nas quais os participantes teriam de

promover e valorizar um protótipo de robot. Estas comunicações singulares em autogestão deram, em seguida, lugar a um debate para selecionar o robot mais admirável, apresentando os aspetos fortes e fracos de cada invento para ajudar na decisão. Neste caso, estamos, novamente, perante um tipo de comunicação plural, gerida pelos intervenientes, mas com alguma mediação pontual da professora. No terceiro período, propusemos a elaboração e apresentação oral de um folheto sobre o ambiente, no qual os grupos deveriam dar alguns conselhos úteis aos colegas da escola e à comunidade educativa em geral. Tratou-se de um tipo de comunicação singular e em autogestão. No entanto, procurou-se suscitar uma interação pontual, por parte dos colegas, no final das exposições de forma a colocar dúvidas, verificar se o folheto correspondia à estrutura proposta previamente e encontrar os pontos fortes e fracos, de forma a construir uma brochura conjunta para divulgar no *blog* da biblioteca da escola. Como faltou tempo para concluir a discussão, optou-se por publicar os diversos folhetos no referido *blog*.

#### 2.1.4. Clube de Leitura

O clube de leitura a “Banda das Letras” tinha como principal objetivo compartilhar experiências e opiniões acerca das leituras realizadas num ambiente informal e descontraído. Por conseguinte, era um espaço privilegiado para a comunicação dual e plural, gerida pelos próprios adolescentes. Quase todos os momentos de comunicação oral foram de natureza plural: jogos de apresentação (transmissão e resumo de informação para posterior discussão), discussão sobre as regras do clube, eleição do nome e logotipo, partilha das emoções que o livro transmite, resumo e debate sobre as obras lidas, “rodas de leitura” seguidas de interpretação conjunta de cada parte do texto, inferir informação acerca da história dos livros antes e depois da leitura, através de “book-bits” (Yopp & Yopp 2006: 18) ou pequenos retalhos dos livros, com posterior intercâmbio de opiniões, entre outros.

O papel da professora era o de mediadora na partilha e na negociação de conhecimentos por parte do grupo. Não obstante, tratava-se de uma mediação pouco incisiva, uma vez que a gestão do tipo de comunicação era essencialmente colaborativa e os próprios participantes iam assumindo, também, a mediação de algumas atividades.

Foram preparadas, também, algumas comunicações singulares, ou seja, exposições orais, protagonizadas pelos alunos, para divulgar o clube na rádio da escola e na QTV Palmeiras, assim como, em sessões sobre leitura com várias turmas, no âmbito da Semana da Leitura (de 14 a 18 março de 2016).

#### 2.1.5. Clube de Espanhol

Num ambiente descontraído e informal, onde não existia obrigatoriedade de frequência das sessões, o clube de espanhol proporcionou, essencialmente, aos que a ele

acorreram semanalmente, momentos de comunicação plural, onde todos tiveram oportunidade de interagir. Por um lado, surgem alguns exemplos deste tipo comunicação como as conversas espontâneas sobre o quotidiano dos jovens, atividades da escola, filmes ou livros. Por outro lado, foram desenvolvidas iniciativas mais estruturadas e planeadas como os debates sobre dilemas morais, com distribuição de papéis sociais e *role play*. O Jogos de dinâmica de grupo para apresentação dos participantes, bem como o jogo dos conselhos sobre a dieta mediterrânea, envolveram, igualmente, um tipo de comunicação dual ou plural. Por sua vez, as dramatizações e pequenas peças ocorreram no âmbito da comunicação singular, na medida em os emissores transmitiam a sua mensagem, sem haver espaço para a interação.

## 2.2. Registos formal e informal da oralidade

Briz (2002: 23) define as modalidades de uso formal e coloquial através dos “parâmetros situacionais”, que, como vimos, anteriormente, ajudam a contextualizar a situação comunicativa. Desta forma, o registo “formal oral” caracteriza-se por “[-(menor) relación de proximidad], [-cotidianidad], [+ (mayor) grado de planificación], [+ finalidad transaccional]...; por ejemplo, el juicio oral.” O registo “coloquial oral” engloba “[+(mayor) relación de proximidad], [+saber compartido], [+cotidianidad], [-(menor) grado de planificación], [+finalidad interpersonal]...; por ejemplo una conversa de amigos [...]”

Aplicando este modelo, encontramos diferentes graus de formalidade/informalidade e, como referimos, podem-se verificar modalidades intermédias entre o formal e o coloquial.

Cruzando esta classificação, com a anterior, adotada por Cassany *et alii* (2008), referente aos tipos de comunicação oral, tentaremos desvendar se há diferenças significativas entre as duas disciplinas ou não, no que concerne à expressão oral e, deste modo, se se confirmam ou infirmam as nossas perceções iniciais.

### 2.2.1. Aulas de português

A comunicação singular ocorre, essencialmente, num registo formal sobretudo no que concerne à apreciação crítica oral de vários géneros textuais, na medida em que exige uma planificação prévia, uma linguagem cuidada, impessoal e cuja finalidade é apresentar/transacionar informação com os colegas e o professor.

No que respeita aos debates, parecem apresentar um registo mais próximo do informal, uma vez que observamos alguma relação de proximidade no decorrer da interação entre pares (comunicação plural, gerida pelos participantes). Regista-se uma troca de opiniões de uma forma mais espontânea, comunicando de forma menos planificada e mais próxima da quotidianidade, não se dispensando, porém, uma linguagem adequada ao contexto de sala de aula.

No entanto, não se pode falar de finalidade interpessoal nestas trocas comunicativas, não se trata de conversar ou socializar com os colegas. Estamos perante exercícios que

permitem desenvolver a competência discursiva dos alunos e a sua capacidade argumentativa. Sendo mais importante, nestes contextos, a forma como os alunos associam os conhecimentos adquiridos às suas experiências de vida. Neste sentido, Cazden (1992) define estas formas de interagir entre pares como formas de discurso académico, que são o tipo de discurso oral expectável para a escola.

### 2.2.2. Aulas de espanhol

Embora na disciplina de espanhol sejam aplicadas uma maior variedade de técnicas e exercícios, tal como no português, as apresentações orais individuais ou em grupo tendem a ocorrer num registo mais formal e nos debates num registo mais informal. Neste caso, as exposições orais são, normalmente, seguidas de uma análise e eleição das melhores propostas, por parte da turma. Estas, últimas, intervenções não são planificadas e estruturadas, como acontece nas comunicações singulares, há um maior grau de proximidade entre os alunos que trocam opiniões sobre o tema apresentado, usando uma linguagem e um tratamento informal. No entanto, a dinâmica sobre as profissões mais necessárias à sobrevivência humana, assume algum formalismo, quando os participantes desempenham determinados papéis que exigem uma linguagem mais técnica e um certo artificialismo do discurso.

Por seu turno, a apresentação da notícia envolveu um registo formal, na medida em que há um maior distanciamento relativamente aos colegas, é uma atividade previamente planeada, na qual se procura noticiar eventos insólitos (transação de informação), recorrendo a um código linguístico mais específico da Comunicação Social.

Por vezes, estas categorizações não são lineares e a mesma dinâmica pode oscilar entre o registo formal e o coloquial, estando, pois, perante modalidades intermédias. Pareceu-nos que essa situação intermédia ocorre nos casos da simulação do diálogo numa loja e na dos jogos para dar indicações na rua. Na primeira situação, trata-se de uma ação devidamente preparada, em que os participantes assumem os papéis de empregados de loja e de clientes, não se verificando qualquer relação de proximidade entre estes. Não obstante, pode existir uma maior quotidianidade pelo facto de se procurar uma simulação de uma cena real, do dia-a-dia, havendo, também, alguma espontaneidade na troca de informação. Na segunda situação, os jogos têm como finalidade apreender a dar direções na rua, ou seja uma forma de transação de informação, que congrega alguma aplicação de estruturas previamente adquiridas, mas que ocorre num contexto do quotidiano, que engloba algum grau de improvisação e, como tal, menor planificação. Além disso, durante a interação tanto poderia haver maior relação de proximidade como menor, consoante se exercitava o tratamento de “tú” ou de “usted.”

### 2.2.3. Clubes

A maior parte das atividades desenvolvidas do clube de leitura decorreram num ambiente de informalidade e num registo de língua informal. As formas de tratamento e a linguagem são as habituais entre colegas, estabelecendo-se algumas regras básicas de cordialidade logo à partida.

No entanto, podemos falar de três situações e ambientes ligeiramente distintos. Nas sessões de partilha de leitura mais orientadas, verificámos um registo informal de debate semelhante ao que ocorre em sala de aula, mas com maior relação de proximidade e saber compartilhado, uma vez que todos os participantes leem as mesmas obras previamente. Nas sessões com autores convidados, regista-se uma menor quotidianidade e relação de proximidade, mas mantém-se alguma informalidade devido ao saber compartilhado e à possibilidade de troca de ideias. Por fim, em atividades de divulgação do clube o registo é mais formal, uma vez que há maior planificação e procura-se transmitir informação acerca do mesmo.

Pela sua natureza, as atividades no clube de espanhol detêm um registo essencialmente informal, como, por exemplo, os debates, os jogos e *role play*. Não obstante, foram sendo preparadas, ao longo das sessões, algumas comunicações orais e uma peça de teatro para serem apresentados em dias comemorativos e intercâmbios com duas escolas espanholas, que assumiram um registo mais formal.

Para além da componente pedagógica que decorre num ambiente informal, os clubes detêm uma finalidade de relacionamento interpessoal que não encontramos em contexto de sala de aula. Neste caso, a língua é usada, de facto, para socializar, para estreitar os laços entre os membros do clube, uma vez que as técnicas e exercícios didáticos são intercalados por momentos de conversação e convívio entre os participantes.

### 2.3. Estereótipos acerca da oralidade: professores e alunos

Diversos autores (Mendonça *et alii* 2003; Cassany *et alii* 2008) mencionam alguns preconceitos acerca da oralidade veiculados pelo próprio corpo docente, como por exemplo: a preferência por atividades de escrita, a falta de recursos, de formação e de experiência para desenvolver as atividades orais ou o medo de romper o silêncio da aula. Cassany *et alii* (2008: 136) menciona que muitos professores se mantêm cétricos sobre o tema e quando se decidem a implementar as novas técnicas: “puedes tener la sensación de perder el tiempo, de no avanzar y se hace difícil controlar el ejercicio (los alumnos hablan al mismo tiempo y gritan más de lo previsto) y de evaluarlo.”

Os alunos também podem apresentar comportamentos de “pasar el tiempo” quando se realizam atividades de expressão oral e aproveitar para fazer mais ruído (Cassany *et alii* 2008: 152). Por seu turno, Amor (2003: 67) refere-se aos comportamentos expectáveis de ambas partes: o professor fala incessantemente e o aluno “não fala, responde.” Cassany *et*

*allí* (2008), Amor (2003) e Nuñez Delgado (2001) partilham a ideia de que os estudantes se encontram muito mal preparados para se expressarem oralmente, em público, e interagirem com os pares e com o professor. Por outro lado, é frequente que os aprendizes apresentem dificuldades e bloqueios de palavra generalizados.

### 2.3.1. Aulas de português

Na observação efetuada às turmas de ensino secundário verificámos a recusa de alguns alunos em realizarem as apresentações individuais, denotando alguma timidez e dificuldades comunicativas. Registaram-se três casos de não comparência aos momentos de avaliação oral, sob pena serem penalizados em dez por cento da nota final. Pelos comentários dos colegas de língua estrangeira (Inglês), nas reuniões de avaliação assistidas, percebemos que estes comportamentos de evitamento eram recorrentes em ambas as disciplinas.

Notou-se também o predomínio masculino da palavra numa turma de 10.º e numa de 11.º, nas quais, de alguma forma, as alunas se sentiam mais constrangidas a intervir nos debates ou perante solicitação de participação oral espontânea. Registou-se, também, um caso de bloqueio e nervosismo, mais manifesto, antes de uma apresentação oral.

Da parte dos professores uma das dificuldades manifestadas é a falta de formação para as práticas da oralidade em sala de aula e sua avaliação. Os docentes confrontam-se com a necessidade de objetividade na avaliação, uma vez que não dispõem de critérios orientadores ou grelhas padronizadas por parte do Ministério da Educação. Neves e Sardinha (2009) propõem a técnica da autoscopia para ajudar a objetivar a avaliação da expressão oral. No entanto, para além dos constrangimentos das autorizações da Direção da Escola e encarregados de educação, os docentes manifestam falta de tempo para analisar os vídeos das apresentações orais e debates. Apostam, por isso, mais na componente escrita porque é mais prática e imediata. Foi-nos manifestado que, sobretudo nos anos em que há exames, a prioridade é o cumprimento do programa. O facto de o exame ser apenas escrito reforça ainda mais a preferência dos professores pelo sistema de representação gráfico.

### 2.3.2. Aulas de espanhol

Da troca de experiências entre o grupo de estagiários e a Professora Cooperante de espanhol fomos apurando algumas das dificuldades e medos inerentes às práticas da oralidade. Uma das principais dificuldades é conseguir gerir o debate e ao mesmo tempo conseguir tomar notas para poder avaliar os intervenientes (isto ocorre, sobretudo, quando se aplica um tipo de correção diferida). A docente considera que filmar os debates facilitaria essa análise, muito embora tenha de se dedicar algum tempo às visualizações dos mesmos. Apesar de não ter utilizado este recurso audiovisual no ano transato, define-o como vantajoso para libertar o professor, no imediato, por forma a gerir melhor a interação e complementar

a análise, *a posteriori*, com maior objetividade. Neste sentido, parece, pois, aproximar-se da metodologia apresentada por Neves e Sardinha (2009).

Outro receio será o de não se conseguir envolver grande parte dos alunos na atividade oral ou que estes não queiram participar. Tratando-se de turmas com um elevado número de alunos, o problema é acrescido.

Por outro lado o medo da indisciplina assola quer docentes quer alunos. Os professores porque temem perder o controlo da aula. Os estudantes que têm as matérias preparadas temem a confusão, pululando a ideia de que há espaço para a distração da tarefa proposta. De forma generalizada, os discentes temem intervir de forma espontânea, sem um discurso memorizado e muito preparado, por receio de não conseguirem defender os seus pontos de vista. Surgem, também, com alguma frequência os bloqueios, o medo de errar perante os outros, a timidez e as dificuldades de natureza cognitiva. A perceção imediata dos erros linguísticos e as dificuldades de pronúncia são fatores condicionantes a ter em conta. Dada a proximidade linguística entre o português e o espanhol, o uso de uma espécie de interlíngua, ou seja, o “portunhol” é frequente e estimulado, nos graus de ensino mais baixos como forma de libertar o aluno da pressão do erro e de maneira a ganhar fluidez no discurso. Porém, não se pode deixar de atuar, mediante várias estratégias de correção para evitar a fossilização de alguns erros na comunicação oral.

É importante persistir nestas iniciativas porque, no cômputo geral, depois de dissipadas dúvidas e medos, alunos e professores vão ganhando confiança e vão-se construindo atividades didáticas altamente motivadoras e desafiantes.

## 2.4. Técnicas e tipos de exercícios

Depois de tentar comprovar a veracidade das dificuldades e preconceitos relativamente à expressão oral, observaremos que tipo de técnicas e exercícios se aplicam nas aulas de português e espanhol para poder ultrapassá-los.

Investigadoras como Moreno García (2004; 2011) ou Vázquez (2000) enumeram uma ampla gama de técnicas e exercícios para iniciar e aprofundar a destreza oral. No entanto, para que não nos percamos em tal diversidade, adotaremos a classificação de Amor (2002: 77-79) e iremos agrupá-las em: técnicas orientadas para a interação; técnica de expressão pessoal e espontânea (de desbloqueio) e técnicas orientadas para a “participação formal e controlada” (expositivas ou interativas).

Quanto ao tipo de exercícios, seguiremos a classificação de Littlewood (1981) que assenta na utilidade que os exercícios possam ter no processo de desenvolvimento da expressão oral. Deste modo, as atividades pré-comunicativas englobam a prévia aprendizagem de léxico e estruturas gramaticais necessárias à realização das atividades comunicativas, mais globais e contextualizadas. Dentro destas últimas, o autor (Littlewood 1981: 22-43) distingue, ainda, “functional communication activities” e “social interaction activities”. Os exercícios de comunicação funcional visam estimular a compreensão das

mensagens e a capacidade de expressar-se aplicando os conteúdos linguísticos apreendidos. Por sua vez, os exercícios de interação social envolvem os diferentes interlocutores em jogos de “role play” e em diversas simulações de comunicação real, devidamente contextualizadas e com o discurso adequado.

#### 2.4.1. Aulas de português

Nas aulas observadas da disciplina de português, verificamos a predominância das técnicas orientadas para a participação formal e controlada. Os momentos de avaliação formal do oral constaram das seguintes atividades: apreciações críticas orais individuais de diversos géneros textuais e exposições orais individuais e em grupo sobre temas livres ou propostas dos manuais acerca de conteúdos do programa. Assim sendo, na esteira de Littlewood (1981) estamos perante exercícios de comunicação funcional, que visam compreender e expor uma mensagem num registo de língua mais formalizado.

A participação pessoal e espontânea parece fazer parte da participação oral contínua. Referimo-nos, essencialmente, a exercícios orais abertos à intervenção voluntária dos alunos, pequenos debates exploratórios de algum tema pertinente para a unidade didática a lecionar ou atividades de pré-leitura. Nas aulas por nós desenvolvidas, foram diversas as propostas neste sentido, porque pensamos serem importantes para criar um bom clima na aula, envolver os alunos constantemente no processo de aprendizagem e, simultaneamente, ir desbloqueando algumas dificuldades e preconceitos dos estudantes relativamente à oralidade, colocando-os, progressivamente, mais à-vontade para enfrentarem os momentos formais de avaliação.

Antes da realização das atividades comunicativas de natureza funcional foram apresentados modelos de apreciação crítica orais ou escritos ou pelo menos uma estrutura base do trabalho pretendido. Nas atividades comunicativas, mais interativas e espontâneas, foram apresentados previamente alguns articuladores do discurso e tópicos orientadores da interação.

#### 2.4.2. Aulas de espanhol

Seguindo a classificação acima referenciada (Amor 2002: 77-79), podemos enquadrar os debates sobre dilemas morais e outros temas nas técnicas de interação oral informal. Contudo, devemos particularizar que a simulação de contextos profissionais conduz a uma certa formalização do discurso, como é o caso do debate sobre as habilidades profissionais necessárias à sobrevivência da espécie humana (já ao nível do 9.º ano). As exposições e apresentações de propostas e produtos (destinos de viagem, protótipo de robot, tipos de alimentação e folheto sobre o ambiente) são técnicas mais orientadas para a participação formal controlada. Podemos concluir que, também, encontramos estas últimas características nos vídeos do noticiário. Os casos de simulação de contextos próximos do real, isto é, no

atendimento numa loja, o vídeo do noticiário de insólitos e o jogo de indicações na rua, parecem-nos tipos de técnicas de desbloqueio, embora com variações ao nível do registo de linguagem utilizado e do tipo de comunicação.

Todas estas atividades comunicativas funcionais ou de interação social foram antecedidas de atividades pré-comunicativas, nomeadamente de aprendizagem do léxico, das estruturas gramaticais e dos articuladores do discurso oral necessários para cada situação comunicativa.

### 2.4.3. Clubes

No clube de leitura conseguimos abarcar todas as técnicas didáticas de participação oral mencionadas por Amor (2003). As atividades mais habituais são as tendentes à interação e, sobretudo, as que suscitam a escuta para transmitir informação e interagir. Neste caso, estas iniciativas estão associadas à leitura. Ler estimula sensações e opiniões que são ouvidas, transmitidas e debatidas pelos participantes. Por outro lado, podemos falar de interação social que ocorre na gestão quotidiana das sessões, onde são definidas e desenvolvidas regras de convivência social. Promovem-se, igualmente, técnicas de participação pessoal e espontânea (de aperfeiçoamento da expressão), uma vez que, a cada intervenção, os participantes vão ganhando confiança e experiência para estruturar as ideias e exprimi-las. A par de outras atividades de dimensão lúdico-catártica e criativa, tais como a recriação de textos narrativos através da música e a exploração da musicalidade da poesia. Por último, a aplicação das técnicas da formalização do discurso, através da preparação dos jovens para realizarem exposições orais em público.

O clube de espanhol também foi cenário para a aplicação de várias técnicas de expressão oral. Proporcionaram-se momentos de interação oral através de jogos de apresentação e de aconselhamento, conversas informais sobre as preferências dos jovens, etc. Técnicas um pouco mais formalizadas de debate, como a discussão de um dilema moral, no qual cada participante tinha um papel atribuído (*role play*), procurando discutir o problema e propor soluções para o ultrapassar. Na vertente lúdica e de descondicionamento da expressão, salientamos a representação de uma peça de teatro “de titeres” sobre igualdade de género e outras simulações de contextos reais.

## 2.5. Gestão das atividades de expressão oral

Perante as dificuldades e estereótipos que ainda fazem parte do meio escolar, cabe ao professor alterar essas atitudes e fazer com que os alunos percebam a relevância do oral na vida quotidiana e os benefícios que podem obter com este tipo de exercícios.

Para tal, uma das tarefas mais importantes do professor é a organização da atividade oral na sala de aula. Esta tem de ser gerida de forma eficaz, para que os alunos se sintam seguros e motivados. Cassany *et alii* (2008: 182) ressaltam algumas palavras-chave neste

âmbito: “dinâmica”, “conducción”, “animación de grupos”. Em síntese, trata-se do “manejo” das atividades de expressão oral, que inclui várias etapas: a planificação meticulosa (de materiais, dos passos, dos tipos de comunicação, da organização do espaço) as instruções dadas aos alunos (apresentar a atividade, os objetivos, o que se tem que fazer e como se deverá trabalhar), a monitorização da atividade (tomar notas e comentar), a avaliação e correção da mesma. Dada a sua importância e densidade, a avaliação será abordada, separadamente, num ponto específico deste capítulo (*vide* ponto 2.6. Avaliação da competência comunicativa oral).

### 2.5.1. Aulas de português

A gestão das atividades orais na disciplina de português envolveu a preparação meticulosa de alguns materiais como vídeos, músicas e imagens que faziam parte, também, das técnicas para estimular a expressão oral dos alunos. Por um lado, pensámos ser importante selecionar materiais que cativassem os jovens, procurando ir ao encontro dos seus interesses e preferências, seguindo as tendências modernas, como foi o caso do rap e dos vídeos humorísticos. Por outro lado, considerámos pertinente selecionar materiais que ilustrassem épocas e correntes estéticas, tendo a dupla função de contextualizar as temáticas, e, simultaneamente fomentar as capacidades de exploração oral dos alunos na descoberta desses materiais como fontes de conhecimento<sup>2</sup>. Por fim, deve-se pensar no tipo de comunicação oral, ou seja, se privilegiamos o trabalho individual, em pares ou em grupo. Por exemplo, no caso do 11.º A, procurámos aproveitar as sinergias, já criadas, para trabalhar com os mesmos grupos.

Relativamente aos passos necessários para implementar as apreciações críticas orais, no 10.º ano foram facultados, previamente, tópicos orientadores aos alunos em função do perfil da turma e do *timing* disponível. Para além disso, as etapas para a elaboração da apreciação estavam disponíveis no manual *Mensagens* 10.º ano (Cameira *et alii* 2015: 312). Os alunos tinham de entregar à docente o plano da apresentação do filme e a sinopse do livro, antes das exposições orais. Estes procedimentos visavam disciplinar os estudantes e saber, previamente, se os filmes e os livros selecionados seriam os mais aconselháveis para o contexto de sala de aula. Foi efetuada uma calendarização aleatória das intervenções dos alunos por diversas aulas. Assim sendo, as apresentações nunca ocuparam integralmente os tempos letivos, o que permitiu que os alunos não se dispersassem demasiado e, simultaneamente se quebrasse um pouco a rotina de aula. Cada exposição tinha a duração de 5 minutos e, no final da comunicação, a docente efetuava algumas perguntas e comentários, entregando uma ficha de autoavaliação para o aluno preencher. Estas atividades decorreram

---

<sup>2</sup> Os novos manuais de português apresentam materiais bastante atuais e adequados para estimular a componente oral: músicas alusivas ao tema, crónicas com personalidades conhecidas, *cartoons* e imagens sugestivas. As propostas de exploração nem sempre são as mais adequadas, mas os professores podem adaptá-las às finalidades pretendidas.

com manifestações de entusiasmo e apoio por parte dos companheiros, mas sempre num clima de respeito, travando-se de imediato alguma tentativa de excesso, de forma amena e subtil, recorrendo-se com frequência ao sentido de humor. Considerámos importante este equilíbrio e procurámos, também, seguir este exemplo nas aulas que lecionámos.

Para evitar meras leituras, num dos períodos não lhes era permitido o uso do suporte audiovisual. Face ao desconforto que, por vezes, os alunos demonstravam, este condicionalismo mostrou-se importante para irem vencendo estas dificuldades.

As exposições individuais sobre temas livres do 11.º ano foram, em geral, muito interessantes e os alunos tiveram boas prestações, destacando-se a boa estrutura, o conhecimento sobre o tema e a fluência das mesmas. As orientações dadas foram no sentido da estruturação das apresentações e da sua distribuição por diversas aulas (de forma semelhante à metodologia usada no 10.º ano).

A gestão e a monitorização dos trabalhos de grupo tornaram-se um pouco mais complexas, uma vez que foi necessário gerir uma série de imprevistos provenientes do incumprimento de algumas instruções dadas: o envio prévio dos *PowerPoint*, a comparência de todos os membros do grupo, a organização e teste dos suportes digitais com os trabalhos, entre outros. A gestão de comportamentos também teve de ser mais incisiva, uma vez que os alunos tendem a dispersar-se mais, principalmente quando estão sentados em grupo.

Quanto à metodologia de avaliação, no final das apresentações, cada grupo preenchia uma ficha de autoavaliação e uma de heteroavaliação do desempenho dos restantes grupos, salientando os aspetos positivos e as falhas a corrigir. Depois da apresentação do quadro dos resultados (de forma anónima), notou-se, nalguns casos, uma ligeira competitividade e reação negativa às apreciações dos colegas. No entanto, esta acabou por ser salutar, porque os grupos esforçaram-se mais nos trabalhos seguintes.

Apostou-se sempre mais numa forma de correção diferida das falhas do discurso oral dos alunos, nomeadamente relativas ao tipo de linguagem mais adequado ao contexto de sala de aula e à postura dos alunos nas apresentações (nervosismo, rigidez corporal, voz pouco audível, postura pouco séria, leitura do discurso), mas, também, ao não cumprimento de alguns objetivos do desenvolvimento temático (dar opiniões pessoais devidamente fundamentadas dos filmes ou obras em apreciação; fazer apresentações superficiais dos temas a abordar). Por vezes, antes das atividades ou quando se davam as instruções para a realização das mesmas, alertava-se, de forma genérica, para alguns dos erros a evitar, sobretudo no que se refere ao uso de um código linguístico adequado à situação comunicativa e à postura descontraída. Esta estratégia de atuação revela que já se haviam diagnosticado alguns dos problemas e que se procura prevenir o erro.

### 2.5.2. Aulas de espanhol

Nas aulas de espanhol (LE) observámos que a dinâmica é constante e o professor tem de ser um animador e um gestor muito atento ao ritmo da aula, sobretudo quando aplicamos

jogos e atividades que integram várias destrezas em simultâneo. Tudo isto conjugado com a questão do equilíbrio entre, o necessário, clima descontraído e a participação ordenada dos alunos. Por isso, a meticulosa preparação das atividades é fundamental, bem como a capacidade de antecipação e adaptação por parte do docente às situações imprevistas.

A aplicação do “enfoque por tarefas” (Martín Peris 1993: 184) no qual toda a unidade deve convergir na realização de uma tarefa final, exige uma boa organização e integração de atividades pré-comunicativas e comunicativas, bem como uma adequada conjugação das destrezas de acordo com o tipo de comunicação e a situação comunicativa que se pretende criar. Como o manual adotado não dava resposta a esta metodologia, fomos incentivados a desenvolver as nossas unidades didáticas de raiz e a construir os nossos próprios materiais. Desta forma, a preparação de materiais é bastante trabalhosa e pormenorizada: *PowerPoint*, jogos de “tarjetas”, cartazes, vídeos, canções, imagens, etc. Todos estes suportes tinham de ser devidamente trabalhados de acordo com as técnicas e estratégia a implementar.

As instruções para as atividades de comunicação oral, tal como para as outras atividades em geral têm de ser muito claras e precisas. Neste sentido, observámos que a estratégia mais eficaz foi a de transmitir oralmente as instruções e, simultaneamente projetá-las por escrito ou escrevê-la no quadro, para que a informação permanecesse disponível no decorrer da atividade.

Basear a avaliação da expressão oral apenas nas exposições e apresentações sobre determinados temas acaba por ser, no nosso entender, redutor e artificial, porque não observamos a fluência linguística num contexto de comunicação real ou próximo do real. Por isso, à luz do paradigma comunicativo-interativo, vamo-nos centrar na gestão das atividades de interação oral, que foram as técnicas preferencialmente utilizadas nos momentos de avaliação formal.

Assim, a gestão do debate é um dos maiores desafios, sobretudo quando temos turmas grandes. Em primeiro lugar, atribui-se um guião de preparação do debate com as funções que os alunos iriam desempenhar, os assuntos a abordar e onde podiam anotar os tópicos dos argumentos a defender: aspetos interessantes e desinteressantes das propostas (*vide* guião do debate em Anexo 4). Antes do debate, são facultadas à turma as normas comportamentais do debate e os articuladores do discurso necessários para opinar, tomar a palavra, apresentar propostas e justificar as opções. A disponibilização aos discentes dos critérios de avaliação da atividade é, igualmente, importante para terem alguma orientação para os resultados pretendidos.

A preparação do espaço físico é bastante importante nas atividades comunicativas. Neste sentido, a disposição das cadeiras em “U”, nas salas de aula, pareceu-nos ser a estratégia mais bem-sucedida, uma vez que os alunos se encontravam todos visualmente envolvidos no debate. De uma maneira geral, os alunos demonstraram entusiasmo por se poderem movimentar e alterar a rotina da aula.

Um planeamento e gestão eficaz passam pelo diagnóstico das dificuldades e do perfil dos alunos e das turmas, de modo a adequar as estratégias às necessidades dos alunos. Desta

forma, em turmas extensas ou bastante heterogêneas em termos de participação (por exemplo no 8.º A, B e E), a professora cooperante optou por, faseadamente, retirar do debate os alunos mais interventivos, atribuindo, a alguns destes, o papel de moderador ou de ajudante na tomada de notas para avaliar as participações. Com esta estratégia, os mais tímidos ou com mais dificuldades iam ganhando confiança e melhorando a sua atuação no debate. Neste tipo de iniciativa, no 3.º ciclo, o professor deverá assegurar a moderação ou quando a atribui a um ou dois alunos, com maior maturidade, tem de se manter, sempre, na retaguarda, garantindo o acompanhamento da atividade.

Outra alternativa seria a planificação da interação segundo a proposta de Badia y Vilà (1993) ou de Amor (2003), já apresentadas previamente. Assim, por exemplo, a introdução de rondas (com tempos pré-definidos) para discutir cada proposta de viagem, protótipo de robot ou comida preferida, na qual todos os alunos tivessem de falar, poderia solucionar alguns problemas quer da gestão de intervenções, quer da centralização das discussões apenas nalgumas propostas.

Quanto às modalidades de correção do erro, no âmbito das atividades de interação a correção diferida é a mais adequada, uma vez que não se deve interromper ou inibir a troca de argumentos dos alunos, nem cortar a fluidez discursiva. A docente vai apontando os erros e depois transmite-os, de forma genérica, no final das intervenções, procurando contextualizá-los através de um exemplo elucidativo e, por fim, anotando no quadro as formas corretas. É tolerado o uso do “portunhol” e são salientados, essencialmente, os erros mais importantes tendo em conta o vocabulário e as estruturas apreendidas. Durante as interações orais há espaço para a auto e heterocorreção. A correção imediata acontece somente em situações de erros mais flagrantes e recorre-se à técnica da repetição para o próprio aluno se autocorrigir.

## 2.6. Avaliação da competência comunicativa oral

Por último, pretendemos analisar de que forma se processa a avaliação da competência comunicativa oral nas duas disciplinas. Para cumprir este objetivo, teremos em conta os programas das disciplinas e a legislação sobre a matéria e analisaremos os tipos de provas realizadas, as tabelas de avaliação, os critérios utilizados e como, estes, são valorados.

### 2.6.1. Aulas de português

Na nova legislação aplicada ao secundário (portaria n.º 306-B/2015 de 22 de setembro), a avaliação da “componente de oralidade tem um peso de pelo menos 20%”. Na escola onde realizámos práticas pedagógicas o peso do oral passa de 25% para 20% (10% para a compreensão e 10% para a expressão oral), segundo circular interna do Conselho Pedagógico de 14/12/2015. Os sobrantes 5% transitam para os testes. Esta decisão teve por base o

Contrato de Autonomia da ESQP que, entre outros objetivos, visa aproximar as classificações internas dos alunos à classificação dos exames nacionais. Regista-se, pois, um desfasamento entre a classificação interna que inclui a avaliação da oralidade e as atitudes e a nota dos exames que apenas se centra na componente escrita. As incongruências verificam-se, também, relativamente à falta de grelhas de avaliação da oralidade por parte do Ministério da Educação. Os professores acabam por escolher ou adaptar as grelhas apresentadas pelos manuais das diversas editoras.

Quanto ao tipo de provas da expressão oral de português, como já referimos incidiram nas técnicas orientadas para a participação formal controlada: apreciações críticas de livros e filmes, exposições orais de trabalhos individuais e em grupo sobre diversas temáticas. Foram propostas algumas técnicas tendentes à participação informal e espontânea, tais como pequenos debates exploratórios, perguntas abertas à participação espontânea da turma, exploração oral de imagens, provérbios, construção de rimas. Estas atividades foram consideradas no âmbito da participação oral contínua. Não foram alvo de avaliação quantitativa, mas foram sendo efetuados alguns registos que poderiam servir para solucionar alguns casos de dúvida nas notas finais.

Após a realização dos momentos de avaliação da expressão oral, os alunos preenchem uma ficha de autoavaliação com os mesmos parâmetros da grelha de avaliação da docente disciplina (*vide* ficha de autoavaliação em Anexo 5). Entretanto, a ficha de autoavaliação apresenta os parâmetros de avaliação sob a forma do comportamento desejado ou metas a atingir. Desta forma, os alunos têm consciência dos parâmetros pelos quais são avaliados e os desempenhos pretendidos podendo, assim, valorizar as suas capacidades e refletir sobre os aspetos a melhorar.

A grelha de avaliação é composta por cinco critérios: o desenvolvimento temático (30%); o código paralinguístico (20%); o código cinésico (20%); o código linguístico (25%) e o tempo (5%). O primeiro critério integra o desenvolvimento do tema, a organização e articulação das ideias. O código paralinguístico diz respeito à dicção e entoação, tom de voz e ritmo do discurso. O código cinésico refere-se à linguagem corporal, ou seja, a postura, os contactos visuais, a linguagem gestual expressiva. O código linguístico engloba o vocabulário, o registo de língua e as estruturas linguísticas.

Se estabelecermos um paralelo com a classificação dos domínios de avaliação oral de Monteiro *et alii* (2013), podemos considerar que a comunicação verbal engloba o desenvolvimento temático e o código linguístico, a comunicação paraverbal é similar ao código paralinguístico e a comunicação não-verbal coincide com o código cinésico.

Estamos perante um tipo de tabela de avaliação analítica, que pormenoriza os elementos de avaliação, mas o facto de apresentar apenas 5 critérios, confere, em nosso entender, uma maior agilização a este sistema de avaliação.

Quanto à valoração podemos considerar que o maior peso recai na comunicação verbal (desenvolvimento do tema e código linguístico) (55%), a comunicação paraverbal e não-verbal ou cinésica absorvem 40% do total e o respeito pelo tempo da exposição oral

apresenta um valor residual (5%), que não é valorizado, na medida em que é atribuído a todos os alunos<sup>3</sup>. De salientar que o peso concedido ao código cinésico (20%) acaba por ser bastante penalizador para os alunos que apresentam sinais de insegurança e nervosismo. Se compararmos estes valores com os constantes na investigação de Monteiro *et alii* (2013), verificamos que o peso atribuído à comunicação não-verbal é menor (10%).

## 2.6.2. Aulas de espanhol

Como pudemos verificar, o programa de espanhol do ensino básico (Ministério da Educação 1997: 33) menciona que a compreensão oral e a expressão oral devem ser “objeto de avaliação”, mas não refere em que moldes se pode operacionalizar esse objetivo. Os normativos são, igualmente, omissos relativamente a esta questão. A única orientação que as escolas podem seguir são as indicações relativamente ao nível secundário, uma vez que a Portaria 1322/2007, de 4 de outubro veio atribuir carácter de obrigatoriedade à avaliação do oral, com um peso de 30% para esta componente (compreensão e expressão oral). Desta forma, perante este vazio normativo, as escolas, agrupamentos de escolas e os seus professores vão estabelecendo os seus próprios manuais de procedimentos relativamente à avaliação da competência oral.

Neste sentido, na ESQP a componente de oralidade da disciplina de espanhol do 3.º ciclo do ensino básico tem um peso de 20% da classificação total da disciplina, sendo atribuídos 10% à compreensão oral e 10% à expressão oral. Esta ponderação foi proposta pelo Grupo Disciplinar de espanhol, corroborada no âmbito do Departamento de Línguas e aprovada em Conselho Pedagógico.

Tal como na disciplina de português, no espanhol também não existem critérios ou grelhas de avaliação uniformizadas pelo Ministério da Educação. Os professores têm de estabelecer os critérios e elaborar as próprias grelhas por escola. No caso que observámos, a Professora Cooperante utilizou os critérios do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - MCER* (Instituto Cervantes 2002) e os critérios de avaliação constantes nos guiões dos modelos de exames orais do IAVE (que não são aplicados). Como já referimos os critérios do MCER são extensos e os do IAVE são considerados algo confusos.

Face ao exposto, os critérios seleccionados, pelo grupo de espanhol da ESQP, são os seguintes: a adequação (15%), a criatividade (10%), a coerência (10%), o léxico (20%), a gramática (20%), a fluidez (10%), a pronúncia (10%) e a postura (5%) (*vide* grelha de avaliação da expressão oral de espanhol em Anexo 6). Para além das grelhas de avaliação da professora, os alunos têm, igualmente, acesso a estes parâmetros de modo a efetuarem a sua autoavaliação, havendo também lugar para a heteroavaliação, ou seja os alunos tomam conhecimento dos comentários do professor e dos colegas.

---

<sup>3</sup> Contrariamente à importância que atribuído ao temo das apresentações orais na Metas Curriculares (Buescu, Helena C. *et alii* 2014), os professores parecem não considera-lo relevante para efeitos de avaliação dos alunos.

A grelha adotada segue o sistema analítico de avaliação, na mesma linha das propostas de Badia e Vilà (1991) e de Pinilla Gómez (2004), uma vez que integra todos os elementos de avaliação. Não obstante, parece-nos bastante pormenorizada, pois contempla oito categorias. Segundo as indicações do MCER (Instituto Cervantes 2002) está acima do limite máximo aconselhável, de sete categorias, o que nestes casos pode dificultar a tarefa do avaliador. Como nos foi dado perceber, o procedimento é menos ágil, requer alguma atenção, mas ganha-se maior objetividade no olhar. No nosso entender, não podemos dispensar uma avaliação qualitativa de cada caso, ter em atenção alguns pormenores e características gerais do aluno.

De modo a facilitar a comparação entre as tabelas de avaliação do português e do espanhol, iremos, primeiramente, agregar os parâmetros de acordo com a classificação seguida na disciplina de português. Assim sendo, podemos enquadrar a adequação, a criatividade e a coerência no âmbito do desenvolvimento temático (35%); o léxico e a gramática inserem-se no código linguístico (40%); a fluidez e a pronúncia incluem-se no código paralinguístico (20%) e, por fim, a postura corresponde ao código cinésico ou linguagem não-verbal (5%).

Deste modo, e atendendo também a uma classificação mais global, de Monteiro *et alii* (2013), podemos concluir que a comunicação verbal detém um peso total de 75%, com especial incidência para a correção linguística (40%) e a comunicação paralinguística e a não-verbal não são tão valorizadas, neste nível de ensino.

Quanto aos momentos de avaliação formal da expressão oral, optou-se, essencialmente, por técnicas orientadas para a interação informal: debates sobre propostas de viagens, protótipos de robots, comidas preferidas. Estes debates foram, geralmente, antecedidos por exposições orais de grupo com cariz mais formal. Surgem, também, modalidades intermédias entre o formal e o informal, tais como, o debate sobre habilidades profissionais e a sobrevivência de espécie, a apresentação de uma notícia em vídeo e o atendimento numa loja. O único caso que incidiu numa modalidade mais formal de participação, foi o da apresentação oral do folheto sobre o ambiente mas, tal ocorreu, porque não houve tempo para concluir a discussão informal acerca de uma proposta conjunta de folheto. Um dos problemas acrescidos, no caso do 9.º ano, é a falta de tempo para avaliar a oralidade pelo facto de a carga horária semanal ser de apenas 90 minutos (aspeto mencionado na reunião do departamento de línguas do 1.º período).

No âmbito da disciplina de espanhol, os momentos de participação contínua não são contabilizados na avaliação final da componente oral. Estas atividades fazem parte do processo contínuo da aprendizagem, mas considera-se mais justo, para os alunos, que se estipulem previamente momentos formais de avaliação. Caso contrário, acredita-se que se beneficiaria os alunos mais comunicativos em detrimento dos mais inibidos e com maiores dificuldades de expressão oral.

## 2.7. Análise comparativa das aulas de português e de espanhol

Como trabalhamos como alunos do ensino secundário, na disciplina de português, e com alunos do 3.º ciclo ensino básico, na disciplina de espanhol (LE), partimos, logo à partida, do princípio que apresentam dificuldades e necessidades distintas, bem como diferentes expectativas relativamente à aprendizagem/aperfeiçoamento da expressão oral nas duas línguas.

Dado nos encontrarmos perante um processo relativamente recente, ainda encontramos, de uma maneira geral, alguma desconfiança e estranheza por parte dos alunos quando se procura implementar atividades de expressão e interação oral. Nas aulas de português, sobretudo em turmas com um perfil menos comunicativo, notou-se que os alunos estavam habituados a uma postura mais passiva, de meros ouvintes, custando-lhes um pouco falar e intervir espontaneamente. Perante situações formais de avaliação do oral, surgem alguns casos de nervosismo, de bloqueios de palavra e falta de hábito de falar em público. Consoante o perfil das turmas, também, encontramos situações em que havia um certo domínio masculino das intervenções orais, em situações de interação. Registrando-se, pois, alguma timidez feminina, que nos pareceu mais motivada por uma falta de preparação a nível pessoal e social, do que ocasionada por questões de natureza cognitiva, uma vez que, na generalidade, nos deparávamos com alunas com boas notas. Nas aulas de espanhol, as turmas mostraram-se mais comunicativas, na medida em estavam acostumados a metodologias mais ativas, jogos e dinâmicas de grupo. No entanto, perante as situações comunicativas ainda demonstravam, por vezes, algum receio da indisciplina e de não conseguirem apreender devidamente os conteúdos pelos quais iam sendo avaliados, temendo, essencialmente, intervir espontaneamente, sem ter planificação. Tal como no português, há situações de bloqueios, de timidez e inibição. Estarmos perante a aprendizagem de uma nova língua pode aumentar o medo de errar, pelas dificuldades de pronúncia e pela exposição face aos seus pares. Na nossa observação percebemos, por vezes, o receio das críticas dos outros, o facto de haver alunos com muita fluência comunicativa e correção linguística, inibia os outros com mais dificuldades e timidez.

De uma maneira geral, em ambos os casos os inimigos da expressão oral são os fatores comportamentais e socio-afetivos (inerente à comunicação não-verbal), embora no caso da língua estrangeira os problemas de correção linguística também pareçam pesar. Nas duas situações de ensino, as turmas vão melhorando os seus desempenhos na comunicação oral, à medida que se vão renovando as iniciativas de interatividade com a professora e com os colegas.

Perante estas dificuldades diagnosticadas, interessa-nos perceber que tipo de comunicação oral é implementada e se, esta, corresponderá às necessidades dos alunos. Enquanto nas aulas de português se recorre sempre à comunicação singular autogerida, na disciplina de espanhol prevalece a comunicação plural em gestão colaborativa.

No ensino do português, recorre-se à exposição individual e em grupo, ou seja, uma técnica de participação que requer algumas regras de controlo das intervenções dos oradores; tais como, o uso de um registo formal da linguagem, postura adequada e um discurso planificado e estruturado. Como estamos num nível mais avançado de estudos, ou seja, na fase de formalização do discurso, na qual se procura preparar os estudantes para a futura vida académica e profissional, este tipo de comunicação será o mais indicado, segundo mencionam autores como Cassany *et alii* (2008) e Amor (2003).

Na disciplina de espanhol privilegiou-se o debate sobre várias temáticas e dilemas morais. Estas técnicas são orientadas, essencialmente, para uma participação informal e espontânea, decorrente da interação. O discurso é menos estruturado e regrado e o registo é mais informal (dentro do espectável para o contexto de sala de aula), embora surjam situações intermédias ou com tendências mais formalizadas. Tratando-se de uma fase inicial de aprendizagem da língua, será, pois, importante trabalhar a competência de conversação e de inter-relacionamento com os outros. Tal não invalida que se trabalhem as técnicas mais formalizadas, como as exposições e apresentações de temas, como de facto ocorreu.

No entanto, como pudemos verificar, e é reconhecido por diversos autores, os alunos apresentam bloqueios e dificuldades comunicativas desde os graus de ensino mais baixos até aos mais elevados. Neste sentido, na fase mais avançada, não parecem ser suficientes as técnicas orientadas para a participação formal e controlada, quando os alunos apresentam um défice ao nível de atitudes e postura, ou seja, as “condições subjetivas do exercício da linguagem”. Nos níveis de ensino mais baixos, a gestão colaborativa da comunicação oral é útil para preparar os indivíduos para a vida social, todavia há que trabalhar, também, “a apropriação da palavra e do discurso em termos pessoais” (Amor 2003: 76). Deste modo, para assegurar uma formação integral do aluno considera-se pertinente desenvolver, paralelamente às técnicas prevalentes nas duas línguas, o aperfeiçoamento da expressão oral ou domínio da palavra, de forma menos controlada e lúdico-catártica. Um exemplo destas técnicas de desbloqueio é a área do “jogo dramático”, ou seja a simulação de situações concretas ajustadas às estratégias comunicativas pretendidas. Esta técnica foi utilizada nas aulas de espanhol, particularmente na simulação do diálogo numa loja e do noticiário de situações insólitas. O uso da palavra de forma lúdica e criativa para suscitar o prazer e a fruição do discurso oral esteve, também, presente nalgumas propostas que implementámos nas aulas de português, nomeadamente a discussão sobre provérbios, a escrita e recitação de quadras humorísticas e temáticas, leituras musicadas, etc.

O Clube de Leitura e o Clube de Espanhol constituíram-se, em nosso entender, como palco, por excelência, deste âmbito de atuação, quer em termos motivacionais, quer pela forma espontânea e informal com que se desenvolveram as competências comunicativas dos alunos. Por conseguinte, nos clubes, conseguiram-se abranger as três dimensões de aprendizagem do oral: a interação, o aperfeiçoamento da expressão oral em termos pessoais e, em certas situações, a formalização do discurso.

Uma gestão adequada das atividades de expressão oral é fundamental para motivar os alunos e combater os preconceitos acerca da oralidade. Por esse motivo, a preparação de materiais foi bastante meticulosa nas duas disciplinas. No entanto, na língua estrangeira o trabalho foi, ainda, mais árduo e pormenorizado, porque envolveu a criação de unidades didáticas de raiz. No caso do português, seguimos a estrutura e grande parte das atividades do manual, enriquecendo-as com os nossos contributos e adequando-as aos nossos objetivos e ao perfil das turmas. Em ambos os casos, se procurou utilizar materiais diversificados (multimodais) apelativos para os alunos, no sentido de se gerarem discussões e momentos de expressão oral sobre temas atuais, interessantes e úteis. No ensino do espanhol, utilizam-se, mais, as metodologias ativas, sobretudo, a partir de jogos lúdico-pedagógicos que possibilitam que o aluno faça as próprias aprendizagens em termos comunicativos. Estamos, entretanto, perante faixas etárias e níveis de ensino diferentes, bem como a aprendizagem de uma língua materna e de uma língua estrangeira por isso, as atividades e materiais têm de estar ajustados a essa realidade.

No ensino das duas línguas procura-se o equilíbrio entre o contexto de sala de aula e a realidade exterior, ou seja, tem de se conjugar a esfera da aprendizagem da língua, com a esfera do seu uso concreto. No entanto, no caso da aprendizagem da língua estrangeira há uma maior preocupação com a aproximação ou imersão na nova realidade, para poder compreender as especificidades sociolinguísticas e culturais desta e, em última instância, conseguir comunicar nessa língua. Neste sentido, no espanhol procurou-se criar situações comunicativas orais próximas ao real para que os alunos pudessem treinar diferentes contextos e registos e até se proporcionaram intercâmbios comunicativos autênticos, com alunos de escolas espanholas, e através de uma visita de estudo a Madrid. Pelos dados da nossa análise, podemos concluir que no ensino do espanhol se recorre mais a simulações do real e *role play* do que no português, verificando-se, também, uma maior variabilidade no uso dos registos de língua. Os alunos assumem diferentes posturas e tratamentos de acordo com o contexto da situação comunicativa. Como defende Amor (2003), a fuga ao artificialismo, também, passa por gerar mais momentos de interação na aula, uma vez que a língua serve para comunicar com os outros, o que é algo que acontece, essencialmente, de forma espontânea e imediata. Esta componente da interação é muito importante para preparar os alunos para a integração social e para o domínio da competência comunicativa oral e, como pudemos observar, esta, é mais trabalhada no espanhol do que no português. Por fim, o uso da língua de forma útil, para realizar ações concretas, também é mais exercitado na língua estrangeira do que na língua materna.

No português trabalham-se sobretudo técnicas de discurso mais formalizadas e controladas, que segundo as finalidades programáticas, terão como objetivo preparar estudantes, futuros profissionais e cidadãos ativos. Não obstante, parecem esquecer a proficiência para realizarem reuniões espontâneas de trabalho ou comunicações pertinentes no seu futuro quotidiano, apropriadas aos diferentes contextos de vida. Como menciona Cazden (1992: 143) em sociedades cada vez mais plurais “el equipo y el comité están en la

orden del día en la vida de los adultos.” Com efeito, as orientações programáticas da disciplina de português acabam por ser condicionantes, no entanto, os professores vão fazendo a diferença, no seu dia-a-dia, com recurso ao trabalho de grupo, a discussões exploratórias ou pequenos debates sobre temáticas da atualidade.

Por outro lado, os manuais apresentam, cada vez mais, materiais que permitem estabelecer a conexão entre as obras literárias e a realidade atual, particularmente com assuntos e personalidades do interesse dos jovens, músicas, recursos multimédia, etc.

Por seu turno, os manuais de espanhol embora apresentem alguns materiais apelativos e extraídos da realidade, não formam um todo coeso, que nos permita aplicar a metodologia do “enfoque por tarefas”, ou seja que nos permita trabalhar as habilidades comunicativas de forma integrada e orientadas para uma tarefa comunicativa final.

No que concerne à orientação dos trabalhos dos alunos, em ambos os casos são dadas instruções prévias para a realização das atividades, recorrendo-se ao registo escrito para além de ser explicadas oralmente. No português, recorre-se por vezes a apresentação de modelos e exercita-se a aplicação dos mesmos antes da realização das atividades de apreciação crítica. No caso das apresentações individuais e em grupo, de diversos temas, facultam-se alguns tópicos orientadores ou a estrutura do trabalho. Nalguns casos, também, se indicam os conectores discursivos que se podem utilizar. No espanhol, paralelamente à apresentação das instruções, são lembrados alguns conectores discursivos, vocabulário e estruturas gramaticais, previamente, trabalhados em exercícios pré-comunicativos. Comparativamente com o português há uma maior preocupação com o código linguístico, uma vez que estamos perante alunos de nível inicial ou intermédio de aprendizagem da língua.

Na monitorização das atividades orais, os professores têm de ouvir, observar e fazer as suas anotações e registos de avaliação. Além disso, ainda têm de gerir comportamentos, porque, sobretudo, nos trabalhos em grupo, os alunos que assistem às prestações dos colegas nem sempre estão atentos e podem perturbar o normal funcionamento das atividades. Neste ponto, não há grandes divergências nas duas disciplinas, exceto nas simulações de espanhol e nos jogos comunicativos que implicam maior movimentação dos alunos na sala, tendo que se gerir o espaço e ir orientando e animando constantemente os alunos para se manter um certo ritmo nas atividades. A monitorização do debate é uma das tarefas mais difíceis. Assim sendo, o professor tem de estabelecer um bom plano-guia para poder ultrapassar alguns receios e lidar melhor com os imprevistos. Como na disciplina de português, os casos pontuais que desenvolvemos não se constituíam com momentos formais de avaliação, as posturas foram diferentes, ficámos mais libertos para gerir e animar a discussão, uma vez que não tivemos que efetuar registos de avaliação. Na disciplina de espanhol, foram realizados vários debates com características diferentes, uns mais estruturados que outros, mas, em geral, com um registo informal, dentro do expectável para uma sala de aula. A professora assegurava uma mediação não muito incisiva, para que os alunos tomassem a iniciativa e a discussão decorresse com mais espontaneidade. A disposição do espaço físico (mesas em “U”, utilização

de sala de estudo ao ar livre) e a contextualização do debate são fatores importantes na motivação e eficácia desta técnica pedagógica.

Na disciplina de espanhol é nítida a orientação comunicativa interativa, centrada no aluno que, como comprovámos, está bem explícita no programa de espanhol do 3.º ciclo do ensino básico. Para além da aposta nas técnicas orientadas para a uma interação mais espontânea e informal, salienta-se a preocupação em adequar as estratégias às necessidades de expressão dos alunos, como se atesta pela revisão efetuada à organização do debate, de modo a permitir que os alunos com maiores dificuldades expressivas tivessem oportunidade de intervir mais.

No ensino do português, não será tão claro a orientação para o paradigma comunicativo, principalmente com a entrada em vigor das Metas Curriculares (Buescu, Helena C. *et alii* 2014: 15), nas quais se associa o domínio da oralidade ao paradigma da “complexidade crescente” das capacidades de interpretar, de expor e de argumentar. Nota-se, pois, uma preocupação com a progressão da performance oral, visando a preparação dos jovens ao nível académico e profissional e para o exercício da cidadania. Não verificamos, entretanto, qualquer referência à dimensão de relacionamento e integração na comunidade, através da prática da interação oral, que constava no anterior programa de português do ensino secundário (Coelho *et alii* 2001-2002).

Quanto à metodologia de avaliação, tanto no português como no espanhol se promove a autoavaliação e heteroavaliação do desempenho dos discentes nas atividades de expressão oral. As fichas de autoavaliação dos alunos apresentam os mesmos critérios das grelhas de avaliação dos professores. Esta forma de atuar não só confere maior fiabilidade e credibilidade ao método, como permite uma maior responsabilização do aluno, ao envolvê-lo no seu próprio processo de avaliação.

Em ambas as situações de ensino-aprendizagem se opta por modalidades de correção do erro diferidas, essencialmente, para não inibir o aluno ou cortar a fluidez discursiva. Tendo em conta que estamos perante fases diferentes de aprendizagem, no espanhol, destacam-se os erros linguísticos e, no português, as falhas na postura e da fluidez do discurso.

Um normativo recente veio atribuir o caráter de obrigatoriedade à avaliação da componente oral no ensino do português de nível secundário. A ESQP decidiu-se por uma ponderação de 10% para a compreensão oral e 10% para a expressão oral. Na língua estrangeira optou-se exatamente pela mesma valoração, mas sem existirem diretrizes legais nesse sentido. A legislação e os programas curriculares das duas disciplinas têm sido omissos, quer na definição de critérios objetivos, quer na apresentação de instrumentos de avaliação válidos e eficazes. Face ao exposto, os docentes vêm-se obrigados a desenvolver as suas próprias grelhas de avaliação. No caso do português, os “tópicos de conteúdo” do domínio da expressão oral, constantes na Metas Curriculares (Buescu, Helena C. *et alii* 2014: 12) servem de orientação para a elaboração dos critérios, bem como os manuais da disciplina. No caso do

espanhol, adaptaram-se alguns critérios indicados pelo *MCER* (Instituto Cervantes 2002) e os critérios constantes nos guiões dos modelos de exame do IAVE.

Depois de agregarmos os parâmetros de avaliação das duas áreas curriculares, segundo a classificação de Monteiro *et alii* (2013), chegámos às seguintes resultados acerca da avaliação da expressão oral: a comunicação verbal detém o maior peso em ambos casos, mas com maior destaque para a disciplina de espanhol (55% para o português e 75% para o espanhol); a comunicação para-verbal apresenta o mesmo valor nas disciplinas de português e espanhol (20%) e o código cinésico ou comunicação não-verbal tem o mesmo peso que a comunicação para-verbal, no caso do português (20%), no entanto, no espanhol, apresenta um valor residual de apenas 5%.

Em conclusão, na língua materna, as áreas da comunicação para-verbal e não-verbal, juntas, têm quase tanto peso como a comunicação verbal, na avaliação da performance comunicativa dos alunos. Nesta fase mais avançada da aprendizagem, as expectativas e exigências parecem recair mais nas atitudes e postura, na entoação e ritmo do discurso, do que propriamente na componente verbal (que se pressupõe já estar adquirida). Esta opção parece-nos algo contraditória porque são apresentados modelos de géneros textuais que os alunos têm de aprender a aplicar, mas não se trabalha o descondicionamento da expressão oral relativamente aos fatores psicológicos ou mesmo paralinguísticos e, no entanto, verificamos que neles residem algumas das maiores dificuldades dos alunos. Compreende-se, entretanto, que esta seja uma tarefa de muito difícil execução para os professores, na medida em que dispõem de pouco tempo (8 tempos letivos no 10.º ano e 10 tempos letivos no 11.º), ao longo do ano letivo, para trabalhar a expressão oral, que na prática é usado para a avaliação da mesma e tem de ser muito bem gerido.

No espanhol (LE) atribui-se um maior peso à comunicação verbal e com destaque para a correção léxica e gramatical. Portanto, no desejável equilíbrio que deve existir, na perspetiva de Cassany *et alii* (2008), entre a correção e fluidez, a primeira tem alguma vantagem sobre a segunda, o que não deixa de ser normal nas fases iniciais em que aprendem as estruturas linguísticas. A postura corporal detém um menor peso, o que impede que se penalize, em demasia, os alunos mais inseguros e inibidos.

No nosso entender, os critérios de avaliação e a sua ponderação deveriam ser devidamente concertados com os objetivos e as estratégias de aprendizagem destas áreas disciplinares, tendo em conta, essencialmente, as necessidades dos alunos. Estes instrumentos de avaliação deveriam merecer uma maior atenção por parte dos normativos e programas curriculares, uma vez que condicionam bastante a classificação dos alunos e os seus desempenhos.



## Capítulo III - A expressão oral nas aulas de português e de espanhol

Depois da comparação levada a efeito no capítulo anterior, acerca das práticas de ensino-aprendizagem da expressão oral da disciplina de português (ensino secundário) e de espanhol (3.º ciclo do ensino básico), iremos refletir, neste capítulo, sobre os nossos contributos para promover a competência comunicativa oral nas aulas que lecionámos nas duas disciplinas.

### 3.1. A expressão oral nas aulas de português

De uma maneira geral, envidámos esforços para que a expressão oral fosse uma constante nas aulas de português, procurando incessantemente suscitar a participação e o envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas.

Sánchez-Cano *et alii* (2009) referem que o estilo interativo está relacionado com a maneira de exercer a função docente no dia-a-dia e com a reflexão sobre as circunstâncias que trazem mais benefícios à construção das aprendizagens. O mais importante não é a natureza da atividade, mas, antes, a interação que se cria através desta. Qualquer situação pode ser tão comunicativa quanto nós pretendamos. Não será suficiente falar ou fazer falar os alunos, é necessário incorporar o estilo interativo de ensino.

O estilo interativo depende, pois, da forma como o docente conduz o diálogo com os alunos, nomeadamente na forma como expande a conversa a cada enunciado, colocando perguntas abertas em vez de fechadas, aproveitando as respostas dos alunos para enriquecer o debate, respeitando os seus pontos de vista e relançando a discussão a partir destes. De acordo com estes passos, estamos a ensinar os alunos a participar numa conversação aberta.

Foi desta forma interativa, que durante a primeira aula do 10.º B (unidade 3 - Gil Vicente), conduzimos um debate espontâneo sobre a atualidade da obra vicentina, a *Farsa de Inês Pereira*. Para possibilitar a interação reunimos algumas condições prévias.

Em primeiro lugar, a visualização do vídeo da peça possibilitou que existisse um saber compartilhado pelo grupo.

Em segundo lugar, partimos da leitura de excertos da rúbrica “mensagens cruzadas” do manual *Mensagens* 10.º ano (Cameira *et alii* 2015: 108-109) que apresentava a opinião de algumas figuras públicas acerca da mensagem atual da obra de Gil Vicente.

Em terceiro lugar, apresentámos os eixos orientadores da argumentação e normas de conduta do debate, como podemos verificar pelo diapositivo seguinte.

## DEBATE/INTERAÇÃO SOBRE A ATUALIDADE DA FARSA DE INÊS PEREIRA

Preparar a argumentação tendo em conta a **atualidade**:

- das **personagens**,
- das **situações do quotidiano**,
- dos **vícios/defeitos** apresentados.

Deves:

- Respeitar os turnos de palavra (regras de cortesia),
- Usar os conectores do discurso argumentativo (Na minha opinião, a meu ver, não concordo ...porque, concordo... porque).

Figura 3 - Normas do debate sobre a atualidade da *Farsa de Inês Pereira*

Por último, seguindo a estrutura apresentada, os alunos poderiam trazer para o debate as suas próprias experiências acerca do assunto, sendo valorizadas todas as opiniões. Deste intercâmbio comunicativo, foram-se negociando significados e construindo conhecimentos. A professora foi moderando a debate, lembrando os tópicos, avivando a discussão quando esta poderia esmorecer, para que, por fim, os alunos chegassem às suas próprias conclusões sobre o assunto.

No final da atividade, conferiram-se os resultados da discussão mediante o esquema-síntese subsequente.



Figura 4 - Conclusões do debate sobre a atualidade da *Farsa de Inês Pereira*

Os alunos ficaram agradavelmente surpreendidos ao verificar que o esquema contemplava, quase integralmente, as suas propostas.

Consideramos que esta metodologia, centrada na autonomia do aluno, consegue criar expectativa e motivação, porquanto envolve os discentes na descoberta dos conhecimentos, sendo, estes, parte ativa no processo, como construtores das suas aprendizagens.

No início da segunda aula da unidade de Gil Vicente, aproveitámos uma pergunta do questionário integrado no manual acerca do provérbio, que serve de mote da obra, para ampliar um pouco esta dimensão da literatura oral. Desta forma, promovemos uma recolha oral de provérbios que se adequassem à mensagem da farsa vicentina. As ideias foram surgindo espontaneamente através de diversos contributos dos alunos e, posteriormente, a docente desvenda a sua própria seleção de provérbios, como podemos verificar abaixo.

**DESAFIO**  
INTERPRETA O SENTIDO DO MOTE DA FARSA DE INÊS PEREIRA:  
"MAIS QUERO ASNO QUE ME LEVE QUE CAVALO QUE ME DERRUBE"

Mais vale algo/alguém com qualidades inferiores que nos apoie, do que algo/alguém com qualidades que consideramos superiores que nos faça mal.

Consegues lembrar-te de outros provérbios ou frases coloquiais que se adequem à mensagem da obra?

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.

Nem tudo o que luz é ouro.

Homem casado, burro estafado.

Quem casa por amor, vive sempre com dor.

Figura 5 A - Exploração de provérbios sobre a *Farsa de Inês Pereira*

As várias propostas foram gerando alguma reflexão crítica acerca dos provérbios por parte dos alunos, discutindo entre si quais os que consideravam mais adequados e menos adequados para transmitir a mensagem da peça de teatro. Este exercício teve uma dupla função: fazer inferências acerca das mensagens do mote da farsa e dos diversos elementos da cultura popular apresentados e, simultaneamente, permitiu explorar a “dimensão lúdico-catártica da palavra”. Na senda de Amor (2003: 77), será plausível enquadrar este exercício nas técnicas que visam o descondicionamento da expressão oral e a fruição do discurso. Por

outro lado, ainda, se acrescenta a importância da recuperação deste património para manter viva a identidade cultural e enriquecer as abordagens pedagógicas, promovendo a inter-relação entre a literatura escrita e a literatura oral.

Na última aula da unidade 3, propusemos uma atividade de pós-leitura da *Farsa de Inês Pereira*, que consistiu na elaboração e apresentação oral de um *sketch* humorístico musicado acerca da peça. Cada grupo deveria apresentar um conjunto de estrofes caricaturando uma das personagens da peça e, desta forma, efetuar uma interpretação e recriação da mesma.

A gestão da iniciativa envolveu vários passos. Primeiramente elucidámos bem os alunos acerca do que se pretendia com esta iniciativa: explicámos em que consistia um *sketch* humorístico, demos dois exemplos, e apresentámos um modelo nosso, estabelecendo, assim, a conexão entre os exemplos facultados e peça de teatro visada.

Desta forma, procurámos estimular trabalhos criativos, mas com uma estrutura e conhecimento prévio, que orientasse e disciplinasse essa mesma criatividade e imaginação. Como vemos no diapositivo seguinte, apresentámos alguns dados sobre a elaboração de um *sketch*, de modo a que alunos agissem como “profissionais” do humor.



**UM SKETCH**

É uma palavra inglesa que significa “esboço” ou traço improvisado.

O termo, aplicado à representação teatral, designa uma **cena**:

- cujo o objetivo é provocar o riso, de forma direta e subversiva.
- de curta duração (3-5 minutos).
- que pode visar a crítica social.
- na qual se exploram os vários tipos de cômico (linguagem, situação e carácter).
- em que se utilizam recursos como o exagero, a repetição, enredos engraçados, diversas piadas...

É fundamental desenvolver uma **boa ideia!**

Figura 5 B - Definição de *sketch* humorístico

Para ajudar a implementar esta estratégia, apresentaram-se dois exemplos, escrupulosamente selecionados, com o objetivo de concretizar e motivar os alunos para a elaboração dos seus próprios trabalhos.

**DESAFIO: ELABORA UM SKETCH HUMORÍSTICO EM GRUPO**

Exemplo 1: Porto dos Fundos



<https://www.youtube.com/watch?v=2nR4vHFV9BQ>

Figura 6 - Exemplo 1 de *sketch* humorístico

Utilizaram-se exemplos atuais, de comediantes conhecidos dos jovens, que retratavam algumas temáticas abordadas na obra vicentina, como o casamento e a simplicidade da vida no campo. Além disso, permitiram que os discentes observassem os tipos de cómico e os recursos utilizados.

- **Exemplo 2: Gato Fedorento**



[https://www.youtube.com/watch?v=mrZf\\_9kQN6U](https://www.youtube.com/watch?v=mrZf_9kQN6U)

Figura 7 - Exemplo 2 de *sketch* humorístico

O exemplo do “rap dos matarruanos” do Gato Fedorento aplicava-se muito bem à tarefa pretendida, precisamente por se utilizar um estilo musical muito versátil que se adequa bastante bem aos objetivos da crítica social.

Por analogia, desenvolvemos o nosso próprio modelo denominado “rap vicentino” e lançámos o mote para que cada grupo caracterizasse personagens da peça: Inês Pereira, a mãe, o escudeiro, o moço, Pero Marques, Lianor Vaz.

Um modelo...

<b>Rap vicentino</b>	(vai Lianor)
Eu sou o Escudeiro Que sabe tanger viola Morri em África A tentar dar à sola!	Não sei se me vá ao presidente Se me vá ao Papa Reclamar desta heresia A que, ainda, assistimos hoje em dia.
Eu sou Pero Marques Um pacóvio que tudo aguenta De minha mulher, só me falta Levar na venta.	Meus amigos, isto acaba a rir! Se eu me sair... Mesmo agora... Mais vale que seja daqui para fora!
Sou Inês Pereira Procuro a libertação. Entre o asno e o cavalo, Prefiro o Ermitão!	

Figura 8 - Um modelo de *sketch* humorístico: “rap vicentino”

O modelo foi facultado antes da realização dos trabalhos, lançando-se o repto a alguns alunos, que sabíamos que tinham aptidão para a música, para o interpretarem. O exemplo foi motivador e os alunos, depois, de se reunirem em grupo, apresentaram as suas próprias versões. As várias contribuições declamadas ou cantadas, foram apresentadas de forma encadeada, dando um efeito final de conjunto muito interessante à atividade.

A docente foi circulando pela sala dando apoio aos grupos, verificando se os objetivos estavam a ser cumpridos e estimulando os alunos menos inspirados. A realização deste tipo de iniciativa, proporciona momentos de interação e trabalho de equipa muito frutífera para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, simultaneamente, das destrezas sociais dos mesmos. Por último, será importante destacar a relevância deste tipo de técnicas para aperfeiçoar a expressão oral através da vertente lúdica-pedagógica, estimulando momentos criativos de “libertação da/pela palavra” (Amor: 2003: 77).

Esta iniciativa foi tão motivadora, que a repetimos na aula do 10.º C, da Professora Cooperante de português, e numa aula do 10.º A, de uma colega do grupo de português. Com as devidas adaptações a perfis de turmas diferentes, o exercício resultou bem e teve os efeitos desejados de descondicionamento e de promoção da liberdade criadora pela palavra.

No segundo período, lecionámos três aulas da unidade 4 - Luís de Camões *Rimas*.

Perante o novo desafio de trabalhar com o 10.º C, uma turma com um perfil menos comunicativo, não abdicámos, entretanto, do estilo interativo e de envolver constantemente os alunos na descoberta do conhecimento, no sentido de construírem as suas próprias estratégias de análise dos poemas. Foram diversas as atividades e exercícios, nas quais procurámos valorizar a participação oral espontânea dos alunos, a interação e o descondicionamento da expressão.

Dadas as características da turma, era necessário quebrar algumas barreiras da timidez e constrangimentos de ordem psicossocial inerentes ao exercício da linguagem oral. Por isso, apostámos naquilo que Cazden (1992: 120) denomina com a função de “reconceptualizar”, ou seja, “enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva.” Deste modo, caberia ao professor ajudar os alunos a ver o mundo de uma outra forma e, neste caso, abordar a lírica Camoniana numa perspetiva diferente, explorando a sua beleza estética (no valor expressivo das palavras e dos recursos expressivos) e pela materialidade fonética das composições poéticas (a sua musicalidade e a entoação de alguns sons). Por esse motivo, fomos introduzindo momentos de motivação inicial, através de interpretações musicais dos poemas (“Aquele cativa” de Zeca Afonso, “Amor é fogo...” dos Polo Norte e “Mudam-se os tempos...” de José Mário Branco) que permitiram uma breve exploração oral inicial, visando antecipar a temática e as emoções gerais que os poemas transmitiam.

Seguindo as abordagens centradas na autonomia do aluno, procurámos dotar os alunos de mecanismos de análise dos poemas que pudessem ser mecanizados e aplicados em futuras interpretações. A projeção dos poemas no quadro mostrou-se um bom recurso para cumprir este objetivo, uma vez que possibilitou a exploração oral conjunta destas composições estéticas. Mediante algumas pistas e sublinhados, como vemos no diapositivo seguinte, a docente ia incentivando os alunos a descobrir a estrutura dos poemas, as ideias principais em cada uma das partes, as emoções e as contradições dos estados de alma do sujeito poético, etc.

Pontos de indeterminação ???

**Um mover d'olhos brando e piadoso**

Um mover d'olhos, brando e piadoso,  
sem ver de quê um sorriso brando e honesto,  
quási forçado um doce e humilde gesto,  
de qualquer alegria duvidoso;

um despejo quieto e vergonhoso;  
 um repouso gravíssimo e modesto;  
 ùa pura bondade, manifesto  
 indício da alma, limpo e gracioso;

um encolhido ousar, ùa brandura;  
 um medo sem ter culpa; um ar sereno;  
 um longo e obediente sofrimento;

esta foi a celeste fermosura  
 da minha Circe, e o mágico veneno  
 que pôde transformar meu pensamento.

*Luis de Camões*

Figura 9 - Análise de um soneto de Camões

Por outro lado, desenvolvendo a componente comunicativa-interativa, propusemos um debate acerca da temática do amor, comparando a época de Camões com as vivências atuais da juventude. Esta atividade teve como mote, um dos poemas mais conhecidos do “príncipe dos poetas”, “Amor é fogo que arde sem se ver”. Na medida em que seria suficiente efetuar uma abordagem breve a este soneto, optámos por uma técnica semelhante à “chuva de ideias”, na qual cada aluno era interpelado para transmitir rapidamente o que lhe sugeria cada verso do poema. No final, recolhemos os contributos dos participantes e realizámos uma síntese oral do que entendemos ser a mensagem do “eu” poético.

De seguida, lançámos alguns tópicos e perguntas para abrir uma pequena discussão sobre o tema do amor.

**REFLEXÕES SOBRE O AMOR - DEBATE**

- ❖ O que é o amor (frases que o definam)?
- ❖ O que se sente quando se está apaixonado?
- ❖ Importância do amor para as nossas vidas.
- ❖ Situações absurdas atribuídas ao amor (exemplos concretos que conheçam)
- ❖ Estarão as palavras de amor fora de moda?
- ❖ Como é que os jovens falam de amor?

Mote:  
 “Quão pacífica seria a vida sem o amor e  
 quão monótona...”  
 O nome da rosa – Umberto Eco

Figura 10 - Proposta de debate: reflexões sobre o amor

À medida que as questões iam sendo lançadas, os alunos iam dando as suas opiniões de forma espontânea, numa gestão cooperativa da comunicação, sem grandes intervenções por parte da docente, a não ser a de assegurar a sistematização das ideias transmitidas. Desta forma, foi-nos possível incorporar as experiências de vida dos alunos ao referido processo de reconcetualização. Assim, mais uma vez, socorrendo-nos de Cazden (1992) defendemos, também, que a escola não pode negar os significados trazidos pelos alunos para o processo de conhecimento e é, principalmente, no âmbito da interação com os pares e com professor que estes são potenciados e integrados.

Na última aula da unidade 4, propusemos um exercício de escrita criativa, em grupo, para elaborar quadras inspiradas nos temas da lírica camoniana: a representação da amada, a representação da natureza, as reflexões sobre o amor, o desconcerto do mundo, a mudança.

Colocámos algumas restrições no enunciado da atividade para balizar um pouco a criatividade dos alunos, de acordo os objetivos da unidade. Por outro lado, o exercício tornou-se mais desafiante pelo facto de não se poder usar as palavras principais do tema, tendo que se encontrar alternativas dentro do mesmo campo semântico. Este tipo de técnicas didáticas, de jogos de palavras e de rimas, contribui para criar contextos de expressão oral espontâneos e descontraídos que ajudam os alunos a desbloquear e expressar-se, de forma mais natural, perante os colegas.

**TRABALHO DE GRUPO – ESCRITA CRIATIVA**

- ❖ **Selecione uma das temáticas da lírica camoniana.**
- ❖ **Escrevam uma estrofe relacionada com o tema.**
- ❖ **Não é permitido utilizar a palavra-chave destacada.**
- ❖ **Enriqueçam o texto com, pelo menos, um recurso expressivo.**

Podem e devem socorrer-se dos poemas de Camões.

Figura 11 - Trabalho de grupo: escrita criativa

A redação dos textos e partilha, dos mesmos, com a turma resultou de um trabalho colaborativo entre os vários membros do grupo, registando-se alguns contributos surpreendentes, por parte de alunos mais inibidos ou, mesmo, com dificuldades de aprendizagem.

No terceiro período, lecionámos duas aulas da sequência didática “Poesia de Cesário Verde”, ao 11.º A. Dado que dispúnhamos apenas de duas aulas para fazer a contextualização da obra e a análise de um poema, optámos por técnicas orientadas para a expressão oral mais formalizada, porque nos permitiam rentabilizar o tempo disponível e, simultaneamente, propor uma metodologia de trabalho ativa e centrada na autonomia do aluno.

No entanto, seguindo um traço que nos caracteriza, continuamos a implementar o estilo interativo nas aulas. Na primeira aula, foram diversas as oportunidades de interação oral geradas, nomeadamente perguntas abertas, aos alunos, para relacionar a sequência anterior com a atual, visualização de imagens e audição de músicas para aferir sensações visuais e sonoras acerca do impressionismo e a discussão exploratória da antinomia cidade-campo.



Figura 12- Imagens para lançar a discussão

Aproveitando as dinâmicas geradas pelos trabalhos de grupo anteriores, mantivemos as mesmas equipas e definimos que cada uma analisaria e ilustraria uma das partes do poema de Cesário Verde: “Num Bairro Moderno”.

Em primeiro lugar, foi apresentado um exemplo de leitura expressiva em suporte audiovisual, para concretizar melhor o que se pretendia.



Figura 13- Exemplo de leitura expressiva ilustrada

De seguida, em sala de aula distribuímos as partes do poema pelos grupos e apresentámos as instruções para a realização do trabalho e exposição oral do mesmo. Como a execução das apresentações orais seria preparada em casa, para não restarem dúvidas, foi entregue também uma ficha com as indicações, em suporte papel, a um representante de cada equipa.

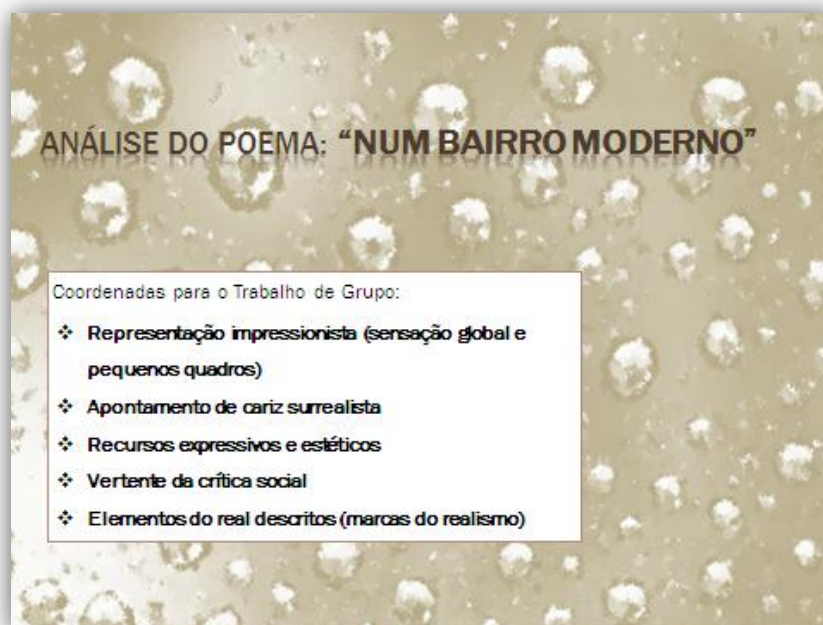


Figura 14 - Trabalhos de grupo - Estrutura da análise

De igual forma, foram facultadas, previamente, as coordenadas orientadoras da análise, na qual iriam assentar as exposições orais. Consideramos, extremamente, relevante

este procedimento, porque entendemos que, em primeiro lugar, se deve estruturar bem o pensamento, para, depois, se transmitir/expor as informações oralmente de forma eficiente.

Cada grupo geriu a sua própria apresentação oral, cabendo à docente o papel de orientação do trabalho, na sua globalidade, fazer a monitorização dos preparativos, nomeadamente a gestão de imprevistos relacionada com os suportes digitais de apoio e a gestão de comportamentos. De salientar, também, a intervenção da docente, sempre que necessário, na condução ou recondução das interpretações dos alunos, de acordo com as linhas pré-definidas para a análise. Neste âmbito da formalização do discurso, há uma maior proximidade à componente escrita. No entanto, os alunos apoiaram as suas exposições nos suportes escritos, mas foram explicando de forma personalizada as conclusões das suas análises.

No final, a professora apresentou uma sistematização da análise do poema, procurando inserir alguns contributos dos alunos e disponibilizou-lhes o quadro-síntese em suporte papel (*vide* quadro-síntese da análise do poema “Num bairro moderno” em Anexo 7).

Antes da realização das atividades de expressão oral que elencámos, elaborámos os respetivos planos de aula e materiais de apoio em PowerPoint, que as integram (*vide* os documentos correspondentes em Anexo 8).

### 3.2. A expressão oral nas aulas de espanhol

Durante a interação com o grupo, o professor exerce a sua “influencia educativa”, vai incorporando, juntamente com o conteúdo informativo, os elementos que ajudam na aprendizagem da língua (Sánchez-Cano *et alii* 2009: 43). Assim sendo, no ensino da língua estrangeira, para além de transmitirmos conteúdos, temos de ajudar os alunos a desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem da língua. Neste sentido, a componente oral é fundamental porque a retroalimentação é imediata e podem-se esclarecer logo as dúvidas dos alunos. Por outra parte, o professor vai percecionando, ao longo da interação com os alunos, os seus pontos fortes e frágeis, através dos sinais não-verbais, para além da comunicação verbal e paraverbal. Neste caso, o discurso oral em sala de aula parece cumprir a denominada da função proposicional, na medida em que permite que o docente percecione o que os alunos aprenderam (Cazden 1992).

Tal como aconteceu nas aulas de português, o estilo interativo acompanhou-nos, também, nas aulas de espanhol. Procurámos sistematicamente interatuar com as turmas, envolve-las no processo de aprendizagem, dar a palavra aos alunos, incentivar a prática da expressão oral individualmente e com os colegas.

No primeiro período, no arranque da unidade didática “los viajes”, na primeira aula lecionada ao 8.º B, expusemos algum material audiovisual de motivação para o tema, que foi, em seguida, exploração oralmente pela turma. Na sequência da visualização, primeiro, de uma imagem e, depois, de um vídeo os alunos deveriam antecipar o tema da unidade, bem como tecer considerações acerca do lugar e as características de uma personagem do filme.

**Mira el vídeo e indica:**

- Tema:
- Lugar:
- Características del cliente:



Fuente:  
<https://www.youtube.com/watch?v=DQRHrvDIDA4>

Figura 15 - Exploração oral de vídeo - “Los viajes”

Mesmo sem perceber tudo o que viram e ouviram, os alunos foram dando os seus pontos de vista e apresentando as suas percepções. A professora foi ordenando as participações dos alunos, valorizando as intervenções de todos e colocando algumas perguntas para ajudar a desvendar os tópicos considerados.

O momento de comunicação oral foi motivador para os alunos, graças à forma como foi conduzido, mas, também, à escolha dos materiais. Neste caso, foi importante optarmos por um vídeo humorístico que se mostrou adequado aos objetivos definidos: mostrar que o cliente necessitava de um bom plano de viagem. Desta forma, introduzimos a tarefa final desta unidade: a elaboração de um plano de viagem de finalistas para os alunos do 8.º B.

Na aula seguinte, utilizando as metodologias ativas, procurámos orientar as atividades no sentido de criar expectativa nos alunos e de os envolver de forma lúdico-pedagógica na aprendizagem. Deste modo, propusemos a elaboração de um plano de viagem para os professores de espanhol, com a ajuda dos alunos.

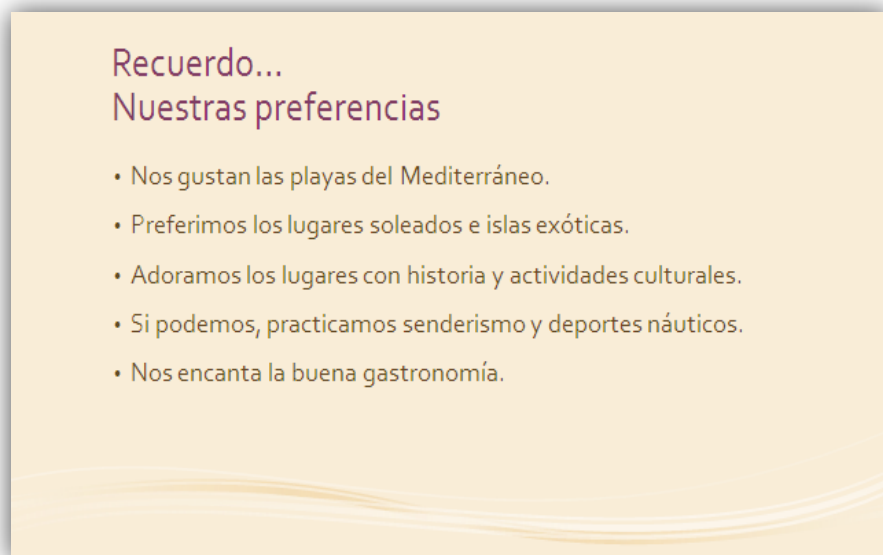
**Plan de viaje de los profesores de español**

- Vamos a viajar a ????? en 2016.
- Vamos a necesitar vuestra ayuda para elegir el destino.



Figura 16 - Plano de viagem dos professores de espanhol

Na sequência da escolha do destino de viagem, foram apresentadas as preferências dos professores no que respeita às características dos lugares e às atividades de lazer que se poderiam praticar. Desta forma, através destes enunciados, fomos introduzindo alguns dos conteúdos culturais, funcionais, lexicais e gramaticais necessários à elaboração da tarefa final e, simultaneamente, ao exercício da expressão oral sobre esta temática.

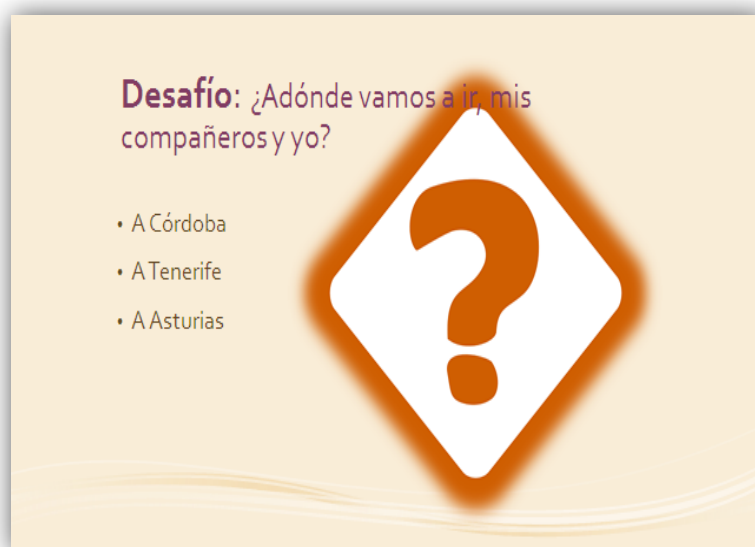


**Recuerdo...**  
**Nuestras preferencias**

- Nos gustan las playas del Mediterráneo.
- Preferimos los lugares soleados e islas exóticas.
- Adoramos los lugares con historia y actividades culturales.
- Si podemos, practicamos senderismo y deportes náuticos.
- Nos encanta la buena gastronomía.

Figura 17 - Plano de viagem dos professores: preferências

Depois de se transmitir a informação necessária à discussão (as preferências e os três destinos possíveis), lança-se o desafio especulativo: saber qual será o destino de viagem dos professores.



**Desafío:** ¿Adónde vamos a ir, mis compañeros y yo?

- A Córdoba
- A Tenerife
- A Asturias

Figura 18 - Plano de viagem dos professores: destinos

Mais uma vez se dá oportunidade aos alunos para intervir espontaneamente, ordenando as suas participações. Pelo facto de se tratar de um desafio enganoso, alguns alunos vão apresentando propostas absurdas com algum sentido de humor. A professora integra essas propostas aproveitando para entrar no jogo encenado e, por fim, revelar o mistério: há outro destino possível. De salientar, a importância da contextualização da situação comunicativa, ou seja, a simulação de uma realidade possível. Os professores tinham uma necessidade concreta de viajar e apresentam-se destinos reais referentes à língua meta.

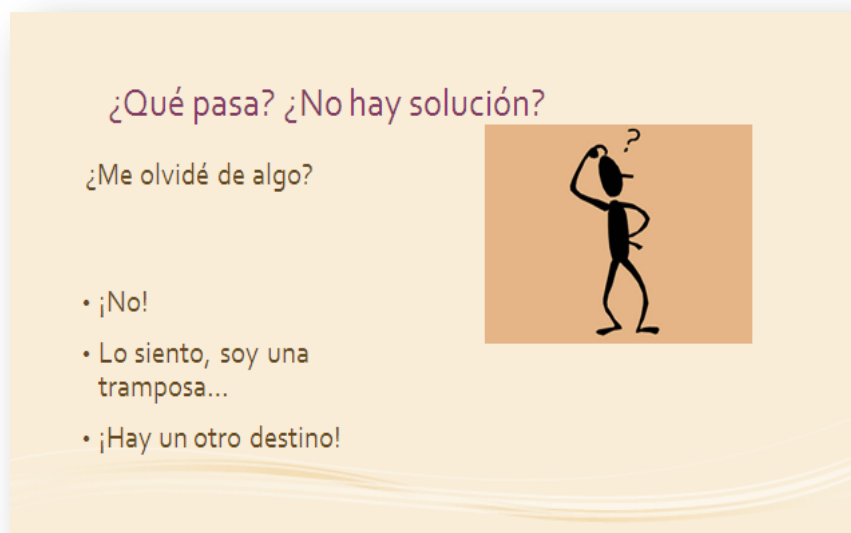


Figura 19 - Plano de viagem dos professores: solução

Logo na primeira aula da unidade, os alunos tiveram acesso à estrutura do plano de viagem que tinham de fazer e apresentar oralmente, em grupo, bem como lhes foram facultados alguns endereços da internet com informação sobre os destinos de viagem possíveis (*vide* ficha da estrutura do plano de viagem e indicações sobre os destinos em Anexo 9).

A partir do modelo de plano de viagem dos professores, foram sendo trabalhados os diversos conteúdos necessários à elaboração da tarefa final, sempre com o recurso à interação com os alunos, procurando que eles, próprios, descobrissem as regras e estruturas gramaticais e funcionais da língua.

Recuerda...

La estructura del plan de viaje:

1. Ubicar geográficamente en el mapa
2. Presentar algunas fotos del lugar
3. Caracterizar el lugar
4. Describir el plan de viaje:

Ejemplo:  
 Vamos a viajar a... que está en...  
 Vamos a viajar en barco, porque nos encanta el mar.  
 Es un lugar fantástico, porque tiene mucha historia.  
 Además, podemos practicar deportes náuticos a causa de sus puertos.  
 Pero, vamos a llevar un paraguas, porque puede llover.

¿Dónde está?  
 ¿Cómo es? ¿POR QUÉ?  
 ¿Cómo llegar? ¿POR QUÉ?  
 ¿Qué hacer? ¿POR QUÉ?  
 ¿Qué llevar? ¿POR QUÉ?

Figura 20 - Plano de viagem dos professores: estrutura

Por fim, foi lembrada a estrutura do plano de viagem, que permaneceu projetada no quadro enquanto os alunos trabalhavam em grupo nos preparativos das exposições orais. A professora foi verificando os suportes escritos e os *PowerPoint* que alguns grupos já tinham adiantado em casa e esclarecendo algumas dúvidas. As apresentações orais e o debate para a escolha da melhor proposta de viagem de finalistas, só seriam levadas a efeito nas aulas seguintes, já orientadas pela Professora Cooperante.

No segundo período, desenvolvemos a unidade didática “servicios de la ciudad”, na qual os atos comunicativos, entre os alunos do 8.º C, foram orientados para satisfazer necessidades comunicativas concretas, ou seja, pedir e dar indicações na cidade. Para introduzir a temática dos serviços da cidade começámos por apresentar várias imagens de locais e serviços da cidade que conheciam (Covilhã), para descobrir o vocabulário deste âmbito.



Figura 21 - Expressão oral: Comparar cidades

De seguida, implementámos uma atividade de expressão oral na qual pedimos aos alunos para comparar as cidades de Covilhã e Cuenca, discutindo semelhanças e diferenças a partir de um mapa de localização, a vista aérea de ambas cidades e outras imagens de Cuenca. Cada imagem servia para ir lançando novo tópico para discussão e a professora ia conduzindo a interação, valorizando as diversas intervenções e acrescentando alguns conteúdos culturais sobre a cidade espanhola.

Nesta unidade realizámos diversas iniciativas que “obrigaram” os alunos a um trabalho colaborativo, exatamente por termos observado que a turma teria alguma tendência para os conflitos. Neste sentido, a interação surgiu num jogo que envolveu a comunicação oral e escrita e, essencialmente, a atuação conjunta da turma para a realização de uma tarefa concreta: a elaboração de uma planta da cidade.

**Actividad 3: Plano de la ciudad**

**Primero:** Haz corresponder la imagen del servicio o comercio a su función.

**Después:** En el plano de la ciudad, pega la imagen y la frase correspondiente donde convenga.

**Al final:** Utiliza las palabras que has aprendido para completar la ficha de trabajo.

**Ejemplo:**

1. Para comprar clavos y martillos voy **a la ferretería.**


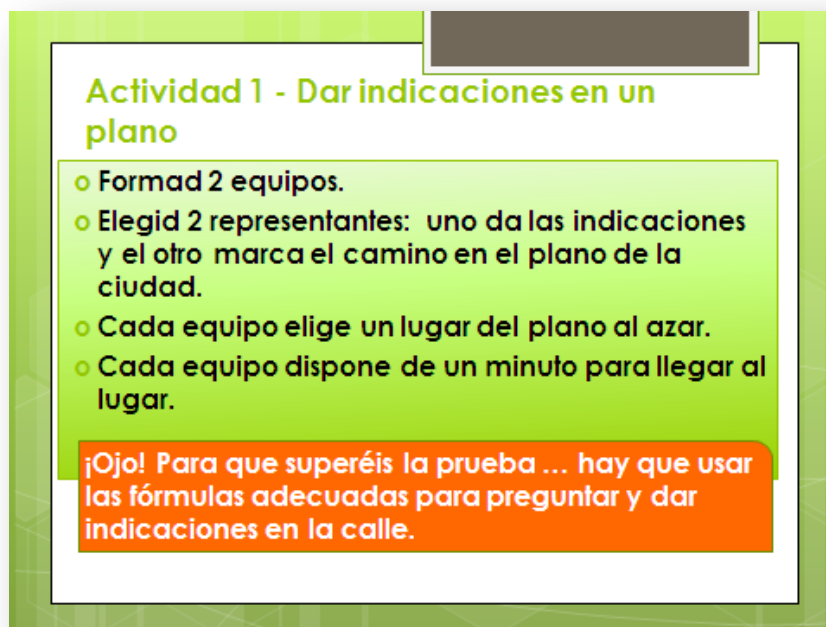


Figura 22 - Jogo: elaboração da planta da cidade

Nesta atividade, uma parte da turma dispunha de pequenas imagens de serviços e comércio e a outra parte de frases descrevendo a função desses estabelecimentos (como vemos no exemplo do diapositivo acima). Cada aluno ia lendo a sua frase para encontrar a imagem correspondente. Depois, os dois colegas afixavam a imagem na planta da cidade e colavam a frase ao lado desta para fazer a legenda. Desta interação resultou uma planta da cidade que serviu como elemento periférico para praticar o conteúdo funcional: pedir e dar indicações na rua (*vide* ficha com a reprodução da planta da cidade em Anexo 10).

Continuámos, posteriormente, com diversas atividades pré-comunicativas de aprendizagem de mais algum léxico e estruturas gramaticais necessárias à realização do ato comunicativo proposto, aplicando várias estratégias para que fossem os alunos a descobrir as regras do funcionamento da língua.

Na última aula, realizámos um primeiro jogo para treinar a aplicação dos conteúdos através da planta da cidade elaborada, antes da tarefa final. Como vemos no diapositivo seguinte, deram-se instruções para a organização da turma em duas equipas. Depois de eleitos dois representantes de cada grupo, um deles dava indicações e o outro marcava o caminho no mapa. Para maior motivação dos participantes, os lugares foram selecionados aleatoriamente e cada equipa dispunha de um minuto para encontrar o lugar. Resultou ser uma competição divertida, na qual os colegas tinham de interagir espontaneamente, seguindo as fórmulas apreendidas.



**Actividad 1 - Dar indicaciones en un plano**

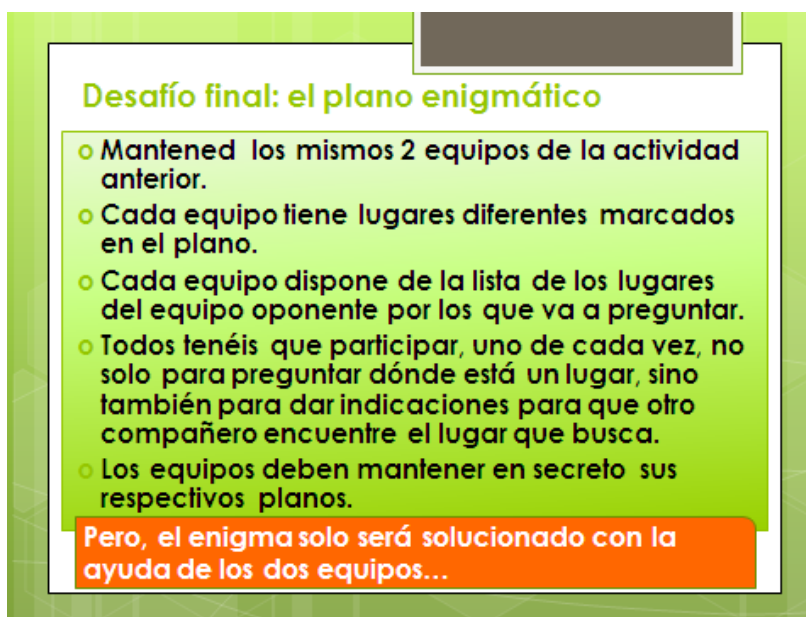
- o Formad 2 equipos.
- o Elegid 2 representantes: uno da las indicaciones y el otro marca el camino en el plano de la ciudad.
- o Cada equipo elige un lugar del plano al azar.
- o Cada equipo dispone de un minuto para llegar al lugar.

**¡Ojo! Para que superéis la prueba ... hay que usar las fórmulas adecuadas para preguntar y dar indicaciones en la calle.**

Figura 23 - Dar indicações numa planta da cidade

Por fim, aproveitando as equipas já constituídas, desenvolveu-se a tarefa final que consistia em completar uma planta vazia, apenas com alguns pontos de referência como o

nome das ruas e mobiliário urbano, para servir de orientação. Esta atividade procura reproduzir uma situação real na qual um dos interlocutores tem conhecimento da localização de um estabelecimento (dá indicações) e o outro desconhece o seu posicionamento (recebe indicações).



**Desafío final: el plano enigmático**

- o Mantened los mismos 2 equipos de la actividad anterior.
- o Cada equipo tiene lugares diferentes marcados en el plano.
- o Cada equipo dispone de la lista de los lugares del equipo oponente por los que va a preguntar.
- o Todos tenéis que participar, uno de cada vez, no solo para preguntar dónde está un lugar, sino también para dar indicaciones para que otro compañero encuentre el lugar que busca.
- o Los equipos deben mantener en secreto sus respectivos planos.

**Pero, el enigma solo será solucionado con la ayuda de los dos equipos...**

Figura 24 - Tarefa final: planta enigmática

Cada equipa tem uma planta diferente que tem de ser desvendada, por isso tem de intercambiar informação para conseguir desvelar o enigma, ou seja descobrir a planta final (*vide* plantas da tarefa final em Anexo 11). Procurámos reproduzir, também, o tratamento formal e informal (de “tú” ou de “usted”), tal como poderia acontecer na realidade consoante as características dos intervenientes neste tipo de diálogos (de acordo com os vídeos exemplificativos observados previamente em aula).

No último período, desenvolvemos a unidade didática “la ecología, no âmbito das aulas lecionadas ao 9.º E. O objetivo final desta unidade era realizar um folheto sobre o ambiente, sugerimos, também, à Professora Cooperante de espanhol, que, posteriormente se expusessem oralmente os trabalhos e se realizasse uma discussão informal acerca das propostas.

Partindo da imagem, que se segue, lançámos a mote para uma conversa com os alunos sobre o consumo excessivo de tecnologias e os seus impactos para o ambiente. Em termos de procedimentos, primeiro apresentámos a imagem para os alunos espontaneamente a interpretarem e só, depois, se lançou a pergunta num tom de provocação para suscitar as suas reações acerca do assunto. Tínhamos observado o interesse dos alunos pela temática das tecnologias, bem como a tentativa de uso de telemóvel nas aulas, por isso, resolvemos começar a unidade abordando esta relação entre os dois fenómenos.



Figura 25 - Expressão oral: motivação para o tema da ecologia

Os alunos responderam positivamente ao desafio, confrontando-se várias ideias e pontos de vista acerca do assunto. O papel da docente foi o de animadora do diálogo que se estabeleceu entre os alunos e, também, procurou apoiar e dar confiança a um aluno que se encontrava bloqueado, por não conseguir expressar-se em espanhol. Assim sendo, estimulámo-lo a ter calma e a encontrar formas alternativas de dizer o que pretendia, não abdicando de usar a língua meta.

Dando continuidade à unidade, foram desenvolvidas várias atividades pré-comunicativas visando adquirir e ampliar o léxico e as estruturas funcionais e gramáticas para dar conselhos sobre o ambiente.

Na sequência de um questionário sobre os hábitos ecológicos, os alunos manifestaram oralmente quais tinham sido os resultados (*vide* ficha do questionário em Anexo 12). Detetando-se uma necessidade real de aconselhamento dos colegas que tinham hábitos pouco “amigos” do ambiente, desenvolvemos uma ação comunicativa para dar resposta a este problema.

**Actividad 6.**  
**Juego de los consejos: "Amigos" del medio ambiente**

**Los compañeros que tienen hábitos menos ecológicos van a necesitar algunos consejos tuyos:**

- Cada uno de ellos tendrá un cartel en la espalda con su problema y va a intentar adivinarlo.
- Vas a aconsejarlos, siguiendo las fórmulas indicadas para dar consejos.

**Ejemplo:**

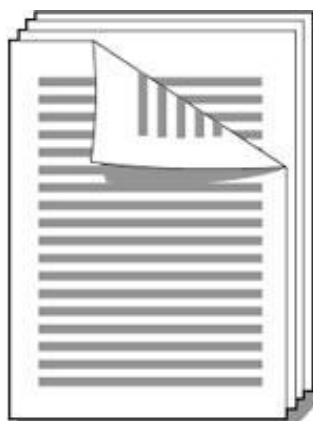
**Problema:** Gasto/derrocho mucho papel.

**Consejo:** Te aconsejo que escribas más en la pizarra.

Figura 26 - Jogo dos conselhos "amigos" do ambiente

Neste jogo dos conselhos amigos do ambiente, cada aluno tinha um cartaz nas costas com um problema e teria de adivinhá-lo no seguimento dos conselhos que os colegas lhes iam dirigindo. Os alunos circulava pela sala, cada um na sua vez, para que os colegas conseguissem visualizar os problemas e dar-lhes os respetivos pareceres.

Incorporando, mais uma vez, uma situação real, demos como exemplo o problema que os alunos tinham apontado à professora: o excessivo gasto de papel em fichas de trabalho. Este ejemplo teve um efeito ludico-catártico, uma vez que os alunos aproveitaram para fazer uma série de recomendações à professora e sentiram-se muito bem neste papel.



**Ejemplo: Derrocho mucho papel**



**Siempre voy al instituto en mi moto súper buena y súper contaminante.**

Figura(s) 27 - Cartazes: jogo dos conselhos “amigos” do ambiente

Embora possamos integrar esta atividade na técnica didática dos diálogos dirigidos (Cassany *et alii* 2008: 159-160), porquanto os discentes “praticam de forma controlada determinadas funciones lingüísticas ya estudiadas anteriormente”, podemos, também, considerar que no decorrer da interação se registam, também, rasgos de comunicação oral espontâneos. Os alunos no imediato alteram e renovam o próprio *feedback*.

Perante as necessidades diagnosticadas, resolvemos estender os conselhos ao meio escolar e elaborar o nosso próprio folheto sobre o ambiente. Sem perder de vista o estilo interativo e seguindo, igualmente, o “enfoque por tarefas” realizámos diversas atividades pré-comunicativas para possibilitar a tarefa final da elaboração dos folhetos e discussão dos mesmos. Assim sendo, foram realizados diversos exercícios para trabalhar o léxico específico do ambiente, as expressões funcionais para dar conselhos e as estruturas gramaticais inerentes (“es necesario que + presente de subjuntivo”).

De seguida, foram facultadas instruções precisas para a elaboração dos folhetos sobre o ambiente em grupo e para as respetivas apresentações orais. Como fator motivacional da publicação adicional, sugerimos a publicação do melhor trabalho no *blog* da biblioteca escolar (BE). Mais uma vez procurámos imprimir um cunho real é de utilidade à tarefa à atividade comunicativa, de modo a que a tarefa fizesse mais sentido para os alunos.

Consideramos que a estruturação das ideias é fundamental para que os alunos possam realizar exposições orais proficientes. Segundo Castellà e Vilà (2016), “se trata de aprender a pensar bien para hablar bien”, ou seja, o professor tem de “enseñar una oralidad reflexiva”. Todo este trabalho de preparação dos conteúdos e de planificação é essencial para um bom resultado final da tarefa comunicativa.

**Tarea final:** elaboración de un folleto sobre el medio ambiente

**Es necesario que:**

- ❖ forméis grupos de 3 alumnos.
- ❖ elaboréis un folleto sobre el medio ambiente.
- ❖ utilizéis las formas adecuadas para aconsejar.
- ❖ uséis un lenguaje apelativo.
- ❖ atendáis al modelo que será presentado.
- ❖ lo presentéis oralmente en clase.

**!El mejor folleto será publicado!**

Figura 28 - Tarefa final: elaboração de um folheto sobre o ambiente

Desta forma, foi explicada detalhadamente a estrutura do folheto sobre o ambiente e mostrámos um exemplo elaborado pela docente (*vide* modelo de folheto da professora estagiária em Anexo 13).

**Tarea Final: Estructura del folleto sobre el medio ambiente**

**A - Portada del folleto** – presentación del tema

➤ Introducción sobre la importancia del tema	➤ Presentación del grupo	➤ Identificación del instituto
➤ Imagen	➤ Imagen	➤ Eslogan (frase apelativa)
	➤ Contactos	➤ Imagen
	➤ Webgrafía utilizada	➤ Fecha

**B- Reverso del folleto** – consejos para aplicar la regla 3RRR

<b>Reducir</b>	<b>Reutilizar</b>	<b>Reciclar</b>
➤ 5 consejos	➤ 8 sugerencias	➤ 5 consejos
➤ 2 imágenes	➤ 3 imágenes	➤ 2 imágenes

Ideas útiles, prácticas (fáciles de hacer), creativas y economizadoras de recursos para reutilizar desechos (botellas plásticas, latas, cajas...)

Figura 29 - Estrutura do folheto sobre o ambiente

Esta metodologia permitiu que fizéssemos todo o percurso de investigação que os alunos iriam percorrer autonomamente e, assim, podermos orientá-los de forma mais precisa e eficaz para a realização da tarefa.

Por outro lado, ao estipular muito bem os critérios que os grupos deveriam seguir na elaboração dos folhetos, tal conduziria, igualmente, a apresentações orais mais organizadas e a uma discussão dos trabalhos propostos de forma mais objetiva.

Na terceira aula desta unidade didática, levámos a música á sala de aula, que é algo que normalmente cativa os jovens, sendo, também, um bom ponto de partida para desenvolver atividades de oralidade. Neste caso pretendia-se que a música servisse de inspiração para a elaboração de um *slogan* a integrar na brochura.

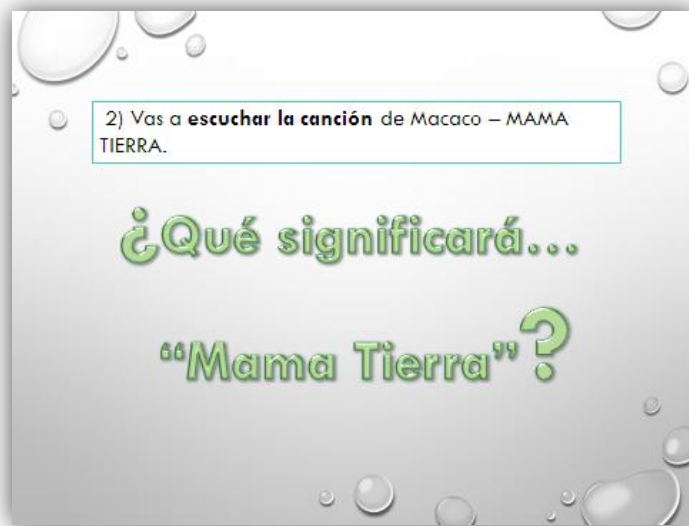


Figura 30 - Expressão oral: canção sobre ecologia

Antes da audição da canção “Mama Tierra”, estabeleceu-se uma pequena conversação sobre o título da mesma, tendo os estudantes partilhado várias hipóteses para o explicar o seu significado. De seguida, foi sendo discutida a mensagem e as emoções que esta transmitia ao longo de vários exercícios de compreensão escrita e auditiva. A partir das ideias recolhidas, foram elaborados os *slogans* ambientais a integrar no folheto, através de um exercício de escrita criativa em grupo. O trabalho em equipa envolveu uma interação oral interessante, sendo as frases compartilhadas, no final, com a turma.

Por fim, os trabalhos relativos à tarefa final foram orientados em aula, sendo a sua execução, grosso modo, remetida para trabalho de casa. Porém, a sua elaboração foi, devidamente, acompanhada por correio eletrónico pela professora, nomeadamente dando indicações para a correção dos trabalhos, sugestões e recomendando dicionários de apoio. Do mesmo modo, colaborámos, com a Professora Cooperante na avaliação das apresentações orais dos alunos e na gestão da discussão inicial de alguns folhetos, que, por falta de tempo, não foi concluída. Entretanto, negociou-se com os alunos que o projeto final seria a construção de um folheto conjunto, aproveitando os pontos fortes dos desdobráveis de cada grupo. Como não foi possível concluir esse objetivo, optámos por divulgar os diversos trabalhos no *blog* da BE.

Antes da realização das atividades de expressão oral que elencámos, elaborámos os respetivos planos de aula e materiais de apoio em PowerPoint, que as integram (*vide* os documentos correspondentes em Anexo 14).

### 3.3. Perspetiva comparativa

A forma como se abordou a expressão oral nas disciplinas de português e espanhol foi diferente, embora com alguns pontos comuns.

Nas aulas de português conseguimos desenvolver os três tipos de técnicas enunciadas por Amor (2003). Criámos situações comunicativas de interatividade mais ou menos espontâneas à volta de temas atuais e pertinentes para os jovens, associadas ao domínio da educação literária. Por outro lado, trabalhámos pequenas iniciativas nas vertentes lúdica e criativa, explorando a materialidade fónica de alguns textos poéticos, a fruição das palavras associada à música e à rima. Tudo isto no sentido do descondicionamento da expressão oral, do desbloqueio da palavra face fatores de ordem psicológica inerentes ao uso da língua. Estas iniciativas serviram, ainda, para explorar outras formas de conhecimento. Por último, também, propusemos uma atividade mais tendente à formalização do discurso, mas fora do âmbito da avaliação formal. Este facto deu-nos, entretanto, maior liberdade para que em pequenos momentos enriquecêssemos as nossas unidades didáticas com atividades de pré e pós leitura, através do recurso a metodologias ativas e processos de reconceptualização do conhecimento.

No caso da disciplina de espanhol as unidades didáticas ministradas estavam orientadas para uma tarefa final, que poderia ser utilizada como momento de avaliação da expressão oral formal ou ampliada nessa vertente para o efeito. No entanto, como tínhamos de desenvolver uma série de atividades pré-comunicativas e trabalhar de forma integradas as várias destrezas ao logo da unidade didática, as três aulas que nos estavam destinadas mostraram-se insuficientes para conseguirmos concretizar ou concluir as tarefas finais de comunicação oral. Esta situação não se revelou, entretanto, um constrangimento, na medida em que permitiu um trabalho, muito frutífero, de continuidade e de cooperação com a Professora Cooperante na promoção ou conclusão destas iniciativas de exposição e interação oral. No decorrer das unidades didáticas, como já foi exposto, promovemos pequenas iniciativas de interação oral como forma de motivação para os temas das unidades, associadas à visualização de vídeos, audição de músicas, etc. Abordámos também as técnicas de simulação de situações comunicativas próximas à realidade, procurando, com estas, satisfazer necessidades concretas dos alunos, tais como: pedir e dar direções/indicações, dar conselhos, fazer um plano de viagem e elaborar um folheto sobre o ambiente. Por fim, preocupamo-nos em transmitir conteúdos e ajudar a estruturar os pensamentos de modo a que os estudantes pudessem realizar as suas exposições e intercâmbios orais. Não esquecendo, entretanto, a vertente lúdica e a boa disposição.

Como ponto comum às duas disciplinas, salientamos a implementação do estilo interativo, que, no nosso entender, nos caracteriza, em virtude de nos empenharmos constantemente em envolver os alunos no processo de conhecimento, dando-lhes a palavra, solicitando o seu apoio para esclarecer outros colegas, valorizando as suas intervenções, em suma, criando um clima favorável ao desenvolvimento da competência comunicativa oral.



## Capítulo IV - Estágio Pedagógico

Neste capítulo do relatório, dedicaremos maior atenção ao nosso estágio pedagógico na Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Começaremos pela caracterização da escola, do corpo docente e das turmas com as quais trabalhámos. Posteriormente apresentaremos, de forma genérica, as aulas supervisionadas e planificadas das unidades didáticas lecionadas, seguida de uma reflexão crítica sobre as mesmas. Por fim, enunciaremos projetos e atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, nas quais colaborámos, eventos em que participámos, bem como outras atividades de índole formativa às quais assistimos.

### 4.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP) foi criada em 1987 numa altura em que havia necessidade de criar novas estruturas educativas na região devido, essencialmente, ao alargamento da escolaridade obrigatória. Após 28 anos de existência, e apesar da tendência geral no interior do país ser de quebra no número de alunos, a ESQP passou de cerca de três centenas de alunos para cerca de nove, no ano letivo em curso, tendo chegado a acolher mais de 900 alunos.

Tabela 6 - Número de alunos por ano de escolaridade (2015/2016)

	Anos de escolaridade						Total
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
<b>Total de Alunos</b>	142	136	136	157	160	161	<b>892</b>

Nota: Não são contabilizados os alunos em situação de “Transferido”.

Dos 892 alunos que frequentaram a escola no ano letivo de 2015/2016, 414 (46%) eram alunos do 3.º ciclo do ensino básico e 478 (54%) do ensino secundário.

O nível básico representava menos de metade do total de alunos (46%), no entanto, notou-se uma revitalização da procura nos sétimos anos (representam 34% do nível básico), o que indicia o crescente interesse pelo projeto educativo da escola por parte de alunos e encarregados de educação.

Mais de metade dos alunos frequentou o ensino secundário (54%), que para além das ofertas do ensino regular, essencialmente centradas no Curso de Ciência e Tecnologias, contemplava dois cursos de ensino Profissional (Técnico de Multimédia e Técnico de Turismo) que absorveu 25% do total de alunos do nível secundário.

Tabela 7 - Oferta educativa de nível secundário

<b>Ensino Regular</b>	Curso de Línguas e Humanidades	Curso de Ciência e Tecnologias
<b>Ensino Profissional</b>	Cursos de Técnico de Multimédia	Técnico de Turismo.

A Escola apresenta boas instalações e está em bom estado de conservação. Os espaços exteriores são amplos e bem cuidados. “Está instalado no *campus* escolar um Centro Tecnológico em Educação (CTE), inaugurado em janeiro de 2011 e construído no âmbito do contrato de autonomia, de modo a proporcionar aos alunos uma educação baseada em conteúdos atrativos e de qualidade, suportados pelas novas tecnologias multimédia, promovendo a participação e dinamismo de toda a comunidade escolar” (ESQP 2011: 2). No CTE funciona a Biblioteca Escolar - Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), que para além da função de apoio ao estudo e à leitura, se constituiu como polo dinamizador de múltiplas iniciativas pedagógicas e culturais, assegurando o papel principal na inter-relação entre a escola e a comunidade envolvente.



Figura (s) 31 - Instalações da ESQP

Para além das excelentes condições físicas, o sucesso da escola radica na qualidade do seu projeto educativo (2013-2017), cujo mérito foi reconfirmado, também, pela aprovação do contrato de autonomia para 2015-2018. O seu reconhecimento é fruto de um trabalho intenso dos órgãos diretivos, pessoal docente e não docente e de um adequado diagnóstico de problemas, necessidades e mais-valias. Segundo os documentos mencionados (ESQP 2013-2017: 17; ESQP 2015-2018), a escola tornou-se um exemplo na cidade e na região porque se orienta pelo “paradigma humano”. Ao longo dos anos, tem-se construído um espaço educativo

e cultural que permite a realização dos seus recursos humanos e, simultaneamente assenta na formação integral dos alunos. Não se dá apenas destaque à componente escolar, mas, também, à formação pessoal e de cidadania dos discentes. Há estruturas de apoio que estimulam a autoestima, a solidariedade, a tolerância e a inclusão, de modo a assegurar uma sã convivência, a mitigar as dificuldades de aprendizagem e as desigualdades sociais, culturais e económicas. Tudo isto, temperado com uma cultura de rigor e trabalho, dotando os jovens com uma preparação mais versátil, num mundo, cada vez, mais competitivo e imprevisível.

Neste sentido, dentro destes objetivos da escola, salientamos o projeto para a promoção do sucesso educativo: **Ser +++**. Esta iniciativa tem como público-alvo os alunos do 3º Ciclo e Secundário e, de uma maneira geral, a Comunidade Educativa.

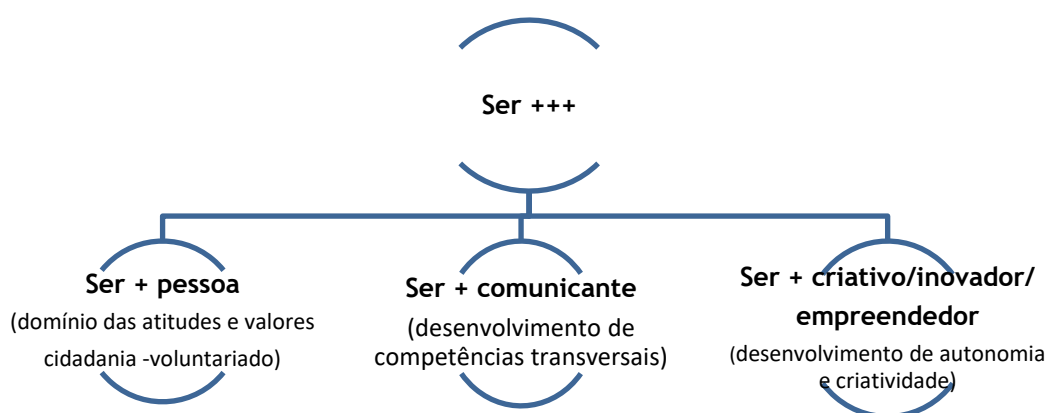


Figura 32 - Projeto Ser +++

Trata-se, pois, de um projeto interdisciplinar que visa o desenvolvimento de competências transversais e a promoção do sucesso, congregando as seguintes áreas disciplinares:

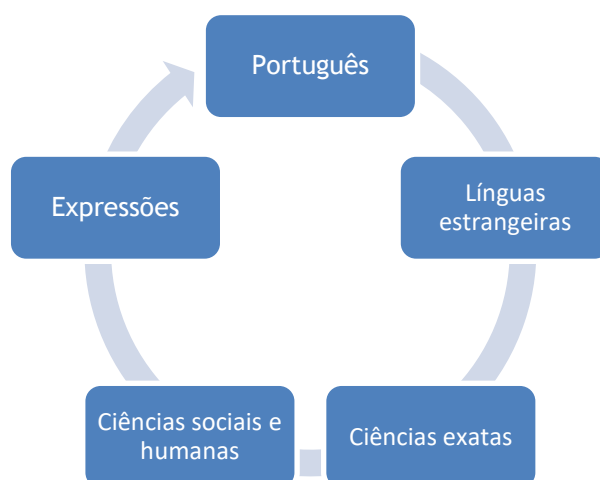


Figura 33 - Áreas disciplinares do Projeto Ser +++

Interessa retermo-nos, um pouco, nas múltiplas atividades desenvolvidas na ESQP que encontramos enquadradas dentro do referido projeto e que conferem uma riqueza e um dinamismo muito peculiar a esta escola, tornando-a, assim, ainda, mais atrativa para os alunos, seus encarregados de educação e para a comunidade educativa, em geral. De salientar, também, que as iniciativas dinamizadas pelo Núcleo de Estágio de português/espanhol foram integradas neste projeto, no âmbito da parceria com a Biblioteca Escolar e RBE - o Clube de Leitura “Banda das Letras”, a Oficina de Escrita Criativa e a Oficina de Poesia.

No quadro seguinte destacaremos algumas das inúmeras iniciativas que fazem parte do projeto, de modo a perceber a perspetiva sistémica que as enquadra.

Tabela 8 - Atividades do Projeto Ser+++

Ser + Pessoa	Ser + Comunicante	Ser + Empreendedor
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidariedade + Young Volunteam</li> <li>- Parlamento dos Jovens</li> <li>- Projeto Educação para a Segurança na Internet - PESI</li> <li>- "Bologta: a bolota que tem um blog - plantação de carvalhos</li> <li>- Construção de um lago artificial e uma quinta</li> <li>- Daphnia um bioindicador (biologia)</li> <li>- “Binigma”; Blogue de “Matemática na Quinta”</li> <li>- Investigadores de Palmo e Meio (física e química)</li> <li>- Saúde escolar - Promoção de Educação para a Saúde / Educação Sexual</li> <li>- PMMS - Palmeiras Mais e Melhor Saúde</li> <li>- Desporto Escolar</li> <li>- Desporto adaptado NEE</li> <li>- Projeto Help (informática)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação Escolar e Profissional</li> <li>- Apoio Psicopedagógico e Métodos de Estudo</li> <li>- Aprender Compensa Projeto Igual +</li> <li>- APA's - Medidas de Apoio ao Estudo</li> <li>- Coadjuvação em sala de Aula</li> <li>- EPS (Ensino Pré Secundário) / EPU (Ensino Pré Universitário)</li> <li>- Projeto PPEN - Preparação para os Exames Nacionais</li> <li>- Projetos do CTE: <ul style="list-style-type: none"> <li>Quero Ler... sem folhas</li> <li>Vídeo-aulas com História</li> <li>Livros Sentidos</li> <li>Einstein também gostava de ler</li> <li>Parler, Ecouter et Comprendre en labo de langue</li> <li>- Speakers' Corner</li> <li>Podcasting@Palmeiras</li> <li>- Oficina de Língua Inglesa</li> <li>- Clube de Espanhol</li> <li>-PanoPreto - Clube de Teatro</li> <li>- Percursos no Mundo - geografia</li> <li>- RBE: Pojeto Bibliovoluntários</li> </ul> </li> <li>- Projetos do Núcleo de Estágio de português/espanhol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palmifor - Projeto de Comunicação das Palmeiras - Palmeiras Impress</li> <li>- Palmeiras ConVida (rádio) e QTV</li> <li>- Projeto 3D (Leitura/Matemática/Literacia)</li> <li>- Programa Carpe Mat</li> <li>- Clube de Robótica</li> <li>- “Um cheirinho de Ciência”</li> <li>- “Kico, o Curioso”</li> <li>- Clube de Expressão Plástica</li> <li>- Faço Aprendo -Oficina de Artes</li> <li>- Atividades Pré Profissionalizantes - Oficina (Carpintaria e Eletricidade) - Alunos com N.E. E</li> <li>- Museu / Guarda Roupa</li> <li>- Projeto GPI - Guias de Percursos Interativos - Ideias com Mérito</li> <li>- CTE: Kit Tricô LogiK</li> <li>- Oficina criação Mat Multimédia</li> </ul>

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo (ESQP 2015-2017) e do Contrato de Autonomia (ESQP 2015-2018)

Procurámos integrar as diversas atividades de acordo com as três áreas do projeto Ser +: ser pessoa, ser comunicante e ser empreendedor. Destas três qualidades fundamentais para enriquecimento da formação dos jovens, devemos salientar o desenvolvimento da competência comunicativa que nos interessa particularmente para a nossa investigação.

Não obstante esta classificação, as referidas atividades, ainda, podem ser agregadas de acordo com os seguintes apoios: melhoria da aprendizagem; desenvolvimento de competências específicas NEE; desenvolvimento da componente artística; prevenção do abandono, insucesso e indisciplina em contexto escolar, relação da escola com a família e a comunidade; solidariedade e voluntariado (ESQ 2015-2018).

Para além destas ações que se desenvolvem com uma periodicidade diária ou semanal, foram sendo promovidos diversos eventos de natureza pedagógica ou cultural, ao longo do ano, nomeadamente da responsabilidade da BE e dos Departamentos e Grupos disciplinares da Escola, mas também propostos por entidades parceiras da comunidade envolvente.

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras funciona segundo três pilares de intervenção: a articulação curricular intra e interdepartamental, a ligação à comunidade e a promoção da educação para a cidadania (ESQP 2013-2017). No nosso entender, é esta organização estrutural que a torna tão diferente e tão bem-sucedida no seu projeto educativo.

## 4.2. Caracterização do corpo docente

Verificámos que o corpo docente da ESQP é extremamente dinâmico e inovador, na medida em que os projetos, anteriormente apresentados, são levados a cabo por equipas multidisciplinares que dedicam parte das componentes não letivas dos seus horários à execução dos mesmos. Notou-se, ao longo do ano letivo, um fervilhar de atividades nas quais os professores participavam com muita dedicação.

O Grupo Disciplinar de português estava composto por oito professores e o Grupo Disciplinar de espanhol por duas professoras. O Núcleo de Estágio de português/espanhol, constituído por três estagiários, integrou os dois grupos e participou ativamente nas reuniões dos mesmos e nas reuniões do Departamento de línguas. Além do nosso núcleo, a escola contou ainda com o Núcleo de Estágio de educação física, com o qual realizámos uma iniciativa conjunta durante a semana da leitura.

Contámos com a orientação das Professoras Cooperantes da ESQP, Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho e Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz, nas disciplinas de português e espanhol, respetivamente.

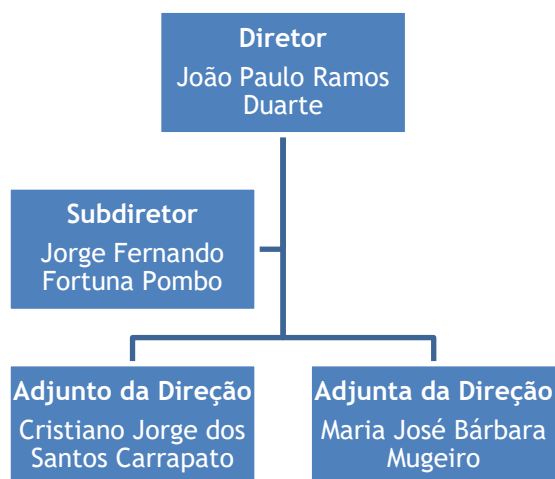


Figura 34 - Organograma do Gabinete do Diretor da ESQP

Desde o início, as nossas ideias foram muito bem acolhidas pela Direção da Escola, pelas Professoras Cooperantes e pelo restante corpo docente, bem como pelos funcionários da mesma. Sempre nos foi demonstrada total abertura e apoio, para que rapidamente nos sentíssemos integrados na cultura da ESQP.

### 4.3. Caracterização das turmas

As turmas com as quais tivemos o privilégio de trabalhar foram bastante diversificadas, não só em termos de faixas etárias, uma vez que abrangemos o 3.º ciclo, do nível básico, e o nível secundário, mas, também, pelo facto do perfil comunicativo das turmas ser bastante heterogéneo.

Na disciplina de português trabalhamos com três turmas do nível secundário: 10.º B, 10.º C e 11.º A. A turma 10.ºA contava inicialmente com 27 alunos, mas, no final do primeiro período, foram transferidos 2 alunos, um para outra escola e, o outro para um curso de ensino profissional, na mesma escola. Deste modo, a turma ficou composta por 13 raparigas e 12 rapazes. O 10.º A apresentava um perfil bastante comunicativo e, de uma maneira geral, mostrou-se bastante participativo nas atividades propostas, sendo fácil estabelecer interação com este. O grupo mostrou um bom aproveitamento no ensino-aprendizagem da disciplina e um comportamento satisfatório, havendo, por vezes, entretanto, alguns focos de conversação. Dadas as características da turma conseguiu-se criar, logo à partida, alguma empatia e um clima descontraído, temperado com algum sentido de humor, sendo necessário, apenas, contrariar, pontualmente, alguns comportamentos mais efusivos. As participações dos alunos foram bastante pertinentes, demonstrando facilidade na aquisição dos novos conteúdos. Por outro lado, conseguiram-se desenvolver algumas iniciativas bastante criativas de pré-leitura e pós-leitura, em parte, devido à formação musical de vários alunos e, de uma

maneira geral, graças à enorme receptividade e abertura da turma para este tipo de atividades.

A turma 10.º C era constituída por 22 alunos, sendo 12 raparigas e 10 rapazes. Apresentava um aproveitamento razoável e o comportamento global era bom, embora com algumas situações de conversas paralelas. O rendimento da turma oscilava entre as classificações bastante positivas, de algumas alunas, e as dificuldades de aprendizagem, de outros alunos. Para esta última situação, muito contribuiu o facto de haver 3 alunos com Necessidades Educativas Especiais (dois com dislexia e um com doença de *Asperger*) e um aluno com problemas familiares/sociais. Estes quatro alunos apresentavam, entretanto, perfis comunicativos diferentes: um revelava muitas dificuldades na expressão oral, os outros dois mostravam-se bastante participativos e, o último, demonstrava uma grande apatia e alheamento das atividades em sala de aula. Para além destes casos, a turma, em geral, apresentava um perfil pouco participativo, surgindo duas situações de recusa de avaliação da expressão oral no primeiro período. No entanto, depois de devidamente estimulado, o grupo foi-se mostrando mais comunicativo.

A turma A do 11.º ano apresentava 29 alunos, sendo 13 raparigas e 16 rapazes. O aproveitamento global da turma era muito bom e o comportamento também era bom. No entanto, muito embora a turma apresentasse muito bons resultados, os alunos revelavam alguma apatia em termos de participação oral. De uma maneira geral, adotavam uma postura algo passiva, ou seja, de meros recetores de conhecimento. Apesar do perfil pouco comunicativo, o grupo demonstrou interesse nas atividades propostas, colaborou nos momentos de interação e o grau de envolvimento demonstrado, nos trabalhos de grupo, foi bastante positivo.

As práticas pedagógicas na disciplina de espanhol envolveram três turmas do 3.º ciclo do ensino básico: 8.º B, 8.º C e 9.º E. A turma do 8.º A era constituída por 23 alunos, sendo 11 raparigas e 12 rapazes. A turma apresentava um bom aproveitamento, no entanto, o comportamento era pouco razoável, uma vez que, de uma maneira geral, os alunos se mostravam muito conversadores e algo agitados. O 8.º B apresentava um perfil bastante comunicativo, sendo fácil estabelecer interação com o grupo. Eram muito participativos e demonstravam bastante criatividade nos trabalhos realizados. Quando colocados perante desafios e jogos que envolvessem autogestão reagiam muito bem, demonstrando uma boa capacidade de autonomia. A turma apresentava dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (doença degenerativa e autismo), que estavam bem integrados na turma e aderiram sem grandes dificuldades às diversas atividades didáticas propostas.

A turma C do 8.º ano era composta por 23 alunos, sendo 10 raparigas e 13 rapazes. O aproveitamento global da turma era razoável, o comportamento foi considerado pouco razoável, por haver vários focos de conversa, de conflitualidade e perturbação. Tratava-se de um grupo algo heterogéneo, no que respeita ao aproveitamento, assinalando-se alguns casos de boas classificações e vários alunos com mais dificuldades. A turma apresentava dois alunos com NEE (um caso de dislexia e outro de défice cognitivo) e uma situação de *slow learning*

(potencial cognitivo ligeiramente abaixo da média). Estes alunos mostraram empenho nas atividades propostas e foram realizando um percurso evolutivo bastante positivo, ao longo do ano letivo. De uma maneira geral, a turma era pouco comunicativa e criativa. O grupo demonstrou maior apetência para conteúdos gramaticais e matérias mais objetivas, por isso, aderiu com bastante facilidade a esse tipo de atividades. Apesar destas características, os alunos tiveram uma participação bastante razoável em jogos e iniciativas mais dinâmicas.

O 9.º E contava com 30 alunos, dos quais 15 se encontravam inscritos na disciplina de espanhol, sendo 4 raparigas e 11 rapazes. O aproveitamento geral desta parte da turma era bom, integrando 3 alunos com excelentes classificações, uma delas com prémio de mérito. O comportamento era razoável, havia, por vezes, alguns focos de perturbação. O grupo era interessado, com alguns alunos bastante participativos e muito comunicativos outros um pouco mais apáticos. De uma maneira geral, aderiam bem a atividades mais comunicativas e interativas e que envolvesse algum grau de criatividade.

#### 4.4. Aulas supervisionadas e planificações das unidades didáticas

Ao longo do ano letivo 2015/2016 lecionámos 18 aulas, 9 de português e 9 de espanhol. As aulas foram planificadas por unidades didáticas ou sequências didáticas e nas duas disciplinas tivemos a possibilidade de escolher os temas tratados. No caso do português, como as unidades eram mais extensas, seleccionámos as aulas que pretendíamos ministrar, em cada unidade, de acordo com os nossos interesses e objetivos pedagógicos. Quanto ao espanhol, a própria unidade era constituída pelas 3 aulas que desenvolvemos. Por este motivo, para além dos planos de aula devíamos entregar também um plano da unidade.

##### 4.4.1. Aulas supervisionadas de português

Em primeiro lugar, lecionámos quatro aulas da unidade 3 - Gil Vicente *A Farsa de Inês Pereira*, ao 10.º B, 3 aulas no primeiro período e, a última, no início do segundo período, coincidindo com a conclusão desta.

A nossa primeira aula supervisionada de português ocorreu a 27/11/2015 e coincidiu com o início da unidade de Gil Vicente. Depois de se estabelecer a ligação com a aula anterior, dedicámo-nos à contextualização histórico-literária da obra, abordando alguns tópicos que não constavam no manual, mas que pensámos serem de interesse para a análise da peça. Depois da contextualização e, tendo em conta, a prévia visualização do vídeo da peça, realizámos um debate sobre a atualidade desta mesma obra, que permitiu ampliar as capacidades interpretativas, fundamentar os pontos de vista e fazer uso das suas próprias experiências de vida para realizar inferências acerca da obra. Por outro lado, depois de debater ideias, torna-se necessário sistematizá-las e “arrumá-las” num mapa mental. Trabalhou-se, também, o sentido global do texto, através de um exercício de pré-leitura, no

qual os alunos faziam corresponder as sequências da estrutura interna a imagens extraídas da peça de teatro visualizada. Na nossa opinião, foi uma boa forma de os alunos conseguirem uma perceção geral da peça e dos vários quadros da estrutura interna da farsa. Nesta primeira aula, o plano foi comprimido, tendo sido pedido aos alunos que lessem, em casa, o primeiro excerto da obra referida.

Na segunda aula, a 30/11/2015, para além da exploração oral do mote da farsa e de provérbios populares a ela associados, procedeu-se à leitura e interpretação do primeiro excerto intitulado “Sem casamento, que enfadamento...”. A resolução do questionário acerca do excerto incidiu, sobretudo, no desenvolvimento das capacidades de sínteses, tendo-se feito uma breve revisão da estrutura da síntese. Devido ao comportamento mais agitado de alguns alunos, tivemos de nos deter na gestão de comportamentos o que nos tomou algum tempo. Por esse motivo, remetemos para trabalho de casa um pequeno exercício de gramática, sobre os processos fonológicos.

A terceira aula ocorreu a 04/12/2015 e contou com a presença do Professor Doutor Paulo Osório. Iniciámos a aula com a correção do exercício de gramática que tinha ficado pendente e seguiu-se um momento musical para antecipar o tema do segundo excerto da farsa. Alguns alunos efetuaram a leitura expressiva do texto, deram-se indicações para a divisão do texto em cenas e sublinharam-se as partes mais importantes do mesmo, para facilitar a resolução do respetivo questionário. Foi trabalhado o resumo das cenas da peça e sua apresentação oral, o levantamento de adjetivos, expressões e segmentos linguísticos de caracterização das personagens, estabelecer inferências acerca de algumas figuras da obra e compará-las (o pretendente real e ideal de Inês Pereira).

A quarta, e última aula, desta unidade decorreu a 18/01/2016. Começámos a aula com a apresentação de um esquema com a sistematização da *Farsa de Inês Pereira*. Depois, fizemos a análise dos vários níveis de crítica social presentes na peça. Por fim, levámos a cabo um exercício de escrita criativa em grupo, que consistiu na elaboração de um *sketch* humorística em verso, acerca das personagens desta obra vicentina. Esta atividade foi antecedida pela explicação e apresentação de alguns exemplos e um modelo do que se pretendia. A atividade decorreu dentro do previsto e foi bastante motivadora para os alunos.

Em segundo lugar, lecionámos 3 aulas da unidade Luís de Camões - *Rimas*, ao 10.º C. A primeira aula foi ministrada a 23/02/2016 e contou com a presença do Professor Doutor Paulo Osório. Demos início à aula com uma revisão das duas vertentes da representação da amada em Camões: a imagem realista e a imagem petrarquista. De seguida, os alunos ouviram uma versão musicada do poema “Aquela Cativa” que permitiu introduzir o tema e antecipar um pouco a sua análise. Realizaram-se duas leituras expressivas, a segunda, delas, orientada, detalhando os tópicos essenciais da análise das endechas para facilitar a resolução do questionário integrado no manual. O trabalho de compreensão do poema recaiu essencialmente na divisão do poema em partes, no levantamento de palavras do mesmo campo léxico, pontos de indeterminação e recursos expressivos. Os conteúdos gramaticais relevantes para a análise do poema também foram observados, mas apenas para ajudar a

perceber a mensagem do poema e a intenção estética do autor. Como privilegiámos o estilo interativo, a interpretação do texto foi mais demorada do que previsto e não conseguimos avançar para um segundo poema de Camões. Consideramos que o nosso plano foi demasiado ambicioso, tendo em linha de conta, mais, o tipo de aulas observado, do que o nosso perfil de professor.

A segunda aula da unidade das *Rimas* foi a 26/02/2016. As práticas pedagógicas foram orientadas de forma diferente, procurando-se agilizar um pouco alguns aspetos, não abdicando, entretanto, do estilo interativo que nos caracteriza. Analisámos dois sonetos de Camões: “Um mover d’olhos brando e piadoso” e “Amor é fogo que arde sem se ver”. No primeiro poema, os procedimentos utilizados foram idênticos aos da aula anterior, acrescentando-se, apenas, as características do soneto. No segundo caso, desenvolvemos uma análise mais ligeira, assente na opinião e nas experiências dos alunos, fazendo-se, entretanto, no final uma sistematização dos pontos essenciais da análise temática e estilística. No final da aula, houve lugar para uma pequena reflexão oral sobre o amor na juventude. A aula decorreu conforme o plano e os alunos mostraram-se interessados nas atividades propostas.

Na terceira aula da lírica camoniana, lecionada a 04/03/16, abordámos a temática da mudança. Introduzimos novamente um momento musical para antecipar ideias e opiniões acerca do poema. Orientámos a análise do soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, seguindo o mesmo esquema de análise, para que os alunos mecanizassem os procedimentos de interpretação. No entanto, dado este poema versar um tema filosófico, tal envolveu um grau de complexidade maior e um dispêndio maior de tempo por parte da professora e dos alunos para que a mensagem ficasse clara. A análise estilística foi mais apurada, surgindo, por exemplo o recurso expressivo sintático para contrastar emoções. Devido a este facto, deu-se início a um exercício de escrita criativa, de pós-leitura da lírica de Camões, mas, este, só seria concluído e apresentado oralmente na aula seguinte.

Por último, lecionámos 2 aulas da sequência didática “Poesia de Cesário Verde”, ao 11.º A. Na primeira aula, ministrada a 09/05/2016, efetuámos a contextualização histórico-literária da obra poética de Cesário Verde: dados biográficos, coordenadas ideológicas e estéticas, exemplos do impressionismo na literatura, na arte e na música, visão poética entre o realismo e o impressionismo e contexto socioeconómico da Lisboa da época. Para efetuar esta abordagem à obra e à época do poeta, socorremo-nos de recursos audiovisuais e de reproduções de pinturas e fotografias. Estes textos multimodais serviram para transmitir/analisar os conteúdos essenciais para compreender os poemas do autor e, simultaneamente, com ponto de partida para reflexões orais acerca do tema. No final da aula, foi apresentado o trabalho de grupo a realizar no âmbito desta unidade: a análise e ilustração do poema “Num Bairro Moderno”. Para tal, definiram-se as equipas de trabalho, repartiram-se as partes do poema a cada uma, dando-se, também, as instruções e a estrutura a seguir para a concretização da atividade.

No início da segunda aula, a 09/05/16, efetuámos a revisão do conceito de impressionismo e foi apresentada uma leitura expressiva do poema “Num Bairro Moderno”,

que serviu como modelo. Uma parte da aula foi dedicada à preparação das apresentações orais, uma vez que devido a alguns imprevistos, protagonizados por alguns grupos, as condições logísticas e humanas ainda não estavam reunidas para uma apresentação conjunta. Depois dos problemas sanados, os grupos leram as suas partes do poema e expuseram oralmente as suas análises, acompanhadas com imagens ilustrativas dos traços impressionistas e realistas da obra. Dado que o tempo estava a escassear, no final de cada apresentação, a docente foi questionando os grupos acerca dos tópicos de análise (sensações impressionistas, traços surrealistas, recursos expressivos, crítica social, elementos do real) e foi sistematizando, cada uma das partes, em conjunto com as equipas de trabalho. No começo da aula seguinte (da Professora Cooperante), facultámos aos alunos um quadro-síntese, em suporte de papel, com a análise do poema que foi, devidamente, explicado, de forma breve. Procurámos, assim, criar um instrumento de análise que os alunos pudessem aplicar em futuras interpretações de composições poéticas e, de modo particular, na prova de avaliação sobre a poesia de Cesário Verde.

#### 4.4.2. Aulas supervisionadas de espanhol

Na disciplina de espanhol lecionámos uma unidade didática por período, correspondente a 3 aulas, no 8.º ano, duas aulas de 90 minutos e uma de 45 minutos e no 9.º ano, três aulas de 90 minutos. As unidades foram organizadas segundo uma visão sistémica, sendo as diversas atividades, devidamente, articuladas umas com as outras, em termos temáticos e no que respeita aos conteúdos linguísticos e culturais a lecionar. As atividades pré-comunicativas foram escrupulosamente orientadas para a tarefa comunicativa final. Procurámos que os materiais fossem adequados aos objetivos da unidade e fossem motivadores para os alunos, salientando-se a utilização de materiais autênticos ou adaptados à criação de situações comunicativas próximas da realidade. Por outro lado, as diversas destrezas comunicativas foram trabalhadas de forma integrada de modo a proporcionar, ainda, maior coesão e realismo à sequência de aprendizagem.

No primeiro período lecionámos a unidade “Los viajes” ao 8.º B. Todas as atividades foram orientadas para a tarefa final: a elaboração de um plano de viagem em grupo. Propusemos, logo à partida, que os planos fossem apresentados oralmente e escolhida a melhor proposta de viagem de finalistas. Sabendo, de antemão, que no âmbito das 3 aulas, que nos cabiam, já não seria possível executar a componente oral da tarefa, estabeleceu-se que a Professora Cooperante daria continuidade aos trabalhos, com a nossa colaboração.

A primeira aula supervisionada de espanhol realizou-se a 09/11/2015 e começámos por antecipar o tema das viagens através da visualização de um vídeo humorístico e discussão acerca do mesmo. De seguida, apresentámos a tarefa final, explicando todos os elementos necessários para a sua elaboração. Para começar a apreender vocabulário e conteúdos funcionais e culturais, propusemos uma atividade de compreensão escrita de 3 textos de um *blog* de jovens, no qual se divulgava, de forma breve, as suas regiões. Cada texto foi

trabalhado numa fila diferente, em pares. Cada grande grupo deveria extrair informações úteis para a elaboração de um plano de viagens: localização, meios de transporte, características do lugar e atividades de lazer. Para facilitar a análise, os alunos deveriam preencher um quadro com esses dados e, no final, conferiam-se os resultados através de uma tabela conjunta, com a informação recolhida nas 3 filas. Como a realização da tarefa final implicava trabalho autónomo de investigação por parte dos grupos, em casa, no final da aula, demos algumas indicações nesse sentido. Assim, pedimos aos estudantes que organizassem as equipas e facultámos-lhes um envelope com o destino de férias (campo, cidade, montanha, praia), adicionando sugestões de sítios de internet para pesquisar.

A segunda aula supervisionada decorreu a 13/11/2015 e contou com a presença do nosso orientador da UBI, Professor Doutor Paulo Osório. Em tom de desafio de forma a criar expectativas nos alunos, foi negociado com estes um modelo de plano de viagens dos professores de espanhol. Este, por sua vez, possibilitou a introdução de conteúdos culturais referentes aos destinos turísticos, ampliar vocabulário, trabalhar a estrutura do plano e apreender e exercitar estruturas funcionais e gramaticais essenciais para a realização da tarefa final. A aula decorreu de acordo com o previsto e o plano foi cumprido.

Na terceira aula supervisionada, a 16/11/2015, retomámos os conteúdos gramaticais da perífrase “ir + infinito”, trabalhámos os nexos causais “porque”, “por”, “a causa de”, mediante exercícios devidamente contextualizados. Em seguida, desenvolvemos um jogo de interação em grupo para aquisição de vocabulário sobre a bagagem de viagem para cada destino de férias: “Qué llevamos en la maleta?”. Os alunos tinham de realizar um exercício colaborativo de correspondência entre imagens de objetos e a respetiva “maleta” de campo, de cidade, de montanha ou de praia. No final, fez-se um exercício escrito de aplicação dos nexos causais e do vocabulário apreendido e os grupos trabalharam na elaboração dos planos de viagem. Estes, entretanto, só seriam apresentados e discutidos nas aulas da Professora Cooperante, como já estava previsto na nossa planificação. Só não se consegui preencher o mapa mental do plano de viagem para aferir os conhecimentos adquiridos pela turma que, entretanto, se realizaria na aula seguinte.

No segundo período lecionámos a unidade “Servicios de la ciudad” ao 8.º C. As atividades realizadas foram organizadas e devidamente articuladas em função da tarefa comunicativa final: o preenchimento de uma planta enigmática da cidade. Para a concretização deste objetivo era fundamental apreender a dar e receber indicações na rua (conteúdo funcional), os locais e estabelecimentos da cidade, bem como todos os restantes conteúdos inerentes às atividades pré-comunicativas.

Na primeira aula, a 04/02/2016, começámos por introduzir a unidade e trabalhar vocabulário referente aos estabelecimentos de comércio e serviços da cidade, recorrendo a uma realidade conhecida dos alunos, isto é, a da cidade da Covilhã. Depois, estabeleceu-se a comparação com uma cidade espanhola, para trabalhar os conteúdos culturais e linguísticos inseridos em situações comunicacionais próximas à língua meta. Propusemos, em seguida, uma atividade dinâmica que mobilizou a turma toda: a elaboração de uma planta da cidade.

Munindo-nos de um cartaz previamente preparado, desenvolveu-se um jogo de cooperação e correspondência entre imagens e frases, que culminou no preenchimento e legendagem da planta da cidade com os estabelecimentos de comércio e serviços e a indicação das respetivas funções. Por fim, a partir das frases anteriores trabalhámos os conteúdos gramaticais de forma implícita com os alunos: preposições “a, de” e contração de preposições com os artigos “el, los, la, las”.

A segunda aula supervisionada, desta unidade, decorreu a 11/02/2016 e contou com a presença do Professor Doutor Paulo Osório. Demos início à aula com um jogo de “chuva de palavras”, que envolveu toda a turma, para recuperar o vocabulário apreendido. De seguida, através de outra atividade de correspondência entre imagens e palavras ampliamos os conteúdos léxicos, introduzindo o mobiliário urbano (léxico necessário para a realização da tarefa final). Desta forma, estavam reunidas as condições para avançar com o conteúdo funcional pretendido para a unidade: pedir e dar indicações na rua. Através da visualização e análise de dois vídeos contextualizou-se a aprendizagem desta estrutura funcional. De seguida, trabalharam-se alguns advérbios de lugar: “aquí, ahí, allí, cerca (de), lejos (de)”, etc. Introduziram-se e exercitaram-se os conteúdos gramaticais de forma contextualizada: formas regulares e irregulares do imperativo (tratamento de “tú” e “usted”). Finalmente estava prevista uma atividade comunicativa dual para aplicar a estrutura que não chegou a realizar-se, pedindo-se aos alunos a que praticassem em casa individualmente.

Na última aula, do dia 15/02/2016, convertimos, a atividade, anterior, de comunicação dual, num jogo interativo com aproveitamento do recurso periférico disponível: o cartaz com a planta da cidade. Assim sendo, esta planta serviu para exercitar a função de dar e receber indicações, de forma mais concreta, antes da realização da tarefa final. Esta, por sua vez, visava a elaboração de uma planta enigmática, na qual os alunos deveriam descobrir diversos estabelecimentos, seguindo as indicações dos colegas. Esta atividade simulava uma situação comunicativa real, uma vez que os intervenientes tinham de se orientar por pontos de referência dados (nome das ruas e o mobiliário urbano), tal como acontece na realidade quando se procuram locais desconhecidos numa cidade. A iniciativa resultou bem, mas uma aula de 45 minutos mostrou-se insuficiente para desvendar todos os lugares da planta enigmática.

Por fim, no último período, lecionámos a unidade “La ecología” ao 9.º E. Esta unidade foi organizada em torno dos comportamentos ecológicos do Homem, procurando-se verificar quais as condutas erradas, deste, para, depois, se sugerirem formas de atuação “amigas” do ambiente. Desta forma, introduzem-se conteúdos funcionais como: a enunciação das rotinas diárias (relacionadas com o ambiente) e dar conselhos e sugestões para melhorar o ambiente. A sequência didática culminaria com a elaboração de um folheto sobre o ambiente onde se aplicariam os conhecimentos adquiridos, procurando cumprir o objetivo de atuar para salvar o planeta. Como referimos anteriormente (no ponto 3.2.), as apresentações orais e eventual discussão informal acerca das propostas teriam lugar nas aulas da Professora Cooperante, contando, entretanto, sempre com a nossa colaboração.

A primeira aula sobre a temática do ambiente, que ocorreu a 05/04/2016, foi muito diversificada em termos de conteúdos e técnicas utilizadas. Começámos a aula com a ligação à temática anterior através de um pequeno debate sobre o consumo excessivo de tecnologias e os seus impactos ambientais. Seguidamente, trabalhámos a compreensão escrita para introduzir o vocabulário e desenvolver alguns conteúdos culturais. Continuando a questionar as atitudes ambientais do homem, apresentámos um vídeo sobre os comportamentos e tipos de problemas ambientais na esfera doméstica. Este recurso audiovisual foi muito bem explorado, permitindo ampliar o vocabulário e enunciar hábitos diários relacionados com o ambiente. A partir desta atividade desencadeiam-se outros exercícios para desenvolver os conteúdos, salientando-se a realização de um questionário (“encuesta”) sobre os hábitos ecológicos dos alunos da turma. De uma maneira geral, conseguiu-se cumprir o plano de aula.

Na segunda aula, a 12/04/2016, demos continuidade às atividades, discutindo-se os resultados do questionário realizado na aula anterior. Depois, considerámos oportuno fazer a abordagem dos hábitos das pessoas num âmbito macroambiental para justificar a necessidade de atuar, segundo a política dos 3RR, trabalhando assim conteúdos culturais, essenciais, à elaboração da tarefa final. Face a este enquadramento, apresentámos a estrutura funcional: “es necessário que + subjuntivo”. De seguida, trabalhámos o conteúdo gramatical (“Presente de Subjuntivo”), de forma implícita e, sempre, com o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Para quebrar a monotonia que se estava a gerar, introduzimos o jogo dos conselhos “amigos” do ambiente, no qual os alunos com comportamentos menos adequados eram aconselhados a melhorar as suas condutas, pelos colegas de turma. Por fim, apresentámos a tarefa final: a elaboração de um folheto sobre o ambiente, com conselhos e sugestões à toda a comunidade escolar. Foi apresentado um modelo a seguir, foram dadas instruções para a realização dos trabalhos e definiram-se as equipas de trabalho.

A última aula desta unidade, que ocorreu a 19/04/2016, previa a realização de um *slogan* a integrar no folheto sobre o ambiente. Para tal, procurámos inspiração através da música. Os alunos ouviram uma canção do grupo Macaco, denominada “Mama Tierra”. Discutiu-se a sua mensagem e as emoções que transmitia, analisámos uma parte do poema e registámos algumas “frases hechas”, com linguagem apelativa. Depois de ver alguns exemplos, os alunos deveriam, então criar os seus *slogans*, em grupo, tendo, para isso, um conjunto de palavras que podiam utilizar. Como os estudantes estavam empenhados nesta tarefa e, alguns grupos, apresentaram dificuldades que tivemos que solucionar, optámos por não avançar para o trabalho prático, na sala de informática, que estava previsto. Assim sendo, o restante tempo de aula foi utilizado para relembrar as instruções e a estrutura do folheto sobre o ambiente, as equipas formadas e os *timings* definidos para o envio dos trabalhos por correio eletrónico. Apresentaram-se, também, algumas sugestões de jogos/passatempos sobre o ambiente para pesquisar na internet.

Para além das aulas supervisionadas, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) de permutas e substituições, apoiámos algumas substituições das Professoras

Cooperantes de português e espanhol. No caso da língua estrangeira, ocorreram a 23/10/15 e a 10/12/15. No caso da língua materna, assegurámos a aula de 27/05/16 do 11.º C.

#### 4.5. Reflexão crítica sobre as aulas supervisionadas

De uma maneira geral o balanço das aulas supervisionadas durante os três períodos letivos foi positivo. As unidades foram bem organizadas e sequenciadas. Os objetivos, de cada unidade, foram bem definidos e devidamente articulados entre si. Desenvolveram-se estratégias favoráveis à participação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. O material foi cuidadosamente elaborado, de acordo com os objetivos propostos e as necessidades e interesses dos alunos. Desenvolvemos de forma adequada os conteúdos programados e apresentámos propostas de trabalho criativas. Fizemos uma razoável gestão diária das atividades planificadas, embora com algumas oscilações de ritmo, e uma boa gestão do comportamento dos alunos.

##### 4.5.1. Aulas supervisionadas de português

###### 1.º Período letivo

Demos início à primeira aula da unidade didática de Gil Vicente - *Farsa de Inês Pereira* - com a contextualização histórico-literária, salientando alguns aspetos que não estavam contemplados no manual adotado, nomeadamente a questão do casamento na Idade Média, o papel da mulher medieval e a mobilidade social, que nos pareceram bastante pertinentes para compreender a obra.

O debate sobre a atualidade da *Farsa de Inês Pereira* foi o ponto alto da primeira aula, na medida em os alunos foram sendo, naturalmente, conduzidos para as conclusões pretendidas, sendo eles próprios a conseguir perceber a versatilidade e a dimensão atual da obra. O exercício de pré-leitura, também, correu muito bem e os estudantes mantiveram-se motivados, perante os materiais utilizados, demonstrando, já, ter uma noção genérica da obra.

Na segunda aula, a turma apresentou um comportamento mais conturbado, sendo necessário uma conduta enérgica e firme, por parte da docente, para dominar o grupo. Esta situação levou a que se despendesse algum tempo na gestão de comportamentos, em detrimento do cumprimento do plano previsto. Foram detetados alguns lapsos na correção à leitura, em voz alta, dos alunos. Verificámos, ainda, que futuramente haveria necessidade de acompanhar a leitura, salientando e sublinhando algumas partes do excerto para facilitar a resposta às perguntas de interpretação. De qualquer forma, os alunos mantiveram-se interessados e participativos, procurando, sempre, a docente aproveitar e integrar os seus contributos nas respostas, bem como, esclarecer as dúvidas em grupo. Nesta aula, a seleção

de provérbios adequados à mensagem da obra foi, sem dúvida, a parte mais cativante. O que parece demonstrar que a sabedoria popular ainda está bem viva, nos dias de hoje, e faz parte da nossa identidade cultural. Vale bastante a pena apostar neste tipo de materiais, da componente oral da nossa cultura, que podem constituir-se como complemento da educação literária.

A terceira aula decorreu com normalidade. Procurou-se corrigir alguns erros no acompanhamento da leitura, de modo a preparar a interpretação e, sobretudo, a elaboração dos resumos de cada cena do excerto. Fez-se uma breve revisão dos aspetos fundamentais a considerar para a redação de um resumo, de modo a dotar os alunos com alguns requisitos prévios. Além disso, o resumo da primeira cena foi apresentado como modelo, de forma a facilitar a realização dos restantes. Para tal, procurou-se estimular os estudantes a que encontrassem as palavras-chave para cada cena. Privilegiou-se sempre uma metodologia comunicativa-interativa, suscitando a interação oral, incentivando os alunos, mesmo os menos interventivos, a participar nas atividades. O exercício de simulação de um episódio da farsa (“o incidente das peras”) foi um ponto de grande interesse, que devidamente explorado mostra como as metodologias ativas podem e devem ser utilizadas nas aulas de língua materna.

Na globalidade, conseguiu-se uma boa relação com a turma; alcançando-se razoáveis níveis de motivação dos alunos a par da responsabilização, dos mesmos, pelas suas atitudes. Considerámos que o estímulo, constante, à interação oral e ao envolvimento da turma nas atividades foi fundamental para gerar um bom clima na sala de aula.

Procuraremos efetuar uma gestão mais adequada do tempo e evitar que os alunos passem na íntegra as respostas às perguntas de interpretação, dos *PowerPoints*. Em futuras apresentações, considerou-se como mais frutífero optar por projetar tópicos, agilizando, assim, a escrita dos apontamentos e suscitando maior autonomia, por parte dos alunos, na redação das suas próprias respostas.

## 2.º Período letivo

No que concerne à quarta aula da unidade de Gil Vicente, as atividades propostas foram dinâmicas e interessantes para os alunos. Os materiais elaborados foram diversificados e adequados do ponto de vista pedagógico e científico. A docente procurou que os alunos consolidassem alguns conhecimentos, efetuando, neste sentido, uma sistematização da obra e, de modo particular, da crítica social constante nesta. O ponto alto da aula foi, entretanto, um exercício de escrita criativa no qual se explorou, de forma lúdica, a pós-leitura da obra. Dadas as características da turma, que apresentava um perfil criativo e comunicativo, com alguns alunos dedicados à música, aproveitaram-se essas potencialidades para reinventar e recriar as personagens da *Farsa de Inês Pereira*.

Relativamente à unidade das *Rimas* de Camões, a professora envidou esforços no sentido de cativar os alunos para a lírica camoniana, descobrindo o valor expressivo das

palavras e de alguns recursos expressivos, procurando, assim, desvendar a intencionalidade estética do autor. Por essa razão, abordou-se, de forma ligeira, a sonoridade e a beleza dos poemas. A preocupação principal consistiu, no entanto, em dotar os discentes de instrumentos de análise dos poemas, que pudessem ser mecanizados e aplicados em futuras interpretações. Tudo isto, sem abdicar quer do lado emotivo da exploração das composições poéticas, quer do, necessário, envolvimento dos alunos no processo interpretativo. Perante uma turma com um perfil menos comunicativo e bastante heterogénea em termos de aprendizagem, a docente insistiu numa metodologia participativa, procurando envolver a todos na análise dos poemas, bem como, suscitar a interação professor/aluno e aluno/aluno.

Nas três aulas desta unidade, salienta-se, igualmente, o recurso a versões musicadas dos poemas como forma de motivação inicial e pré-leitura dos mesmos.

Na exploração dos questionários, procurou-se ir um pouco além do manual, acrescentando alguns conteúdos, considerados pertinentes, para fugir à linearidade interpretativa, mas não a complexificando, em demasia, para ser acessível a alunos de 10.º ano de Ciência e Tecnologias.

A introdução dos momentos de debate e de escrita criativa, acerca das temáticas da lírica camoniana, permitiram, por um lado, imprimir algum dinamismo e diversidade às aulas, por outro lado, valorizar as próprias experiências dos discentes, transferindo-as para o processo interpretativo.

A gestão de comportamentos foi equilibrada e a professora foi conseguindo construir uma boa relação com a turma ao longo das três aulas.

A docente continuará a trabalhar para melhorar alguns aspetos como: a gestão do tempo, o ritmo de aula e, sobretudo, a avaliação das estratégias de implementação dos questionários de análise mais adequadas à situação de aula e turma. Conseguiu-se, entretanto, alguma evolução na agilização da escrita dos apontamentos, por parte dos alunos, com recurso à projeção de tópicos.

### 3.º Período letivo

No terceiro período foram lecionadas duas aulas da sequência didática “Poesia de Cesário Verde” ao 11.º A: na primeira, fez-se o enquadramento geral da obra e, na segunda, a análise do poema “Num bairro moderno”.

Cada composição literária do autor reflete, de alguma forma, as suas opções ideológicas e estéticas, traços biográficos e da sua época. Desta forma, deu-se bastante destaque à contextualização histórico-cultural para facilitar a compreensão dos textos por parte dos alunos.

Os materiais utilizados foram diversificados, assim como, pedagógica e cientificamente adequados. O recurso aos meios audiovisuais e, de modo particular, à visualização e audição de reproduções de obras de arte de cariz impressionista teve como

intenção transportar os alunos para uma nova dimensão histórica e cultural e, simultaneamente fazê-los compreender a abrangência deste movimento estético.

A gestão de comportamentos foi apropriada. De uma maneira geral, o grupo manteve-se atento e os alunos foram participando quando solicitados. Procurou-se, igualmente, proporcionar momentos de interação oral para evitar que as aulas fossem demasiado expositivas.

Na análise do poema “Num bairro moderno” privilegiou-se uma metodologia pró-ativa, incentivando os discentes na descoberta de sensações, de marcas do realismo, dos traços de crítica social, entre outros. Dada a importância do impressionismo visual, propôs-se aos alunos, repartidos por grupos, que ilustrassem, com imagens, a leitura e a análise das diversas partes da referida criação literária.

Foram disponibilizados tópicos orientadores, bem como dadas instruções precisas para a realização do trabalho de grupo. Após as apresentações orais, os membros dos grupos foram sendo interpelados pela docente, sempre que necessário, de modo a reconduzir as suas interpretações de acordo com as linhas pré-definidas. No final, foi apresentada uma sistematização da análise do poema elaborada pela professora e facultada aos alunos.

A gestão do tempo e algumas decisões relacionadas com esta, no decurso das aulas, continuam a ser aspetos a melhorar futuramente.

## 4.5.2. Aulas supervisionadas de espanhol

### 1.º Período letivo

No primeiro período, lecionámos três aulas ao 8.º B, da unidade didática “los viajes”. Na medida em que se apresentava uma nova professora para lecionar a unidade, considerou-se adequado do ponto de vista pedagógico, efetuar algumas recomendações aos alunos em termos de aprendizagem e comportamento, sendo, igualmente, manifestada a disponibilidade da docente para os ajudar. Esta proposta foi bem acolhida pelos alunos porque foi transmitida com firmeza e sem rigidez.

Demos início à aula através da articulação com a aula anterior, referindo-se que seria complementar à unidade iniciada. O vídeo de motivação para o tema das viagens resultou bem. Para além do sentido de humor que é sempre um fator importante para captar a atenção dos alunos, articulou-se perfeitamente com os conteúdos a lecionar. A personagem (o cliente) retratada demonstra poucos conhecimentos de geografia e muita confusão, necessitando, claramente, de um bom plano de viagem. Assim, é introduzida a tarefa final: a realização de um plano de viagem. A apresentação desta tarefa, logo no início da unidade, levou a que o grupo se focasse e comesse a interiorizar o objetivo pretendido. Esta foi uma preocupação contínua, uma vez que os objetivos do plano de viagem foram sendo reiterados nas restantes aulas. A apresentação da tarefa através de um mapa mental visava, no final da

unidade, conferir os conteúdos apreendidos pelos alunos, como forma de autoavaliação. A leitura de 3 textos sobre viagens foi uma boa metodologia para trabalhar vocabulário e expressões simples de localização, caracterização de lugares, meios de transporte, atividades de lazer e objetos a levar de viagem. Por outro lado, permitiu desenvolver duas destrezas: a compreensão e a expressão escritas. A operacionalização do trabalho por filas permitiu a apresentação de maior diversidade de conteúdos e integrar toda a turma na tarefa. O quadro de sistematização foi fundamental para integrar a informação dos 3 textos, de modo a que todos pudessem aceder à mesma informação. Foi produzido material com as soluções do exercício e entregue aos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) da turma. Teve-se o cuidado de envolver o máximo de alunos possível na realização da atividade, inclusivamente os alunos com NEEs. Como trabalho de casa, foi solicitado aos alunos que se organizassem em grupo e pesquisassem na internet um destino turístico que seria alvo do plano de viagem. Foi-lhes facultado material de apoio, essencial à realização do mesmo, nomeadamente um sítio na internet e um guião com perguntas orientadoras da pesquisa, focando-os nos pontos essenciais do plano de viagem. Esta estratégia permitiu o contacto com as novas tecnologias, mas, sobretudo, estimular a autonomia dos alunos na recolha de informação essencial à realização da tarefa. Algo que em sala de aula nos faria, também, perder muito tempo. De maneira geral, salienta-se uma boa execução de materiais, podendo, estes, ser aplicados futuramente noutros contextos letivos.

Entretanto, verificámos que se poderiam melhorar algumas estratégias de atuação. No preenchimento do quadro com o vocabulário, os alunos deveriam ter sido melhor conduzidos às respostas pretendidas, não sendo necessário depois apresentar um outro quadro com as soluções. Teria sido, igualmente, mais frutífero sumariar menos conteúdos. A gestão do tempo, também, foi condicionada pelas frequentes recomendações ao comportamento dos alunos. As advertências deveriam ser dirigidas, antes, à turma e efetuar-se uma gestão dos comportamentos de forma a envolver mais os alunos conversadores, bem como procurar mantê-los na expectativa de forma a motivá-los e mantê-los interessados. Seria, também, recomendável trabalhar algumas expressões em espanhol e corrigir alguns lapsos de pronúncia.

Na segunda aula, procurou-se corrigir alguns dos lapsos detetados na primeira aula. Conseguiu-se uma boa gestão do tempo. Procurou-se envolver os alunos nas atividades, deixando-os na expectativa, captando o interesse e a atenção do grupo. Adotou-se uma postura amável e firme que se mostrou adequada na gestão dos comportamentos. As recomendações foram, essencialmente, dadas à turma, com alguns episódios em que, de forma oportuna, se atuou individualmente, de modo a evitar a propagação do ruído.

Em primeiro lugar, solicitando-se constantemente a intervenção dos alunos, fez-se a revisão da aula anterior. Utilizámos um método mais expositivo, mas este não se revelou monótono. A aula decorreu de forma bastante dinâmica, pois foi suscitada constantemente a participação dos alunos e o seu envolvimento nas atividades. Foram esclarecidas dúvidas individuais de vocabulário, sendo, sempre, partilhadas com a turma. De seguida, foi

apresentado um modelo da tarefa final a realizar de forma criativa: o plano de viagem dos professores de espanhol. Os alunos aprenderam os passos essenciais para realizar uma tarefa concreta. Houve a preocupação de interligar bem todos os conteúdos ao exemplo de plano com os conteúdos trabalhados nos textos da primeira aula. Recorreu-se a fotografias e informação real, salientando-se a introdução de conteúdos culturais (informação sobre diversos destinos turísticos em Espanha). A gramática foi apresentada de forma implícita, tendo resultado bem, em termos de motivação, o facto de serem os próprios alunos a extrair as ilações para chegar à regra.

Como aspeto a melhorar salienta-se a gestão da aplicação da ficha de gramática. Preferencialmente, esta deveria ter sido entregue aos alunos antes da realização do exercício para que estes pudessem procurar resolvê-lo, individualmente, em primeiro lugar. Na altura, a intenção seria que todos estivessem atentos e se efetuasse o exercício em conjunto para, só depois, na fase posterior, se consolidarem conhecimentos com novos exercícios realizados singularmente.

Na terceira aula, procurámos dar continuidade às aulas anteriores, por forma a completar a unidade e os alunos poderem realizar a tarefa final. A revisão da aula anterior iniciou-se com a correção, no quadro, do trabalho de casa, contando com a participação de diversos alunos. Os alunos recapitularam a aula anterior demonstrando que os conteúdos estavam consolidados. Destaca-se o facto de se procurar rentabilizar o livro e o caderno de atividades do aluno para realizar o exercício de trabalho de casa e para a recolha de vocabulário/imagens dos objetos para levar para a viagem. Foi introduzido um novo conteúdo gramatical: os articuladores do discurso (“porque”, “por”, “a causa de”). Procurou-se exemplificar a relação entre orações e segmentos da frase através de imagens. A tentativa de trabalhar este conteúdo de forma implícita, não resultou tão bem, como no caso da aula anterior, talvez por se mostrar alguma insegurança na exploração dos exemplos. Em seguida, através de um jogo de correspondência, foi apresentado o vocabulário de viagem para os 4 destinos selecionados: campo, montanha, praia e cidade. A movimentação dos alunos para colocar os cartões desordenados (com a respetiva imagem e o vocábulo) nas respetivas malas de viagem, que estavam afixadas no placard da sala, foi bastante motivadora e serviu para ajudar na memorização do vocabulário. Para consolidar e ajudar na realização da tarefa, optou-se por uma ficha de sistematização com imagens do vocabulário utilizado. Porém, para agilizar a aula, não foi realizada a sua leitura, o que levou a que os alunos se centralizassem no vocabulário do destino pretendido. A atividade para exercitar os articuladores e o vocabulário da mala estava bem construída, mas não se conseguiu aplicar, devidamente, depois de os alunos se encontrarem posicionados para trabalhar em grupo. Quanto à tarefa final, optou-se pela realização em sala de aula, de modo a responsabilizar os alunos, uma vez que alegavam já ter efetuado os trabalhos em suporte digital e não queriam fazer mais nada. Por esse motivo, não se fez a autoavaliação dos conteúdos apreendidos através do mapa mental da tarefa. No entanto, esta atividade foi implementada com sucesso no início da aula seguinte (da Professora Cooperante), permitindo recapitular o que apreenderam e envolver

todos os alunos da turma. O trabalho realizado na unidade, também, foi um bom contributo para o êxito das apresentações orais e do debate que se realizaram posteriormente.

Seria importante alterar algumas estratégias para uma gestão mais adequada dos trabalhos de grupo, nomeadamente explicando bem as normas, antecipadamente, de modo a que os alunos não se dispersassem, fazendo com que voltassem ao lugar habitual, se necessário, ou, mesmo, interrompendo a atividade, caso, esta, não estivesse a resultar.

## 2.º Período letivo

No segundo período desenvolvemos a unidade didática “servicios de la ciudad”, mediante 3 aulas ministradas ao 8.º C

Na primeira aula, foi feita a articulação com a unidade anterior sobre as notícias, através de uma serie de perguntas que permitiram progressivamente chegar a um ponto de ligação: uma notícia que decorreu num estabelecimento de comércio/serviços da cidade. O tema da nova unidade foi introduzido através de uma realidade conhecida, conseguindo-se, assim, uma maior motivação para o mesmo. Foram apresentadas várias imagens da Covilhã para trabalhar algum vocabulário sobre os serviços e estabelecimentos de comércio em espanhol. De seguida, a comparação entre essa mesma cidade portuguesa e uma espanhola permitiu explanar um pouco a competência cultural, nomeadamente as semelhanças e diferenças na localização, relevo, traçado das ruas e praças e tipo estabelecimentos lá existentes. Estas atividades são fundamentais para o enriquecimento da aprendizagem, bem como para desmistificar possíveis dificuldades que desmotivem, logo à partida, os alunos. Os materiais utilizados foram, igualmente, cativantes. O jogo com a planta da cidade afixada no placard lateral permitiu uma circulação diferente na sala de aula, tirando-se partido de outras dimensões da mesma. A movimentação e os diferentes recursos usados propiciaram, também, a interiorização de conteúdos e o estímulo de várias capacidades interligadas (compreensão visual, oral e escrita). Um dos aspetos fundamentais a salientar foi a interação entre os alunos, porque a elaboração da planta da cidade contou com o envolvimento de toda a turma e a, necessária, complementaridade entre eles. Em termos de gestão dos comportamentos, a atuação da docente foi equilibrada, atuando individualmente nalguns casos e chamando a atenção da turma para a necessidade de se concentrar após a atividade mais dinâmica. Os conteúdos gramaticais foram bem explorados, solicitando-se a participação ativa dos alunos para descobrir as regras gramaticais (gramática apresentada de forma implícita), seguida da aplicação dos mesmos através de exercícios devidamente contextualizados. As fichas foram sempre, previamente, distribuídas aos alunos de forma a poderem acompanhar a apresentação e aplicação dos conteúdos apreendidos.

Registámos alguns aspetos que poderíamos melhorar na gestão e dinamização do jogo da planta da cidade, nomeadamente uma melhor explicação do enunciado, gerir melhor o envolvimento e os auxílios dos alunos na implementação da tarefa e acelerar um pouco o ritmo do jogo, para favorecer o desempenho e concentração da turma.

Na segunda aula, conseguiu-se imprimir um maior ritmo às atividades didáticas. Em primeiro lugar, foi feita uma boa articulação com a aula anterior, porque não só se corrigiu o exercício de gramática que tinha ficado para trabalho de casa, como também se realizou um jogo de “chuva de palavras” para fazer a revisão do léxico apreendido. Estas atividades resultaram bem e permitiram que toda a turma participasse. Em seguida, a atividade multimodal (texto escrito em suporte papel, imagens projetadas por computador) de descoberta de novo vocabulário também foi motivadora, pois conseguiu criar alguma expectativa nos alunos. Para além dos conteúdos gramaticais e lexicais, procurou-se ativar a compreensão audiovisual. Os vídeos utilizados foram bastante adequados e serviram como ponto de partida para, de seguida, se praticar o conteúdo funcional: dar e seguir direções. Um primeiro vídeo permitiu, com um certo humor, perceber os mal-entendidos e a necessidade de se darem instruções de forma precisa e, um segundo vídeo, introduzir a estrutura de um diálogo para dar e receber indicações na rua. Para tal, foi essencial a apresentação, prévia, de um guião que auxiliou os alunos na análise deste último vídeo. De forma bem encadeada, foram-se aproveitando os diálogos visionados no sentido de explorar os conteúdos gramaticais e funcionais: dar direções na rua e numa planta da cidade (utilizando os advérbios de lugar e algumas formas do imperativo). Apresentaram-se atividades e exercícios bem organizados e contextualizados, solicitando-se constantemente a colaboração dos alunos na descoberta dos conteúdos gramaticais. Esta adequação e criatividade dos materiais permitiram que os alunos acompanhassem facilmente a explicação e a prática dos conteúdos lecionados. Procurou-se, igualmente, suscitar a participação de todos e dar atenção, de modo particular, a alguns alunos com mais dificuldades. A gestão de comportamentos foi adequada, corrigindo-se a postura de alguns alunos.

A aula teve um bom ritmo e, de uma maneira geral, decorreu como previsto, contudo podem-se salientar alguns aspetos a melhorar. O primeiro vídeo utilizado poderia ter sido melhor explorado, particularmente para introduzir o advérbio de lugar. Na exploração das formas do imperativo, seria conveniente acrescentar oralmente outros exemplos e, por outro lado, ordenar melhor a participação dos alunos para possibilitar uma intervenção mais diversificada dos mesmos. Deve-se continuar a trabalhar na melhoria do desempenho linguístico da docente. Por fim, elaborar um plano de aula menos ambicioso, de maneira a poder cumpri-lo.

Na terceira aula estava previsto dar continuidade à atividade comunicativa, a realizar em pares, anunciada no final da aula anterior. Não obstante, optou-se por convertê-la num jogo de duas equipas, de forma a torna-la mais motivadora e abrangente. E, de facto, conseguiu-se esse objetivo, uma vez que os alunos aderiram com bastante interesse à atividade. Esta teve a dupla vantagem de permitir a aplicação dos conteúdos adquiridos e a utilização dos materiais elaborados anteriormente, ou seja a planta da cidade exposta num placard da sala.

De seguida, aproveitando-se os dois grandes grupos já constituídos, na atividade anterior, desenvolveu-se a tarefa final que consistia numa planta enigmática a ser

desvendadas pelas duas equipas. Mais uma vez, se procurou estimular a curiosidade dos alunos, uma rivalidade saudável a par de uma indispensável interação oral entre os diversos membros dos dois grupos para, no final, se conseguir a concretização da tarefa. A atividade procura reproduzir uma situação comunicativa real na qual quem está a dar indicações poderá ter conhecimento da localização de um estabelecimento, mas quem pede indicações desconhece-a, tendo, por isso, que se guiar por pontos de referência que lhe são dados. A tarefa final foi bem explicada e permitiu uma aplicação bastante completa dos conteúdos ministrados: algumas formas do imperativo, formas de tratamento, advérbios de lugar, estabelecimentos de serviços e comércio e elementos da via pública.

Desta forma, convém salientar que se tratou de uma unidade essencialmente comunicativa, privilegiando-se a compreensão oral e audiovisual e, sobretudo, a interação oral, relativamente à compreensão e expressão escritas, uma vez que em situações do quotidiano são as primeiras que prevalecem.

A tarefa final foi bem explicada, mas, a sua execução, deveria ter sido um pouco mais dinâmica. O ritmo foi um pouco lento, em parte devido à própria complexidade e logística que envolveram a atividade. Face a um imprevisto inicial que retardou o início da aula e à própria amplitude da tarefa final, só se conseguiram descobrir alguns dos lugares da planta enigmática. De qualquer forma, o jogo era perfeitamente exequível, mas para uma aula de 90 minutos, como se comprovou, posteriormente, ao ser implementado na aula seguinte, pela professora cooperante da escola. A gestão de comportamentos foi sendo conseguida, embora com alguns períodos de agitação. A intervenção foi dificultada pelo facto de os alunos não estarem sentados nos lugares habituais, em virtude de termos mobilizado alguns deles para dividir a turma em duas equipas.

### 3.º Período letivo

No terceiro período, trabalhamos a unidade didática “la ecologia” que se estendeu por 3 aulas ministradas ao 9.º E.

A primeira aula começou com uma adequada ligação à unidade anterior, uma vez que retomámos o tema das compras, mas na perspetiva dos impactos ambientais gerados pelo consumo excessivo. A dinâmica inicial para introduzir o tema da ecologia correu bastante bem. Conseguiu-se uma boa interação oral com os alunos. Estes foram incentivados a expressar a sua opinião sobre o tema, persistindo no uso do ELE.

A aula foi bem estruturada e os materiais, que a acompanharam, estavam bem organizados e elaborados de forma criativa. A sua diversidade permitiu trabalhar as várias destrezas na mesma aula: a compreensão e expressão escritas, a compreensão audiovisual e a interação oral. O vídeo foi bem escolhido, tendo em conta os objetivos da unidade, e possibilitou, também, a exploração de algum do vocabulário essencial sobre o ambiente. Além disso, a tipologia de homem utilizada, foi um ótimo ponto de partida para a elaboração de um questionário sobre os hábitos ecológicos dos próprios alunos. Desta forma, para além, da

ampliação de vocabulário e da introdução de estruturas funcionais (enunciar hábitos e dar conselhos), conseguimos uma contextualização real: verificar os hábitos e atitudes dos nossos discentes. As fichas ministradas formam adequadas e distribuídas previamente aos alunos para que, estes pudessem acompanhar as atividades.

Mesmo assim, verificou-se a necessidade de corrigir alguns pormenores nas estratégias utilizadas, nomeadamente solicitar que mais alunos participassem na leitura, esclarecer alguns vocábulos que apresentavam géneros diferentes no português e no espanhol e melhorar a correção de alguns exercícios/atividades. A gestão do comportamento, em sala de aula, foi apropriada, mas, na parte final da aula, a docente deveria ter sido um pouco mais assertiva com alguns alunos.

Na segunda aula, deu-se continuidade à aula anterior, estabelecendo-se a ponte com a mesma e concluindo-se o questionário sobre os hábitos ecológicos dos alunos. Fez-se a revisão de algum léxico apreendido para esclarecer eventuais dúvidas. A interação professor/aluno foi boa, particularmente no que concerne à capacidade de dialogar, saber ouvir os alunos, solicitar a colaboração dos mesmos para diversas atividades: exploração da temática do ambiente, explicação gramatical, organização do jogo dos conselhos “amigos do ambiente.” Este clima salutar possibilitou uma adequada gestão de comportamentos, muito embora alguma resistência à exploração gramatical. Os conteúdos gramaticais formam bem introduzidos e contextualizados e a sua explicação contou com o envolvimento da turma. A professora procurou que todos os alunos participassem quer na explanação, quer na exercitação dos mesmos.

Quebrando a monotonia que se estava a gerar, o jogo sobre “los consejos amigos del medio ambiente” surgiu, na altura certa, dando uma maior dinâmica à aula e renovando a motivação dos alunos. Sempre com o objetivo da unidade em mente, esta atividade não teve apenas uma componente lúdica, mas permitiu exercitar vocabulário e as estruturas gramaticais apreendidas, estando perfeitamente articulada com o tema. Serviu, ainda, para a professora dissolver alguma incongruência entre a temática do ambiente e as boas práticas ambientais em sala de aula: o uso excessivo de papel. Ficou, assim, provado que na prática pedagógica é importante estarmos atentos ao contexto real das temáticas que abordamos. Muito embora a importância da componente lúdico-pedagógica, não devemos, entretanto, abdicar da utilidade dos ensinamentos ministrados. Por esse motivo, se propôs, como tarefa final, a elaboração de um folheto com conselhos para implementar a regra dos três Rs: reduzir, reutilizar e reciclar. A docente facultou as instruções para a elaboração do folheto, bem como, um modelo que permitisse conduzir os trabalhos dos alunos. A opção pela construção do próprio modelo, permitiu à professora orientar, de forma mais precisa, a elaboração da tarefa final, nomeadamente as diversas fases e pesquisas a realizar.

Ainda assim, a exploração gramatical deveria ter sido mais ágil e precisa, diversificando-se um pouco mais as estratégias de abordagem aos alunos.

A terceira aula foi bastante interessante para os alunos e estes mantiveram-se motivados. A canção utilizada “Mama Tierra”, do grupo musical “Macaco”, foi bem escolhida

e bem explorada, enquadrando-se perfeitamente dentro da temática da ecologia. A atividade de pré-audição foi dinâmica. Os alunos participaram de forma ordenada tentando adivinhar o que queria dizer “Mama Tierra”. A docente procurou que vários alunos participassem nos exercícios de leitura em voz alta (biografia do grupo musical e fragmentos da canção).

Na medida em que frequentemente os *slogans* publicitários utilizam canções como forma de apelar aos sentimentos das pessoas; a canção “Mama Tierra” foi um bom ponto de partida para a elaboração de um *slogan* sobre o ambiente (a incluir no folheto). Não se pretendia uma utilização exaustiva deste material audiovisual, mas antes que os alunos extraíssem ideias principais, emoções e frases-chave úteis para o objetivo pretendido.

Para além de se apresentarem alguns exemplos de *slogans*, também se realizou uma atividade de grupo facultando palavras e imagens que facilitassem a escrita criativa dos mesmos. Os alunos mantiveram-se interessados e empenhados nas dinâmicas de grupo. Algumas equipas foram um pouco mais demoradas na elaboração dos trabalhos, necessitando de ajuda/esclarecimentos, o que comprometeu um pouco tempo disponível para realizar a tarefa final.

Os materiais foram bem conseguidos e estavam todos encadeados. Estes permitiram que se trabalhassem várias competências: a compreensão e expressão escritas, a compreensão audiovisual e a interação oral. A gestão de comportamentos foi boa. Os alunos mantiveram o respeito pelos turnos de palavra e acataram bem as indicações da professora. Numa situação mais crítica a docente mostrou uma atitude assertiva para com um aluno, mandando-o ir para a sala de estudo, tendo-o integrado na sala de aula, novamente, depois de lhe dar tempo para repensar e mudar de atitude. Embora não tivesse havido tempo para realizar a tarefa final, em sala de aula, facultou-se todo o apoio aos alunos via E-mail: correção dos folhetos, sugestões, indicações de suportes de apoio (dicionários online).

#### 4.6. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

O estágio pedagógico não se cingiu às aulas supervisionadas. A atividade docente passa pelo dia a dia da escola, pelo envolvimento nos projetos existentes e pela contribuição para criar, também, novos projetos que promovam a formação integral dos alunos.

Logo desde o início, fomos bem acolhidos pelos professores e funcionários da escola, que nos fizeram sentir parte integrante da mesma. Fomos entrando na dinâmica e na organização da escola, de forma compassada, participando na reunião geral de professores (16/09/15), na reunião de diretores de turma (16/09/15) e nas diversas reuniões do departamento de línguas, do grupo disciplinar de português e do grupo disciplinar de espanhol, assim como em reuniões de avaliação, que ocorreram ao longo do ano letivo.

#### 4.6.1. Clube de Leitura “Banda das Letras”

No início do ano letivo apresentámos o projeto do Clube de Leitura que foi, desde logo, aprovado e incentivado pela Direção da Escola, pela Professora Cooperante de português e pela Coordenadora da Biblioteca Escolar tendo, esta última, se prontificado, de imediato, a colaborar no mesmo.

No arranque do projeto (em finais de setembro 2015), foi feita a divulgação em diversas turmas de 7.º e 8.º ano, assim como junto dos docentes de português mediante a entrega de convites e fichas de inscrição para os seus alunos. Foi, igualmente, afixado um cartaz/convite aos alunos, nalguns locais estratégicos da escola (*vide* cartaz/convite do clube de leitura em Anexo 16). Depois destas diligências, conseguimos organizar um grupo de alunos, que reuniu pela primeira vez a 26/10/2016, no auditório do CTE.

O Clube de Leitura, “Banda das Letras”, constitui-se como um espaço de partilha de interpretações, ideias e emoções suscitadas pela leitura do mesmo livro, por um grupo de alunos. Para além desta vertente mais intimista e descontraída do clube, também se propunha desenvolver ações de sensibilização para a leitura, divulgar as suas atividades, organizar e participar em eventos literários, realizar leituras criativas das obras lidas, recorrendo à música e a outras formas de arte (*vide* projeto do Clube de Leitura em Anexo 16). Contou com a participação de 12 adolescentes de 7.º e 8.º ano (do 8.º B e das turmas A, D, e E do 7.º ano). As reuniões começaram por ser mensais, mas depois passaram a ter uma periodicidade quinzenal. As sessões eram orientadas pela professora estagiária, Manuela Aguilar, contado com a colaboração da Professora Bibliotecária, Dr.ª Albertina Leitão, que assegurava a disponibilização dos volumes das obras necessários para todos os membros do clube. A preparação dos encontros no clube envolveu, primeiro, a auscultação dos interesses literários dos participantes e, depois, muitas pesquisas de livros que se adequassem ao seu perfil. Realizámos a leitura das obras selecionadas de modo a poder lançar ideias para discussão e ir estimulando os interlocutores para diferentes pontos de vista possíveis.

Durante o ano letivo, foram lidas e discutidas duas obras de narrativa juvenil (*Flor de Mel* de Alice Vieira, *A Lua de Joana* de Maria Tereza Gonzalez), diversas composições poéticas (Florabela Espanca, Fernando Pessoa, Camões) e o *Auto da Índia* de Gil Vicente. As conversas acerca destas obras foram ricas em intercâmbios de ideias e experiências, uma vez que as temáticas eram aliciadas e relacionadas com os problemas reais dos jovens. Também houve lugar para explorar sentimentos exacerbados, o hilariante e a crítica social, nos diversos géneros textuais abrangidos. Os alunos demonstraram criatividade e maturidade nas suas análises e muita capacidade de autonomia e iniciativa, a nível geral. Coube-nos, a nós, incentivar e potenciar estas qualidades, de modo a que progressivamente participassem, eles próprios, na mediação das sessões.

Orientadas por uma abordagem comunicativa-interativa, as reuniões serviram para estabelecer as regras de funcionamento, para eleger o nome do clube e o logotipo, para

regularmente selecionar os livros que, depois, seriam alvo de leitura e intercâmbios interpretativos nas mesmas. Devido às múltiplas atividades dos participantes, tivemos de reduzir o tempo previsto das sessões para 60 minutos, embora, em certas ocasiões alguns membros do grupo permanecessem mais tempo. O grupo participou numa ação de divulgação do clube na rádio da escola Palmeiras ConVida (emissão de 15 de dezembro de 2015) e foram publicados alguns artigos sobre as atividades desenvolvidas no jornal Palmeiras Impress n.º 18 e 19 (vide artigos em Anexo 17), bem como no *blog* da BE (vide notícias em <http://becre-palmeiras.blogs.sapo.pt/?skip=20>).

O ponto alto, das atividades abertas à comunidade escolar, foi a participação da “Banda das letras” na Semana da Leitura. O Clube de Leitura organizou duas sessões (nos dias 15 e 18 de março de 2016) com os colegas de turma, nas quais foram dinamizadas atividades de pré-leitura do livro *A Lua de Joana* de Maria Tereza Gonzalez, através de jogos e interação com a audiência. A leitura de extratos do livro gerou uma interessante partilha acerca dos problemas da adolescência. No final, houve um momento musical, na qual a “Banda da Letras” procurou mostrar, através da música, as diversas emoções que sentiram ao ler o livro.



Figura(s) 35 - Sessões do Clube de Leitura - Semana da Leitura

Outra atividade organizada pelo Clube de Leitura foi o *workshop* “A musicalidade na Poesia” protagonizado pelo Professor Gabriel Magalhães, no dia 9 de maio de 2016.



Figura (s) 36 - *Workshop* “A musicalidade na poesia”

A sessão foi dirigida aos membros do Clube de Leitura “ Banda das Letras”, mas contou, também, com a presença de alguns docentes do grupo de português.

De forma descontraída e interativa, o palestrante, foi explorando várias criações literárias com os alunos, foi mostrando a musicalidade que existe nas palavras, através da conjugação de sons e ritmo dos poemas. Os jovens responderam positivamente ao desafio, demonstrando bastante perspicácia nas intervenções. No final do encontro, houve lugar para lanche organizado pelo clube e entrega de certificados aos participantes.

Dado o interesse manifestado pelos seus membros, O Clube de Leitura “Banda das Letras” promete dar continuidade às atividades no próximo ano letivo. É, pois, um projeto que pode e deve continuar. Ficaram pendentes alguns projetos que podem ser implementados, futuramente: um *workshop* sobre técnicas de respiração e relaxamento para melhorar as capacidades expressivas e o projeto de teatro e poesia “Diogo Piçarra em Pessoa” (sugerido pelos membros da “Banda das Letras”).

#### 4.6.2. Colaboração no Clube de Espanhol

O Clube de Espanhol teve a sua fase de arranque no início de janeiro de 2016 e, para além da supervisão da Professora Cooperante, contou com a colaboração permanente dos três estagiários do núcleo de espanhol (Manuela Aguilar, Rossana Rocha e Jorge Ferreira). Semanalmente, preparávamos temas e materiais alternadamente e, depois, dinamizávamos as sessões em conjunto com a Professora Cooperante. Para além das atividades semanais, já descritas, foram diversas as iniciativas desenvolvidas que envolveram também a comunidade educativa.

No dia mundial do livro, comemorado a 23 de abril, o clube de espanhol participou na exposição de livros da BECRE, tendo elaborado “el árbol de las sinestésias literarias”, ou seja uma árvore com citações de frases e poemas de escritores hispânicos. Este trabalho foi realizado com a colaboração dos frequentadores do clube, que ajudaram na recolha dos textos e na preparação dos materiais e a “Oficina de poesia”, orientada pela colega de estágio Rossana Rocha, também se associou a esta atividade.



Figura 37 - Exposição do dia mundial do livro - “Árbol de las Sinestésias”

Foram realizados dois intercâmbios escolares com duas escolas de Badajoz, o primeiro, a 24 de fevereiro e o segundo decorreu no dia 23 de maio. A primeira visita de estudo foi mais curta, mas permitiu o conhecimento mútuo, particularmente através da realização de um divertido jogo de seleção de palavras para formar frases que caracterizassem os estudantes portugueses e espanhóis. Na segunda visita, o clube de espanhol colaborou com a apresentação de um peça de teatro “de títeres” escrita e representada pelos alunos. Os estagiários deram apoio na organização das atividades, nomeadamente na visita guiada à escola, supervisão das dinâmicas de grupo sobre igualdade de género, levadas a cabo pela “UBICOOL” e outras atividades de convivência social e partilha cultural entre os alunos de espanhol da ESQP e os alunos da escola secundária “San Roque de Badajoz”.

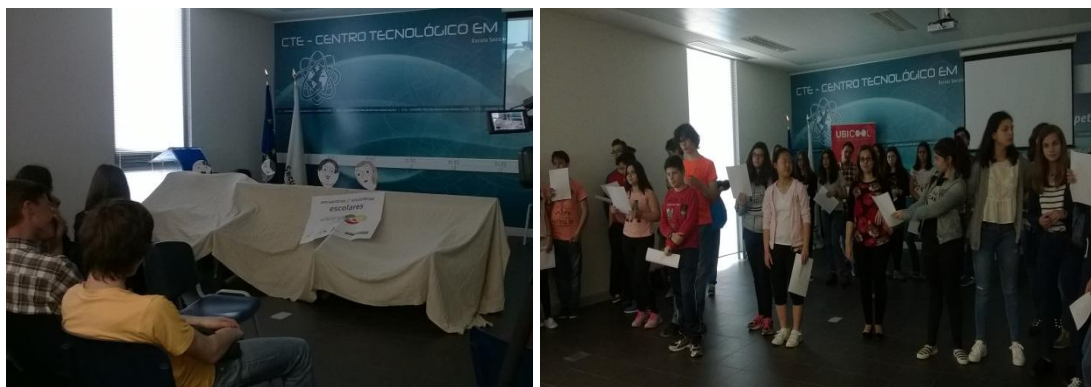


Figura 38 - Intercambio com escola secundária espanhola

Estes intercâmbios são momentos ímpares de contacto com a língua meta e de diálogo intercultural que dificilmente se consegue reproduzir em sala de aula.

#### 4.6.3. Datas comemorativas e eventos da escola

Para comemorar o dia europeu das línguas, a 28 de setembro de 2015, desenvolveram-se algumas atividades para as quais demos ideias e sugestões, nomeadamente a elaboração de um “Menu de livros” e o visionamento de uma curta-metragem em língua espanhola.

Colaborámos com o Grupo Disciplinar de Espanhol na preparação dos materiais e dinamização das atividades comemorativas do “Día de la Hispanidad” em 12 de outubro. À luz deste evento, promoveram-se alguns jogos sobre cultura geral hispânica, na sala dos alunos, o visionamento de um filme, uma exposição na biblioteca escolar e uma divertida “piñata del mundo hispano” que despertou enorme interesse por parte dos alunos de espanhol e da restante comunidade escolar.



Figura (s) 39 - Pinhata do Dia da Hispanidade

Os vários participantes foram tentando a sua sorte, a “piñata hispana” foi difícil de quebrar, mas no final os alunos deliciaram-se com os típicos “caramelos” espanhóis ou seriam portugueses...

No dia internacional da pessoa com deficiência, a 03/12/2015, não quisemos deixar de estar presentes nas atividades que decorreram na sala dos alunos com o grupo da APPACDM da Covilhã.



Figura 40 - Dia internacional da pessoa com deficiência

Foi um momento agradável de música e dança, no qual convivemos com estes jovens com enormes qualidades humanas e afetivas. Foi muito importante, também, para conhecermos os jovens da APPACDM que integram algumas respostas educativas de apoio à deficiência na ESQP.

Para comemorar o dia da rádio, que decorreu a 12 de fevereiro de 2016, decidiu-se elaborar um anúncio de rádio no clube de espanhol, para fazer a divulgação do clube à comunidade escolar e cativar e novos participantes. Em grupo, partilhámos algumas opiniões e resolvemos promover uma versão musicada, com a recriação da música “Me gustas tú” de “Manu Chao”. O anúncio contou com as ideias e as vozes dos frequentadores do Clube de Espanhol.

O dia mundial da saúde, a 7 de abril, foi recheado de atividades nas quais participámos: rastreios, lanche saudável e marcha solidária. Colaborámos com o Grupo Disciplinar de espanhol na elaboração de separadores de livros, bastante originais, com frases em língua castelhana sobre hábitos e alimentos saudáveis da alimentação mediterrânea. Fizemos pesquisas acerca de provérbios e frases idiomáticas e elaborámos os materiais com o envolvimento dos alunos do clube de espanhol. A mesa do lanche estava bem provida de alimentos de origem vegetal e decorada com os nossos separadores, que os alunos levaram para casa para seguir os bons conselhos alimentares.

A Semana da Leitura, sob o tema “Elos de leitura”, decorreu na ESQP entre 14 e 18 de março e foi um dos eventos mais importantes realizados ao longo do ano letivo. Para além das atividades desenvolvidas no âmbito do Clube de Leitura e do Clube de Espanhol, participámos noutras atividades. Assim, assistimos ao Sarau Literário dinamizado pela Oficina da Escrita,

orientada pelo colega de estágio, Jorge Ferreira, ajudámos a organizar os materiais para a decoração da escola com os elos “construídos” com palavras alusivas à leitura, em português, francês, espanhol e inglês.



Figura(s) 41 - “Elos de Leitura”

Por outro lado, implementámos o “Pé de Livro”, um *peddy-paper* concebido pelos núcleos de estágio de educação física e de português-espanhol. Esta iniciativa envolveu diversas reuniões com os responsáveis dos grupos mencionados e os respetivos estagiários, para preparar regulamentos, provas e conceber a atividade no seu conjunto.

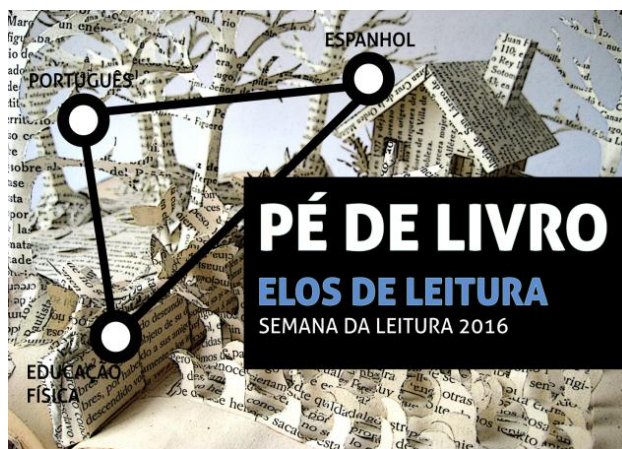


Figura 42 - Peddy-paper “Pé de Livros”

Nas provas do peddy-paper estiveram envolvidas 10 equipas, constituídas por alunos de 7.º e 8.º ano, que, de forma lúdica e desportiva, foram mostrando os conhecimentos acerca das diferentes disciplinas envolvidas. Os estagiários do Grupo de Português/Espanhol estiveram no acompanhamento das provas de espanhol, porque eram as que tinham um maior número de “estações.”

No dia mundial da criança, em 1 de junho de 2016, foram realizadas diversas atividades no Jardim do Lago para as crianças e jovens da Covilhã, dinamizadas pelos diferentes Departamentos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras. O Departamento de Línguas promoveu uma “feira de troca de livros” na qual colaborámos, quer facultando alguns exemplares de livros, quer na sua montagem e acompanhamento.



Figura 43 - Feira de troca de livros do Dia da Criança

A feira de livros gerou bastante interesse por parte das crianças e jovens participantes, uma vez que, no final do evento, não sobrou nenhum livro.

#### 4.6.4. Palestras promovidas na escola

Assistimos a diversas palestras, promovidas pela Biblioteca Escolar (BE), com escritores para públicos diferenciados: infanto-juvenil, adolescente, e jovem/adulto.

No dia 23 de outubro de 2015, o jovem escritor covilhanense e ex-aluno da ESQP, Ivo Rocha, esteve presente no auditório do CRE para conversar com os alunos sobre os seus livros e incentivá-los a ler e a escrever. O autor realizou uma sessão interessante de escrita criativa que nos permitiu, logo no início do ano letivo, observar a reação dos alunos a este tipo de dinâmicas.



Figura(s) 44 - Palestras com escritores: Ivo Rocha e Pedro Seromeno

No dia 4 de fevereiro de 2016 foi a vez do escritor e ilustrador Pedro Seromenho regressar à escola para duas sessões de leitura destinadas a alunos de 7.º e 8.º ano, nas quais demonstrou a importância de contar histórias com palavras e imagens. Para nós também ficou

clara a importância das suas capacidades expressivas, pois a sua postura e facilidade comunicativa muito contribuíram para cativar a audiência.

A 4 de março de 2016 assistimos a uma conversa do escritor Sandro William Junqueira com alunos de 12.º ano. O autor, que se tem desatado sobretudo na área do teatro (enquanto encenador, ator e professor) e na literatura, motivou os jovens pela sua postura alternativa e mensagem muito próxima das suas próprias inquietudes, quanto às indefinições face ao futuro.



Figura (s) 45 - Palestras com escritor Sandro Junqueira e o pintor João Salcedas

A palestra do pintor covilhanense João Salcedas mostrou-nos que é possível dialogar com o texto literário, através de outros tipos de linguagem. Neste caso, apresentou-nos o seu olhar sobre *A Cidade e as Serras* de Eça de Queirós, através da pintura. Esta intertextualidade estética foi nos particularmente cara, porquanto recorreremos, com frequência, a este tipo de conexões entre a arte e a literatura, quando ministramos conteúdos do domínio da educação literária.

#### 4.6.5. Atividades de aperfeiçoamento curricular

A escola proporciona aos alunos ainda outras possibilidades de aperfeiçoamento curricular. De entre estas, salientamos a participação no Concurso Nacional de Leitura (CNL), nas Olimpíadas da Língua Portuguesa e em visitas de estudo.

O Concurso Nacional de Leitura assume-se como um instrumento de aperfeiçoamento das competências de leitura, expressão escrita e oral. Na fase de escola, os participantes do 3.º ciclo tinham duas opções de leitura: *O Príncipezinho* de Saint-Exupéry e *Os livros que devoraram o meu pai* de Afonso Cruz. No ensino secundário o livro selecionado foi a *Lã e a Neve*, de Ferreira de Castro. Quando solicitados, procurámos colaborar com os organizadores das provas, dando as nossas opiniões e contributos recolhidos em trabalhos previamente realizados sobre os livros a concurso.



Figura 46 - Prova oral do Concurso Nacional de Leitura (fase de escola)

Foi com bastante interesse que assistimos à prova oral do CNL (apuramento para a fase distrital), que decorreu no dia 20 janeiro de 2006, uma vez que não tinha sido possível, por motivos pessoais, presenciar as provas escritas. Foi, sobretudo, importante verificar que, para além dos pormenores que os jovens tinham de saber acerca dos livros, as questões emocionais e paralinguísticas da comunicação oral, também, se revelaram decisivas nas escolhas dos finalistas. De registar, igualmente, que este concurso acentua a relevância da interligação entre os domínios da leitura, da escrita e da oralidade.

As Olimpíadas da Língua Portuguesa 2006 tinham como objetivo incentivar o bom uso da língua e o conhecimento da norma padrão. Neste sentido, procurámos dar a conhecer esta iniciativa aos alunos a quem lecionámos e no Clube de Leitura. Por outro lado, colaborámos com os seus organizadores, isto é, o Grupo Disciplinar de Português e a Biblioteca Escolar, na introdução de dados da correção das provas das Olimpíadas de Língua Portuguesa, 1.<sup>a</sup> fase, que se realizaram a 19 de fevereiro 2016.

Foram diversas a visitas de estudo organizadas no âmbito das nossas áreas disciplinares de estágio, no entanto, tivemos de gerir o nosso tempo e as nossas oportunidades, da melhor forma, para beneficiar de pelo menos uma destas possibilidades de enriquecimento curricular.



Figura(s) 47 - Visita de estudo a Lisboa e a Sintra

Desta forma, no dia 22 de abril, integrámos o grupo de professores de português que acompanhou os alunos do 11.º ano numa visita de estudo a Lisboa e a Sintra. No período da manhã, estava programada a realização do percurso queirosiano na zona da Baixa de Lisboa (entre os Restauradores e o Cais Sodré), com as guias da empresa “Passeios Literários”, que nos elucidaram acerca dos locais emblemáticos associados ao escritor Eça de Queirós e à sua obra-prima, *Os Maias*. Depois do almoço, assistimos à peça “Os Maias” no Centro Cultural Olga Cadaval. Estes dois momentos foram importantes contributos para os estudantes e para os professores, que os acompanharam, para ajudar a compreender a obra do autor, visto que permitiram uma contextualização real e uma visualização de algumas das principais cenas do livro em estudo no 11.º ano. Por outro lado, a nossa participação nesta visita de estudo foi uma forma de aproximação aos alunos e de interagir com estes em contextos educativos mais descontraídos.

#### 4.7. Outras atividades

Para além da participação nas atividades e eventos descritos, é importante salientar algumas formações e sessões de apresentação de manuais escolares, por se constituírem como momentos de enriquecimento da atividade docente.

No dia 26 de outubro de 2015 estivemos presentes na formação “Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico” promovido pela Areal Editores e que teve como oradoras as professoras Maria João Pereira e Fernanda Delindo. Esta ação teve como objetivo fazer a apresentação do referido instrumento programático, ou seja, a sua introdução, objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e avaliação. Esta formação mostrava-se bastante útil, porquanto iríamos trabalhar com turmas de 10.º, nas quais estavam a ser implementadas as Novas Metas Curriculares. Desta forma, a sessão foi importante para clarificar algumas questões, tais como; a forma como os domínios de ensino do português se interrelacionam, os géneros textuais, a forma como é avaliada a expressão oral, entre outras. A ação foi tanto mais relevante, pelo facto das formadoras serem professoras e concretizarem as suas explicações com exemplos e propostas pedagógicas que estavam a desenvolver nas suas escolas.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2016 participámos no “Colóquio internacional *Democracia e Educação* de John Dewey” que decorreu na UBI. Da mensagem de Dewey destaca-se a relevância atribuída à transmissão de informação e à comunicação que faz com que tenhamos algo em comum com as outras pessoas: objetivos, crenças, formas de entendimento. Desta forma, se percebe a importância da função social da comunicação.

No workshop “Descriptive Review of the Child. Making the student visible” orientado pela investigadora Kathleen Kesson, que decorreu, também, na Ubi a 20 de maio, discutiu-se uma metodologia de análise das características dos nossos alunos, de forma a torná-los mais visíveis para os professores. Desta forma, mostrou-se a relevância de conhecer os alunos para,

depois, se desenvolverem estratégias de ensino personalizadas e centradas nas características e necessidades dos alunos.

Por fim, assisti a várias apresentações de livros escolares por parte das editoras: ASA (13/04/16), Porto Editora (04/05/16), Texto Editora (18/05/16), Areal (23/05/16). Estas exposições orais dos livros foram úteis para percebermos algumas das alterações que têm vindo a ocorrer nos manuais escolares de português. Estes denotam uma preocupação crescente quer com os suportes digitais de apoio (aulas digitais e aplicações para aceder aos manuais através do telemóvel ou *tablet*), quer com a introdução de elementos da realidade atual, que cativem os jovens. Após a análise das várias propostas, presenciámos a eleição do manual adotado para o 11.º ano de português (na reunião de grupo disciplinar de português a 24/05/2016).



## Conclusão

Os recentes normativos (portaria 1322/2007, de 4 de outubro; portaria n.º 304-B/2015 de 22 de setembro) introduziram alterações na avaliação da componente oral que parecem gerar alguns constrangimentos para a atuação dos docentes, quer relativamente à objetividade da avaliação, quer devido à falta de formação para implementar e avaliar as próprias atividades de expressão oral.

Por outro lado, docentes e escolas confrontam-se com o desfasamento entre a classificação da avaliação interna (que integra a componente oral e as atitudes) e a classificação dos exames, que avalia apenas a componente escrita. Estas incongruências acabam por ser desmotivadoras e, sobretudo, nos anos em que há exames, a prioridade será a de assegurar o cumprimento do programa e trabalhar a expressão escrita.

Em nosso entender, a avaliação da oralidade no português de nível secundário surge, assim, como um peso para os professores e para os alunos. Pelas manifestações dos alunos quanto ao agendamento dos momentos de avaliação formal, pudemos observar que estes não eram muito bem acolhidos. No entanto, sobretudo as apresentações de temas livres, do interesse dos estudantes, foram mais motivadoras e estes demonstraram bastante à-vontade nas exposições realizadas.

Quanto à disciplina de espanhol, estes momentos de avaliação formal do oral geram menor desconfiança, embora com algumas variações consoante o perfil da turma e as próprias dificuldades individuais dos alunos.

Terminado este percurso, a reflexão acerca desta temática colocou-nos diversas questões. Algumas delas ainda persistem.

Será que com a continuidade a situação tende a melhorar? Nos casos de dificuldade de expressão e bloqueios de palavra, não terá de haver outro tipo de trabalho de preparação e motivação dos estudantes?

Não seria frutífero valorizar, também, os momentos informais de expressão oral?

Na nossa perspetiva, não será suficiente ir exercitando, cada vez mais, a expressão oral, embora tal ajude a melhorar a performance comunicativa dos alunos. Será necessário uma atuação de fundo nesse sentido. Como defende Mendonça (2002), é importante proporcionar aos jovens algumas estratégias para que, eles próprios, vençam receios e inibições, tendo o professor o papel de supervisionar e acompanhar a evolução dos seus desempenhos. Assim sendo, é necessário dominar os nervos antes da exposição oral, através de exercícios de respiração e relaxamento; estar consciente de que se está preparado; mostrar firmeza e clareza na voz; utilizar o tom adequado e, no final, autoavaliar-se e mudar o que não correu bem. Por outra parte, será importante promover técnicas tendentes ao descondicionamento e desbloqueio verbal, ao longo do ano letivo, de modo a criar um ambiente descontraído, propício à fruição do uso da palavra, para que os alunos vão ganhando confiança nas suas capacidades de se expressarem oralmente perante os colegas.

Deste modo, dever-se-á questionar a argumentação de que as situações de participação oral contínua beneficiam, apenas, os alunos mais comunicativos. Não nos caberá a nós, professores, criar estratégias para envolver os estudantes menos participativos e tímidos em jogos e dinâmicas contínuas e poder avaliá-los nessas dimensões? Até que ponto os momentos de avaliação formal serão mais justos para esses alunos, quando se sentem postos à prova e estão sujeitos à sua impreparação para efetuar exposições/intervenções orais perante um certo público?

Na esteira de Cassany *et alii* (2008), consideramos que não nos devemos limitar aos momentos formais de avaliação. Será mais profícuo para os estudantes que qualquer atividade oral possa ser avaliada, uma vez que se sentirão menos condicionados. Além disso, podemos observá-los em contextos diferentes e ter uma perspetiva mais ampla das suas habilidades. Os exercícios a aplicar serão, igualmente, diferenciados. Numas ocasiões, dar-se-á mais atenção aos erros linguísticos e, noutras, à fluência e às capacidades expressivas. Entretanto, será inegável que em fases mais avançadas dos estudos se verifique uma maior complexificação e formalização do discurso. Serão, pois, importantes as orientações do ensino-aprendizagem para a formalização da expressão oral, tendo em conta o futuro académico e profissional dos alunos. Não obstante, as exigências do mundo do trabalho não se limitarão a saber fazer apresentações orais com o apoio do *PowerPoint*. Não nos parece que estas orientações os tornem proficientes para realizar reuniões espontâneas de trabalho ou comunicações pertinentes no seu futuro quotidiano, apropriadas aos diferentes contextos de vida.

O *Programa e Metas Curriculares do Português. Ensino secundário* (Buescu, Helena C. *et alii* 2014) parece ter relegado para segundo plano a função social da oralidade, constante no anterior programa (Coelho *et alii* 2001-2002). Contudo, pensamos que a questão da integração social e profissional é estruturante na formação dos jovens, tanto mais em contextos de trabalho e de vida cada vez mais relacionais, onde é importante saber falar com os outros, ouvi-los e respeitá-los. A escola deveria promover as destrezas sociais e o descondicionamento da expressão oral desde a infância até à fase adulta. A competência oral dos estudantes não evolui em linha reta, há uma série de fatores que podem contribuir para facilitar ou dificultar a sua aprendizagem e aperfeiçoamento ao longo do percurso escolar. Independentemente de se apostar mais em determinadas técnicas didáticas, consoante as fases de ensino, não se deveria esquecer a transversalidade curricular da expressão oral: na vida escolar, social e profissional (Coelho *et alii* 2001-2002).

Não esquecendo a análise contrastiva do ensino-aprendizagem do oral da disciplina de português e de espanhol (LE), confirmámos a nossa tese inicial de que na língua estrangeira se privilegia a interação oral e a simulação de situações comunicativas próximas da realidade. Por sua vez, na língua materna, como já referimos, predominam as técnicas de formalização do discurso oral. Procurámos, entretanto, dar o nosso contributo no sentido de trabalhar, também, a interação oral espontânea e implementar técnicas de descondicionamento da expressão oral, nomeadamente associadas à vertente lúdica, à música e à poesia.

Nas práticas pedagógicas de ambas disciplinas, houve, fundamentalmente, dois traços que nos caracterizaram: o estilo interativo e a visão sistémica das unidades didáticas lecionadas. Neste sentido, procurámos constantemente suscitar a participação oral dos alunos na sala de aula, fomentando um diálogo regrado, valorizando os seus contributos e experiências, concedendo-lhes, enfim, o papel de protagonistas no processo de aprendizagem. Por outra via, concebemos as unidades didáticas como um todo, no qual as diversas partes convergiam num propósito comunicativo final. Houve sempre a preocupação com a organização das ideias, porque entendemos que os alunos devem aprender a estruturar os seus pensamentos para poderem intervir oralmente de forma eficaz. A coerência das unidades didáticas é fundamental para que os alunos percebam como atuar, como vão, efetivamente, aplicar os conhecimentos adquiridos nas atividades de expressão oral.

Conseguimos, do mesmo modo, comprovar, através da nossa observação e experiência, a enorme importância que os clubes detêm no desenvolvimento da competência comunicativa oral. O Clube de Leitura e o Clube de Espanhol constituíram-se como espaços de aprendizagem informal e de convivência social onde singularmente se abrange a interação oral, o descondicionamento da expressão oral, em termos individuais e, em certas ocasiões, a formalização do discurso oral.

O balanço global do estágio pedagógico foi muito positivo, tratando-se de uma experiência gratificante da qual poderemos retirar algumas relações e ensinamentos para o nosso futuro profissional na docência. De uma maneira geral, as atividades desenvolvidas foram bastante criativas e adequadas do ponto de vista pedagógico, planeadas de forma bem estruturada, a gestão do tempo foi razoável e a gestão do comportamentos dos alunos foi boa. Por um lado, gostaríamos de destacar a total disponibilidade e apoio, por parte das Professoras Cooperantes da ESQP, às nossas iniciativas pedagógicas. A nossa relação foi construída com base num perfeito equilíbrio entre as nossas propostas autónomas e o seu exemplo, ensinamentos e sugestões. Por outro lado, contámos com a total abertura da Direção da ESQP e restante corpo docente. Desde o início, fizeram-nos sentir como parte integrante do projeto educativo da escola, pela forma como acolheram as nossas ideias e incentivaram os nossos projetos. Podemos concluir que a cultura da escola foi, também, favorável ao estilo comunicativo-interativo que procurámos implementar, pelo dinamismo e diversidade de ofertas de formação complementar que proporciona aos alunos, de acordo com os interesses e necessidades destes, bem como pela disponibilização de espaços individualizados para tal.



## Referências Bibliográficas

Alcón Soler, Eva (2000): “Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación” in Muñoz, Carmen (Ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, 159-276.

Amor, Emília (2003): *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa, Texto Editora.

Badia, Dolors; Montserrat Vilà (1993) *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona, Graó.

Briz, Antonio (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*. Madrid, SGEL.

Brown, Gillian; George Yule (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press. Recuperado em 03/09/2016, de:  
[www.cambridge.org/download\\_file/762380/0/](http://www.cambridge.org/download_file/762380/0/)

Cameira, Célia *et alii* (2015): *Mensagens Português 10.º ano*. Lisboa, Texto Editores.

Canale, Michael (1983): “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy” in Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. Londres, Longman, 2-27.

Cassany, Daniel *et alii* (2008): *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graó.

Castellà, Josep M.; Monserrat Vilà (2016): “Pensar antes de hablar: la oralidad reflexiva” in *Didáctica de la lengua y de la literatura* (Textos), 73, 5-6.

Cazden, Courtney B. (1992): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, MEC - Paidós.

Cenoz Iragui, Jasone (2004): “El concepto de competencia comunicativa” in Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 449-465.

Chomsky, Noam (1980): *Rules and Representations*. Oxford, Blackwell.

Chomsky, Noam (1995): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.

Escola Quinta das Palmeiras (2011): *Contrato de Autonomia 2011*. Covilhã, Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

Escola Quinta das Palmeiras (2016-2018): *Contrato de Autonomia 2013-2017*. Covilhã, Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

Escola Quinta das Palmeiras (2013-2017): *Projeto Educativo 2013-2017*. Covilhã, Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Recuperada em 21/06/2016, de:

[https://issuu.com/interino/docs/projeto\\_educativo\\_2013\\_-\\_2017](https://issuu.com/interino/docs/projeto_educativo_2013_-_2017)

Giovannini, Arno *et alii* (1996): *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa.

Hymes, Dell (1972): “On Communicative competence” in J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 269-285.

Instituto Cervantes (1997): *Centro Virtual Cervantes*, Centro Virtual Cervantes. Recuperada em 21/06/2016, de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm)

Instituto Cervantes (2002) -Traducción en español-: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación - [MCER]*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Mendonça, Albertina *et alii* (2003): *Métodos e técnicas de expressão oral: ensino básico e secundário*. Porto, ASA.

Monteiro, Carla *et alii* (2013): “Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório” in *Revista Portuguesa de Educação*. CiEd, Universidade do Minho, 26 (2), 111-138.

Moreno García, Concha (2004): *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua. Cuadernos de educación intercultural*. Madrid, Catarata.

Moreno García, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.

Neves, Cesaltina de Fátima D. R.; Maria da Graça Sardinha (2009): “Avaliação da oralidade: discursos (im)possíveis” in *Al Límite. I Congreso de la SEEPLU*. Facultad de Filosofía y Letras de Cáceres. Cáceres, Avuelapluma, 152-161.

Núñez Delgado, María Pilar (2000): “Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: El papel del lenguaje en la comunicación didáctica” in *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172.

Núñez Delgado, María Pilar (2001): “En clase no se habla” in *Investigación en la escuela*, 85-95.

Nussbaum, Luci; Amparo Tusón (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo,” in *Signos*, 17, 14-21.

Peris Martín, Ernesto (1993): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita” in *Didáctica del español como lengua extranjera I, Cuadernos Expolingua*: 181-192.

Pinilla Gómez, Raquel (2004): “La expresión oral” in Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 879-897.

Sánchez-Cano, Manuel *et alii* (2009): *Conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, Graó.

Silva, Pedro *et alii* (2011) *Expressões 11*. Lisboa, Porto Editora.

Suárez Hernán, Carolina (2013): “La lengua coloquial y la conversación en el aula de ELE” in *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*. Bruxelles, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 31(12), 12-18.

Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. I.). Estrasburgo, Council of Europe.

Vázquez, Graciela (2000): *La destreza oral*. Madrid, Edelsa.

Vilà, Montserrat *et alii* (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Col. *Biblioteca de Textos*, 216. Barcelona, Ed. Graó.

Yopp, Hallie Kay; Ruth Helen Yopp (2006): *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth, Allyn and Bacon.

Zabalza Beraza, Miguel (1984): “*Enseñanza & Teaching*” in *Revista interuniversitaria de didáctica*, 2, 9-38.

## Legislação e Documentos Orientadores da Prática Pedagógica

Portaria n.º 1322/2007 de 4 de outubro. Diário da República, N.º 192 - I Série. Ministério da Educação.

Portaria n.º 304-B/2015, de 22 de setembro. *Diário da República*, N.º 185 - I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, Helena C. *et alii* (2014): *Programa e Metas Curriculares do Português. Ensino Secundário*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.

Coelho, M.<sup>a</sup> da Conceição *et alii* (2001-2002): *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação.

Duarte, Regina *et alii* (2008): *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997): *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º ciclo*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

## **Anexos**



## Anexo 1 - Tabelas de avaliação da língua oral: sistema analítico e sistema sintético

### Tabela 1 - Sistema analítico

#### VALORACIÓN DE LA LENGUA ORAL

##### Corrección lingüística

###### *Pronunciación*

Fricativas .....	.
Laterales .....	.
Vocalismo .....	.
Enlaces fonéticos .....	.
Otros .....	.

###### *Léxico*

Imprecisiones .....	.
Otros .....	.

###### *Morfosintaxis*

Concordancias .....	.
Conectores .....	.
Pronominalización .....	.
Otros .....	.

##### Claridad en la expresión

Articulación .....	.
Ritmo .....	.
Repeticiones .....	.
Rectificaciones .....	.
Otros .....	.

##### Fuerza expresiva Aspectos extralingüísticos

Mantenimiento de la atención .....	.
Entonación .....	.
Expresividad .....	.
Gesticulación .....	.
Otros .....	.

##### Contenido de la expresión. Coherencia y cohesión textual

Adecuación al contexto .....	.
Estructura textual .....	.
Claridad de ideas .....	.
Ordenación de ideas .....	.
Selección de las ideas .....	.

##### *Observaciones*

Fonte: Cassany *et alii* (2008: 186 *apud* Vilà 1991)

Tabela 2 - Sistema sintético

INTERVENCIÓN ORAL			
02. Fluidez		03. Corrección	
5	La intención y el contenido del texto son claros. La intervención tiene un orden lógico, está bien cohesionada y los recursos de la lengua que utiliza son variados y adecuados. El discurso es fluido, con pocas vacilaciones.	5	Buena, a pesar de algún pequeño error irrelevante.
4	La intención y el contenido del texto son claros. La intervención tiene un orden lógico, pero no es demasiado larga o tiene algún problema de estructura o coherencia (de vínculo entre las partes del texto). Los recursos que utiliza son suficientes.	4	Buena, pero con <i>algunos errores de léxico</i> y algún error poco importante de morfosintaxis o pronunciación.
3	La intención y el contenido son claro, pero las intervenciones son cortas por pero las intervenciones son cortas por las ideas iniciadas. Los recursos lingüísticos son suficientes. o La intención y el contenido son bastante claros. La intervención es lo te larga, pero desordenada o imprecisa.	3	Aceptable, con algunos errores de morfosintaxis o pronunciación y algunos de léxico.
2	La intervención es insuficiente para el nivel: La intención y el contenido son bastante claros, pero las intervenciones no están demasiado cohesionadas y son excesivamente cortas. Necesita la ayuda constante del examinador. Los recursos lingüísticos son bastante limitados. o La intervención, lo suficientemente ex tensa, es desordenada y poco cohesionada. A menudo no acaba las ideas ini ciadas. La intención y el contenido, a veces, no son muy claros.	2	Defectuosa, con algunos errores graves de morfosintaxis o muchas incorrecciones léxicas.
1	Las intervenciones son cortas y la intención y el contenido no son claros. Tiene pocos recursos lingüísticos.	1	Defectuosa, con muchos errores graves de morfosintaxis y de léxico.
0	Las intervenciones son muy cortas y el examinando demuestra muy poca capacidad comunicativa.	0	Muy defectuosa.

Junta Permanent de Català. Certificado C. Baremo de puntuación de una intervención oral monogestionada. 1992.

Fonte: Cassany *et alii* (2008: 187).

## Anexo 2 - Tabela de classificação de uma prova de avaliação oral

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE SOBRE LA NOTA TOTAL
Fluidez	30%
Pronunciación entonación	15%
Competencia discursiva	25%
Corrección gramatical	15%
Riqueza de vocabulario	15%

Fonte: Pinilla Gómez (2004: 895).

## Anexo 3 - Exercício de apreciação crítica oral do Manual *Mensagens* 10.º ano

### ORALIDADE

#### Apreciação crítica

No tempo de Gil Vicente, era comum os casamentos serem «arranjados» pelos pais, por «alcoviteiras» ou «judeus casamenteiros». Hoje em dia, a internet e as redes sociais podem desempenhar esse papel, mas não sem riscos...

Observa atentamente o *cartoon* que se segue.

l Planifica uma apreciação crítica oral, de dois a quatro minutos, na qual te refiras aos seguintes tópicos:

- descrição do *cartoon*,
- papel atual das redes sociais no relacionamento amoroso;
- vantagens e desvantagens das redes sociais;
- comentário crítico do *cartoon*.



Fonte: Cameira *et alii* (2015: 128).



Anexo 4 - Ficha de preparação para o debate sobre “La Mejor Propuesta de Viaje”

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Curso y grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7	GRUPO 8
1) El destino:								
2) Una característica del lugar:								
3) Dos actividades para hacer durante el viaje:								
4) El medio de transporte elegido:								
5) Argumentos para defender mi propuesta de viaje:	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____	La propuesta de mi grupo es mejor, porque... _____ _____ _____ _____ _____ _____

Anexo 5 - Ficha de Autoavaliação da expressão oral de português



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DAS PALMEIRAS / CÓDIGO 404676



FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - EXPRESSÃO ORAL

Aluno(a)		Nº		Ano		Turma	
----------	--	----	--	-----	--	-------	--

Categorias	Desenvolvimento temático - Desenvolvimento do tema com pertinência; - Organização da informação numa sequência lógica; - Utilização com eficácia de mecanismos de coesão na articulação das ideias.						Código paralinguístico - Dicção e entoação claras. - Tom de voz audível e perceptível. - Discurso fluente, sem interrupções. - Adequação das pausas e do ritmo ao discurso.						Código cinésico - Postura descontraída. - Contactos visuais com o público. - Linguagem gestual expressiva.						Código Linguístico - Vocabulário variado, apropriado e expressivo - Registo de língua adequado ao tema e à situação comunicativa. - Estruturas linguísticas corretas. - Uso de articuladores adequados ao discurso.						Tempo Respeita o tempo estipulado			Total  200 pontos
	60	50	30	20	10	0	40	30	20	10	5	0	40	30	20	10	5	0	50	40	30	20	10	0	10	5	2	
Pontos																												
Período	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N3	N2	N1	
Data:																												
Data:																												
Data:																												

CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ALUNO

1º PERÍODO: ...../200 pontos  
 2º PERÍODO: ...../200 pontos  
 3º PERÍODO: ...../200 pontos

Aluno: .....  
 Aluno: .....  
 Aluno: .....

Professor: .....  
 Professor: .....  
 Professor: .....

## Anexo 6 - Grelha de avaliação da expressão oral - espanhol



### EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Assinatura: Español      Curso Académico: 2015/16      Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Grupo: \_\_\_\_\_      Tema del trabajo: \_\_\_\_\_      Tipo de Trabajo: \_\_\_\_\_

CRITERIOS:	ALUMNO:					ALUMNO:					ALUMNO:					ALUMNO:									
	PUNTAJACIÓN:	MB	B	S	IN	MI	OBSERVACIONES:	PUNTAJACIÓN:	MB	B	S	IN	MI	OBSERVACIONES:	PUNTAJACIÓN:	MB	B	S	IN	MI	OBSERVACIONES:				
<b>1) Adecuación:</b>	15%	15	12	9	6	3		15	12	9	6	3		15	12	9	6	3		15	12	9	6	3	
1.1) Habla sobre el tema propuesto. 1.2) Menciona todos los ítems propuestos. 1.3) No usa ningún soporte escrito. 1.4) Sabe gestionar el tiempo. 1.5) Interviene en el debate.																									
<b>2) Creatividad:</b>	10%	10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2	
2.1) Trata el tema de manera original/ creativa. 2.2) Presenta material interesante/apelativo y adecuado al tema.																									
<b>3) Coherencia:</b>	10%	10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2	
3.1) Su discurso tiene lógica. 3.2) Las ideas están organizadas. 3.3) Termina las ideas.																									
<b>4) Léxico:</b>	20%	20	16	12	8	4		20	16	12	8	4		20	16	12	8	4		20	16	12	8	4	
4.1) Usa el vocabulario relacionado con el tema presentado. 4.2) Utiliza las expresiones adecuadas para tomar la palabra, expresar acuerdo,.... 4.2) El vocabulario utilizado no manifiesta interferencias de la interlengua (el <i>portuñol</i> ).																									
<b>5) Gramática:</b>	20%	20	16	12	8	4		20	16	12	8	4		20	16	12	8	4		20	16	12	8	4	
5.1) Utiliza las estructuras gramaticales de forma correcta: 5.1.1) Uso correcto de los determinantes. 5.1.1) Uso correcto de los pronombres estudiados. 5.1.2) Uso correcto de las formas verbales. 5.1.3) Hace las concordancias. (...) 5.2) Las estructuras utilizadas no manifiestan interferencias de la interlengua (el <i>portuñol</i> ).																									
<b>6) Fluidez:</b>	10%	10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2	
6.1) Tiene un discurso fluido (no hace demasiadas pausas). 6.2) No interrumpe, hablando en portugués.																									
<b>7) Pronunciación:</b>	10%	10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2		10	8	6	4	2	
7.1) Articula correctamente los sonidos de la lengua española.																									
<b>8) Postura:</b>	5%	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1	
8.1) Se hace oír de forma clara. 8.2) Consigue proyectar la voz. 8.3) Establece un contacto visual con el público. 8.4) Habla en su turno, sin interrumpir a los demás.																									
<b>TOTAL:</b>	<b>100%</b>	0						0						0						0					



Excerto 1 (est. 1-4)	Excerto 2 (est. 5-8)	Excerto 3 (est. 9-12)	Excerto 4 (est. 13-16)	Excerto 5 (est. 17-20)
<p><b>Descrição do ambiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um bairro da burguesia, com casas apalaçadas e seus jardins.</li> <li>- Com algumas novidades técnicas/modernas: a via macadamizada, as paredes estucadas.</li> <li>- Um ambiente luminoso, sossegado, com requinte e conforto. (<b>objetividade no olhar</b>)</li> </ul> <p><b>Ação narrativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O narrador segue, sem pressa, para o emprego e comenta com ironia a vida fácil dos burgueses.</li> <li>- Sente-se frustrado e doente (apoplexia) na cidade.</li> <li>- A aparição de uma rapariga pobre e azafamada contrasta com o bairro.</li> <li>- A vendedeira introduz o campo na cidade, através da sua giga: “um retalho de horta aglomerado” (metáfora) (v. 19).</li> </ul> <p><b>Recursos expressivos:</b> <i>adjetivação assindética</i>: “rota, pequenina, azafamada” (v. 16), a <i>anástrofe</i> (ex: “E fere a vista...” para salientar o impacto visual da rua) (v. 4).</p> <p><b>Impressionismo visual</b>: “os transparentes”...“matizam”, “brancas quentes”(sinestesia) (vv. 1-4), “rama dos papéis pintados”(v. 9) o “xadrez marmóreo”(v. 18).</p>	<p><b>Descrição da rapariga:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ela é “esguedelhada, feia.” (v. 22)</li> <li>- Alguns pormenores: “os tamancos”, “o algodão azul da meia” e “os bracinhos brancos” (contrastes visuais e sonoros - v. 22- 25).</li> </ul> <p><b>Ação narrativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um criado atira uma moeda para pagar os produtos. Fala com aspereza à regateira. (marcas de discurso direto - vv. 27-28).</li> <li>- O criado representa o desprezo das classes superiores pelos mais desfavorecidos.</li> </ul> <p><b>Apontamento de cariz surreal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Num momento de inspiração, (“visão de artista”) pensa em transformar o cesto de frutas num ser humano. (v. 31).</li> <li>- Ao mesmo tempo, à sua volta, a vida decorre com normalidade, constatando a dureza da vida dos padeiros...</li> </ul> <p><b>Recursos expressivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sinestesia</i>: sensações visuais, olfativas, sonoras, táteis (vv. 36-40).</li> <li>- <i>Hipálage</i> e <i>metonímia</i> -“cobre lívido”. Personificação dos alperces. (vv. 29-30)</li> <li>- Adverbo <i>subitamente</i> (V. 31) - salienta as representações instantâneas do sujeito poético.</li> </ul> <p><b>Impressionismo visual</b> - O sol como “intenso colorista” (v. 33).</p>	<p><b>Momento de transfiguração do real:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O narrador dedica-se à transformação do cesto de frutas e legumes num “corpo orgânico” de mulher.</li> <li>- Um corpo vigoroso que representa o próprio campo.</li> <li>- Sensação de que tudo é succulento e apetitoso...</li> <li>- Valorização/homenagem aos produtos agrícolas portugueses.</li> </ul> <p><b>Recursos expressivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Metáfora de cariz surrealizante</i> que simboliza a invasão da cidade pelo campo. Faz-se a correspondência entre o conteúdo da giga e as diferentes partes do corpo humano (vv. 44-60).</li> <li>- Enumeração <i>assindética</i>: salientar as representações instantâneas do sujeito poético. (ex:”Há colos, ombros, bocas, um semblante”- v. 51).</li> </ul> <p><b>Impressionismo visual</b>: jogo de cores e formas sugerido pela recomposição do “novo corpo orgânico.”</p>	<p><b>Retoma a cena real:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A regateira já sem forças, mas prazenteira pede ajuda ao narrador (marcas de discurso direto - vv. 65 e 61).</li> <li>- O narrador anula as hierarquias sociais, ajudando a vendedeira “sem desprezo” (v. 66).</li> <li>- Levantam ambos o cesto tão pesado que “resistia” preso ao chão (hipérboles sobre o peso da giga - vv. 68-69).</li> <li>- O narrador sente-se revigorado, alegre e pleno, com o agradecimento da rapariga. (benefícios do contacto com os elementos do campo).</li> </ul> <p><b>Pequeno quadro impressionista</b> (captação do instante): seguem ambos em direções opostas; ao fundo umas carruagens, que simbolizam a comodidade, contrastam com a dureza da vida da rapariga que segue a pé... (pesada no calor de agosto, pálida, “sem quadris”). (vv. 76-80)</p> <p><b>Recursos expressivos:</b></p> <p>O uso expressivo do adjetivo “a pobre” (v. 78) para salientar mais as condições de trabalho do que as dificuldades económicas da regateira.</p>	<p><b>Momentos captados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O narrador segue o seu caminho e vai tendo <b>visões/ sensações impressionistas</b>: os efeitos provocados pelos contrastes das gotículas de água com a luz. Ilusões/impressões óticas: parecem estrelas e nuvens (vv. 81-85).</li> <li>- <b>Sinestesia</b>: os sons que vêm das casas, “as emanações do gigo” e os raios de sol “de laranja destilada”(metáfora). (vv. 86-90)</li> <li>- O contacto com a representante do campo conduz a um <b>olhar mais emotivo</b> por parte do “eu” poético.</li> <li>- As “emanações sadias” do gigo conduzem, de novo, o narrador à regateira. Continua a <b>caracterização da rapariga</b> (ao nível físico e psicológico), tal é o impacto que ela teve sobre ele (“pitoresca”, “audaz, “magra”, “enfezadita” vv. 91-94).</li> <li>- Contraste entre a fragilidade física e a força anímica da moça (vigor do campo).</li> </ul> <p><b>Nova visão surrealista</b> (última estrofe): as pernas de gigante são comparadas a duas abóboras carneiras, que pesam sobre a “pobre” rapariga (v. 98).</p> <p><b>Recursos expressivos:</b></p> <p><i>Oxímoro</i>: “desgraça alegre” (v. 93).</p>

Professora Estagiária: Manuela Aguiar

Anexo 8 - Planificações da Disciplina de Português



Plano de Aula n.º 1 - Português 10.º ano, turma B

Unidade 3: Gil Vicente, <i>A Farsa de Inês Pereira</i> (1.ª aula)	Ano: 10.º Hora: 8:20- 9:50 Data: 27/11/2015	Turma: B Sala: 2	Disciplina: Português Ano Letivo: 2015/2016 Professora Estagiária de Português: Manuela Aguilar Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Paulo Osório
Lições n.º 41 e 42  Tempos 2 - 90 minutos	Sumário: Contextualização histórico-literária da <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente. Debate sobre a atualidade da obra. Estrutura Interna e Externa. Elementos constitutivos do texto dramático - revisão (páginas 315/316).		

Domínio/Conteúdos	Objetivos/Descritores	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Educação Literária EL 10	<b>EL 10- 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b> 1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.	0. Síntese da aula anterior Falar sobre as ideias principais do DVD da <i>Farsa de Inês Pereira</i> .  1. Contextualização histórico-literária: 1.1. Vida e Obra de Gil Vicente 1.2. Entre a Idade Média e o Renascimento 1.3. O Casamento no fim da Idade Média 1.4. A Mulher Medieval 1.5. A Mobilidade Social 1.6. A Sátira e o “Desconcerto do Mundo” 1.6.1. As Vítimas da Sátira 1.7. A <i>Farsa de Inês Pereira</i> 1.8. O Humanismo e a Tolerância	Computador/ projektor	

<p><b>Leitura L10</b></p>	<p><b>L 10 - 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.</b> 1. Expressar pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando.</p>	<p>2. Debate sobre a Atualidade da Obra: 2.1. Leitura de excertos dos textos “mensagens cruzadas” de Maria do Rosário Pedreira e Fernando Alvin.</p>	<p>Manual <i>Mensagens</i> 10.º ano Texto Editores, pp.108-109</p>	
<p><b>Oralidade O10</b> Opinião</p>	<p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p>	<p>2.2. Sugerir e debater vários aspetos da atualidade da obra 2.2.1. Sistematização de ideias (mapa mental)</p>		
<p><b>Leitura L10</b></p>	<p><b>L10 - 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b> 4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. 5. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</p>	<p>3. Exercício de Pré-Leitura da Obra Ordenar a sequência/estrutura interna Fazer correspondência com as imagens do DVD.</p> <p>4. TPC - Aconselhar a leitura integral da obra - Ler o excerto: «Sem casamento que enfadamento...». Fazer as atividades do manual, das páginas 112-114, sobre a contextualização da obra.</p>	<p>Imagens do DVD da <i>Farsa de Inês Pereira</i> - Leya Educação</p>	<p>Observação direta das atitudes e da participação dos alunos na aula</p>

Descritivo da aula	Tempo
<p>0. Síntese da aula anterior Falar sobre as ideias principais do DVD da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</p>	<p><b>3 minutos</b></p>
<p>1. Contextualização histórico-literária: 1.1. Vida e Obra de Gil Vicente 1.2. Entre a Idade Média e o Renascimento 1.3. O Casamento no fim da Idade Média 1.4. A Mulher Medieval 1.5. A Mobilidade Social 1.6. A Sátira e o “Desconcerto do Mundo” 1.6.1. As Vítimas da Sátira 1.7. A <i>Farsa de Inês Pereira</i> 1.8. O Humanismo e a Tolerância</p>	<p><b>25 minutos</b></p>
<p>2. Debate sobre a Atualidade da Obra: 2.1. Leitura de excertos dos textos “mensagens cruzadas” de Maria do Rosário Pedreira e Fernando Alvin.</p>	<p><b>10 minutos</b></p>
<p>2.2. Sugerir e debater vários aspetos da atualidade da obra 2.2.1. Sistematização de ideias (mapa mental)</p>	<p><b>30 minutos</b></p>
<p>3. Exercício de Pré-Leitura da Obra Ordenar a sequência/estrutura interna Fazer correspondência com as imagens do DVD.</p>	<p><b>20 minutos</b></p>
<p>4. TPC - Aconselhar a leitura integral da obra - Ler o excerto: «Sem casamento que enfiamento...». Fazer as atividades do manual, das páginas 112-114, sobre a contextualização da obra.</p>	<p><b>2 minutos</b></p>

**Anexos:** Materiais em *PowerPoint* a ser disponibilizados na Plataforma da Escola.



## A FARSA DE INÊS PEREIRA GIL VICENTE

1.ª Aula

Professora estagiária: Manuela Aguilár

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-LITERÁRIA VIDA E OBRA DE GIL VICENTE

**Dramaturgo** português que terá nascido a 1465? e morrido entre 1536 e 1540.

Frequentou as cortes de D. Manuel I e D. João III.  
**Protegido de D. Leonor de Lencastre** viúva de D. João II e irmã de D. Manuel I (mecenas e organizadora de eventos de arte na corte).

Recuperando os testemunhos da Idade Média, com Gil Vicente a arte dramática ganha a forma que tem atualmente.



## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-LITERÁRIA VIDA E OBRA DE GIL VICENTE

Terá escrito **46 autos** que figuram quase todos na **Copilaçam de todas as obras de Gil Vicente** (1562).  
(Classificação: obras de devoção, comédias, tragicomédias, farsas, obras miúdas).

Foi um escritor **bilingue** (Português e Castelhana).



## ENTRE A IDADE MÉDIA E O RENASSIMENTO

A sua obra apresenta características da corrente medieval e da nova corrente renascentista:

Arte como forma de comunicar com o transcendental na descoberta de Deus, do homem e da sua relação recíproca.

O mecenato à atividade artística que se desenvolve na altura é:

Fruto do momento de apogeu económico e cultural da corte portuguesa.

Influenciado pelo renascimento italiano.

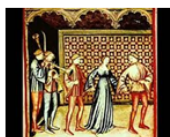
## O CASAMENTO NO FIM DA IDADE MÉDIA

Compromisso civil e ato privado que resultava de um **"acordo entre duas partes, solenizado ou não por rituais religiosos."** (Marques 1964, p. 128)

Natureza social do matrimónio: prestígio social pela aquisição de poder patrimonial ou de influência política.

O homem tem o papel de senhor e a mulher de subordinada e passiva.

Os alcoviteiros eram os intermediários.



## A MULHER MEDIEVAL

Dupla "domesticação" da mulher: à casa e ao marido/senhor.

A mulher é vista como ser fraco e instável que tem de se resguardar e controlar.

Principais atributos: procriar, velar pela família e seus bens e educar os filhos.

O futuro da mulher passava pelo casamento.



## A MOBILIDADE SOCIAL

A partir de meados do século XII assiste-se à possibilidade de ascensão social da pequena nobreza e de sectores da burguesia.

Ascensão por força do património.

Crise de identidade da nobreza, que se delimitava pelo sangue.

A implementação de uma economia monetária que fragiliza os sistema de rendas.

Processo de centralização do poder do rei.

## AS VÍTIMAS DA SÁTIRA

A sátira não poupa ninguém (nobreza, clero, povo) à exceção do rei e seus familiares.

Ridicularização de **defeitos humanos** muito generalizados, através de certas pessoas ou personagens tipo (exemplos: a preguiça e a falta de valentia dos escudeiros ou a rudeza das personagens do campo).

## A FARSA DE INÊS PEREIRA



A *Farsa de Inês Pereira* é considerada a peça **mais divertida, complexa e humanista** de Gil Vicente, para muitos a sua **obra-prima**.

A *Farsa de Inês Pereira* é uma **comédia de costumes** que mostra os **deslizes morais e os vícios humanos** como: a ambição, o adultério, a superficialidade.

## DEBATE/INTERAÇÃO SOBRE A ATUALIDADE DA FARSA DE INÊS PEREIRA

Preparar a argumentação tendo em conta a **atualidade**:

- das **personagens**,
- das **situações do quotidiano**,
- dos **vícios/defeitos** apresentados.

Deves:

- Respeitar os turnos de palavra (regras de cortesia),
- Usar os conectores do discurso argumentativo (Na minha opinião, a meu ver, não concordo ... porque, concordo... porque).

## A FARSA DE INÊS PEREIRA



## O HUMANISMO E TOLERÂNCIA

Gil Vicente parece compreender o projeto de libertação de Inês Pereira, uma vez que no final da obra não há qualquer punição pelo seu comportamento.

A inovação de colocar uma mulher como protagonista e que dá nome à própria peça de teatro.

A mulher e a aprendizagem do exercício de liberdade (passar de vítima a carrasco).

Adaptação ao sistema social e manipulação do mesmo.

**Exercício de Pré-leitura:** Ordena os momentos da peça e faz a correspondência com as imagens



- 1- Concretização do projeto de Inês
- 2- Vida de solteira
- 3- Apresentação do 1.º pretendente
- 4- Viuvez
- 5- 1.º casamento
- 6- 2.º casamento
- 7- Apresentação do 2.º pretendente
- 8- Desencantamento com o casamento
- 9 - Conselhos de Lianor Vaz
- 10- Recusa da proposta de casamento

**Exercício de Pré-leitura:** Soluções

- 1.º - Vida de solteira - **G**
- 2.º - Conselhos de Lianor Vaz - **I**
- 3.º - Apresentação do 1.º pretendente - **E**
- 4.º - Recusa da proposta de casamento - **A**
- 5.º - Apresentação do 2.º pretendente - **H**
- 6.º - 1.º casamento - **B**
- 7.º - Desencantamento com o casamento - **F**
- 8.º - Viuvez - **C**
- 9.º - 2.º casamento - **D**
- 10.º - Concretização do projeto de Inês - **J**

### Bibliografia:

Marques, A.H. de Oliveira (1964) *A Sociedade Medieval Portuguesa. Aspectos da Vida Quotidiana*, 1.ª ed., Lisboa, Sá da Costa.



Plano de Aula n.º 4 - Português 10.º ano, turma B

<p>Unidade 3: Gil Vicente, <i>A Farsa de Inês Pereira</i> (4.ª aula)</p>	<p>Ano: 10.º Hora: 8:20- 9:50 Data: 18/01/16</p>	<p>Turma: B Sala: 2</p> <p>Disciplina: Português Ano Letivo: 2015/2016 Professora Estagiária de Português: Manuela Aguilar Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Paulo Osório</p>
<p>Lições n.º 41 e 42 Tempos 2 - 90 minutos</p>	<p>Sumário: <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente - sistematização da obra. Síntese das críticas sociais. Breve elucidação sobre como realizar um <i>sketch</i> satírico. Visionamento de 2 vídeos sobre sátira social. Apresentação de um modelo de <i>sketch</i> humorístico sobre a peça. Elaboração de pequenas peças humorísticas em de grupo. Apresentação dos trabalhos e escolha do melhor.</p>	

Domínio/Conteúdos	Objetivos/Descritores	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
<p>Educação Literária EL 10</p>	<p><b>EL 10- 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b> 1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p> <p><b>1. Interpretar textos orais de</b></p>	<p>0. Síntese da aula anterior</p> <p>1. Sistematização da obra: 1.1. Apresentação de um esquema de sistematização da obra 1.2. Níveis da crítica social 1.2.1. O casamento 1.2.2. Carácter das personagens 1.2.3. Estatuto da mulher na Idade Média 1.2.4. Classes sociais 1.2.5. Sociedade medieval</p>	<p>Computador/ projektor</p> <p>Colunas de som</p>	



Descritivo da aula	Tempo
0. Síntese da aula anterior	5 minutos
1. Sistematização da obra:	
1.1. Apresentação de um esquema de sistematização da obra	40 minutos
1.2. Níveis da crítica social	
1.2.1. O casamento	
1.2.2. Carácter das personagens	
1.2.3. Estatuto da mulher na Idade Média	
1.2.4. Classes sociais	
1.2.5. Sociedade medieval	
2. Visionamento de 2 vídeos sobre sátira social.	15 minutos
3. Apresentação de um modelo de sketch humorístico sobre a peça.	20 minutos
4. Elaboração de pequenas peças humorísticas em de grupo.	
5. Apresentação dos trabalhos.	10 minutos

**Anexos:** Materiais em *PowerPoint* a ser disponibilizados na Plataforma da Escola.

**Vídeos humorísticos:**

<https://www.youtube.com/watch?v=2nR4vHfV9BQ>

[https://www.youtube.com/watch?v=mrZf\\_9kQN6U](https://www.youtube.com/watch?v=mrZf_9kQN6U)

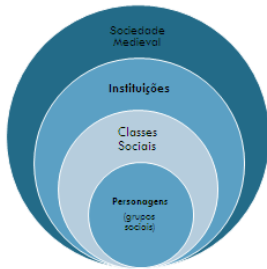


## A FARSA DE INÊS PEREIRA

GIL VICENTE 4.ª Aula

Professora estagiária: Manuela Aguiar

### FARSA DE INÊS PEREIRA - NÍVEIS DA CRÍTICA



### FARSA DE INÊS PEREIRA: SISTEMATIZAÇÃO DA OBRA



### CRÍTICA SOCIAL - CASAMENTO



### CRÍTICA SOCIAL – CARÁTER DAS PERSONAGENS

#### Escudeiro

É fanfarrão e prepotente na esfera doméstica; cobarde e fraco na vida militar.

Pertence a uma pequena nobreza falida que procura ostentar e aparentar a posição e o dinheiro que não tem (traz um pajem/moço).

Explora e engana as classes servisais (que passam fome e frio, andam mal calçados, mal vestidos e não recebem retribuição).

### CRÍTICA SOCIAL – CARÁTER DAS PERSONAGENS

#### Pero Marques representa...

a simplicidade, ingenuidade e rudeza das pessoas do campo.

a falta de instrução e de saber estar em sociedade.

os maridos enganados e ingénuos perante a traição das mulheres.

### CRÍTICA SOCIAL – CARÁTER DAS PERSONAGENS

#### Inês Pereira representa as jovens...

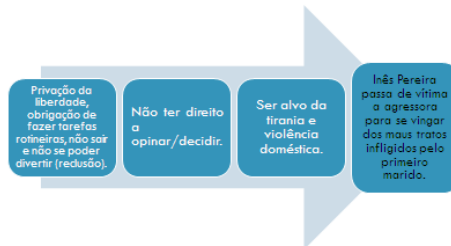
aprisionadas, submetidas ao domínio da mãe ou do marido, mas com sonhos de liberdade.

que aspiram a um pretendente ideal, tendo em conta um estereótipo do cavaleiro que frequenta a corte.

que não valorizam a experiência de vida das pessoas mais velhas e a sabedoria popular.

arrogantes e presunçosas face à bondade e rusticidade das pessoas do campo (o "vilãozinho").

### CRÍTICA SOCIAL – ESTATUTO DA MULHER NA IDADE MÉDIA



## CLASSES SOCIAIS

### Nobreza

Baixa nobreza sem recursos económicos, que por estar próxima da corte e dos nobres, copia os seus modelos e considera-se acima do povo. Grupo social que procura ascender através do casamento ou da luta contra os mouros.

### Burguesia

Preconceito relativamente às pessoas do campo.

Valorização das formas de conduta da corte (ser avisado, discreto, tanger viola).

### Povo

Falta de instrução e de regras de convivência social dos pequenos proprietários.

### Clero

Membros do clero (Clérigo e Ermitão) que não cumprem o deveres celibatários e permanecem imunes pelo facto de serem figuras religiosas.

## UM SKETCH

É uma palavra inglesa que significa "esboço" ou traço improvisado.

O termo, aplicado à representação teatral, designa uma **cena**:

- cujo objetivo é provocar o riso, de forma direta e subversiva.
- de curta duração (3-5 minutos).
- que pode visar a crítica social.
- na qual se exploram os vários tipos de cómico (linguagem, situação e carácter).
- em que se utilizam recursos como o exagero, a repetição, enredos engraçados, diversas piadas...

É fundamental desenvolver uma **boa ideia!**

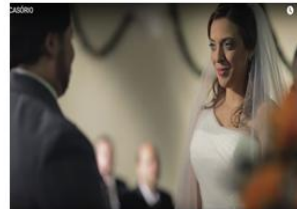
## SOCIEDADE MEDIEVAL

Sociedade parasitária – desprezo pelo trabalho, viver de expedientes fáceis, enganando os outros.

Sociedade de aparências – hipocrisia generalizada: contraste entre o ser e o parecer.

## DESAFIO: ELABORA UM SKETCH HUMORÍSTICO EM GRUPO

Exemplo 1: Porta dos Fundos



<https://www.youtube.com/watch?v=2nR4vHIV9BQ>

## Exemplo 2: Gato Fedorento



[https://www.youtube.com/watch?v=mrZf\\_9kQN6U](https://www.youtube.com/watch?v=mrZf_9kQN6U)

Um modelo...

### Rap vicentino

Eu sou o Escudeiro  
Que sabe tanger viola  
Morri em África  
A tentar dar à solta!

Eu sou Pero Marques  
Um pacóvio que tudo aguenta  
De minha mulher, só me falta  
Levar na venta.

Sou Inês Pereira  
Procuro a libertação.  
Entre o asno e o cavalo,  
Prefiro o Ermitão!

(vai Lianor)

Não sei se me vá ao Presidente  
Se me vá ao Papa  
Reclamar desta heresia  
A que, ainda, assistimos hoje em dia.

Meus amigos, isto acaba a rir!  
Se eu me sair...  
Mesmo agora...  
Mais vale que seja  
daqui para fora!



Plano de Aula n.º 2 - Português 10.º ano, turma C

Unidade 4: Luís de Camões, <i>Rimas</i> (2.ª aula)	Ano: 10.º Hora: 10:05- 11:35 Data: 26/02/2016	Turma: C Sala: 11	Disciplina: Português Ano Letivo: 2015/2016 Professora Estagiária de Português: Manuela Aguilar Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Paulo Osório
Lições n.º 76 e 77 Tempos 2 - 90 minutos	Sumário: Leitura e análise dos sonetos “Um mover d’olhos brando e piadoso” (pág. 178) e “Amor é fogo que arde sem se ver” (pág. 183). Reflexões sobre o amor: debate.		

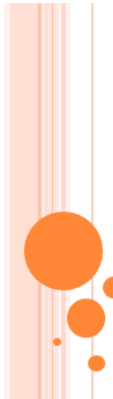
Domínio/Conteúdos	Objetivos/Descritores	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
<b>Oralidade O10</b>  <b>Leitura L10</b>  <b>Educação Literária EL 10</b> Camões: a representação da amada.	<b>O10 - 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral</b>  <b>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b>  <b>EL 10 - 14. Ler e interpretar textos literários.</b> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.	0. Revisão da aula anterior  1. Primeira leitura - Leitura expressiva do soneto “Um mover d’olhos brando e piedoso” de Camões. 1.1. Identificação do tema do poema.  1.2. Esclarecimento de dúvidas de vocabulário.  2. Segunda leitura - Leitura orientada do poema.  2.1. Verificar o desenvolvimento do assunto em cada estrofe. 2.2. Salientar alguns aspetos formais e sua contribuição para a coerência do poema. 2.3. Sublinhar segmentos importantes para a resolução das perguntas de interpretação.  3. Trabalho em pares: resolução de um	Manual <i>Mensagens</i> 10.º ano, Texto Editores, p.178  Computador/projetor	

	<p>4. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>5. Analisar o ponto de vista do sujeito poético. 6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna. 7. Estabelecer relações de sentido a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre características e pontos de vista do sujeito poético</p>	<p>questionário do manual (com adaptações).</p> <p>3.1. Apresentação oral das respostas pelos grupos.</p> <p>3.2. Projeção dos cenários de resposta.</p> <p>3.2.1. Delimitação das partes do poema, desenvolvimento do assunto e conclusão do soneto (chave de ouro).</p> <p>3.2.2. Caracterização do tipo de mulher representado no poema: levantamento de palavras do mesmo campo lexical (nomes e adjetivos).</p>	<p>Ficha de trabalho - fotocopiada</p>	
Gramática G10	<p><b>G 10 - 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.</b></p>	<p>3.2.3. Reconhecimento de pontos de indeterminação e frases nominais que reforçam a ideia de ambiguidade.</p>	<p>Computador/projetor</p>	<p>Observação direta das atitudes e da participação dos alunos na aula</p>
Educação Literária EL 10	<p>4. Explicitar constituintes de campos lexicais.</p> <p>5. Relacionar a construção de campos lexicais com o tema dominante do texto e com a respetiva intencionalidade comunicativa.</p> <p><b>EL10 - 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa</b></p>	<p>3.2.4. Identifica recursos expressivos usados, explicitando o seu valor: antítese e metáfora.</p>		
Leitura L10	<p><b>L 10- 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade</b></p>	<p>4. Audição da música: “Amor é...” - do grupo Polo Norte.</p> <p>4.1. Antecipar o conteúdo do poema.</p> <p>5. Leitura orientada do poema</p> <p>5.1. Primeira análise em grupo</p> <p>5.2. Verificar o desenvolvimento do assunto em cada estrofe.</p> <p>5.3. Salientar alguns aspetos formais e sua contribuição para a coerência do poema.</p>	<p>Computador</p> <p>Colunas de som</p> <p>Recursos digitais: música retirada de Youtube.</p>	
Educação Literária EL 10	<p><b>EL10 - 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa</b></p>		<p>Manual <i>Mensagens</i> 10.º ano, Texto Editores, p.183</p>	
	<p>Paradoxo e anástrofe.</p>			
Oralidade	<p><b>O10 - 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral</b></p>	<p>6. Reflexões sobre o amor: debate</p>		
	<p><b>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</b></p>			
	<p>1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p>			

Descritivo da aula	Tempo
1. Primeira leitura - Leitura expressiva do soneto “Um mover d’olhos brando e piedoso” de Camões.	5 minutos
2. Segunda leitura - Leitura orientada do poema..	10 minutos
3. Trabalho em pares: resolução de um questionário do manual (com adaptações).	20 minutos
3.1. Apresentação oral das respostas pelos grupos.	15 minutos
3.2. Projeção dos cenários de resposta.	15 minutos
4. Audição da música: “Amor é...” - do grupo Polo Norte.	5 minutos
4.1. Antecipar o conteúdo do poema.	20 minutos
5. Leitura orientada do poema	
5.1. Primeira análise em grupo	
5.2. Verificar o desenvolvimento do assunto em cada estrofe.	
5.3. Salientar alguns aspetos formais e sua contribuição para a coerência do poema.	15 minutos
6. Reflexões sobre o amor: debate	

**Anexos:** Materiais em *PowerPoint* a ser disponibilizados na Plataforma da Escola.

Música do grupo “Polo Norte” - “Amor é...”: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZVa7MnTpAM>

 <p><b>LÍRICA CAMONIANA</b> A representação da amada Reflexão sobre o amor</p> <p>Professora estagiária: Manuela Aguiar</p>	<p>Pontos de indeterminação ???</p> <p><b>Um mover d'olhos brando e piadoso</b></p> <p>Um mover d'olhos, brando e piadoso, sem ver de nós um sorriso brando e honesto, <u>quási forçado</u>, um doce e humilde gesto, de qualquer alegria duvidoso;</p> <p>um despejo quieto e vergonhoso; um repouso gravíssimo e modesto; <u>ũa pura bondade</u>, manifesto indicio da alma, limpo e gracioso;</p> <p>um encolhido ousar, <u>ũa brandura</u>; um medo sem ter culpa; um ar sereno; um longo e obediente sofrimento;</p> <p>esta foi a celeste fermosura da minha Circe, e o mágico veneno que pôde transformar meu pensamento.</p> <p><i>Luis de Camões</i></p>
<p><b>ANÁLISE DO POEMA: "UM MOVER D'OLHOS BRANDO E PIADOSO"</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Delimita as partes do poema.</li> <li>2. Preenche a tabela com o retrato da amada (manual p. 178).</li> <li>3. Classifica o tipo de mulher representado no poema.       <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Explica de que forma alguns traços físicos apontados vêm revestir a personagem de ambiguidade.</li> <li>3.2. Transcreve da segunda e terceira estrofes duas expressões que reforcem a ideia de contradição.           <ol style="list-style-type: none"> <li>3.2.1. Identifica a figura de estilo presente nessas expressões e explicita o seu valor expressivo.</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>4. O último terceto revela uma mulher controversa.       <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Relaciona essa contradição com as cargas positiva e negativa associadas a Circe.</li> <li>4.2. Identifica as duas metáforas presentes e explicita o seu valor expressivo.</li> </ol> </li> <li>5. Qual é a conclusão (chave de ouro) do soneto?</li> </ol>	<p><b>ANÁLISE DO POEMA: "UM MOVER D'OLHOS BRANDO E PIADOSO"</b></p> <p><b>Tema do soneto</b> Descrição da amada e os efeitos causados por esta no eu lírico.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Primeira parte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As duas quadras e o primeiro terceto.</li> <li>▪ Caracterização de uma mulher.</li> <li>▪ Uso de frases nominais (determinante indefinido "um"/ "ũa", nome e adjetivo) para reforçar a indefinição e o enigma dessa dama.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>ANÁLISE DO POEMA: "UM MOVER D'OLHOS BRANDO E PIADOSO"</b></p> <p>1. (continuação)</p> <p><b>Segunda parte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O último terceto.</li> <li>▪ Esclarece que o retrato efetuado é da amada (Circe).</li> <li>▪ Uso da frase verbal para transmitir o efeito que a mulher amada lhe causou – <b>paixão</b>.</li> </ul>	<p><b>ANÁLISE DO POEMA: "UM MOVER D'OLHOS BRANDO E PIADOSO"</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.       <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mulher misteriosa, traços físicos imprecisos.</li> <li>▪ Qualidades morais abstratas: humildade, bondade, modéstia...</li> <li>▪ Tipo de mulher petrarquista.</li> </ul> </li> <li>3.1. Pontos de indeterminação/ambiguidade: "um mover d'olhos" vago, um riso algo forçado e uma alegria duvidosa no rosto.</li> </ol>

ANÁLISE DO POEMA: "UM MOVER D'OLHOS BRANDO E PIADOSO"

3.2. O sujeito poético vai-se deparando com uma série de contradições: "um repouso gravíssimo e modesto" e "um encolhido ousar."

3.2.1.

A antítese visa reforçar a ambiguidade que marca a figura feminina e o estado emocional do eu lírico.

4.1 Os efeitos controversos da sua Circe:

- atração pela perfeição ou "celestes formosura" (efeito positivo),
- género de feitiço que o fez apaixonar-se (efeito negativo).

ANÁLISE DO POEMA: "UM MOVER D'OLHOS BRANDO E PIADOSO"

4.2. As metáforas "Circe" e "mágico veneno" explicitam o valor negativo (mas desejado):

- A mulher é vista como uma feiticeira que usou o veneno do amor sobre ele, prendendo-o.

5. Conclusão do poema:

- As qualidades e a beleza enigmática da figura feminina levaram o eu poético a apaixonar-se por ela.

REPRESENTAÇÃO DA AMADA: ASPETOS INOVADORES

"Democratização" da imagem da mulher:

- o Jovem do campo ("Leonor")- poesia peninsular.
- o Jovens provenientes de outras culturas: "Bárbora" e "Dinamene" – Descobrimientos portugueses (humanismo).
- o Damas da corte – influência da poesia palaciana e petrarquista.

**Interseção de modelos:** representação de uma realidade diversa e contraditória.

Amor é um Fogo que Arde sem se Ver

Amor é um fogo que arde sem se ver;  
É ferida que dói, e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer.

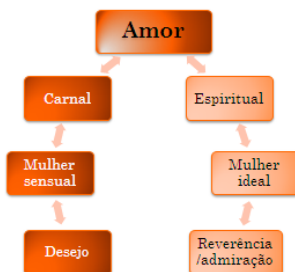
É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário entre a gente;  
É nunca contentar-se e contente;  
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luis Vaz de Camões

AS DUAS FACES CONTRADITÓRIAS DO AMOR



REFLEXÕES SOBRE O AMOR - DEBATE

- ❖ O que é o amor (frases que o definam)?
- ❖ O que se sente quando se está apaixonado?
- ❖ Importância do amor para as nossas vidas.
- ❖ Situações absurdas atribuídas ao amor (exemplos concretos que conheçam)
- ❖ Estará o amor fora de moda?
- ❖ Porque é que os jovens já não dizem palavras de amor?

Mote:  
"Quão pacífica seria a vida sem o amor e  
quão monótona..."  
O nome da rosa – Umberto Eco

Plano de Aula n.º 1 - Sequência didática: A Poesia de Cesário Verde

Data: 05-05-16

Aulas n.º 111 e 112

Tempo: 90 min. (45+45)

Turma: 11.º A

Professora Estagiária de Português: Manuela Aguilar

Professora Cooperante da E.S.Q.P: Dr.ª Alice Carrilho

Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Paulo Osório

<b>Sumário:</b> Introdução ao estudo da poesia de Cesário Verde: contextualização histórico-cultural; leitura expressiva do poema “Num Bairro Moderno” e início de um trabalho de grupo para exploração do texto.			
<b>Objetivos Gerais da Unidade</b>	<b>Objetivos Específicos da Aula</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Materiais/Textos</b>
<p>Antecipar conhecimentos prévios.</p> <p>Antecipar conteúdos a partir de indícios vários.</p> <p>Determinar a intencionalidade comunicativa.</p> <p>Contactar com autores do Património Cultural Português.</p> <p>Descrever e interpretar imagens.</p> <p>Programar a produção da oralidade.</p> <p>Expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Adequar o discurso à situação comunicativa.</p> <p>Organizar a informação recolhida.</p>	<p>Situar a poesia de Cesário Verde na época literária a que pertence.</p> <p>Especificar as coordenadas ideológicas e estéticas a que obedece.</p> <p>Identificar alguns dados biográficos referentes ao autor.</p> <p>Identificar o contexto socioeconómico da Lisboa de finais do século XIX.</p> <p>Apontar características do Impressionismo: na pintura, na música e na literatura.</p> <p>Elencar as características da visão poética moderna em Cesário Verde.</p> <p>Registar e tratar informação.</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p>	<p><b>Tipos de Texto</b> Textos líricos Documentário Verbete de dicionário</p> <p><b>Compreensão Oral</b> Documentário audiovisual (excertos)</p> <p><b>Expressão Oral</b> Apresentação de ideias e opiniões Leitura de imagem Exposição oral</p>	<p>Manual Expressões 11, Porto Editora</p> <p>PowerPoint (em anexo)</p> <p><b>Documentário audiovisual:</b> “Grandes livros - O Livro de Cesário Verde” (excertos)</p> <p><b>Verbete de dicionário:</b> definição de impressionismo (Guia de História da Arte - Editorial Presença)</p> <p><b>Imagens:</b> Reproduções de quadros impressionistas: Pissarro, Monet, Carlos Botelho, António Carneiro e Henrique Pousão. Fotos de Lisboa: Eduard Gordeev</p> <p><b>Temas musicais:</b> “Prélude à l'Après-midi d'un faune” de Claude Deboussy “Bolero” de Ravel</p>

Descritivo da aula	Tempo	Avaliação
Introdução ao tema da aula e escrita do sumário no quadro.	5 m	Observação direta das atitudes da participação e da participação dos alunos em aula.
Revisão da matéria dada na sequência anterior e ligação com a “Poesia de Cesário Verde.”	10 m	
<u>Exploração do PowerPoint</u> Apresentação dos tópicos a abordar na Contextualização histórico-cultural.	5 m	
Visionamento de um documentário sobre <i>O Livro de Cesário Verde</i> (excerto) - Grandes Livros (RTP).	5m	
Contextualização histórico-cultural: Dados biográficos sobre o autor: vida e obra.	5 m	
Coordenadas ideológicas da obra.		
Na poesia de Cesário Verde tal como na prosa realista.	5 m	
Reflexão sobre a antinomia: cidade e campo	5 m	
Coordenadas estéticas da obra.		
O impressionismo na pintura e música (conceito e exemplificação):	10 m 10 m	
Reproduções de quadros impressionistas: Pissarro, Monet, Carlos Botelho, António Carneiro e Henrique Pousão. Fotos de Lisboa: Eduard Gordeev		
Temas musicais: “Prélude à l'Après-midi d'un faune” de Claude Deboussy “Bolero” de Ravel		
Visão poética moderna de Cesário Verde Visionamento de um documentário sobre <i>O Livro de Cesário Verde</i> (2.º excerto) - Grandes Livros (RTP). Contextualização socioeconómica de finais do século XIX em Lisboa (exercício da pág. 292 do manual)	15 m	
Apresentação do trabalho de grupo: análise do poema “Num bairro moderno”.	15 m	

Anexo: Materiais em *PowerPoint* a ser disponibilizados na Plataforma da Escola.



Poesia de Cesário Verde  
Primeira aula

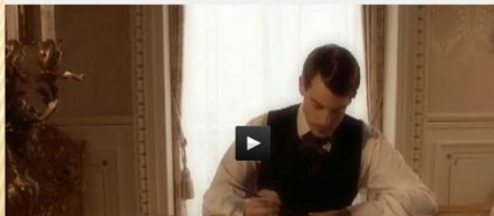
Professora estagiária; Manuela Aguiar

## CONTEXTUALIZAÇÃO

- ❖ Dados Biográficos
- ❖ O real e a análise
- ❖ Oposição cidade/campo
- ❖ Pintor do quotidiano
- ❖ A modernidade
- ❖ Atenção aos mais desfavorecidos

## VISIONAMENTO DE UM DOCUMENTÁRIO SOBRE:

O Livro de Cesário Verde



<http://ensina.rtp.pt/artigo/o-livro-de-cesario-verde/>

## DADOS BIOGRÁFICOS



### Vida

- Nasce em 1855 no seio de uma família abastada (média burguesia).
- Passa a infância numa quinta em Linda-a-Pastora (arredores de Lisboa), onde a família se refugia para fugir às epidemias.
- Fatalidades familiares – vários irmãos morrem de tuberculose ainda jovens.
- Trabalha na loja de ferragens do pai em Lisboa.
- Frequentou o curso superior de letras, onde conheceu Silva Pinto.
- Morre em 1886 de tuberculose, com 31 anos.



### Obra



- 1873 – Estreia poética no suplemento cultural do DN – apresentado como “um poeta negociante”.
- 1878 – Publicação do poema «Num bairro moderno» - um dos melhores.
- 1880 – Publicação do poema «Sentimento de um ocidental» - a sua obra prima.
- 1884 – Publicação de «Nós» - o seu poema mais extenso e autobiográfico.
- 1887 – Primeira edição de **O Livro de Cesário Verde**, organizado pelo amigo Silva Pinto.

## COORDENADAS IDEOLÓGICAS



## NA POESIA TAL COMO NA PROSA REALISTA...

Instrumento de observação concreta e de comentário social.

Progressão da ação em acontecimentos justapostos.

Reflete a realidade como um espelho – narrativa de passeios aparentemente casuais.

A ironia transmite a ambiguidade de atitudes em relação à mesma realidade.

O “eu” poético como personagem dramática e comentador crítico do mundo que o rodeia.

As personagens são funcionais e concretas de acordo com o contexto.

## A CIDADE E O CAMPO

Cesário procura representar de forma objetiva a tensão entre o “eu” e o “mundo”, numa relação antitética.

A antinomia mais marcante que observa é o **contraste entre cidade e campo**.

Cidade	Campo
Sociedade industrial	Sociedade agrária
Artificial	Natural
Burguesia/ricos	Povo comum
Organicamente mais fraca	Organicamente mais forte
Menor capacidade de sobrevivência	Maior capacidade de sobrevivência
Doença, tristeza	Forças, alegria
Opressão (confinadora/destrutiva)	Liberdade ao nível social
Observador	Participação ativa na vida rural
Ausência ou perversão do amor	Amor pleno



## COORDENADAS ESTÉTICAS



## IMPRESSIONISMO

- Pintura, música, literatura...
- Finais do séc. XIX e início do séc. XX

"A sua intenção é captar o instante (irrepetível) de uma realidade em constante movimento (...)" feito de contrastes de luz, de sombra e de cores...  
(Sporocati, 1994, p. 124-126).

## PINTURA



### O CAMPO

Camille Pissarro (1893)



### IMPRESSIONISMO OU REALIDADE

Eduard Godeffroy - Fotos de Lisboa com chuva



António Carneiro -1911



## MÚSICA



"Prélude à l'Après-midi d'un faune" - Claude Debussy

<https://www.youtube.com/watch?v=m7b1FkZ7arU>

"Bolero" - Maurice Ravel

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

## VISÃO POÉTICA MODERNA

- ❖ Visão poética moderna: personagens, eu poético, linguagem objetiva.
- ❖ Pintura impressionista do comum, do quotidiano, do feio, do sujo...
- ❖ Estilo fotográfico ou de câmara de filmar, deambulante com escolhas e focagens próprias.
- ❖ Constatação implícita da distinção entre progresso económico e progresso social.
- ❖ Percursor da poesia do século XX - Modernismo (Fernando Pessoa, entre outros).

## 1.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE FINAIS DO SÉCULO XIX EM LISBOA: (PÁG. 292)

- Elevado crescimento demográfico.
- Escasso desenvolvimento tecnológico nas ruas da cidade.
- Proliferação de doenças, particularmente a tuberculose.
- Falta de higiene.
- Multiplicação de espaços de convívio.
- Acentuação dos contrastes entre ricos e pobres.
- Afirmação da pequena burguesia.
- Divulgação e consolidação do movimento republicano.

1.2. (1) contra; (2) Lisboa; (3) visível; (4) real; (5) feio; (6) disseca; (7) asfixiante; (8) injustiças; (9) sociedade; (10) atraso.

## TRABALHO DE GRUPO:

Seleciona imagens que te permitam visualizar o poema "Num bairro moderno", de Cesário Verde (pág. 290-294 do manual).

Cada grupo deve:

- ✓ ilustrar quatro estrofes do poema;
- ✓ realizar a leitura expressiva das estrofes;
- ✓ fazer uma breve análise das mesmas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Macedo, H. (1994) Nós - Uma Leitura de Cesário Verde  
Lisboa: Editorial Presença.

Sporocati, S. (1999) Guia de História da Arte. "O Impressionismo"  
Lisboa: Editorial Presença, pp126-133.

Plano de Aula n.º 2 - Sequência didática: A Poesia de Cesário Verde

Data: 09-05-16

Aulas n.º 113 e 114

Tempo: 90 min. (45+45)

Turma: 11.º A

Professora Estagiária de Português: Manuela Aguilar

Professora Cooperante da E.S.Q.P: Dr.ª Alice Carrilho

Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Paulo Osório

<b>Sumário:</b> Apresentação dos trabalhos de grupo sobre o poema “Num bairro moderno”, de Cesário Verde (págs. 293-294). Sistematização da análise das representações impressionistas e estilísticas presentes no texto.			
<b>Objetivos Gerais da Unidade</b>	<b>Objetivos Específicos da Aula</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Materiais/Textos</b>
<p>Antecipar conhecimentos prévios.</p> <p>Antecipar conteúdos a partir de indícios vários.</p> <p>Determinar a intencionalidade comunicativa.</p> <p>Contactar com autores do Património Cultural Português.</p> <p>Descrever e interpretar imagens.</p> <p>Programar a produção da oralidade.</p> <p>Expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Adequar o discurso à situação comunicativa.</p> <p>Organizar a informação recolhida.</p>	<p>Recapitular o conceito de impressionismo e suas representações em Cesário Verde.</p> <p>Elaborar um trabalho de grupo seguindo as seguintes coordenadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Representação impressionista (sensação global e pequenos quadros)</li> <li>❖ Apontamento de cariz surrealista</li> <li>❖ Recursos expressivos e estéticos</li> <li>❖ Vertente da crítica social</li> <li>❖ Marcas do realismo.</li> </ul> <p>Apresentar os trabalhos de grupo: leitura expressiva e análise dos 5 excertos do poema.</p> <p>Sistematizar a análise dos excertos num quadro-síntese que contemple as coordenadas referidas.</p> <p>Efetuar uma análise global/sensação global do poema.</p> <p>Registar e tratar informação.</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p>	<p><b>Tipos de Texto</b></p> <p>Textos líricos</p> <p>Texto expositivo-argumentativo</p> <p><b>Compreensão Oral</b></p> <p>Documento audiovisual (Leitura expressiva do poema “Num bairro moderno”)</p> <p><b>Expressão Oral</b></p> <p>Apresentação de ideias e opiniões</p> <p>Leitura de imagem</p> <p>Exposição oral</p>	<p>Manual Expressões 11, Porto Editora</p> <p>“A representação impressionista em Cesário Verde “ - Carlos Reis (manual p. 301)</p> <p>Documento audiovisual - leitura expressiva do poema.</p> <p>PowerPoint (em anexo)</p> <p>Quadro síntese - análise do poema “Num bairro moderno” (em anexo)</p> <p><b>Imagens:</b></p> <p>Gravuras para representar a regateira e o peso da giga.</p> <p>Reproduções de quadros de Giuseppe Arcimboldo - figuras humanas compostas por elementos da natureza (frutas, verduras, flores)</p>

Descritivo da aula	Tempo	Avaliação
Introdução ao tema da aula e escrita do sumário no quadro.	5 m	Observação direta das atitudes da participação e da participação dos alunos em aula.
Revisão da aula anterior. Ler e destacar as ideias-chave do primeiro parágrafo do artigo: “A representação impressionista em Cesário Verde “ - Carlos Reis (manual p. 301)	10 m	
Audição de uma leitura expressiva do poema “Num bairro moderno”. Verificar dúvidas de vocabulário.	5m	
Realização dos trabalhos de grupo	20 m	
Apresentação dos trabalhos de grupo	15m	
<u>Exploração do PowerPoint</u> Sistematização da análise dos excertos através da exploração de um quadro-síntese sobre as coordenadas referidas.	15 m	
Apresentação e análise de algumas imagens alusivas ao poema.	5 m	
Análise global/sensação global que o poema transmite.	10 m	

Anexo: Materiais em *PowerPoint* e em *Word* a ser disponibilizados na Plataforma da Escola.



Poesia de Cesário Verde  
Segunda aula

Professora estagiária; Manuela Aguiar

#### LEITURA EXPRESSIVA DO POEMA: "NUM BAIRRO MODERNO"



<https://www.youtube.com/watch?v=Xel3GecQJVO>

#### ANÁLISE DO POEMA: "NUM BAIRRO MODERNO"

Coordenadas para o Trabalho de Grupo:

- ❖ Representação impressionista (sensação global e pequenos quadros)
- ❖ Apontamento de cariz surrealista
- ❖ Recursos expressivos e estéticos
- ❖ Vertente da crítica social
- ❖ Elementos do real descritos (marcas do realismo)

#### TRANSFIGURAÇÃO DO REAL



GIUSEPPE ARCIMBOLDO (1527-1593)

Verão (1572)

#### ANÁLISE GLOBAL/SENSAÇÃO GLOBAL

Pequena narrativa/quadro que se desenvolve durante o percurso para o trabalho, pelas 10 horas da manhã, de um homem de meia idade, eventualmente empregado de comércio ou funcionário público.



#### ANÁLISE GLOBAL/SENSAÇÃO GLOBAL

Ao longo do poema surgem **pequenos quadros impressionistas**:

- Instantes captados pelo narrador (eu poético).
- com pinceladas de contrastes cromáticos e de luminosidade (onde o sol é "o intenso colorista").



#### ANÁLISE GLOBAL/SENSAÇÃO GLOBAL

Num **grande quadro** impressionista, com traços surrealistas, o sujeito poético salienta a **regateira**, que simboliza:

- a invasão cidade pelo campo;
- a força anímica e a vivacidade das pessoas do campo (encontra beleza nos seus modos e na sua "fealdade");
- os benefícios psicológicos para o sujeito poético do contacto com a vendedeira;
- as condições de vida/trabalho difíceis e a pobreza.



#### ANÁLISE GLOBAL/SENSAÇÃO GLOBAL

**Pano de fundo** - o quotidiano do *bairro de burgueses/moderno*:

- os espaços físicos (casas apalaçadas, rua macadamizada, a escada de xadrez marmóreo...).
- as pessoas que lá vivem e trabalham (o criado, as "ménages", o pequerrucho)
- os itinerantes: a regateira, os padeiros.



## Anexo 9 - Ficha da estrutura do plano de viagens



**Escola Secundária  
QUINTA DAS PALMEIRAS**

Ficha Informativa 8º curso B



Espanhol

Modelo de Plan de viaje

13/11/2015

Profesora en Prácticas: **Manuela Aguilar**

---

**Estructura del Plan de Viaje (para una semana):**

**1. Ubicar geográficamente en el mapa**

**2. Presentar algunas fotos del lugar**

**3. Características del Lugar:**

- Es una isla maravillosa y se ubica en Las Baleares.
- Tiene monumentos históricos.
- Hay muchas fiestas y actividades culturales.
- Hay playas con enormes arenales.
- Es muy soleada.
- Tiene montaña.
- Hay puertos y calas con actividades náuticas.

**4. Plan de Viaje:**

¿Dónde está?

¿Cómo es?

¿Qué hacer?

¿Cómo llegar?

¿Qué llevar?

- Vamos a ir a Mallorca, que está en las islas Baleares.
- Vamos a viajar en avión.
- Vamos a visitar la catedral de Palma de Mallorca.
- Vamos a practicar senderismo y submarinismo.
- Vamos a llevar el bañador, ropas confortables, el protector solar, gafas de sol y la tarjeta de débito.

# Destinos Turístico: Campo

[http://www.tripadvisor.es/Tourism-g644311-Campo\\_Province\\_of\\_Huesca\\_Aragon-Vacations.html](http://www.tripadvisor.es/Tourism-g644311-Campo_Province_of_Huesca_Aragon-Vacations.html)



The screenshot shows the TripAdvisor website for 'Campo, Aragón, España'. The page features a search bar at the top with the text '¿Qué buscas?' and a 'Buscar' button. Below the search bar, there is a navigation menu with options like 'Resumen', 'Lugares en los que quedarse', 'Ubicación', and 'Qué hacer'. The main content area displays a large image of two people wearing helmets, looking out over a scenic landscape. To the right of the image, there is a list of travel categories with their respective opinion counts:

- Alojamiento (9) 116 Opiniones
- Alquileres vacacionales (6) 3 Opiniones
- Vuelos
- Qué hacer (5) 144 Opiniones
- Restaurantes (1) 25 Opiniones
- Foro 63 publicaciones

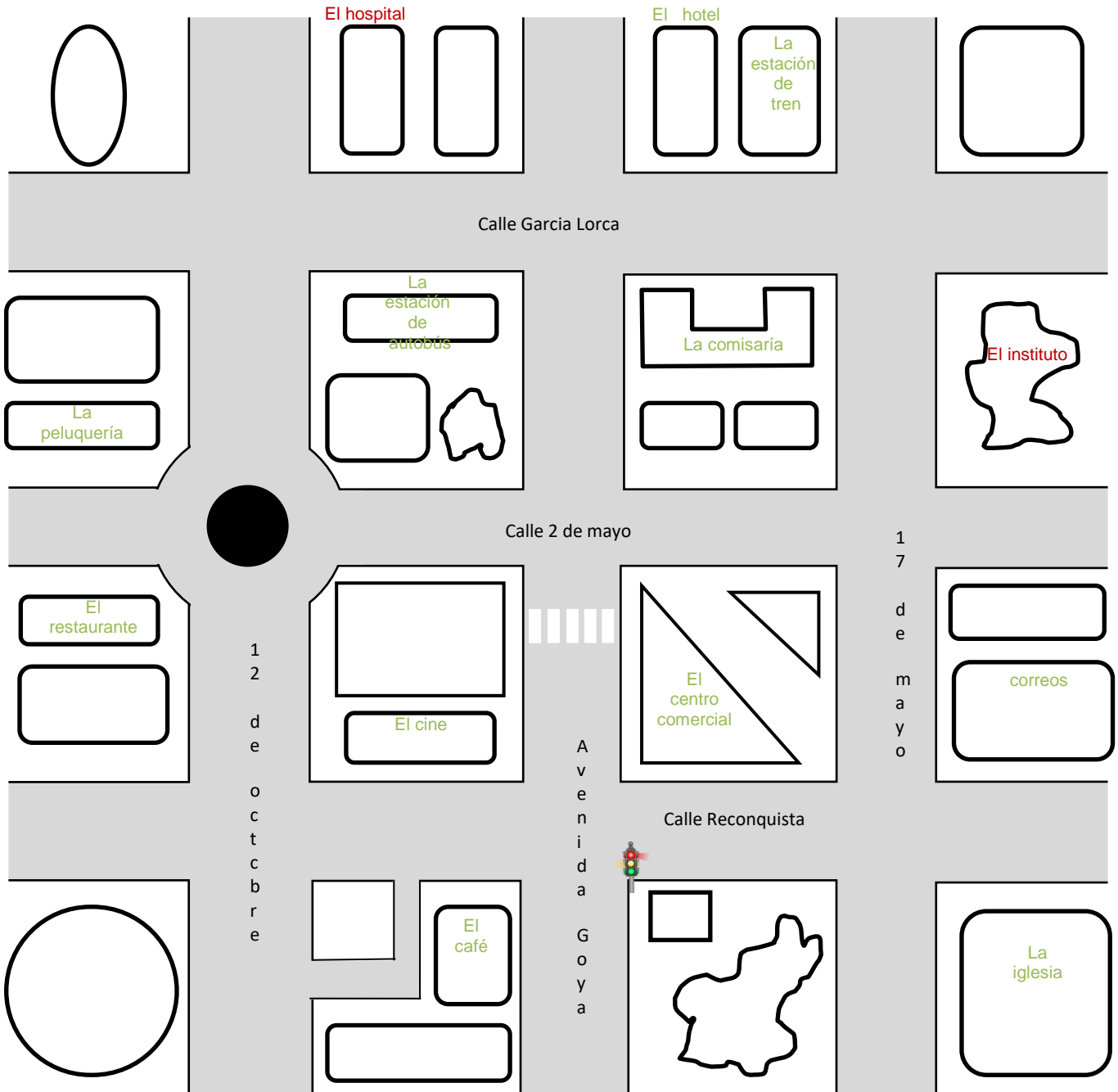
## Tarea Final:

- Consultad esta página en internet y otras.
- Haced vuestro propio plan de viaje.
- Indicad las siguientes informaciones sobre el destino turístico elegido:
  - ¿Dónde está?
  - ¿Cómo es?
  - ¿Qué hacer?
  - ¿Cómo llegar?
  - ¿Qué llevar?

¡Buen trabajo!

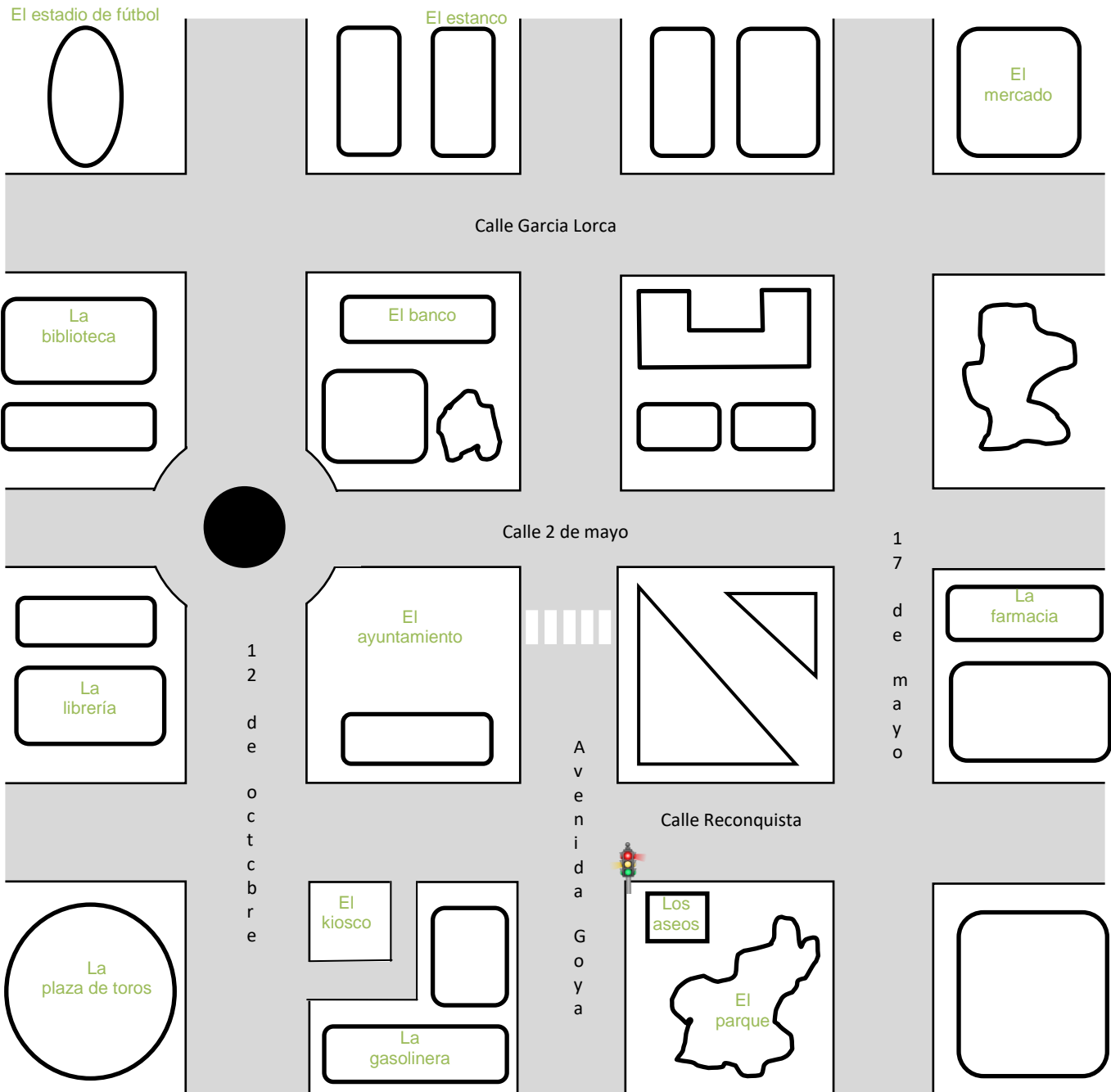
Anexo 10 - Reprodução da Planta da cidade (placard)

Est  
 ás  
 aq  
 uí.



Lugares por los que preguntáis (¿Dónde está?):

- |                         |                       |
|-------------------------|-----------------------|
| 1- El estadio de fútbol | 8- La librería        |
| 2- El estanco           | 9- La farmacia        |
| 3- El kiosco            | 10- La plaza de toros |
| 4- El ayuntamiento      | 11- El parque         |
| 5- La biblioteca        | 12- Los aseos         |
| 6- La gasolinera        | 13- El mercado        |
| 7- El banco             |                       |



Lugares por los que preguntáis (¿Dónde está?):

- |                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| 1- El hospital            | 8- La estación de tren  |
| 2- La estación de autobús | 9- correos              |
| 3- La peluquería          | 10- El cine             |
| 4- La comisaría           | 11- El café             |
| 5- El instituto           | 12- El centro comercial |
| 6- La iglesia             | 13 - El restaurante     |
| 7- El hotel               |                         |

9.º curso - Unidad: "La ecología"

Actividad 5: Encuesta sobre el medio ambiente

**¡Ayuda al medio ambiente desde casa!**

**1.º momento**

➤ Mira la tarjeta que te ha tocado y escribe qué puedes hacer para cuidar el medio ambiente.

**2º momento**

➤ Ahora, pregúntale a tu compañero con qué frecuencia cuida el medio ambiente. Luego, cambiad de rol.

Ej. ¿Llevas tus propias bolsas?



A veces.

		SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
Ejemplo	Llevar mis propias bolsas cuando compro.			X	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

## Anexo 13 - Modelo de folheto sobre o ambiente

### ¿ES NECESARIO QUE CAMBIEMOS DE ACTITUD!

El calentamiento global, el desarrollo sostenible, el reciclaje... son conceptos que todos escuchamos diariamente. Es evidente que el Planeta está en una situación crítica y que si no cambiamos nuestros hábitos seguiremos acelerando su destrucción.

Por esta razón, es necesario crear un cambio de conducta y por consiguiente es importante que eduquemos las familias de nuestra ciudad para que se involucren en el cuidado del Planeta.



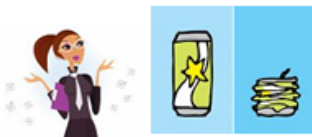
INSTITUTO: "ESCOLA SECUNDARIA QUINTA DAS PALMEIRAS"

Soy la Profesora Manuela "Reduina".

Me gusta **reducir** al máximo los residuos domésticos.

Evito ir al supermercado para **reducir** el consumo de productos envasados.

Mis amigos me llaman tacaña, porque he **reducido** el número de regalos que les doy.



Tel: 2753000000  
Fax: 2753000000  
Correo electrónico: R.P  
E@escolaquintadapalmeiras.com

Webgrafía utilizada: <http://www.infodoparis.com/efd184/mi-taller-de-reciclaje.htm>

### ¡Sigue mis recomendaciones "amigas" del medio ambiente!



ESCOLA SECUNDARIA QUINTA DAS PALMEIRAS

¡Salvar el planeta está en nuestras manos!



12 de abril de 2016

## Consejos "amigos" del medio ambiente

### REDUCIR

Disminuir la cantidad de basura, energía gastada y niveles de contaminación es el primer paso.



#### Debes...

- Evitar los productos de usar y tirar o excesivamente envasados porque producen más basura.
- Organizar la lista de la compra para no desperdiciar comida.
- Preferir sistemas de calefacción más ecológicos para ahorrar energía.
- conducir de forma "ecológica", utilizar el transporte público o la bicicleta son maneras de ahorrar combustible y de contaminar menos.

### Mis ideas para REUTILIZAR

Volver a utilizar un objeto es la mejor forma de disminuir los desechos.

#### Puedes...

- Envolver los regalos con bonitas hojas de revistas.
- Decorar cajas de zapatos para guardar los juguetes de los niños. 
- Reutilizar las cajas plásticas para guardar comida.
- Convertir un conjunto de latas en un organizador de útiles escolares. 
- Donar ropa usada a familias y a ONGs.

### RECICLAR

Tras consumir de forma sostenible los productos y darles la mayor vida útil posible, es el turno de aprovechar sus materiales para volver a hacer otros productos.

#### Recomiendo que...



- Conozcas los diversos tipos de residuos y contenedores del reciclaje.
- Hagas la separación de residuos domésticos en casa.
- Lléves los aparatos electrónicos al Punto Limpio.
- Aproveches la materia orgánica como abono para las plantas.

#### Mensaje final:

Es importante que encuentres tus propias formas de ahorrar recursos y de llevar una vida más ecológica.

¡Los beneficios para el medio ambiente son considerables!

La Profesora Manuela "Reduina"

 <p><b>Escola Secundária Quinta das Palmeiras</b></p>  <p><b>UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR</b> Covilhã   Portugal</p>	<p><b>PLAN DE CLASE</b></p> <p>Fecha: 9 de noviembre de 2015                  Clase n.º: 22 y 23                  Curso y grupo: 8ºB                  Bloque de: 90 minutos                  Formando/a: Manuela Aguilar                  Profesora Cooperante del Instituto: Dr.ª Verónica Cruz                  Profesor Orientador de la Universidad: Professor Drourot                  Paulo Osório</p>
--	--

**DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES**

**PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: “Los viajes”**

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

- Visionado y análisis de un vídeo sobre “Los Viajes”.
- Lectura y análisis de textos sobre los viajes.
- Vocabulario relacionado con: ubicación, medios de transporte, características de un lugar, actividades de ocio.

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
<p>La clase empezará con la presentación de la profesora y algunas recomendaciones sobre el aprendizaje y el comportamiento esperado de los alumnos en clase, subrayando la importancia del respecto.</p>	7m	
<p>La profesora les pregunta a los alumnos de qué se habló en la clase pasada. Se distribuye una ficha sobre el tema para hacer en casa.</p>	3 m	
<p>Se proyecta la imagen de un vídeo y las pautas que los alumnos deben identificar: tema, lugar y características del cliente.</p>	20 m	Comprensión audiovisual Interacción oral
<p>A través de la imagen extraída del vídeo se prepara su visionado. La profesora explica que se va a ver un vídeo humorístico para intentar adivinar el tema de la unidad.</p>		
<p>En Primer lugar, se pide que identifiquen el tema y el lugar.</p>		
<p>Los alumnos van dando pistas.</p>		
<p>En segundo lugar, se visiona y analiza el vídeo para dar respuesta a la última pauta: Características del cliente. Al final, se pide a un alumno que escriba las ideas en la pizarra y todos lo escriben en sus cuadernos.</p>	5m	
<p>Después de adivinado el tema, la profesora proyecta y lee</p>	5m	

<p>los contenidos en la pizarra. Los alumnos los copian en su cuaderno.</p>		
<p>Se dice que el cliente de la serie “Todo incluido” estaba muy confuso, por eso necesitaba un plan de viaje. Así, se presenta la tarea final: realizar un plan de viaje. Se propone que se utilice en el futuro para el viaje de final de curso de los estudiantes. Se explica el mapa mental con los contenidos que los alumnos deben saber para concretizar la tarea: elegir un destino, ubicar, medio de transporte a elegir, características del lugar, actividades en el viaje y ropa y objetos necesarios. Los alumnos se los copian al cuaderno. Se esclarecen algunas dudas.</p>	10m	
<p>A continuación, se distribuyen unas fichas con textos sobre los viajes (3 destinos turísticos) con una tabla para completar.</p>	30m	Comprensión lectora/escrita Expresión escrita
<p>Los alumnos de cada fila (3 filas) trabajan un texto diferente en parejas, los que están solos se juntan a los otros (máximo 3 alumnos por grupo).</p>		
<p>Los alumnos leen los textos en voz baja y se les pide que completen la tabla con vocabulario y expresiones sobre el tema de la unidad.</p>		
<p>Se localizan las regiones presentadas en los 3 textos en el mapa.</p>		
<p>Se pide a algunos representantes de cada fila que vengan a la pizarra a la vez para completar la tabla, intentando que todos participen.</p>		
<p>Los alumnos copian las propuestas de las 3 filas.</p>	7m	
<p>Se proyecta la tabla con otras posibilidades de respuesta y se entrega una copia a los alumnos con NEE.</p>		
<p>Al final de la clase, se les dice a los alumnos que se van a organizar en grupo para hacer la tarea final. Se les pide que elijan aleatoriamente su destino turístico en 6 sobres diferentes.</p>	3m	
<p>La profesora les explica a los estudiantes que tendrán de pesquisar los destinos propuestos, en internet, de acuerdo con los objetivos de la tarea. Se anotan algunas preguntas que van a orientar las pesquisas y direccionarlas hacia la realización de la tarea final: ¿Dónde está?;¿Cómo es?;¿Qué hacer?;¿Cómo llegar?; ¿Qué llevar?</p>		



## “Los viajes”

Primera clase

Profesora en prácticas: Manuela Aguilar

Mira el vídeo e indica:

- Tema:
- Lugar:
- Características del cliente:



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



Clases n.º 22 y 23  
 Lunes, 9 de noviembre de 2019

### Contenidos:

- ◊ Visionado y análisis de un vídeo sobre “Los Viajes”.
- ◊ Lectura y análisis de textos sobre los viajes.
- ◊ Vocabulario relacionado con: ubicación, medios de transporte, características de un lugar, actividades de ocio.

### Tarea final de la unidad:



### Lee los siguientes textos:



Pues yo soy de Córdoba, en el sur de España, en Andalucía. Aquí no hay playa, ni nieve, ni hace frío. Aquí hace buen tiempo todo el año. En verano, eso sí, hace mucho calor, pero durante todo el año podéis venir a conocer una ciudad con mucha historia y muchos festivales con espectáculos y música. Es una maravilla. Desde Madrid, en el AVE (el tren de alta velocidad) podéis llegar en una hora y cuarenta minutos. Mi ciudad os espera. Pablo  
Publicado por Pablo > 2 Comentarios



Yo soy de Tenerife, una de las Islas Canarias. Dicen que aquí siempre es primavera. La verdad es que el clima es muy suave y puedes ir a la playa durante todo el año porque hace sol casi siempre. Bueno en el norte de la isla llueve un poco más y también hace más frío. Es que está el Teide. ¿Sabéis qué este volcán es el pico más alto de España? Si está a 3718 m. de altura. ¿Queréis nadar en la playa y ver el Teide con nieve? En invierno nevaba en el alto de la montaña, pero no se puede esquiar porque es un Parque Natural. Para llegar hasta aquí lo más fácil es ir en avión a uno de sus dos aeropuertos, el Tenerife Norte o el Tenerife Sur. También puedes venir en barco desde otras islas y también ir en barco a visitar otras como Gomera o El Hierro. Mario  
Publicado por Mario > 2 Comentarios



Hola. Soy Bea, de Asturias, una región que está en el norte de España, de un lugar que se llama Llanes. Es una ciudad que está al lado del mar y tiene una playa estupenda. El paisaje es muy bonito y muy verde, porque eso sí, llueve mucho todo el año. En verano también hace sol, a veces, y puedes ir a la playa y nadar en las frías aguas del Cantábrico. Además, hay mucha gente y los bares que están cerca del puerto siempre están llenos. ¿Queréis venir? Si llegas en avión, el aeropuerto está entre Avilés y Oviedo, a unos 110 Km. También puedes venir en tren, en el transcantábrico (TVC), o por carretera, en autobús o en coche, desde Oviedo o desde Santander. ¡te espero!  
Publicado por Bea > 2 Comentarios

Fuente: [www.difusion.com/uploads/1/1s/claves\\_A1-La.pdf](http://www.difusion.com/uploads/1/1s/claves_A1-La.pdf)

### Completa la tabla de acuerdo con el texto:

1. Ubicación	Está...		
2. Medios de transporte	Vamos ...		
3. Características de un lugar	Es ...	Tiene...	Hay...
4. Actividades	En la ciudad	En el campo	
	En la playa	En la montaña	

### Completa la tabla de acuerdo con el texto:

1. Ubicación	Al lado del (mar) cerca	En el norte de En el sur de	Aquí
2. Medios de transporte	Vanos en avión En tren En autobús En coche En barco	A pie A caballo En bici	
3. Características de un lugar	Es grande importante Bonita/ una maravilla Fria/soleada Una ciudad/ playa/montaña/ista	Tiene mucha historia (un puente)	Hay festivales Muchos bares
4. Actividades	En la ciudad Ir a festivales Ir de compras	En el campo Pasear Andar a caballo	En la montaña Hacer/sacar fotos Pasear esquiar
	En la playa Ir a la playa Nadar Ir a los bares		



La Agencia de Viajes “Todo Incluido” os va a proponer 6 destinos turísticos para vuestro Plan de Viaje.  
 Cada grupo escoge un sobre, aleatoriamente, con un destino.



**Escola Secundária  
Quinta das Palmeiras**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

## PLAN DE CLASE

Fecha: 13 de noviembre de 2015

Clase n.º: 24

Curso y grupo: 8ºB

Bloque de: 45 minutos

Formando/a: Manuela Aguilar

Profesora Cooperante del Instituto: Dr.ª Verónica Cruz

Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Paulo Osório

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### SEGUNDA CLASE DE LA UNIDAD: “Los viajes”

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

##### Continuación de la unidad “Los viajes”:

- Presentación y análisis de un modelo de un plan de viaje,
- Perífrasis “ir + a + infinitivo” (ejercicios).

##### ❖ Descripción de la clase

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La clase empezará con la profesora proyectando leyendo los contenidos en la pizarra. Los alumnos los copian en su cuaderno.	5m	Interacción oral
Se hace un breve repaso de la clase anterior. La profesora les pregunta a los alumnos si se acuerdan del tema del video que han visionado y de las características del cliente. Y así se articulan los contenidos dados anteriormente con el modelo del plan de viajes que se presentará.	3 m	
La profesora les propone un desafío a los alumnos: ayudar a elegir el destino turístico para la elaboración un modelo de un plan de viaje hecho por los profesores de español. Se propone una contextualización que simule la realidad para motivar a los alumnos. Se intenta que los alumnos se queden en la expectativa, creando sorpresa, y a la vez que intervengan en el plan. Se repasa y se amplía el vocabulario relacionado con los viajes y contenidos culturales introducidos en la clase pasada. Se proyectan diversas fotos reales para que los alumnos las interpreten y las asocien al plan de viaje. De manera indirecta, se repasa oralmente un contenido funcional (necesario para la presentación oral del plan de viaje): expresiones comunicativas de gusto/preferencia. Se les recuerda que el verbo “preferir” es irregular. Para intentar solucionar el desafío, los alumnos tendrán que hacer la correspondencia entre las preferencias y las características del destino turístico. Y esta actividad será importante para preparar la argumentación para la tarea final.	10 m	
A continuación, se ejemplifica cómo se hace el plan de viaje, recurriendo siempre a la contextualización real o próxima a	10m	Explotación gramatical





## “Los viajes”

Segunda clase

Profesora en prácticas: Manuela Aguilar

Clase n.º 24  
Viernes, 13 de noviembre de 2015

### Contenidos:

Continuación de la unidad “Los viajes”:

- ❖ Presentación y análisis de un modelo de un plan de viaje.
- ❖ Perífrasis ir + a + infinitivo (ejercicios);

### Plan de viaje de los profesores de español

- Vamos a viajar a ??? en 2016.
- Vamos a necesitar vuestra ayuda para elegir el destino.



### Mira... Nuestras preferencias

- Nos gustan las playas del Mediterráneo.
- Preferimos los lugares soleados e islas exóticas.
- Adoramos las ciudades con historia y actividades culturales.
- Si podemos, practicamos senderismo y deportes náuticos.
- Nos encanta la buena gastronomía.

### Destinos probables...

Observa las fotos:

Destino 1: Córdoba



Festival de los Patios Cordobeses  
Festividad de Nuestra Señora de la Salud  
Mezquita de Córdoba



Destino 2: Tenerife



Parques temáticos  
Playas  
Montaña - Senderismo

Destino 3: Asturias



Paseos a caballo  
Kayak  
Observación de la naturaleza



Gastronomía



Los flamenquines  
de Córdoba



Los bollos de boniato  
de Tenerife



Cabrales - Queso azul  
de Asturias

**Recuerdo...**  
Nuestras preferencias

- Nos gustan las playas del Mediterráneo.
- Preferimos los lugares soleados e islas exóticas.
- Adoramos los lugares con historia y actividades culturales.
- Si podemos, practicamos senderismo y deportes náuticos.
- Nos encanta la buena gastronomía.

**Desafío:** ¿Adónde vamos a ir, mis compañeros y yo?

- A Córdoba
- A Tenerife
- A Asturias



¿Qué pasa? ¿No hay solución?

¿Me olvidé de algo?



- ¡No!
- Lo siento, soy una tramposa...
- ¡Hay un otro destino!

**Desafío:** ¿Adónde vamos a ir, mis compañeros y yo?



• ¡A Mallorca!



Calas maravillosas



Catedral de Palma de Mallorca



Montaña - senderismo



Submarinismo - Buceo



Sopas típicas

**Estructura del Plan de Viaje (para una semana):**

1. Ubicar geográficamente en el mapa
2. Presentar algunas fotos del lugar



**3. Características del Lugar**

- Es una isla maravillosa y se ubica en Las Baleares.
- Tiene monumentos históricos.
- Hay muchas fiestas y actividades culturales.
- Hay playas con enormes arenales.
- Es muy soleada.
- Tiene montaña.
- Hay puertos y calas con actividades náuticas.

**4. Plan de Viaje de los profesores de español**

¿Dónde está?  
¿Cómo es?  
¿Qué hacer?  
¿Cómo llegar?  
¿Qué llevar?

- Vamos a ir a Mallorca, que está en las islas Baleares.
- Vamos a viajar en avión.
- Vamos a visitar la catedral de Palma de Mallorca.
- Vamos a practicar senderismo y submarinismo.
- Vamos a llevar el bañador, ropas confortables, el protector solar, gafas de sol y la tarjeta de débito.

**Perífrasis ir a + infinitivo**

¿Qué tienen en común las frases del Plan?

- Vamos a ir a Mallorca.
- Vamos a viajar en avión.
- Vamos a practicar senderismo.

Se usa: vamos a + infinitivo

Hablan de planes para un futuro próximo

Es una Perífrasis verbal de futuro (o sea se usa más de una palabra): Ir a + infinitivo

Ir a + infinitivo

(Yo) voy	} a + infinitivo (hablar/hacer/dormir)
(Tú) vas	
(Él/Ella/usted) va	
(Nosotros) vamos	
(Vosotros) vais	
(Ellos/Ellos/ Ustedes) van	

## A practicar... Perífrasis Ir a + infinitivo

¿Cómo vamos a preparar el viaje?

Completa nuestra agenda :

1. Mañana, \_\_\_\_\_ (ir, nosotros) a la Agencia de Viajes para recoger información.
2. Verónica y Manuela \_\_\_\_\_ (pesquisar) en internet los mejores lugares para bucear.
3. Una vez elegidos, Jorge \_\_\_\_\_ (llamar) por teléfono al centro de buceo.
4. El grupo de profesores \_\_\_\_\_ (viajar) en avión.
5. La compra de los billetes \_\_\_\_\_ (estar) a cargo de Rosana.
6. Los otros profesores del instituto están ansiosos por saber:
7. ¿Cuándo \_\_\_\_\_ (aterrizar, vosotros) en el aeropuerto de Palma de Mallorca?
8. - \_\_\_\_\_ (llegar, nosotros) a Palma de Mallorca el 15 de julio de 2016.

## A practicar... Perífrasis Ir a + infinitivo

Cuaderno de Actividades: Ejercicio 2, página 17

2

¿Qué van a hacer este fin de semana? Crea frases con "ir a + infinitivo"

- a. Yo / quedar / para hacer surf / con los amigos  
\_\_\_\_\_
- b. Manu y Sebas / acampar / en los Picos de Europa  
\_\_\_\_\_
- c. Piluca y tú / participar / en una competición hípica  
\_\_\_\_\_
- d. Tú / nadar / en la piscina del polideportivo  
\_\_\_\_\_
- e. Pachi y Eva / escalar / una montaña muy peligrosa  
\_\_\_\_\_
- f. Rafa / aprender / nuevas maniobras con el monopatín  
\_\_\_\_\_





**Escola Secundária  
Quinta das Palmeiras**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

## PLAN DE CLASE

Fecha: 04 de febrero de 2016

Clase n.ºs: 53 y 54

Curso y grupo: 8ºC

Bloque de: 90 minutos

Formando/a: Manuela Aguilar

Profesora Cooperante del Instituto: Dr.ª Verónica Cruz

Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Paulo Osório

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: “Servicios de la Ciudad”

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

Unidad “Servicios de la ciudad”:

- Servicios y establecimientos comerciales de la ciudad.
- Elaboración de un plano de la ciudad.
- Contracción de preposiciones “a” y “de” con los artículos “el”, “la”, “los” “las”.

##### ❖ Descripción de la clase

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La clase empezará con la profesora proyectando y leyendo los contenidos en la pizarra. Los alumnos los copian en su cuaderno. Se hace un repaso de la clase anterior. Se pregunta a los alumnos de qué hablaron en la clase anterior y se introduce la unidad “servicios de la ciudad.” Se empieza la unidad con una actividad de motivación: “¿Qué conoces de tu ciudad?” Se proyectan imágenes conocidas de lugares de la ciudad de “Covilhã”, para que los alumnos descubran sus nombres en español.	10m  10 m	  Interacción oral Explotación de vocabulario
Se intenta que todos participen de manera ordenada. Los alumnos van haciendo la leyenda de las imágenes en la ficha previamente distribuida. A continuación, se les pide a los alumnos que comparen su ciudad con una ciudad española: “Cuenca”. Se introducen algunos contenidos culturales y se intenta dar una perspectiva intercultural a la comparación, valorizando diferencias y semejanzas de las dos ciudades. Después, se presenta la actividad 3: “elaboración de un plano de la ciudad”. Se explica que cada alumno tiene una imagen y una definición de un servicio o establecimiento comercial que no cuadran. La pareja que tenga la imagen y la frase correspondiente las va a pegar en el plano donde convenga. De esta forma, toda la clase participa en el juego y, individualmente, cada alumno completa la ficha de trabajo con las palabras que ha aprendido.	10 m  30 m	  Interacción oral  Comprensión oral Interacción oral Explotación de vocabulario
A continuación, se introducen los contenidos gramaticales utilizando algunas frases de la actividad anterior. Se intenta que los alumnos van adivinando como se contraen las preposiciones “a” y “de” con los artículos “el”, “la”, “los”	15 m	Explotación gramatical

<p>“las”. Se hace la sistematización de los contenidos pidiendo siempre la colaboración de los alumnos.</p> <p>Al final, se ejercitan los contenidos aprendidos. Se les pide a los alumnos que hagan, previamente, la ficha de trabajo para, después, la corregir en la pizarra.</p> <p>Si hay tiempo, se finaliza la clase con una visita virtual a una ciudad española para identificar algunos elementos de la calle y dar direcciones en un contexto “real.”</p>	<p>5m</p> <p>10m</p>	
--	-------------------------	--

# "Servicios de la Ciudad"

Primera clase

Profesora en prácticas: Manuela Aguilar

Clases n.º 53 y 54

Jueves, 4 de febrero de 2016

## Contenidos:

Unidad "Servicios de la ciudad":

- Servicios y establecimientos comerciales de la ciudad.
- Elaboración de un plano de la ciudad.
- Contracción de las preposiciones "a" y "de" con los artículos "el", "la", "los" "las".

## Actividad 1. ¿Qué conoces de tu ciudad?

1. El ayuntamiento



2. El mercado



3. La iglesia



4. El puente



5. La fuente



6. La calle



## Lugares y servicios de la ciudad



7. La universidad



9. El estadio



12. El centro Comercial



8. El hospital



10. La piscina playa

11. El parque



13. La estación de tren

## Actividad 2: Compara las ciudades de Covilhã y de Cuenca



Mira las Imágenes...



Cuenca – Plaza Mayor



Cuenca – Plaza Mayor

Covilhã

Cuenca



Compara los planos aéreos...

### Actividad 3: Plano de la ciudad

**Primero:** Haz corresponder el servicio o comercio a la descripción de su función.

**Después:** En el plano de la ciudad, pega la imagen y la frase correspondiente donde convenga.

**Al final:** Utiliza las palabras que has aprendido para completar la ficha de trabajo.

#### Ejemplo:

1. Para comprar clavos y martillos, voy **a la ferretería**.



### Actividad 4 - Gramática:

Para asistir a un partido de fútbol voy **al** estadio.

Para comprar un libro, voy **a la** librería.

Para comprar varios productos, voy **a las** tiendas.

Para divertirme por la noche, voy **a los** bares.

### Gramática:

#### La preposición "a" + artículos:

a + el = voy **al** cine  
a + la = voy **a la** gasolinera  
a + las = voy **a las** tiendas  
a + los = voy **a los** bares

#### La preposición "de" + artículos:

de + el = vengo **del** cine  
de + la = vengo **de la** gasolinera  
de + las = vengo **de las** tiendas  
de + los = vengo **de los** bares

Solo se contraen en una única palabra cuando el artículo es **el** → introduce nombre masculino/singular.

### Gramática:

#### La preposición "a" + artículos:

a + el = voy **al** cine  
a + la = voy **a la** gasolinera  
a + las = voy **a las** tiendas  
a + los = voy **a los** bares

#### La preposición "de" + artículos:

de + el = vengo **del** cine  
de + la = vengo **de la** gasolinera  
de + las = vengo **de las** tiendas  
de + los = vengo **de los** bares

Solo se contraen en una única palabra cuando el artículo es **el** → introduce nombre masculino/singular.

### A practicar...

Completa el siguiente **diálogo** sobre la ciudad de Cuenca con:

preposiciones:  
A  
DE

+ artículos:  
el  
los  
la  
las

- ¿Vamos \_\_\_\_\_(1) Plaza Mayor, en Cuenca?
- Sí. ¿Te refieres a la plaza que está \_\_\_\_\_(2) lado \_\_\_\_\_(3) catedral?
- Justo esa. También podemos ir \_\_\_\_\_(4) cafés que están cerca \_\_\_\_\_(5) ayuntamiento.
- Y para comprar los recuerdos, ¿Por qué no vamos \_\_\_\_\_(6) tiendas \_\_\_\_\_(7) centro \_\_\_\_\_(8) ciudad?
- ¿Por qué vas \_\_\_\_\_(9) hospital?
- Porque el hospital de Santiago Apóstol es muy antiguo.
- También me gustaría asistir \_\_\_\_\_(10) celebraciones de San Julián.
- ¿Sabes dónde puedo encontrar los "Amigos \_\_\_\_\_(11) Casas Colgadas" \_\_\_\_\_(12) municipio de Cuenca?
- Pregúntala en la Oficina de Información Turística. Ah..., y para salir de la ciudad, creo que hay que cruzar uno \_\_\_\_\_(13) puentes.



<p>El juego permite que toda la clase participe y coopere para ayudar a solucionar el enigma.</p> <p>Para aplicar los contenidos gramaticales aprendidos (el imperativo para dar indicaciones), el juego empieza con la profesora ejemplificando con el tratamiento de usted y vosotros con la ayuda de los alumnos de los dos equipos. Los alumnos de cada equipo van a la pizarra y van rellenando los lugares del plano, siguiendo las instrucciones dadas por el equipo oponente.</p> <p>El plano solo queda completo cuando todos los lugares sean revelados. Los alumnos también van rellenando el plano enigmático en sus fichas.</p> <p>Se esclarecen algunas dudas y se va añadiendo alguna información útil en la pizarra.</p>		
--	--	--

## “Servicios de la ciudad”

Tercera clase

Profesora en prácticas:  
Manuela Aguilar

Clase n.º 57

Lunes, 15 de febrero de 2016

### Contenidos:

- Práctica comunicativa: indicar direcciones en un plano de la ciudad.
- Tarea final: el plano enigmático.

### Actividad 1 - Dar indicaciones en un plano



- Formad 2 equipos.
- Elegid 2 representantes: uno da las indicaciones y el otro marca el camino en el plano de la ciudad.
- Cada equipo elige un lugar del plano al azar.
- Cada equipo dispone de un minuto para llegar al lugar.

**¡Ojo! Para que superéis la prueba ... hay que usar las fórmulas adecuadas para preguntar y dar indicaciones en la calle.**

### Desafío final: el plano enigmático

- Mantened los mismos 2 equipos de la actividad anterior.
- Cada equipo tiene lugares diferentes marcados en el plano.
- Cada equipo dispone de la lista de los lugares del equipo oponente por los que va a preguntar.
- Todos tenéis que participar, uno de cada vez, no solo para preguntar dónde está un lugar, sino también para dar indicaciones para que otro compañero encuentre el lugar que busca.
- Los equipos deben mantener en secreto sus respectivos planos.

**Pero, el enigma solo será solucionado con la ayuda de los dos equipos...**

 <p><b>Escola Secundária QUINTA DAS PALMEIRAS</b></p>  <p>UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR Covilhã   Portugal</p>	<p><b>PLAN DE CLASE</b></p> <p>Fecha: 05 de abril de 2016  Clase n.º: 43 y 44  Curso y grupo: 9.º E  Bloque de: 90 minutos  Formando/a: Manuela Aguilar  Profesora Cooperante del Instituto: Dr.ª Verónica Cruz  Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Paulo Osório</p>
---	--

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: “La ecología”

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Introducción a la unidad: “La ecología”:

- El consumo y el medio ambiente: visionado de un vídeo y discusión del tema.
- Elaboración de una encuesta sobre los hábitos ecológicos.

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La clase empezará con la profesora proyectando y leyendo los contenidos en la pizarra. Los alumnos los copian en su cuaderno.	5m	
Se hace un repaso de la clase anterior. Se pregunta a los alumnos de qué hablaron en la clase anterior y se relaciona el consumo y las compras con la unidad que se introduce - “La ecología.”	10m	Interacción oral
Se empieza la unidad con una actividad de motivación para el tema. Se proyecta una imagen para debatir qué les sugiere a los alumnos y, después, se les pregunta si estarían dispuestos a no cambiar de móvil para proteger el medio ambiente. Se intenta que los alumnos participen de manera ordenada y que no desistan de explicar sus puntos de vista. A continuación, se trabaja la comprensión escrita. Se lee el texto “Obsolescencia Programada” en voz alta y los alumnos responden, por escrito, a preguntas sobre el texto. Se aclaran algunas dudas de vocabulario y los alumnos pueden, también, consultar diccionarios de portugués y español. Al final, se confieren las respuestas.	20m	Comprensión y expresión escrita
Después de introducir el asunto, se profundiza y amplía el vocabulario con la visualización de un vídeo sobre el tipo de consumidor y el medio ambiente. Se intenta que los alumnos anticipen el tema del vídeo a través del análisis de una imagen y se explica la ficha de comprensión audiovisual que tendrá que rellenar mientras miran el vídeo. Cada imagen corresponde a una actitud del protagonista del vídeo que los alumnos tienen que identificar. Esta estrategia permitió que los alumnos fácilmente identificasen los tipos de comportamientos.	20m	Interacción oral Comprensión audiovisual
A continuación, se corrige la ficha intentando que todos los alumnos participen. Para diversificar el análisis del vídeo se proponen una sopa de letras y un ejercicio de huecos para ampliar el vocabulario sobre las actitudes del protagonista. Por fin, se propone un juego que se llama encuesta sobre el medio ambiente. A cada alumno le tocará una tarjeta que	10 m	

<p>siguiendo un modelo lo ayudará a escribir una frase para cuidar del medio ambiente desde casa. Esta actividad permite ejercitar y ampliar el vocabulario de los verbos y sustantivos relacionados con las actitudes ecológicamente responsables e irresponsables. Los alumnos van escribiendo en la pizarra sus frases, la profesora las va corrigiendo y los compañeros las van anotando en sus respectivas fichas. En un segundo momento, se les pide a los alumnos que en casa completen la encuesta, contestando, para cada frase, con qué frecuencia cuidan el medio ambiente.</p>	<p>25m</p>	<p>Comprensión visual Expresión escrita Explotación de vocabulario</p>
--	------------	--

# "La ecología"

Primera clase

Profesora en prácticas: Manuela Aguilar

## Contenidos:

Introducción a la unidad:  
"La ecología":

- El consumo y el medio ambiente: visionado de un vídeo y discusión del tema.
- Elaboración de una encuesta sobre los hábitos ecológicos.



## Actividad 1. ¿Qué te sugiere la imagen?

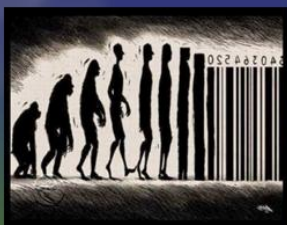


¿Estarías dispuesto a no cambiar de móvil para proteger el medio ambiente?

## Actividad 1- **Respuesta a las preguntas** del texto sobre la "Obsolescencia Programada"




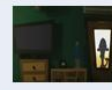

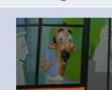
1. La "obsolescencia programada" es la programación del fin de la vida útil de un producto o servicio por el fabricante o la empresa, de modo que tras un periodo determinado de tiempo, este se vuelva inútil.
2. Ordenadores, televisores, impresoras, móviles, tabletas, iphones, smartphones...
3. Residuos, basura electrónica.  
Chatarra tecnológica - máquinas o aparatos viejos, que ya no funcionan.
4. Problemas medioambientales que afectan a todos los seres humanos: la contaminación del suelo y de las fuentes de aguas subterráneas.

## Actividad 2. Vamos a mirar un vídeo sobre...



¿El hombre ha evolucionado para...

## Actividad 2. Mira el vídeo e identifica las actitudes del protagonista:

el "Homo Consumus"	¿Qué hace?	el "Homo Responsabilus"
Escena 1  Desperdicia el agua.		 Ahorra el agua.
Escena 2  Derrocha la energía eléctrica.		 Ahorra la energía eléctrica.
Escena 3  Utiliza transportes individuales.		 Utiliza transportes públicos.

2. Mira el video y identifica las actitudes del protagonista:

el "Homo Consumus"	¿Qué hace?	el "Homo Responsabilus"	
Escena 4 	Usa papel nuevo		Usa papel reciclado
Escena 5 	Tira el papel/ no reciclar		Recicla el papel
Escena 6 	Compra alimentos envasados		Compra productos frescos

2. Mira el video e identifica las actitudes del protagonista:

el "Homo Consumus"	¿Qué hace?	el "Homo Responsabilus"	
Escena 7 	Produce muchos residuos y no los separa.		Produce menos basura y la separa.

**Actividad 3. Descubre CUATRO características del "Homo Consumus" y otras CUATRO del "Homo Responsabilus"**

I	R	R	E	S	P	O	N	S	A	B	L	E
N	A	E	G	F	F	H	J	K	L	O	A	G
C	Z	S	A	C	N	O	A	H	B	I	R	O
O	P	A	E	S	T	U	G	Z	M	D	I	
N	N	O	D	F	O	I	D	E	W	Z	C	S
S	A	N	I	M	A	L	E	S	C	O	B	T
C	B	S	O	L	I	D	A	R	I	O	E	A
I	L	A	D	N	G	M	E	L	G	L	V	S
E	E	B	S	V	B	U	O	A	D	A	Z	I
N	P	L	I	Z	A	Q	X	C	H	T	Q	M
T	U	E	O	P	O	U	F	V	O	S	U	P
E	Z	A	U	S	J	H	L	I	A	R	E	A
C	O	N	S	C	I	E	N	T	E	G	S	I

**Homo Consumus":**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Homo Responsabilus":**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_


**Actividad 4. El marciano va señalando algunos problemas medioambientales generados por el consumo irresponsable: complétalos con las palabras que están al lado.**

- La escasez del \_\_\_\_\_.
- La contaminación del \_\_\_\_\_.
- Talar los \_\_\_\_\_ innecesariamente.
- La gran cantidad de \_\_\_\_\_ producida.
- El desgaste del \_\_\_\_\_.

a) aire  
b) ecosistema  
c) residuos  
d) árboles  
e) agua

**Actividad 5- ¿ Y tú, qué tipo de consumidor eres?**

**Responsable**      **Irresponsable**



¿Cómo puedes conservar el medio ambiente desde casa?



**Escola Secundária  
Quinta das Palmeiras**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

## PLAN DE CLASE

Fecha: 12 de abril de 2016  
Clase n.ºs: 45 y 46  
Curso y grupo: 9ºE  
Bloque de: 90 minutos  
Formando/a: Manuela Aguilar  
Profesora Cooperante del Instituto: Dr.ª Verónica Cruz  
Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Paulo Osório

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### SEGUNDA CLASE DE LA UNIDAD: “La ecología”

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

- Presentación de formas de aconsejar con el presente de subjuntivo.
- Juego de los consejos “amigos” del medio ambiente.
- Instrucciones sobre la tarea final: folleto sobre el medio ambiente (presentación de un modelo).

##### ❖ Descripción de la clase

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La clase empezará con la profesora proyectando y leyendo los contenidos en la pizarra. Los alumnos los copian en su cuaderno.	5m	
Se hace un repaso de la clase anterior. Se termina la encuesta sobre los hábitos ecológicos. Se presenta la clave para que los alumnos verifiquen sus resultados, o sea que especie de “homo” son: “consumus” o “responsabilus.”	10m	Interacción oral
A continuación se proyecta un esquema sobre los impactos del consumo en el medio ambiente. Se va analizando el esquema con la ayuda de los alumnos. Se va revisando algunos contenidos que necesitaban de alguna redundancia y, al mismo tiempo, se introducen contenidos culturales y léxico de los problemas medioambientales y posibles soluciones a un nivel global.	10 m	Interacción oral Explotación de vocabulario
De este modo, se introduce la necesidad de actuar para salvar el planeta y, en simultáneo, algunas formas de aconsejar con el presente de subjuntivo (contenido funcional). Se proponen a los alumnos algunas frases contextualizadas para que descubran que tienen en común. Se proyectan unas tablas con los verbos regulares y algunos verbos irregulares y se van rellenando con la colaboración de todos. Algunos alumnos van a la pizarra para completar las tablas con la ayuda de sus compañeros. Se van sacando dudas y la profesora explica la estructura del tiempo verbal recurriendo a la comparación con el portugués (el “presente do conjuntivo”). Se explican las irregularidades de algunos verbos (necesarios para la realización de la tarea final) y se intenta extraer alguna regla. Para completar, se ejercitan las formas de aconsejar con algunos verbos regulares e irregulares en presente de subjuntivo y se repasa el significado de las 3RRR.	25 m	Explotación gramatical

<p>A continuación, se propone a los alumnos un juego para dar consejos “amigos” del medio ambiente para practicar el vocabulario y la estructura gramatical aprendida. En primer lugar, la profesora da el ejemplo su problema y pide a los alumnos que la aconsejen. Después, se eligen algunos de los compañeros que presentan hábitos menos ecológicos según los resultados que tuvieron en la encuesta anterior. Se les prende un cartel en la espalda con una imagen y con su problema. Cada uno de estos alumnos va paseando con el cartel, por el aula, para que los compañeros les den consejos “amigos” del medio ambiente, que ellos tendrán que adivinar.</p> <p>El juego permite activar la memoria visual y el movimiento da algún dinamismo a la clase motivando a los alumnos. La profesora aprovecha, también, para sacar algunas dudas. Por fin, se presenta la tarea final: la elaboración de un folleto sobre el medio ambiente. La profesora proyecta las instrucciones (usando la estructura aprendida) y explica que deberá contener la portada y el reverso del folleto. Además, para quede más claro y concreto, se les presenta su propio modelo de folleto, exponiendo, de nuevo, cada una de sus partes.</p>	<p>5 m</p> <p>20m</p> <p>15m</p>	<p>Interacción oral</p>
---	----------------------------------	-------------------------

# “La ecología”

Segunda clase

Profesora en prácticas: Manuela Aguilar

## Contenidos:

- Presentación de formas de aconsejar con el presente de subjuntivo.
- Juego de los consejos “amigos” del medio ambiente.
- Instrucciones sobre la tarea final: folleto sobre el medio ambiente (presentación de un modelo).



## Actividad 5

¿Y tú, qué tipo de consumidor eres?

Responsable

Irresponsable



¿Cómo puedes conservar el medio ambiente desde casa?

## Clave de la encuesta sobre los hábitos ecológicos:

**Homo responsabilis:** 8 o más respuestas «siempre».

**Homo consumus:** menos de 8 respuestas «siempre».

## Actividad 1-

Impactos del consumo en el medio ambiente



## Consejos

Es necesario que... + Presente de subjuntivo

- ...actuemos para salvar el medio ambiente.
- ...consumamos menos.
- ...ahorremos energía y materiales.
- ... no contaminemos el planeta.

## Actividad 3- El presente de subjuntivo para dar consejos... (algunos verbos regulares)

Es necesario...

	Contaminar - AR	Aprender - ER	Consumir - IR
yo	que no contamine el planeta.	que aprenda a ahorrar.	que consuma menos.
tú	que no _____ el planeta.	que _____ a ahorrar.	que _____ menos.
él	que no _____ el planeta.	que _____ a ahorrar.	que _____ menos.
nosotros	que no _____ el planeta.	que _____ a ahorrar.	que _____ menos.
vosotros	que no _____ el planeta.	que _____ a ahorrar.	que _____ menos.
ellos	que no _____ el planeta.	que _____ a ahorrar.	que _____ menos.

## Actividad 4- El presente de subjuntivo (algunos verbos irregulares)

Es importante...

	Reutilizar - AR	Hacer - ER	Ir - IR
yo	que reutilice el papel.	que haga la separación de residuos.	que vaya en autobús.
tú	que _____ el papel.	que _____ la separación de residuos.	que _____ en autobús.
él	que _____ el papel.	que _____ la separación de residuos.	que _____ en autobús.
nosotros	que _____ el papel.	que _____ la separación de residuos.	que _____ en autobús.
vosotros	que _____ el papel.	que _____ la separación de residuos.	que _____ en autobús.
ellos	que _____ el papel.	que _____ la separación de residuos.	que _____ en autobús.

### Actividad 5- ¿Qué es la regla de las tres ERRES?

- 1.º Haz corresponder la letra con la definición de las 3RRR.
- 2.º Completa los consejos con el presente de subjuntivo.

Reducir C)	Reutilizar B)	Reciclar A)
<b>Es necesario:</b>	<b>Aconsejo:</b>	<b>Es importante:</b>
1. ...que/tú/reducir/ los residuos.	3. ...que/ellos/ donar/las ropas usadas.	5....que/ yo/llevar/aparatos viejos/punto limpio.
2. ...que/vosotros/ utilizar/ menos envases.	4. ...que/ él/hacer/ cosas nuevas/ con residuos.	6. ...que/ nosotros/reciclar/ tóneres/de impresora.
<b>A) Aprovechar los materiales de los desechos para hacer otros productos.</b>	<b>B) Darles a los productos la máxima vida útil.</b>	<b>C) Disminuir la cantidad de basura que producimos.</b>

### Actividad 6. Juego de los consejos: "Amigos" del medio ambiente

Los compañeros que tienen hábitos menos ecológicos van a necesitar algunos consejos tuyos:

- Cada uno de ellos tendrá un cartel en la espalda con su problema y va a intentar adivinarlo.
- Vas a aconsejarlos, siguiendo las fórmulas indicadas para dar consejos.

#### Ejemplo:

**Problema:** Gasto/derrocho mucho papel.



**Consejo:** Te aconsejo que escribas más en la pizarra.

### Actividad 6. consejos "amigos" del medio ambiente

#### Consejos:

**Ejemplo:** Gasto/derrocho mucho papel.

- ✓ Te aconsejo que escribas más en la pizarra.
- ✓ Es importante que uses papel reciclado.
- 1. **Derrocho electricidad**
- ✓ Es importante que uses bombillas economizadoras.
- 2. **Derrocho mucha agua**
- ✓ Es necesario que cierres bien los grifos.
- 3. **Derrocho mucha electricidad**
- ✓ Te recomiendo que no enciendas las luces durante el día.

**Tarea final:** elaboración de un folleto sobre el medio ambiente

#### Es necesario que:

- ❖ forméis grupos de 3 alumnos.
- ❖ elaboréis un folleto sobre el medio ambiente.
- ❖ utilizéis las formas adecuadas para aconsejar.
- ❖ uséis un lenguaje apelativo.
- ❖ atendáis al modelo que será presentado.
- ❖ lo presentéis oralmente en clase.

**¡El mejor folleto será publicado!**

### Tarea Final: Estructura del folleto sobre el medio ambiente

A - **Portada del folleto** - presentación del tema

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Introducción sobre la importancia del tema</li> <li>&gt; Imagen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Presentación del grupo</li> <li>&gt; Imagen</li> <li>&gt; Contactos</li> <li>&gt; Webgrafía utilizada</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Identificación del instituto</li> <li>&gt; Eslogan (frase apelativa)</li> <li>&gt; Imagen</li> <li>&gt; Fecha</li> </ul> |
|--|--|--|

B- **Reverso del folleto** - consejos para aplicar la regla 3RRR

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Reducir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 5 consejos</li> <li>&gt; 2 imágenes</li> </ul> | <b>Reutilizar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 8 sugerencias</li> <li>&gt; 3 imágenes</li> </ul> | <b>Reciclar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 5 consejos</li> <li>&gt; 2 imágenes</li> </ul> |
|---|---|--|

Ideas útiles, prácticas (fáciles de hacer), creativas y economizadoras de recursos para reutilizar desechos (botellas plásticas, latas, cajas...)

## **Anexo 15 - Projeto do Clube de Leitura**

**Escola Secundária Quinta das Palmeiras**

**Núcleo de Estágio de Português/Espanhol**

### **Projeto: Clube de Leitura**

Um clube de leitura é um lugar privilegiado de partilha da magia e das emoções que desvendamos em cada página que lemos. Um mundo incomensurável que se torna ainda mais rico quando debatemos várias interpretações de uma mesma obra. É um espaço intimista no qual se tecem afinidades à volta de um livro e onde a leitura deixa de ser um ato solitário.

#### **Objetivos:**

- Estimular os jovens para a leitura de obras de qualidade.
- Funcionar como espaço de partilha de experiências e opiniões acerca das leituras realizadas num ambiente informal e descontraído.
- Divulgar e organizar eventos literários.
- Divulgar e valorizar jovens escritores e de autores da região.
- Criar uma comunidade virtual de leitores para publicação e debate mais alargado de opiniões sobre as obras (outras escolas nacionais e internacionais).
- Cativar outros jovens para a leitura através da recriação das obras literárias lidas, recorrendo a diversas manifestações artísticas e apresentadas à restante comunidade escolar.

#### **Funcionamento:**

Reuniões quinzenais/ mensais (consoante a extensão da obra) às segundas-feiras à tarde, contando com a orientação de um professor/tutor.

Estabelecimento das regras de funcionamento, nome do clube e normas de conduta da responsabilidade dos alunos com supervisão do professor.

Acordar ler o mesmo livro durante um determinado período de tempo e reunir depois para o discutir com os colegas.

Propõem-se 2 ou 3 livros e o grupo seleciona o que mais gosta, depois de ser apresentada uma síntese dos mesmos.

Após análise dos gostos e interesses dos participantes, o professor deve também assegurar que as propostas sejam obras de qualidade, com mensagens úteis e formativas para os jovens.

Os participantes não devem ser mais de 10 para assegurar que todos sejam ouvidos, nem menos de 5 para não ficarem sem assunto.

A duração das sessões será de 90 minutos.

Deve-se assegurar a disponibilidade de volumes para todos os membros do grupo antes de se efetuar a escolha do livro.

**Espaço físico:**

Biblioteca da Escola Secundária Quinta das Palmeiras

Criação de um espaço aconchegante e informal, onde as conversas ocorram à volta de um chá com biscoitos.

**Atividades:**

Leituras em conjunto, de partes selecionadas do texto, com orientação do professor, para incentivar a reflexão apreciação crítica acerca das mesmas.

Refletir sobre o tema e a perspetiva do autor, nomeadamente os objetivos da obra, a atualidade, os ensinamentos, o estilo, a contextualização, as emoções que se transmitem, etc.

Leituras criativas dos textos: dramatizadas, musicadas, apresentadas em BD ou recorrendo outras manifestações artísticas.

Convidar amigos a participar, escritores e poetas para enriquecer o debate, procurando manter, entretanto, sempre um grupo restrito nas sessões.

Realizar sessões de divulgação de obras literárias, acompanhadas de um debate de ideias, abertas à comunidade escolar.

Exposições dos trabalhos de recriação das obras e divulgação das suas críticas literárias no espaço escolar, na página da internet da Escola, no *blog* da Biblioteca e nos meios de comunicação disponíveis (QTV Palmeiras, Palmeiras Impress e Rádio Palmeiras).

**Divulgação:**

A divulgação será efetuada através de cartazes, dos meios de comunicação da escola e contato/triagem por parte dos professores de Português.

Covilhã, 24 de setembro, 2015



# Convite

LER LER LER...

Ler vai tornar-se viral... no **Clube de Leitura** da nossa Escola!

Vem descobrir novos mundos virtuais através das palavras!

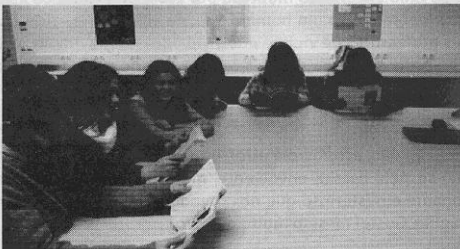
Desafia a tua inteligência...

Junta-te ao CLUBE!

Inscribe-te com o teu/tua professor/a de Português ou na Biblioteca da Escola

## Anexo 17 - Divulgação do Clube de Leitura no Jornal da ESQP

### "A Banda das Letras" ...



Somos um grupo de alunos dos 7º e 8º anos, reunimos mensalmente na Biblioteca (CTE), às segundas-feiras, com o objetivo de mostrarmos a nossa forma de ser e os nossos gostos através dos livros. Sentimo-nos felizes por saber que compartilhamos o gosto pela leitura e que transmitir aquilo que sentimos, ao lermos um livro, até pode ser simples.

O primeiro livro que escolhemos foi *Flor de Mel* de Alice Vieira. Após a leitura, reunimos para falar da mensagem da obra, das aprendizagens, das emoções e dos espaços em branco que nos deixa. Nestas sessões contamos sempre com a presença das professoras Manuela Aguilár e Albertina Leitão. Neste clube de leitura a "melodia das palavras" é o mote!

Temos vindo a descobrir que, através da leitura, podemos explorar outras formas de arte como a música, a dramatização, a dança e as artes plásticas, de maneira a transmitir aos outros a nossa interpretação da história. E é isso que iremos fazer a seguir: divulgar a literatura através de exposições de trabalhos, apresentação de atividades artísticas, debates, etc.

Lançamos-te um desafio: Podes não gostar de ler, mas de certeza que neste clube vais aprender coisas que te vão fazer começar a ler, para além disso, tens o privilégio de fazeres novas amizades! De que estás à espera?! Junta-te a nós, não hesites!


10

Fonte: ESQP (dezembro 2016) *Palmeiras Impress*, n.º18, 19.

## Elos de leitura...

### Semana da Leitura

### A Banda das Letras



O clube de leitura "A Banda das Letras" participou ativamente na semana da leitura.

Foram organizadas 2 sessões, envolvendo no total 4 turmas da escola escolhidas pelos alunos que frequentam o clube.

"A Banda das Letras" dinamizou atividades de pré-leitura do livro *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Gonzalez, através de jogos e interação com os colegas das turmas convidadas.

Dado que alguns dos alunos estudam, foi apresentado um momento musical, no qual se procurou recriar as principais emoções suscitadas pela leitura do livro. As sessões de divulgação de leitura atraíram, também, novos membros para o clube que começaram já a comparecer às reuniões.

Pretendemos continuar as nossas leituras e atividades, sendo a poesia a eleita neste período. Como tal, esperamos cada vez mais participantes!

Prof. Manuela Aguilár

Fonte: ESQP (junho 2016) *Palmeiras Impress*, n.º19, 4.