

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Departamento de Ciências da Educação

A Oralidade no processo de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio com feição dissertativa do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Rita Alexandra Rio André C. Rodrigues Carvalho

Professores Orientadores: Professor Doutor Carlos Assunção
Professor José Manuel Giménez García



Vila Real, julho de 2015

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Departamento de Ciências da Educação

A Oralidade no processo de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio com feição dissertativa do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Rita Alexandra Rio André C. Rodrigues Carvalho

Professores Orientadores: Professor Doutor Carlos Assunção
Professor José Manuel Giménez García

Composição do Júri:

Vila Real, 2015

Ao meu marido, pela ajuda, paciência, compreensão e amor que sempre demonstrou no decorrer de todo este processo.

Agradecimentos

Este estudo não é unicamente produto de um empenho individual, mas sim de um conjunto de esforços que o tornaram possível e sem os quais, seguramente, teria sido muito mais difícil finalizar esta etapa, que constitui um importante marco na minha vida pessoal e profissional. Desta forma, manifesto o meu reconhecido agradecimento a todos os que me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a concretizar mais esta fase da minha formação académica.

À UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), mais concretamente à Direção do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, manifesto o meu profundo apreço por me terem dado a possibilidade de completar a minha formação académica e evoluir enquanto pessoa e profissional. Agradeço igualmente a excelência da formação prestada e conhecimentos transmitidos, que foram de suma importância para este relatório, desejando que este dignifique, em última instância, esta instituição.

Ao meu Orientador do Relatório de Estágio, Professor Catedrático Carlos da Costa Assunção, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação e apoio incondicionais que muito melhoraram e alçaram os meus conhecimentos científicos e, sem dúvida, muito despertaram o meu desejo de querer fazer mais e melhor, tendo sempre em vista o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Professor José Manuel Giménez García, o meu sincero agradecimento pela coorientação neste relatório. Muito obrigada pelo profissionalismo, pela sincera amizade, pelo apoio, sugestões, conselhos e pela disponibilidade que sempre demonstrou para comigo. O seu apoio foi fundamental na elaboração deste relatório de estágio.

À minha orientadora de Estágio de Português, Professora Rosa Mendes, pela belíssima orientação que sempre me proporcionou. Agradeço, de forma especial, o carinho, a amizade, a ajuda e a preocupação nos momentos de maior aflição, estando sempre disponível para escutar as minhas dúvidas e tecer palavras de incentivo, com o intuito de melhorar e aperfeiçoar todo o processo de ensino-aprendizagem.

À minha orientadora de Estágio de Espanhol, Professora Hortênsia Quintela, pelo seu saber, espírito crítico, atenção e carinho que dedicou na orientação das minhas práticas pedagógicas, bem como o ânimo e encorajamento que sempre mostrou no decurso da sua realização.

Aos meus colegas e professores do Mestrado pela amizade, companheirismo e partilha de saberes e experiências.

Principalmente aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram a pugnar pelos meus sonhos, estando constantemente ao meu lado, mostrando o seu apoio incondicional.

RESUMO

Este relatório constitui a reflexão da prática de ensino supervisionada que decorreu durante o ano letivo 2014/2015, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Real) e Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo (Chaves), sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos da Costa Assunção e coorientação do Professor José Manuel Giménez García.

A minha prática pedagógica incidiu em duas vertentes: na disciplina de Português com uma turma de 9º ano e na disciplina de Espanhol, nível B2, numa turma de 11ºano.

A consciência de que a oralidade constitui um saber nuclear que pode ser trabalhada nas suas diferentes vertentes - a compreensão, a expressão oral e a interação - permitiu-me desenvolver algumas estratégias potenciadoras do aperfeiçoamento desta competência.

Neste contexto, o presente relatório pretende alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar problemas relacionados com a oralidade na sala de aula.
- Planificar atividades de acordo com as necessidades do público-alvo.
- Apresentar estratégias/atividades para o desenvolvimento dessa competência, quer na língua materna, quer na língua estrangeira, *espanhol*.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português, Ensino de Espanhol, competências comunicativas, oralidade.

RESUMEN

Este informe constituye una reflexión de la práctica de enseñanza supervisada que transcurrió a lo largo del año lectivo 2014/2015, en la Escola Secundaria Dr. Camilo Castelo Branco (Vila Real) y Agrupamiento de Escolas Dr. António Granjo (Chaves), con la orientación científica del Profesor Dr. Carlos da Costa Assunção y coorientación del Profesor José Manuel Giménez García.

El enfoque de mis prácticas pedagógicas se basó en dos aspectos: la asignatura de Portugués, en una clase de 9º año y la asignatura de Español, nivel B2, en una clase de 11º año.

La tomada de conciencia de que la oralidad constituye una destreza nuclear que puede ser trabajada en sus distintas vertientes - la comprensión, la expresión oral y la interacción- me motivó a desarrollar algunas estrategias que potenciaran, en clase, el progreso de esta competencia.

El presente informe tiene los siguientes objetivos:

- Identificar los problemas relacionados con la oralidad de los alumnos en clase
- Planificar las actividades según el nivel y las necesidades de los alumnos
- Presentar estrategias/actividades para el desarrollo de esta competencia, sea de lengua materna, sea de lengua extranjera, L2- español.

PALAVRAS-CLAVE: Enseñanza del Portugués, Enseñanza del Español, competencias comunicativas, oralidad.

ABSTRACT

This project is the reflexion on the supervised teaching which was developed during the academic year of 2014/2015, in Dr. Camilo Castelo Branco Secondary School (Vila Real) and Dr. António Granjo School (Chaves), under the scientific supervision of Dr. Carlos da Costa Assunção and the orientation of Dr. José Manuel Giménez García.

My pedagogical practice focuses in two sides: in the portuguese school subject with a group of the 9 grade and in the spanish school subject with a group of the 11 grade.

The conscience that “speaking” is a nuclear know and can be studied in different ways increasing the comprehension, the discourse and students interaction - has allowed me to develop some strategies reinforcing the development of this competence.

In this context, the present report has the aim to achieve the following objectives:

- Identifying some problems related to speaking in the classroom
- Planifying activities according to the needs of students
- Present some strategies/activities to develop this skill, in the native language and in the foreign language, spanish language.

KEY WORDS: portuguese teaching, spanish teaching, comunicative and speaking skills.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE GERAL.....	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS.....	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A oralidade no processo de formação do aluno.....	3
I. 1 – A oralidade à luz das novas orientações programáticas para o ensino de português no 3º ciclo e ensino secundário	3
I.1.1 – A oralidade na sala de aula de Português	10
I. 1.2 – Atividades de compreensão e expressão oral para o 3º ciclo e ensino secundário	16
I.2 – Relevância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira	21
I. 2.1 – Documentos orientadores do ensino do espanhol (LE): a competência da oralidade	29
I.2.2 – Análise comparativa: a oralidade no Programa de Espanhol do EB e Secundário e no <i>Plan Curricular</i> do Instituto Cervantes	35
CAPÍTULO II – Contextualização das Práticas Pedagógicas	47
II. 1 – Descrição das escolas cooperantes	47
II.1.1 – Escola Secundária Camilo Castelo Branco – Vila Real	47
II.1.2 – Agrupamento de Escolas Doutor António Granjo – Chaves	49

II. 2 – Caracterização das turmas	51
II.2.1 – Turma de Português (9º ano)	51
II.2.2 – Turma de Espanhol (11º ano)	52
II. 3 – Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas (Português e Espanhol)	53
II.3.1 – Prática letiva de Português	55
II. 3.1.1 – Primeira unidade didática: Texto narrativo e outras leituras ...	55
II. 3.1.2 – Segunda unidade didática: Texto Épico, <i>Os Lusíadas</i>	60
II.3.2 – Prática letiva de Espanhol	64
II. 3.2.1 – Primeira unidade didática: Cuida TU mundo!	64
II. 3.2.2 – Segunda unidade didática: Fiestas Populares y tradiciones de España	69
Apreciação crítica.....	75
CONCLUSÃO	77
BIBLIOGRAFIA.....	79
LISTAGEM DE ANEXOS E APÊNDICES.....	84
ANEXOS EM FORMATO PAPEL (ESPAÑHOL)	86
APÊNDICES EM FORMATO PAPEL (PORTUGUÊS)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

NPPEB – Novos Programas de Português do Ensino Básico

PPES – Programa de Português do Ensino Secundário

PE – Programa de Espanhol

LE – Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

PISA – Programme for International Students Assessment

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

DELE – Diploma de Español como Lengua Extranjera

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

INTRODUÇÃO

No âmbito da minha prática pedagógica, cedo me apercebi da relevância da oralidade, e nesta, da competência comunicativa, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Pela análise aos documentos estruturantes do ensino básico e secundário, pude verificar que esta competência é transversal às diferentes componentes dos programas curriculares das disciplinas, nomeadamente às de língua portuguesa e estrangeira.

Desta forma, o presente relatório tem como principal objetivo levar a cabo um enquadramento teórico sobre a importância da oralidade e as suas repercussões na aquisição e aperfeiçoamento de competências comunicativas, por parte dos alunos dos ensinos básico e secundário, na língua materna e na língua espanhola, âmbito da minha prática pedagógica.

Com vista à consecução deste objetivo geral, propus-me:

- Refletir sobre a importância da oralidade no desenvolvimento de aptidões na língua materna e aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira;

A este objetivo de índole geral, associam-se objetivos específicos, a saber:

- Refletir sobre os documentos orientadores do ensino/aprendizagem da língua materna e do espanhol (LE);
- Averiguar que tipo de estratégias podem ser implementadas para desenvolver a competência de comunicação oral nos alunos;
- Desenvolver propostas de intervenção/animação que promovam competências de comunicação oral em contexto de sala de aula;
- Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral na língua materna e em espanhol (LE).

O presente trabalho constará, assim, de duas partes:

- Numa primeira parte pretendo proporcionar uma reflexão sobre a importância que a oralidade adquiriu nos programas das línguas, nacional e estrangeira, analisando os documentos estruturantes destas duas disciplinas. A partir daqui, pretendo refletir e apontar estratégias que permitam que esta interação oral se concretize nas aulas de línguas, como uma atividade quotidiana, natural e essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.
- Com a segunda parte deste relatório é minha intenção demonstrar como enquadrei e apliquei as noções adquiridas, na prática letiva de Ensino do Português e Ensino do Espanhol. Iniciarei este capítulo com uma breve caracterização dos estabelecimentos de ensino e das turmas onde desenvolvi a prática letiva, seguidamente apresentarei a descrição das atividades por mim realizadas, bem como as estratégias utilizadas, com o fim de delimitar o tema deste relatório.

CAPÍTULO I – A oralidade no processo de formação do aluno

I.1 - A oralidade à luz das novas Orientações Programáticas para o ensino de Português no 3º ciclo e ensino secundário

Após uma «época em que a identidade nacional se diluiu numa identidade europeia e mundial, típica da era da globalização» (Rodrigues 2004: 2), assistimos ao ressurgir de uma crescente preocupação com a nossa cultura e, por conseguinte ao incremento do interesse pelo que constitui o espólio da nossa língua, o português. Do mesmo modo, a gestão adequada das verbalizações do que vamos apreendendo, pela receção e compreensão das diferentes interações que vamos potencializando ao longo da vida adquiriu uma função primordial, não só no meio educacional, como no profissional e social. A integração no *curriculum* dos programas educativos de conceitos inerentes à consecução desta condição tornou-se imprescindível.

Daqui se depreende a consequente generalização no meio académico, dos conceitos de *literacia* e *oracia*, este último entendido como *um degrau* para se chegar ao primeiro. Segundo Benavente *et al.* (1996: 23), se o conceito de alfabetização representa o ato de ensinar e de aprender, o conceito de **literacia** representa a capacidade de usar as competências, que são ensinadas e aprendidas, de leitura e de escrita. **Literacia** pode-se entender como «a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade». (Cit. por Carvalho e Sousa 2011: 111). Na mesma senda, o conceito de *oracia* apresenta-se-nos como sendo: «a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os *textos orais*, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade» (Pereira e Viana 2003: 1-2).

Desta feita, e à semelhança do que acontece com a *literacia*, poder-se-á falar de *oracia em compreensão* e de *oracia em produção*, englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação (*Ibidem*).

A discussão em torno destes termos tornou-se ainda mais intensa sobretudo a partir da apresentação dos resultados do estudo **PISA - Programme for International Students Assessment** - levado a cabo em 2001. Desenvolvido pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), visava avaliar se os alunos de 15 anos (faixa etária que, na maior parte dos países participantes, se aproxima do final da escolaridade obrigatória) estão bem preparados para enfrentar os desafios da vida quotidiana, avaliando a capacidade para extrair e recuperar informação, para interpretar e para refletir sobre o conteúdo das produções orais e escritas com que se deparam no seu percurso escolar (GAVE 2001).

Segundo a avaliação do PISA (2000), os alunos portugueses situaram-se acima da média europeia no que diz respeito à leitura de textos narrativos, mas revelaram muitas dificuldades em textos não narrativos. Observaram ainda que o desempenho em geral dos nossos alunos apresentava falhas em competências de leitura crítica (Carvalho e Sousa 2011: 116 -121).

Daqui se depreendeu que urgia dotar as escolas dos meios necessários para que os nossos alunos soubessem extrair e recuperar informação do que liam e ouviam, interpretando-a e integrando-a, refletindo criticamente sobre a mesma, para posteriormente a representarem e explanarem aos seus interlocutores, aos seus pares sociais.

Nesta perspetiva, a disciplina de **Português** assumiu ontem, como na atualidade, um papel crucial no desenvolvimento integral do aluno como indivíduo e cidadão, o qual deveria otimizar as suas capacidades, conhecimentos e experiências, no seio da sociedade: «A linguagem é *a arma de combate* através da qual o interlocutor impõe o seu pensamento, visto que é através da palavra que o Homem participa no *grande diálogo da comunicação verbal*» (Rodrigues 2002: 36; cit. por Monteiro *et al.* 2013: 113).

Igualmente, a este respeito, refere-nos Inês Sim-Sim:

O valor da linguagem está profundamente enraizado na cultura ocidental. É através dela que se processam a maior parte das nossas interações pessoais e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares (Sim-Sim 2002: 200).

Decorrente desta conjuntura, os responsáveis pela educação projetaram toda uma reorganização das matrizes curriculares na área do ensino do português, com vista a desenvolver competências não só de leitura e escrita, como de expressão e compreensão do oral, nas crianças e jovens portugueses.

A reestruturação dos Programas de Português para o Ensino Básico (NPPEB) em 2009 procurou efetivar a aplicação de um conjunto de documentos produzidos que, com carácter variavelmente normativo, constituíram referências de enquadramento para a aplicação do mesmo: *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais* (2001), *Plano Nacional de Leitura* (2007), *Dicionário Terminológico* (2008) e *Metas Curriculares para o 1º, 2º e 3º ciclo* (2012).

O programa impôs-se como um instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem do português, abrangendo diferentes vertentes - **Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua** -, facultando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos, bem como o inerente desenvolvimento de uma consciência metalinguística.

Na organização programática dos três ciclos, as **competências orais** estão presentes nas componentes da matriz comum. O domínio **ouvir/falar** surgiu, nos programas de 1991, a par do **ler/escrever**, no entanto, a **oralidade** torna-se uma competência autónoma em 2001, com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral, o que se reflete também no NPPEB (Monteiro *et al.* 2013: 116).

A **oralidade** surge assim como um domínio dentro do qual se abordam duas áreas específicas:

1 - A **Compreensão do oral**: onde se privilegia a interpretação de discursos orais com diferentes graus de complexidade, o registo e tratamento de informação, o desenvolvimento de competências para ouvir, compreender e mobilizar a informação ouvida.

2 – A **Expressão oral**: sobretudo ao nível da interação oral e da produção oral.

A este respeito o PPEB diz-nos:

Entende-se por *compreensão do oral* a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a decodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória;

Entende-se por *expressão oral* a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (Reis *et al.* 2009:16).

No que se refere à expressão oral, o programa de português do ensino secundário (Coelho *et al.* 2002: 6), através dos objetivos e conteúdos enunciados evidencia como principais finalidades:

- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de línguas adequadas;
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.

Se refletirmos sobre os conteúdos inerentes à delineação destes objetivos, compreendemos a relevância que é dada à premissa de que os alunos devem ser instruídos e preparados para falarem o Português de uma forma coerente e sempre com uma vertente reflexiva. Pretende-se que os alunos se capacitem como indivíduos mais competentes, capazes de implementarem no seu dia a dia estratégias de **recepção e produção** dos textos orais:

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção (Reis *et al.* 2009: 15).

Além dos objetivos e finalidades que guiam o professor para uma melhor preparação das aulas, também encontramos, no PPEB (*Idem*:10), os processos de operacionalização das competências. Estes processos de operacionalização consistem na forma de efetivar os objetivos que são propostos para a prática de cada competência, transformando-os em situações que o professor poderá explorar em sala de aula, tais como:

- Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação;
- Intervir oportunamente;
- Expressar sentimentos e emoções;
- Relatar acontecimentos e episódios;
- Descrever ações e objetos;
- Expor ideias;
- Expressar e defender opiniões;
- Trocar e confrontar opiniões;
- Discutir e argumentar.

Todos estes processos ou estratégias visam motivar o aluno a refletir e a expressar as suas ideias e opiniões, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e capacidade crítica: «Autonomia e responsabilidade são mesmo indissociáveis neste programa e podem conduzir a uma dinâmica inovadora e participada, no sentido da procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos» (Coelho *et al.* 2002: 5).

As transformações introduzidas nos **Ensinos Básico e Secundário**, decorrentes destes documentos, apontam o **domínio da oralidade** como uma competência transversal, a qual deverá contribuir para uma afirmação pessoal e para uma completa integração social dos jovens. No que concerne à compreensão/expressão oral, o programa, através dos objetivos e conteúdos enunciados, pretende evidenciar alguns pressupostos que permitam a prática de uma eficaz e adequada interação verbal.

Tal como é referido no PPEB, «o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros» (Reis *et al.* 2009: 6). Assume-se que esta inovação se estabeleça e se compatibilize com um ensino que privilegie o funcional e a transversalidade:

O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele. (*Idem*:12).

As **Metas Curriculares de Português** têm como base o Programa de Português do Ensino Básico, centrando-se no que desse programa é essencial que os alunos aprendam: «As metas são documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas» (Despacho nº. 17169/2011). Apresentam-se definidas por ano de escolaridade, organizadas por quatro domínios de referência no **1º e 2º ciclo** (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática), e cinco no **3º ciclo** (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita). Os novos domínios apresentados integram as competências definidas pelo programa de português e preveem objetivos e descritores de desempenho, que não são mais do que um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer.

As novas Metas Curriculares prestam uma particular atenção ao ensino e aprendizagem da **oralidade**, ao longo de todos os ciclos de escolaridade, abandonando conceitos e práticas que estavam há muito enraizados na docência e que atribuíam ao oral um papel secundário relativamente às outras competências tidas como mais *relevantes*, tais como o saber ler e escrever. A este respeito, Salema escreve:

Sabe-se, por outro lado, que, na tradição escolar, as competências do modo oral têm sido relegadas para segundo plano, quando comparadas com a leitura e a escrita. A noção clássica de escola limita a área do ensino da língua materna à leitura e à escrita - a compreensão e a expressão orais não pertencem aos objetivos da escola: ouvir é um dom da natureza, falar é na rua ou em casa que se aprende. Com os NPPEB, esta concepção é profundamente revista (Salema 2011: 5).

Os novos Programas de Português também nos indicam que o ensino e a aprendizagem da língua se devem orientar para o desenvolvimento da denominada **competência comunicativa**.

Sim-Sim (2002: 219) refere-se a esta competência comunicativa como uma articulação, que se quer imperativa, entre o conhecimento das estruturas gramaticais da linguagem oral e a capacidade de as usar adequadamente.

Na mesma senda, nas Metas Curriculares de Português prevê-se a interligação entre a escrita e a oralidade, a fim de se cumprir o objetivo de melhorar a expressão/comunicação por parte do indivíduo:

A competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia. Dito de outro modo, reporta-se à capacidade que cada um possui, para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos (Monteiro *et al.* 2013: 113).

Cada professor deverá adotar os procedimentos que considerar mais adequados, para que o ensino se faça, de tal modo, que os alunos adquiram e revelem cada um dos desempenhos descritos nas Metas Curriculares de Português: «É, pois, fundamental que o professor organize o seu ensino estabelecendo uma programação que contemple todos os descritores de desempenho previstos nas Metas Curriculares» (Buescu *et al.* 2014: 33). Compete ao professor assumir o papel de regulador da interação verbal: «deverá a aula de língua criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados» (Coelho *et al.* 2002:18).

Não podemos deixar de salientar que esta vertente, o desenvolvimento da oralidade, nos surge como um meio de combater um *estigma*, que por muito tempo esteve enraizado na esfera educativa: o *curriculum* preparava indivíduos *reprodutores* e não *pensadores*.

As novas propostas curriculares apontam para que em aula as atividades de compreensão e de produção sejam privilegiadas: pede-se ao professor que *ensine a pensar*, a trabalhar com a língua em contextos diferenciados, a verificar os fenómenos linguístico-gramaticais através de distintas perspetivas, a interpretá-los e a refletir sobre eles. A este respeito:

É à luz do conceito de competência comunicativa que o objetivo primordial da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico se concretiza, em termos do desenvolvimento da produção de textos verbais orais, aliado ao uso de símbolos não-verbais, e da compreensão e expressão oral/escrita (Sousa 2006, cit. por Monteiro *et al.* 2013: 113).

O desenvolvimento deste assunto será alvo da minha atenção, nas seções que se seguem.

I.1.1 – A oralidade na sala de aula de Português

O relevo dado à oralidade não é um imperativo apenas dos tempos atuais. Já na Antiguidade Clássica, as disciplinas de Retórica (composição e apresentação de discursos) e de Oratória (arte de falar em público de forma estruturada e organizada) eram fulcrais na formação escolar do indivíduo. O cidadão Grego tinha de dominar estas duas artes de *bem falar*. Nos dias de hoje, continua a ser uma *área* fundamental e é vista, principalmente, na sua repercussão educacional e social. Para singrar na vida social, em particular na escola, é consensual o reconhecimento da importância das competências de comunicação. Como escreve Sim-Sim:

A importância do domínio de competências comunicativas no sucesso individual (o escolar incluído) e coletivo não carece de demonstração. (...) a queixa mais frequente dos professores ao referirem o insucesso escolar é a de que as crianças falam mal e /ou não sabem ler (2002: 199).

Dada a relevância da questão, a autora elaborou mesmo um teste de *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim 2006) com o qual pretendia contribuir para a disponibilização de recursos de avaliação do desenvolvimento da linguagem oral nos domínios mais pertinentes para o sucesso da aprendizagem, capacidade que segundo estudos internacionais citados pela mesma se encontrava abaixo dos níveis esperados sobretudo no ensino básico.

No meio académico e institucional, é sabido que no passado houve uma tendência para que nas salas de aula de Língua Portuguesa se advogasse uma natural e tradicional primazia da escrita sobre a oralidade, sendo que, naturalmente, a linguagem oral era negligenciada em relação à escrita: «Tradicionalmente, o ensino da língua materna (...) consistiu de forma quase exclusiva no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos» (Silva *et al.* 2011: 7).

Nos nossos dias, como tive oportunidade de o demonstrar anteriormente, no atual programa de Português a oralidade assume um papel cada vez mais preponderante, onde se privilegia a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento comunicativo dos alunos, apontando para o ensaio de situações de comunicação, quer ao nível da compreensão/interpretação, quer da produção/expressão, num processo que se quer de análise, mas também de experimentação e *treino*:

O trabalho estruturado da expressão oral permitirá ainda, a nosso ver, que se abordem e/ou aprofundem outras questões, tais como: adequação pragmática do discurso; consciência da variação dialetal e socioletal; treino de competências sociais; treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso profissional da língua (*Idem*: 9).

A comunicação oral constitui uma competência transversal do currículo, já que o seu uso se torna necessário em todo o nosso percurso escolar enquanto alunos, na medida em que comunicamos na nossa língua materna, o Português.

Concluiu-se assim, a partir de todas estas orientações e revisões programáticas, que uma aula de Português deveria ser desenvolvida a partir da **interação verbal**, entre o professor e os seus alunos. «Esta interação verbal resulta de uma aprendizagem, na medida em que tal como se aprende a ler e a escrever também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos» (Monteiro *et al.* 2013: 119).

No entanto, o que na maioria das vezes me foi permitido observar, em contexto de sala de aula, é que esta *interação* está centrada no discurso do professor, sendo que não existem muitos momentos efetivos de *treino* dos processos de comunicação oral dos alunos. O tipo de interação verbal que ocorre na aula caracteriza-se por ser uma estrutura muito inflexível em que o professor principia o discurso, frequentemente com uma interrogação, os alunos respondem e o professor comenta as respostas dadas. A este respeito é referido:

Apesar da defesa corrente em torno da abertura da sala de aula a uma interação comunicacional dinâmica entre professor-alunos, estudos revelam que o professor acaba por falar mais do que os alunos, utilizando enunciados mais longos (...). O professor é, classicamente, o principal solicitador e estruturador, limitando o desenvolvimento da competência de comunicação por parte do aluno (Monteiro *et al.* 2013:119).

A explicação para tal facto pode residir na extensão dos programas, que obrigam o professor a descurar estes momentos, na medida em que se vê compelido a *acelerar* o processo de ensino/aprendizagem para cumprir o programa. Outra explicação é a de que a **oralidade** é tida como uma competência que surge mais da espontaneidade e do à vontade do aluno, admitindo-se mesmo que já vem *apreendida* de níveis de escolaridade anteriores, logo quando o aluno não interage, não verbaliza as suas opiniões, ou não exprime oralmente as suas ideias, atribui-se ao facto de *ser tímido*. A meu ver, a raiz do problema pode estar, como muitos

estudiosos opinam, em que o próprio professor, não tendo instrumentos reguladores desta competência (planificação, avaliação), não a consegue *incutir* como parâmetro a avaliar junto dos seus alunos:

Quando se *desce* das políticas educativas ao contexto escolar, parece surgir um paradoxo, na medida em que a oralidade não possui o mesmo tratamento que é dado às competências da leitura e da escrita. A expressão oral não é alvo de planificação e ensino sistemáticos, nem de observação ou avaliação formativa, o que faz transparecer um *desprestígio pedagógico da comunicação* (Sousa 2006: 22) e espelha uma postura passiva face ao desenvolvimento da comunicação oral, com consequências ao nível da competência dos alunos, nomeadamente a falta de fluência, assim como a incorreção ou pobreza lexical, e das próprias competências relacionais e sociais (*Idem*: 118-119).

Este facto ressalta nas conclusões resultantes de uma **consulta pública**, levada a cabo pela equipa coordenada por Helena Buescu, responsável pela elaboração do Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário (2014), que procurou apurar a exequibilidade deste documento junto a escolas, docentes e alunos. Deste balanço público, e no que diz respeito à oralidade, aponta-se como principal crítica a «insuficiência do tempo destinado à Oralidade e à avaliação formal» desta mesma competência (Buescu *et al.* 2014b:1).

Após esta auscultação, no que concerne ao domínio da Oralidade, resultaram os seguintes apontamentos e retificações, os quais passo a citar:

Reavaliou-se, ainda, a incidência e a gradação dos géneros textuais previstos nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, suprimindo-se, por exemplo, o resumo em benefício da exposição e da apreciação crítica, e repensou-se a avaliação em geral e especificamente a produção e a avaliação do Oral (*Ibidem*).

E ainda: «Da análise dos pareceres sobressaem, ainda, outros reparos e inquietações a transmitir à tutela, a saber: (...) iii) necessidade de clarificação da avaliação da Oralidade» (*Idem*: 3).

Outra circunstância que importa não descurar é o facto de que muitos dos alunos que nos chegam à escola, embora trazendo já todo um historial de competências orais desenvolvidas, apenas se expressarem em resultado das experiências de interação experimentadas. Logo,

estas variam conforme as suas experiências comunicativas e as características dos seus contextos familiares, socioeconómicos e culturais, ou seja, do perfil individual e social marcado por características e diferenças de ordem diversa: «Com efeito, embora o português seja a língua materna da grande maioria das crianças portuguesas, é por de mais evidente que há variações consideráveis nos discursos a que são expostas nas instâncias de socialização primária» (Sim-Sim 2002:201).

Do que ficou exposto, sobressai uma responsabilidade acrescida do professor: não só tem de promover a oralidade nos seus alunos, dando-lhes bases para arquitetarem um discurso coeso, com conteúdo e conhecedor das estruturas gramaticais do português oral; como ainda tem de avaliar, detetar e ultrapassar os *handicaps* linguísticos que possam persistir, decorrentes do historial socioeconómico e familiar dos seus alunos:

Uma escola democrática como a que os documentos orientadores do sistema educativo português tornam previsível – e que, como tal, deve obedecer de forma determinante aos intuitos (i) de atenuação das diferenças sociais dos alunos e (ii) de criação de verdadeiras igualdades de oportunidades (com efeitos benéficos, por exemplo, ao nível da obtenção de empregos qualificados) – não pode, portanto, deixar ao acaso uma variável tão importante dessa desejada promoção social (Silva *et al.* 2011:8).

Esta questão leva-me a considerar outro aspeto, o qual me parece, nesta fase, ser relevante sublinhar: o professor de Português deverá assumir como imperativa a tarefa de fazer compreender aos seus alunos que não podem transpor para a sala de aula, ou qualquer contexto formal, uma linguagem informal como a que mantêm em contexto familiar. Torna-se imperioso fazê-los entender que a forma como se expressam na escola não pode ser a mesma que adotam na família e no círculo de amigos. São contextos diferentes e a forma como se expressam oralmente vai acompanhá-los para sempre, determinando até o seu futuro, dada a relação entre destrezas de oralidade e sucesso escolar, social e profissional. O aluno tem de tomar consciência da forma como fala e porque tem de adotar diferentes formas de expressão, de acordo com o contexto em que se encontra:

O professor tem de consciencializar os alunos para agirem com recurso à fala, em situações de comunicação, criando momentos formais e informais da prática da oralidade, dado que é apenas através de um trabalho sistemático, explícito e intencional que a competência comunicativa é assegurada (Monteiro *et al.* 2013: 115).

Só a partir da conjugação dos fatores enunciados, é que se logrará atingir que o discente se alicerce como um indivíduo autônomo e crítico, capaz de participar numa interação verbal real, sem sentir problemas ou contrariedades enquanto comunica, já que do desenvolvimento desta destreza comunicativa dependerá também a sua eficaz integração social.

Não posso deixar de evidenciar que da competência comunicativa oral depende, igualmente, a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares, quer se trate de matemática, ciências, ou de outra disciplina, já que a proficiência na oralidade é condicionante para o sucesso escolar de cada estudante.

Deste modo, entende-se a importância de que se revestem as competências orais em todo o processo de ensino/aprendizagem do estudante em formação. Não só podem, como devem, ser objeto de um trabalho na sala de aula, que se quer «sistemático, explícito, premeditado e estruturado» (Salema 2011: 6), com vista a uma melhoria dos desempenhos orais dos educandos: «Se falar para os outros constitui, por si só, um exercício de enorme valor, há que fomentá-lo, negociando tempos para a sua prática *oficinal*, ora treinando a competência de produção, ora desenvolvendo capacidades de audição/recepção» (*Ibidem*).

A proficiência da oralidade envolve a conjugação de vários aspetos, como nos salienta Sim-Sim: «O conhecimento interiorizado das regras da língua reflete a competência linguística dos sujeitos e manifesta-se pelo nível de compreensão do que é ouvido e pela riqueza dos enunciados produzidos» (Sim-Sim 2006:16).

No entanto, tem-se de compreender que nem sempre é tarefa fácil conduzir aulas em que as intervenções dos alunos sejam reguladas e frutíferas. A maioria dos estudantes desta faixa etária não possui ainda, em relação à interação verbal, hábitos de participação oportuna e construtiva. Na maioria das vezes, os alunos preferem responder todos ao mesmo tempo, em catadupa, do que apresentar individualmente e ordeiramente as suas opiniões ou justificações. Neste contexto, o professor deve estar motivado para a necessidade dos seus esforços incidirem na forma como a interação verbal poderá ser ensinada e aperfeiçoada.

Para melhor se entender como o treino do oral, em contexto de sala de aula, poderá permitir uma construção de saberes por parte do aluno, assumindo *ele* o seu domínio, apresentarei algumas cogitações, na fase seguinte, acerca de como se poderão realizar estas atividades.

I. 1. 2 – Atividades de compreensão e expressão oral para o 3º ciclo e ensino secundário

Segundo as novas orientações programáticas, o domínio do oral numa sala de aula constitui uma competência transversal do currículo e está dividido em três vertentes diferentes: **compreensão, interação e expressão oral**.

Assim, entende-se o quão crucial é que o docente consiga criar propostas de trabalho, com vista à interação com os seus alunos e entre estes e os seus pares relevantes para o desenvolvimento desta competência comunicativa, consequente sucesso escolar e inerente gratificação profissional: «a dinâmica geradora de melhorias de práticas de ensino na sala de aula (...) origina progresso nas aprendizagens dos alunos que, por sua vez, afetam positivamente a imagem, as atitudes e as crenças do docente» (Sim-Sim 2012: 9).

Para haver **compreensão oral** é necessário que o aluno *saiba ouvir*, reúna as condições para processar e assimilar a informação, mas que também estejam reunidas as condições para que ele esteja atento e interessado (capacidade de concentração). Este processo exige determinadas condições físicas e psicológicas; Vanoye (1998: 209-210) identifica três:

- **Aspetos fisiológicos** - podem condicionar a perceção da mensagem, na medida em que se o emissor falar muito baixo, falar muito rápido, ou houver barulhos perturbadores, o recetor não vai reunir as condições para perceber corretamente o que ouviu;
- **Aspetos psicolinguísticos** – correspondem à capacidade de categorização da mensagem ouvida, no caso de recetores que apresentem défices a nível da competência linguística, vão surgir dificuldades de decodificação da mensagem transmitida pelo emissor;
- **Aspetos psicológicos** – prendem-se com o nível da atenção e da personalidade do recetor; por exemplo, se este tiver défices de atenção ou dificuldade em adaptar o seu comportamento ao processo de comunicação, é natural que estes elementos condicionem a receção da mensagem.

Relativamente à **expressão oral**, em que o aluno terá de incorporar e desenvolver todo um processo de aprendizagem que lhe permita expressar-se corretamente – o *saber falar*, o Programa de Português estabelece, entre outras, as seguintes finalidades com vista à sua consecução (Adaptado de Coelho *et al.* 2002: 6):

- Desenvolver a competência de comunicação;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal;
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo o espírito crítico e a participação em práticas de línguas adequadas;
- Expressar-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades de comunicação.

No Programa de Português do Ensino Básico acentua-se:

(...) Ensinar a língua oral não significa tão-só trabalhar a capacidade de falar em geral, mas antes desenvolver o domínio dos géneros que apoiam a aprendizagem escolar do português e de outras áreas disciplinares e também os géneros públicos no sentido mais amplo do termo (exposição, entrevista, debate, teatro, palestra, etc.) (Reis *et al.* 2009:146).

Segundo as orientações do *Guião de Implementação do PPEB* (Silva *et al.* 2011:15) as competências orais (da mesma forma que outras competências linguísticas) devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado por parte do docente, com vista a uma melhoria dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos seus alunos.

O aperfeiçoamento da oralidade passa assim, em grande parte, pelo **treino e exercício** da expressão oral. A este respeito, Vanoye (1998: 40) afirma: «O treinamento nas técnicas de expressão oral assemelha-se à aprendizagem de uma língua estrangeira».

Alertados para este facto, de que o treino das competências orais não se pode resumir à mera exposição oral de conteúdos, os professores têm de se munir das *ferramentas* necessárias para organizar a sua prática, com vista a explorar junto dos seus alunos as diferentes dimensões em que pode trabalhar o treino das competências orais.

Assunção e Belo (2000: 43) discriminam várias atividades, com vista a desenvolver este objetivo, as quais agrupam em três categorias distintas:

- Atividades de expressão oral unidirecional – exposição, recitação/declamação, reconto oral e relato (de episódios, contos ou anedotas);
- Atividades de expressão oral bidirecional – diálogo, questionário, entrevista, dramatização, apresentação pessoal de outrem, *feedback*;
- Atividades de expressão oral em permuta – debate, mesa redonda, colóquio, *Philips 6-6*, *zum-zum* (troca de impressões).

A adoção de determinada atividade em detrimento de outra dependerá dos objetivos educativos específicos, da adequação ao contexto, do tema que se pretende explorar, do tempo disponível, da situação em que se encontram o recetor e o emissor da mensagem, bem como das reações que ambos vão emitindo durante a audição do discurso oral.

Vanoye (1998: 211-212), referindo-se a este respeito, afirma que os diferentes tipos de comunicação oral variam de acordo com a situação respetiva do emissor e do recetor, podendo-se distinguir dois tipos:

- *Situações concretas de intercâmbio*, em que se processa efetivamente uma conversa (por exemplo, o diálogo);
- *Situações de não intercâmbio*, em que o recetor, ainda que presente, não pode responder imediatamente ao emissor (por exemplo, numa aula expositiva, discurso ou dramatização teatral).

Interessa ainda considerar que a planificação de uma exposição oral formal exige o preenchimento de um conjunto de categorias distintas, tais como *género*, *grau de formalidade*, *papel do alocutário* e *posicionamento dos participantes*. Por exemplo, em relação a um *debate* (género), considera-se que o grau de formalidade é *alto*, o alocutário assume um papel de *interlocutor* e os participantes têm que se posicionar *cara a cara* (Silva *et al.* 2011: 21).

Do que ficou exposto, parece-me importante sublinhar que as produções orais dos alunos querem-se interventivas, reguladas e edificantes. Como tal, a fim de desenvolver a expressão oral, o professor tem de planear, executar e avaliar em conformidade com o que seguidamente se propõe:

Na sua gestão do PPEB, os professores serão responsáveis pela criação de situações de aprendizagem onde os conteúdos e os recursos educativos se constituam como um contexto favorável à emergência dos desempenhos apresentados como *resultados esperados* nas competências do modo oral (Reis *et al.* 2009: 31).

O discurso oral terá de obedecer, em termos de organização, estruturação e planeamento, às mesmas características do discurso escrito formal. Em todos os momentos em que se proceder ao planeamento e execução da expressão oral, esta característica deve ser sublinhada, contribuindo-se assim para o afastamento da ideia de que a expressão oral se caracteriza obrigatoriamente pelo imprevisto e pela falta de coerência (*Idem*: 23).

Em relação à preparação destas atividades, Assunção e Belo (2000: 44) sugerem que o professor considere **quatro etapas** metodológicas, necessárias para que o aluno faça a aquisição de saberes nas aulas de língua oral. Categorizam-nas como: *perceção, compreensão, assimilação e utilização*.

Para que o aluno proceda à **perceção** geral do tema a apresentar, o professor pode fazer uso de diversos suportes, tais como registos áudio, vídeo ou até a explicação oral. De seguida, o professor avalia a **compreensão** oral do aluno e pode auxiliá-lo através da explicação (léxico e técnica). A **assimilação**, terceira etapa segundo os autores, passará pelo exercício de atividades de repetição e correção do modelo estudado, tendo como objetivo final a assimilação, fixação do conteúdo e/ou técnica e aperfeiçoamento fonológico. Por fim, a **utilização** corresponderá à exploração pedagógica, em que se empregam as técnicas estudadas quer na sala de aula, quer na vida real.

Facilmente se entende que, na atualidade, o professor tem ao seu dispor variadíssimos alicerces nos quais se pode apoiar para exercer a sua prática pedagógica. Bastará para tal a conceção de diferentes cenários, que permitam aos alunos exercitar a sua aprendizagem com vista à aquisição de procedimentos de fala e escuta eficaz.

Com a aplicação destas e outras diretrizes, o processo de ensino/ aprendizagem da oralidade fundamentar-se-á, inevitavelmente, em posturas que privilegiam a compreensão, expressão e

interação, numa conjuntura cuja principal finalidade é a construção consciente e esclarecida de conhecimentos: «Através da mediação certa, não haverá instrumento de trabalho demasiado simples nem tão complexo que não possa ser, transversalmente e com a devida recontextualização, abordado» (Silva *et al.* 2011: 34).

I.2 – Relevância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira

Antes de me debruçar sobre a problemática do estudo das línguas estrangeiras, convirá perscrutar as terminologias dos termos **língua materna** (no nosso caso, o português) e **língua estrangeira**, objeto do presente escrutínio. Sendo assim, língua materna poder-se-á referir a toda a «língua com a qual um falante entra em contacto na infância, e que adquire em ambiente natural»¹. Por sua vez, a denominação de língua estrangeira remete-nos para o conceito: «Língua que, tomado determinado país, não é língua materna de nenhuma comunidade antiga, nem tem, nesse país, um reconhecimento oficial. Por vezes este termo é usado como sinónimo de língua segunda ou L2»².

No contexto atual, a aprendizagem de uma língua estrangeira deixou de ser considerada como uma atividade extracurricular, de enriquecimento da formação da criança ou jovem, para se converter numa **necessidade intrínseca** às relações diárias, sejam elas profissionais e/ou sociais, de todas aquelas pessoas que se movimentam por todo o mundo e precisam de se relacionar com outras culturas, outras gentes, outros povos. Já não se restringe ao círculo de indivíduos que, por razões económicas e sociais, têm de sair do seu país; nos tempos atuais, é uma necessidade que abarca a esfera do sucesso académico e profissional.

Ou seja, a **aprendizagem das línguas estrangeiras** é entendida enquanto parte integrante da educação e da formação, importante não só para o enriquecimento cultural do indivíduo, mas também enquanto contributo para a mobilidade e a competitividade europeia. Este mesmo facto é-nos dado a vislumbrar no *Tratado da União Europeia*, onde se pode ler no ponto número um do artigo 165º:

No domínio da educação e da formação profissional, os Tratados da EU atribuem à União a função de apoiar e completar a ação dos Estados-, com o intuito de desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros³.

¹ <http://www.dge.mec.pt/portugues-ch-rec> (consultado em 20/06/2015).

² *Idem*.

³ http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (consultado em 3/06/2015).

Para mim, futura profissional da educação, é fácil perceber que «todo o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira, tem diante de si um eficaz meio de desenvolvimento pessoal e de integração social e cultural» (Ministério da Educação 1997: 5). Sendo assim, enquanto docentes, temos de assumir como um imperativo que a aprendizagem de uma língua estrangeira é sobretudo **ensinar a comunicar nela**, tendo em conta a compreensão de diferentes valores culturais e sociais, bem como de diferentes formas de interpretar o mundo: «O entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade» (*Ibidem*).

Ainda a este respeito, afirma-se no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001: 40):

Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação (...).

Não será por demais enfatizar este conceito de **globalização**, e consequente noção de *cidadão do mundo* que daqui resultou, já que no âmbito desta sociedade cada vez mais global e heterogénea, onde o êxodo é muitas vezes a única saída profissional para os nossos alunos, entende-se como necessária a intensificação de uma aprendizagem e de um ensino baseados no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências comunicativas em línguas estrangeiras, de modo a que estas possibilitem não só a concretização desta mobilidade de cidadãos como um melhor acesso à informação e consequente integração que daí possa advir. Esta premissa é enunciada em todos os documentos estruturantes e organizativos do currículo, como tive oportunidade de verificar e pode-se demonstrar através do recente Programa de Espanhol para o 3º ciclo: «Proporcionar os elementos adequados para as interações sociais em que participa como membro de uma comunidade ou das comunidades sociais, académicas ou profissionais nas quais se integra» (Fialho e Izco 2009: 3).

Sendo assim, a aprendizagem de uma língua por **obrigação** (para poder sobreviver numa comunidade linguística diferente da de origem), ou a aprendizagem de uma língua por **desejo**

(para poder viajar, melhorar a sua situação laboral ou simplesmente por interesse intelectual) marcam, visivelmente, o processo de ensino/aprendizagem de segundas línguas.

Para a compreensão destas diferentes finalidades, consultei Kim Griffin (2005) que faz a distinção entre os conceitos de **segunda língua** e **língua estrangeira**. Para Griffin, a segunda língua representa uma língua aprendida depois da materna (enquanto migrante, por exemplo), em que se utiliza essa mesma língua como língua de comunicação; por seu lado, uma língua estrangeira diz respeito à utilização de uma língua que se aprende depois da primeira (geralmente como instrução formal), num país no qual não se usa esta língua como meio de comunicação (2005: 97).

Na perspectiva do autor, além dos diferentes processos de aprendizagem, existem distintos motivos, sendo a aprendizagem da segunda língua marcada por razões extrínsecas ao indivíduo, ou seja, este necessita da língua para *sobreviver* no país onde está; por outro lado a língua estrangeira surge por razões intrínsecas, na medida em que o indivíduo a estuda por gosto, curiosidade ou mesmo gratificação pessoal (*Ibidem*).

Esta distinção é igualmente referida em documentos como o **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**⁴, em que também aparece exposta a diferenciação existente na utilização dos termos **aquisição de uma língua**, entendida como: «as interpretações da língua de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal», e **aprendizagem de uma língua**, referindo-se «ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição direta ao texto quer da participação direta em acontecimentos comunicativos» (QECR 2001:195-196).

A corroborar estas noções encontrei Thatcher (cit. por Dias 2010: 50). Para este autor, o vocábulo **aquisição** reservar-se-á à língua materna, sendo que todas as demais línguas **aprendem-se**, não se adquirem. Da mesma forma Vygotsky (1979: 136) relaciona a **aquisição** à língua de origem, na medida em que considera que a criança adquire de modo inconsciente o vocabulário e a gramática, referindo no entanto que a **aprendizagem** se refere à aquisição consciente da língua.

Por sua vez, Rod Ellis (1997: 3) usa o termo *segunda língua* para distinguir qualquer língua que é aprendida depois da materna, de forma natural num país onde é falada ou numa sala de aula.

Este autor defende ainda a prevalência de **fatores** que influenciam a aprendizagem da segunda língua, os quais podem funcionar como *condicionantes* à aprendizagem de uma

⁴ Enquadrarei este documento mais tarde, explicando as suas funções.

língua estrangeira. Ellis (1994: 327- 329) determina que estes fatores se podem distinguir em três grandes grupos, os quais apresentarei resumidamente:

1- Fatores externos

a) sociais (contexto);

b) pessoais (o conhecimento prévio da língua em aprendizagem, dinâmica de grupo a que pertence, atitudes face à aprendizagem).

2- Fatores internos

a) transferências da língua materna, do conhecimento do mundo e do conhecimento linguístico. Subentende-se aqui a importância inegável que as vivências e os efeitos da estimulação do indivíduo têm no seu processo de formação.

3- Fatores individuais

a) fatores como a idade, personalidade, inteligência, aptidões e estilo cognitivo do indivíduo que está a aprender a língua estrangeira;

b) fatores afetivos e socioculturais, que são determinantes no acesso e desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira (entre eles, permitimo-nos destacar a motivação).

Apreende-se então do que ficou exposto, que estes fatores dizem respeito ao **contexto generalizado** em que a aprendizagem tem lugar, assim como à influência de como o aluno é exposto à língua (*input*) e do modo como o aluno a produz (*output*). Estes fatores vão, naturalmente, **facilitar** ou **dificultar** a aprendizagem de uma língua, bem como o respetivo nível de competência nela desenvolvida.

A este respeito, Ellis (2005: 11) apresenta-nos a visão de Krashen (1981), o qual refere que «los aprendientes adquieren mejor la lengua cuando son expuestos a un input comprensible».

O autor demonstra-nos que o termo **input** em Linguística corresponderá a tudo aquilo que recebemos, seja por via oral (ouvido) ou escrita (lido). Na mesma senda, **output** equivalerá a tudo o que produzimos, pelas mesmas vias (falado e/ou escrito).

Este Linguista enuncia 10 princípios gerais para obter êxito no ensino de uma língua estrangeira (2005: 37- 48), dos quais destacamos:

- Princípio 6: O êxito da aprendizagem de línguas em contextos de aula requer um variado *input* em L2;
- Princípio 7: O êxito da aprendizagem de línguas em contextos de aula requer igualmente oportunidades para a produção (*output*).

Refere-nos o autor, relativamente ao *input*:

En general, cuanto mayor sea la exposicion a la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje. La postura de Krashen (1981, 1994) en relación com la importância del input es incontestable. El autor cita estudios que han demostrado que el tiempo de permanência en el país donde se habla la lengua guarda relación com la proficiência en la misma y han encontrado correspondencias positivas entre la cantidad de lectura declarada y la proficiência/competencia lingüística alcanzada (2005:42).

Os professores devem providenciar o acesso a este *input*, o qual deve ser variado. Poderá incrementar-se o seu uso em contexto de sala de aula, mas torna-se imperativo a criação de oportunidades para que os alunos contatem com a língua fora da sala (leituras sugeridas, centros de estudo autónomos), já que os tempos letivos na escola não são suficientes, o aluno para ter bons resultados terá de procurar formas alternativas de *experimentar* a língua fora da escola. Só através da aproximação a formas alternativas de receção de *input*, se poderá alcançar uma elevada proficiência na aprendizagem da língua estrangeira (*Idem*: 43).

Em relação ao *output*, Ellis salienta:

La importancia de crear oportunidades para la producción (...) constituye una de las razones principales para la incorporación de las tareas en los programas de lengua. Los ejercicios (sobre todo los de tipo más controlado) tienen como resultado una producción limitada en términos de extensión y de complejidad. No ofrecen a los estudiantes

oportunidades para practicar el tipo de producción sostenida (sustained output) que los teóricos consideran necesaria para el desarrollo de la interlengua (*Ibidem*).

O *output* corresponde assim ao que o aluno produz após ter sido exposto ao *input*. Como tal, para aprender uma língua estrangeira não é apenas necessário proporcionar aos estudantes oportunidades de *input* é também importante facultar-lhes possibilidades de produção, ou *output*, momentos em que pratiquem e apliquem o que aprenderam.

Consciente da relevância do que atrás ficou exposto, considero pertinente o seguinte apontamento: o docente de línguas terá de prestar especial atenção à **seleção** do que ensinar, procurando efetivar, mas igualmente equilibrar o uso da língua oral e escrita pelos seus alunos.

A explicação para o êxito escolar, na aprendizagem de uma língua estrangeira, pode alicerçar-se na revisão de aspetos que afetam o decurso natural do processo de aprendizagem, entre eles a **motivação** e a **adequação de estratégias** ao contexto escolar e/ou grupo com que se trabalha.

Poder-se-á afirmar que o sistema educativo português soube enquadrar toda esta problemática; basta para tal fazer uma leitura atenta e refletir sobre os documentos estruturantes, não só os Programas de ensino das línguas estrangeiras, que têm sido motivo de amplas revisões, mas também o *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais* (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), e as *Metas Curriculares para o 1º, 2º e 3º ciclo* (2012); na medida em que, à semelhança do que foi feito relativamente a outras competências contempladas pelas novas orientações curriculares, apresenta-se um conjunto de reflexões e de sugestões de trabalho, para que os professores se sintam apoiados ao desenvolvimento de um leque variado de aptidões no ensino das línguas estrangeiras.

Por exemplo, se no Programa e organização curricular de Espanhol para o 3º ciclo (Ministério da Educação 1997: 7), língua na qual incidiu a minha atenção, encontrei como finalidades prementes:

- «Fomentar uma dinâmica intelectual que não se configure à escola nem ao tempo presente, facilitando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimento»;

- «Promover a estruturação do pensamento do aluno pelo continuado estímulo e desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade»;
- «Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de integração social, como forma de incrementar o respeito pelos outros, o sentido de entreajuda e de cooperação da solidariedade e da cidadania».

No Programa de Espanhol 3º ciclo (Fialho e Izco 2009: 3) já encontrei outras finalidades, mais de acordo com as diretrizes decorrentes do QECR:

- «Fazer com que o aluno conheça os elementos que constituem o sistema da língua para ser capaz de se desenvolver em situações habituais de comunicação dentro da interação social»;
- «Determinar os aspetos relevantes da cultura hispana e estabelecer ligações entre esta e a cultura de origem»;
- «Desenvolver as competências e aptidões interculturais, como a capacidade de se relacionar, a capacidade de superar as relações estereotipadas, etc»;
- «Implementar a estruturação da competência existencial, entendida como o conjunto de características individuais, traços de personalidade e atitudes que têm a ver, por exemplo, com a imagem que cada um tem de si próprio e da visão que têm os outros e com a vontade de estabelecer uma interação social com outras pessoas, incluindo assim motivações, atitudes, valores, fatores de personalidade».

Este documento sugere ainda, como objetivo principal da implementação do programa, o desenvolvimento de uma aprendizagem fomentada na **interação comunicativa** (*Idem*: 5).

Deste modo, permito-me realçar o seguinte: um aluno de língua estrangeira, seja ela qual for, deverá aprender, antes de mais, a usar essa língua como **instrumento de comunicação**. Só assim, ele será capaz de expressar-se oralmente, transmitindo informação e apreendendo a

informação que lhe é transmitida. Daí o meu interesse pelo desenvolvimento e proficiência da competência da comunicação, na medida em que nela podemos distinguir as competências da **oralidade**, âmbito que me interessa destacar na génese do presente trabalho.

Este assunto será alvo da minha atenção, seguidamente.

I. 2.1- Documentos orientadores do ensino do espanhol (LE): a competência da oralidade

No presente trabalho adotou-se a definição incluída no **Dicionário Terminológico para o Ensino Básico e Secundário**⁵ em que, «oralidade é o modo primário, natural e universal da realização da língua».

Dada a permanente evolução dos objetivos do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras, a problemática da *oralidade* apresenta-se hoje como tema de incontornável discussão, não só em relação ao seu estatuto e à sua função, mas igualmente, no que diz respeito às práticas didáticas e opções metodológicas que devem ser adotadas pelos docentes na sua prática.

Sensíveis a esta questão, os responsáveis políticos pela Educação delinearam todo um conjunto de procedimentos sugeridos e descritos na Portaria nº. 1322/2007 (Diário da República, 1.ª série — Nº. 192 — 4 de Outubro). Neste documento definem-se os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, da avaliação e certificação das aprendizagens do Ensino Secundário, além de se introduzirem diversas alterações, como a instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras, correspondente a um peso de trinta por cento:

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:

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 (...), (Ponto 6, alínea b, do art.º 9).

Na abordagem à problemática do estudo das línguas estrangeiras, nomeadamente o caso do espanhol, que é a língua onde a minha formação incide, afirma-se igualmente a necessidade de se entender a **interação oral** como a maneira mais eficaz de desenvolver a expressão oral. Entenda-se a **interação** como uma **competência comunicativa**, em que é permitido aos alunos que dialoguem uns com os outros, troquem opiniões e participem nas atividades

⁵ <http://www.dge.mec.pt/portugues-ch-rec> (consultado em 23/06/2015).

preparadas pelo professor. A definição deste conceito diz-nos que corresponderá à: «capacidade dos falantes para adaptar o estilo de linguagem à situação de comunicação que enfrentam. Essa capacidade chama-se competência comunicativa»⁶.

Esta evidência já se encontrava descrita no Programa de Espanhol do 3º ciclo de 1997, onde se defendia que «o aluno que inicia o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação» (Ministério da Educação 1997: 5).

O desempenho desta **competência comunicativa** surgia como sendo o objetivo principal da aprendizagem desta língua: «Se partirmos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação, tão autênticas quanto possível (...)» (*Idem*: 29).

Sugeria-se que os alunos deveriam ser expostos a um tipo de ensino sistemático e devidamente aprofundado no que toca à **oralidade**, facto este que, na nossa modesta opinião, promove boas aprendizagens no que concerne à competência do oral (compreensão e expressão):

Dizer algo e utilizar a língua para algo, são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Por outras palavras, é através da prática que se manifesta a competência comunicativa, constituindo a atuação do aluno o principal núcleo de interesse no desenho curricular das línguas estrangeiras (*Ibidem*).

A aprendizagem de línguas terá de estar estritamente orientada para a comunicação, quero com isto dizer, que o aluno deverá aprender uma língua para conseguir comunicar, efetivamente, nessa língua. Assim, de acordo com as afirmações de Lourdes Miquel (2004), verifiquei:

El enfoque comunicativo nace como resultado del trabajo de muchas disciplinas (...), que han ido concibiendo la lengua como una herramienta de comunicación dotada, también, de unas reglas supraoracionales que permiten a los hablantes actuar con ella. Esa actuación tiene que ver con el conocimiento tanto de las convenciones lingüísticas como de las convenciones comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación (2004:513).

⁶ <http://www.dge.mec.pt/portugues-ch-rec> (consultado em 20/06/2015).

Outro documento, relevante, senão imprescindível para o ensino de qualquer língua estrangeira, como já tivemos oportunidade de referenciar, é o **Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar** (2001). Este documento foi criado com o objetivo de facilitar o reconhecimento do nível de proficiência linguística, indo de encontro ao objetivo de melhorar a qualidade de comunicação entre os Europeus, e tendo em vista a concretização da premissa de que, efetivamente, a **comunicação** permite uma maior mobilidade, facilitando a compreensão entre os povos (Conselho da Europa 2001: 19). Além de definir os níveis de proficiência, que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem de uma língua estrangeira, descreve de forma exaustiva aquilo que cada indivíduo tem de aprender para ser capaz de comunicar em determinada língua e, quais os *conhecimentos* e *capacidades* que tem de desenvolver para ser eficaz na sua atuação:

O QECR fornece, para além de uma escala para todos os aspetos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de objetivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes (*Idem*: 24).

Preconiza um processo de ensino aprendizagem **contínuo e individual**, salvaguardando no entanto que «um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendentes estrangeiros» (*Idem*: 40).

Para a aplicação deste documento utiliza-se uma escala de níveis que segmenta o processo de aprendizagem com vista à elaboração de programas, critérios e de exames. O número de níveis e a sua caracterização vão depender muito da organização de determinado sistema educativo, obedecendo no entanto a **seis níveis estruturantes: o nível de iniciação, elementar, limiar, vantagem, autonomia e o nível de mestria**, distribuídos por três subníveis gerais – A, B e C (*Idem*: 47). No entanto é salvaguardado no documento: «A elaboração de um conjunto de pontos de referência comuns não restringe, de maneira alguma, o modo como distintos sectores de culturas pedagógicas diferentes possam decidir organizar ou descrever o seu sistema de níveis e de módulos» (*Idem*: 48).

Adotou-se assim uma escala global, em que os níveis de referência são distribuídos por três grandes grupos:

A		B		C	
Utilizador elementar		Utilizador independente		Utilizador proficiente	
A 1	A 2	B1	B2	C1	C2
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominio Operativo Eficaz	Maestria

A título de exemplo, os níveis comuns de referência podem distinguir:

- **Utilizador proficiente de nível C2**, aquele indivíduo que não tem nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto em face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para se familiarizar com o sotaque.
- **Utilizador elementar de nível A2**, aquele sujeito que é capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a si próprio, à sua família e aos contextos em que está inserido, quando lhe falam de forma clara e pausada.

A partir destes níveis comuns de referência, o QECR sugere a elaboração de grelhas próprias de avaliação de parâmetros, tais como, o **compreender** (compreensão do oral e leitura), **falar** (interação e produção oral) e o **escrever** (*Idem*: 52-55).

No âmbito das reflexões teóricas, o QECR possui uma série de considerações em torno da comunicação mediante a linguagem. Deste modo, podemos concluir que a **competência comunicativa** é um dos fundamentos teóricos principais do documento. A esta **competência** é dada mesmo uma relevância especial, na medida em que se têm em conta diversas componentes avaliativas do grau de proficiência linguística, como sejam os aspetos qualitativos do **uso oral da linguagem** (âmbito, correção, fluência, interação e coerência).

Este documento veio dar a oportunidade, a todos os profissionais que trabalham na área das línguas, de refletir sobre os objetivos, conteúdos, competências, estratégias e metodologia de ensino/aprendizagem a adotar. Oferece ainda um alicerce comum para o desenvolvimento curricular, a elaboração de programas, dos exames e até dos critérios de avaliação a adotar.

Contribui, sem sombra de dúvida, para o objetivo a que se propôs, o de auxiliar à transferência entre o âmbito educativo e o profissional, no contexto europeu.

Para constatar o que ficou referido, bastará consultar **Programas de Espanhol do 3º ciclo e secundário**, onde se estruturaram os conteúdos e competências a desenvolver junto dos alunos, de acordo com os níveis de proficiência linguística do QECR. Assim, pode ler-se no preâmbulo do 3º ciclo:

O programa de Espanhol, nível de continuação, para os 7º, 8º e 9º anos do 3º ciclo do Ensino Básico, parte do nível A2.2 iniciação para chegar aos objectivos do nível avançado B1 – *utilizador independente*, descritos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e pretende orientar o professor na concretização dos mesmos (Fialho e Izco 2009: 1).

Enquanto, no **Programa de Espanhol, nível de continuação – 11º ano** é referido: «As atividades seguem de perto as descritas no *Quadro Europeu Comum de Referência* e correspondem aos níveis B1.2 e B2.1, indicadas no referido Quadro» (Fernández 2002: 5).

Também o **Instituto Cervantes** teve como referência o exposto no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O **Instituto Cervantes** é uma instituição cultural pública criada em 1990, pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, que assume como principais tarefas a promoção e o ensino da língua espanhola, bem como a difusão da cultura deste país. O Instituto deve o seu nome ao escritor Miguel de Cervantes e desenvolve, através de mais de sessenta centros educativos, atividades de defesa e expansão da língua e cultura espanhola no mundo (<http://www.cervantes.es>).

Este organismo nasceu da necessidade de se dar resposta ao crescente interesse pela língua espanhola num contexto internacional:

La expansión de la lengua española a lo largo y ancho del mundo ha sido constante de hace cinco siglos. El español, en la actualidad, es la lengua materna de un número de hablantes superior a los 350 millones y lengua oficial de una veintena de países. Por número de hablantes es la cuarta del mundo [...]; como lengua internacional ocupa un lugar destacado, siempre después del inglés; como vehículo de comunicación de la política, la economía y la cultura internacionales es la tercera, después del inglés y del francés. (Moreno, cit. por Carvalho e Muniz s.d.: 2).

O Instituto Cervantes expôs, no ano de 2006, um projeto intitulado **Plan Curricular**, publicado em três volumes onde desenvolve e estabelece os níveis de referência para a disciplina de Espanhol, segundo as recomendações decorrentes do Conselho da Europa em 2001 (QECR). No primeiro volume da obra abrangem-se os níveis A1 e A2 - etapa básica ou de iniciação; no segundo os níveis B1 e B2 - etapa intermédia ou de uso independente da língua; e no terceiro, os níveis C1 e C2 - etapa avançada/superior ou de uso competente da língua ⁷.

A partir desta tão bem conseguida delineação, do ensino do espanhol como língua estrangeira, o *Ministerio de Educación y Ciencia de España* delegou ao Instituto Cervantes, a certificação do conhecimento do Espanhol através do *Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.)*. No nosso país, esta certificação é procurada, não só por docentes que desejam certificar as suas competências para poder lecionar a disciplina de Espanhol, como também por estudantes que pretendem candidatar-se ao Ensino Superior Espanhol e precisam de provar os seus conhecimentos da língua espanhola. (<http://www.cervantes.es>).

Na fase em que se encontra o presente trabalho, parece-me agora ser importante realçar, o modo como é abordada a questão da oralidade nos Programas de Espanhol do EB e no Plano Curricular do Instituto Cervantes, intenção a que me dedicarei de seguida.

⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm (consultado em 9/06/2015).

I.2.2 – Análise comparativa: a oralidade no Programa de Espanhol do EB e Secundário e no *Plan Curricular* do Instituto Cervantes

Após a análise dos documentos estruturantes em epígrafe, destacam-se elos comuns, subjacentes à componente do oral. Ambos preconizam:

- Um ensino que distinga o aluno na sua autonomia;
- Um processo de ensino/ aprendizagem que encare o aluno como mediador das suas interações sociais;
- A atribuição de responsabilidades, já que se encara o aluno, não só como interveniente, mas também potencializador no desenvolvimento das suas competências comunicativas.

É minha pretensão nesta fase, evidenciar estes aspetos e distinguir como neles se efetiva a competência do oral.

Logo no preâmbulo do **Programa de Espanhol de 10º ano** (Fernández 2002: 4) pode ler-se: «A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas». Esta reflexão pretendida, que se quer crítica, vai de encontro à necessidade de incutir no aluno a capacidade de construir e desenvolver as ferramentas necessárias, para que se forme como **sujeito autónomo**, mas responsável e parte integrante de um todo social: «O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem» (*Idem*: 3).

A **competência comunicativa** aparece como uma «macro competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*» (*Ibidem*). Pretende-se que os docentes adotem uma metodologia orientada para a ação, onde professores e alunos realizem e pratiquem tarefas que levem à utilização da língua em situações autênticas.

Já no antigo **Programa de Espanhol** (1997) se referenciava esta premissa, a prática pedagógica deve girar em torno destes mesmos princípios metodológicos e contemplar um ensino integrador das **destrezas da comunicação**. O professor de espanhol deveria optar por metodologias:

(...) Orientadas para a ação, centradas na resolução de problemas e que preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem (Ministério da Educação 1997: 5).

Deste modo, permitimo-nos concordar quando se diz que, o aluno que aprende espanhol é confrontado com o conceito de língua como «instrumento privilegiado de comunicação» (*Ibidem*).

A **competência comunicativa** surgia realçada nos objetivos gerais enunciados no programa:

- Adquirir as competências básicas de comunicação da língua espanhola:
 - Compreender textos orais e escritos de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social (*Idem*: 9).

Prevía-se que esta competência comunicativa não se conseguia somente com o domínio da gramática e do vocabulário, daí que os conteúdos estivessem organizados com o sentido: «o desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita» (*Idem*: 29).

Na atualidade, o **Programa de Espanhol 3º ciclo – nível de continuação**, homologado em 2009, inclui esta competência comunicativa no quadro dos objetivos específicos, conteúdos e competências, sendo que os mesmos se inserem no «nível B1 do QECR centrando-se no mesmo modelo comunicativo, mas adaptando-se ao contexto educativo no qual deve aplicar-se» (Fialho e Izco 2009: 2). No que diz respeito à componente oral, apresenta as seguintes finalidades (*Idem*: 3):

- Fazer com que o aluno conheça os elementos que constituem o sistema da língua para ser capaz de se desenvolver em situações habituais de comunicação dentro da interação social.
- Proporcionar os elementos adequados para as interações sociais em que participa como membro de uma comunidade ou das comunidades sociais, académicas ou profissionais nas quais se integra, através dos textos orais e escritos com que poderá desenvolver-se segundo os seus objetivos e interesses.

O objetivo principal, delineador de todo o processo de ensino/aprendizagem, contemplará a premissa de que «a aprendizagem terá de ser desenvolvida em contextos de comunicação próximos ao grupo etário dos alunos, fomentando uma interação comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos» (*Idem*: 5).

Salienta-se que, «numa primeira fase, é importante dar prioridade à competência oral para desenvolver a competência comunicativa». Aqui a **competência comunicativa** surge distinguida em duas vertentes (*Idem*: 7):

- Competências de produção (expressão/interação oral e expressão escrita);
- Competências de receção (compreensão auditiva e compreensão da leitura).

Caberá, deste modo, ao professor planear, sugerir e motivar os seus alunos, para a realização de tarefas em que se pratiquem estas competências, no contexto de sala de aula ou fora dela, mas tendo sempre em vista a **esfera social**: «Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena» (Conselho da Europa 2001: 29, In: Fialho e Izco, 2009:7).

Esta focagem na comunicação é vista como condicionante, para uma maior ou menor fluência, no que diz respeito à expressão oral do aluno. Toda esta conjuntura que veio privilegiar e dar uma especial atenção à oralidade, resultou da perceção de que efetivamente é em *expressão oral* que se dá a maior parte das interações em sala de aula.

A este respeito, afirma-se no documento em análise:

O professor dispõe de um leque muito variado de atividades e dinâmicas para desenvolver a produção e interação oral na sala de aula. Por exemplo, o aluno responde a perguntas que o professor propõe através dos temas de um manual ou de um texto. Dá uma informação ao aluno para responder a uma pergunta ou também se pode pedir que o aluno responda segundo a sua realidade e nos transmita uma informação. Num caso ou noutro, é importante propor temas que estimulem o aluno a participar, ou questões pessoais que estejam à altura do aluno, isto é, ao nível dos seus afetos, do seu entendimento, do seu gosto e dos seus interesses (*Idem*: 13).

Este documento está muito bem organizado e é extremamente completo. Além de definir os objetivos, finalidades, conteúdos e competências a desenvolver, sugerem-se ainda atividades enquadradas nos diferentes temas e conteúdos a abordar, dando diretrizes, sugerindo estratégias, apresentando mesmo a planificação de diferentes propostas de acordo com o ano de escolaridade (*Idem*: 49 – 66). Encontra ainda espaço para a sugestão de bibliografia e material para trabalhar as diferentes competências (*Idem*: 67 – 77).

No **Programa de Espanhol, nível de continuação - 11º ano**⁸ (Fernández 2002), os conteúdos estão organizados em quatro grandes blocos: competências comunicativas, autonomia na aprendizagem, aspetos socioculturais e conteúdos linguísticos. Verifica-se assim, que à competência comunicativa é dada novamente relevo nos programas desta língua estrangeira. Em relação à mesma, pode ler-se:

Este primeiro bloco de conteúdos é de carácter prático e está relacionado com o objetivo básico de consolidar e alargar as competências adquiridas nos anos anteriores, através do desempenho das competências de compreensão e de expressão, tanto orais como escritas (Fernández 2002: 5).

Consolidar e alargar a **competência comunicativa** adquirida anteriormente, de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação, surge como um dos principais objetivos da aprendizagem (*Idem*: 3). Da mesma forma, o «comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica; bem como «extrair uma grande parte da informação daquilo que é dito, desde que essa informação seja proferida de forma clara e que

⁸ Refiro-me em concreto a este ano de escolaridade, por ser aquele em que incidiu a minha prática pedagógica.

não se utilize uma linguagem demasiado idiomática», aparecem como competências nucleares a desenvolver.

A nível da **Compreensão Oral**, o programa do 11º ano (*Idem*: 5- 6) contempla atividades que privilegiam a:

- **Interação oral** (seguir uma conversa, debate ou discussão entre *locutores nativos*, reagindo perante o discurso que lhe é dirigido, de forma segura, mesmo que tenha de «solicitar alguns esclarecimentos ou repetições»).
- **Receção** (compreender informação direta sobre temas gerais, captar as ideias principais, seguir instruções, exposições, documentários em língua padrão).

Em relação à **Expressão Oral** (*Idem*: 6-7), distinguem-se como aptidões desenvolver:

- **Interação** (comunicar com segurança e fluência sobre temas relacionados com os seus conhecimentos e interesses, ou sobre as situações quotidianas; exprimir opiniões, pareceres, desacordos; colocar questões, tomar a iniciativa e participar em debates ou entrevistas sobre temas conhecidos).
- **Produção** (contar as suas experiências, narrar acontecimentos, fazer descrições ou exposições sobre temas familiares, argumentar, justificar e explicar opiniões).

Prevê-se que o aluno, durante esta fase do seu processo de ensino aprendizagem, atinja o nível de referência descrito no QECR de B1 e B2:

- Nível B1 - É capaz de compreender as questões principais quando é utilizada uma linguagem clara e corrente e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer numa região onde se fala a língua alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. É capaz de relatar experiências, eventos e sonhos, expressar um

desejo ou uma ambição, bem como expor brevemente razões e justificações para um projeto ou emitir opiniões.

- Nível B2 - É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de se exprimir de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades (Adaptado da escala global orientadora do QECR).

Relativamente à metodologia sugere-se ao professor que organize e planifique o desenvolvimento do que foi descrito,

De acordo com as considerações apresentadas nas Sugestões Metodológicas Gerais, e seguindo a recomendação do *Quadro Europeu Comum de Referência*, que privilegia uma metodologia orientada para a ação, sugere-se uma gestão do programa integrando objetivos e conteúdos, na perspetiva do trabalho por *projetos e tarefas*, com atividades – tarefas – significativas para os alunos do 11º ano e adequadas ao nível de continuação (Fernández 2002: 19).

De facto, se enquanto docentes de espanhol como língua estrangeira, tivermos em conta os pressupostos teóricos e os princípios orientadores constantes dos *Programas de Espanhol 3º Ciclo e Ensino Secundário* na delineação da nossa prática pedagógica, facilmente iremos de encontro às políticas linguísticas e efetivamos o pretendido em qualquer sistema educativo europeu, enunciado em documentos como o QECR: propiciar todas as condições necessárias a que o aluno de línguas, se constitua como um indivíduo, não só mais competente linguisticamente, mas também mais bem preparado para encarar os desafios, educacionais, profissionais e sociais do nosso tempo. Aqui está igualmente patente a **autonomia** e do aluno e o seu papel de **mediador** nas diferentes **interações sociais**.

Apesar do que acabei de descrever, encontrei algumas incongruências a nível dos documentos estruturantes do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Estas prendem-se

sobretudo com os momentos de avaliação, não obstante a avaliação ser uma fase importante do processo de ensino – aprendizagem, imprescindível para medir o nível de conhecimentos alcançados pelos alunos de língua estrangeira.

Embora o descrito na Portaria nº. 1322/2007 (documento⁹ que prevê a instituição de momentos formais onde se realize a avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras) atribua à oralidade um peso de 30%, verifiquei que nas nossas escolas ainda se privilegia a componente escrita em detrimento da oral. Para tal basta constatar que a avaliação, propriamente dita, é feita por testes escritos, na medida em que o modelo de avaliação das escolas assim o preconiza, por ser mais fácil avaliar as provas escritas, dado o seu grau de objetividade.

No entanto, está previsto no sistema educativo português que a componente da oralidade seja avaliada, não só neste último documento, como também por um conjunto de diretrizes e instrumentos, construídos sob a alçada do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional). Este organismo do sistema educativo português levou a cabo um projeto (Projeto de Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira), com vista à implementação de **Provas de Expressão Oral**. Foram desenvolvidas junto à comunidade docente, nomeadamente da disciplina de Espanhol, um conjunto de ações de formação entre 2006 e 2009. A partir deste trabalho resultaram propostas de construção de provas para a consecução deste objetivo¹⁰.

Este projeto de Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira teve como principal objetivo:

Preparar os docentes de língua estrangeira para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de guiões de provas estandardizadas e da familiarização com procedimentos a observar na sua aplicação (*Ibidem*).

Se analisarmos a **Proposta de Guião para a disciplina de Espanhol 11º ano** (Anexo 1), podemos verificar que a prova se encontra dividida em três momentos diferentes, distribuídos por um período máximo de 25 minutos:

⁹ Ao qual já aludi no decurso deste trabalho.

¹⁰ Para o efeito consulte-se: http://iave.pt/np4/file/157/http___iave2.addition.pt_np3content_new.pdf

- Num primeiro momento, privilegia-se a interação entre examinador e examinando, com oportunidades para que o examinador proceda à explicação dos procedimentos, mas também questione o examinando sobre o tema que vai ser objeto de avaliação (no presente teste, viagens e meios de transporte).
- O segundo momento corresponde ao destinado à produção individual do examinando, o qual terá de descrever com o máximo detalhe possível, a imagem dada. Neste momento, há espaço para tomar notas do que se quer dizer e, posteriormente, cada examinando terá cerca de 6 minutos para apresentar a sua intervenção oral.
- Num terceiro momento dá-se espaço à interação entre pares e/ou grupo, em que o examinador propõe um tema que terá de ser objeto de discussão entre os examinandos. Na prova em análise sugere-se: «Imagínate que quieres ir con tu compañero a Barcelona pero aún no habéis decidido cómo ir. Convéncelo de que tu opción es la mejor. Tenéis que poneros de acuerdo y hablar claro y de forma audible».

A prova constitui um momento de avaliação do oral bastante inovador a meu ver: prevê a explicação de cada um dos tópicos em avaliação; espaço para que os examinandos preparem as suas intervenções, individuais e em momentos de interação entre pares; sugere ainda questões que o examinador pode ir colocando ao examinando, para facilitar ou despoletar a sua oralidade.

Em relação à análise do *Plan Curricular* do Instituto Cervantes; outro dos documentos fundamentais para o ensino de línguas, como já tive oportunidade de o ilustrar; a **componente oral** encontra-se igualmente subjacente, sendo que também o ensino da língua espanhola está organizado em módulos segundo os níveis instituídos pelo QECR para todas as línguas estrangeiras: Iniciação (A1), Elementar (A2), Limiar (B1), Vantagem (B2), Autonomia (C1) e Mestria (C2). Realça-se que «Los niveles definen el progreso en el aprendizaje a través de descripciones de lo que el alumno, o el aprendiente en general, es capaz de hacer mediante el uso de la lengua»¹¹. Aqui salienta-se a componente da autonomia e responsabilidade (intervenção do aluno) no seu processo de formação.

¹¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm (consultado em 7/06/2015).

Salvaguarda-se neste documento, a seguinte condição:

El material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen (*Ibidem*).

O *Plan Curricular* constitui uma obra de referência no desenvolvimento e aplicação de procedimentos comuns para o ensino do espanhol:

Este Plan Curricular presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes. Pero asimismo se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo (*Ibidem*).

Daqui depreendi que, o documento não se estabelece como um programa rígido a seguir para o ensino e/ ou aprendizagem da língua espanhola; assume mais a intenção de auxiliar o docente na seleção de conteúdos a ministrar e na construção dos seus materiais didáticos.

Permito-me enquadrar esta premissa, na vertente da autonomia/responsabilidade do sujeito que o utiliza, senão vejamos: logo na introdução geral, constante da página web deste instituto, pode ler-se que os objetivos gerais e específicos do *Plan Curricular* sofreram uma redefinição, desde a sua primeira implementação, procurando ir de encontro a, «una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo* (*Ibidem*).

Agente social, enquanto indivíduo capaz de desenvolver interações sociais, através do tratamento de textos orais e/ou escritos de acordo com as suas necessidades e objetivos; **falante intercultural**, na medida em que distingue os aspetos relevantes da nova cultura a que acede e as incorpora na sua; **aprendente autónomo**, já que é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Mais uma vez a interligação com o que afirmámos no início deste capítulo.

O *Plan Curricular* aborda diferentes conteúdos: gramática, pronúncia, ortografia, funções, táticas e estratégias pragmáticas, géneros discursivos e produtos textuais, noções gerais e específicas, referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais, habilidades e atitudes interculturais e, por fim, procedimentos de aprendizagem (*Ibidem*).

Com vista à consecução do enunciado, usar a língua de forma efetiva e eficaz, apresentam-se *táticas y estrategias pragmáticas*: «Las *táticas* hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las *estrategias* se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo» (*Ibidem*).

A nível das **funções da língua** (*funciones*), preconiza este documento que o aluno atinja o denominado *nível umbral*, já que: «Los documentos presentan una lista de *funciones de la lengua*, entendidas como el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc» (*Ibidem*).

A **componente oral** também é privilegiada enquanto conteúdo, surgindo aqui em diferentes vertentes:

Aunque en los Niveles de referencia para el español el desarrollo de las secuencias discursivas o macrofunciones —descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa— se presenta en el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*, en el inventario de *Funciones* se incluyen categorías como «presentar un contraargumento» (en relación con «argumentar») o algunas secuencias discursivas como, por ejemplo, en «pedir información con prudencia», los *enunciados preliminares* previos a la realización de exponentes que puedan atentar contra la imagen del interlocutor (peticiones, consejos, reproches, etc.) (*Ibidem*).

A **competência comunicativa** é vista como:

capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (*Ibidem*).

Às atividades promotoras da **interação oral** também é dada especial relevância: «Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses» (*Ibidem*).

Esta instituição oferece ainda, além da formação elementar, o ensino de espanhol para fins profissionais específicos (negócios, profissões diversas, tradução e, outros), preparação para os diferentes níveis do Diploma em Espanhol como Língua Estrangeira (D.E.L.E.) e ainda preparação para o acesso às Universidades em Espanha¹².

Relativamente a esta graduação das competências e domínio do idioma (D.E.L.E.), o exame, concebido de acordo com os níveis de referência do QECR, possibilita ao examinando obter dois tipos de diploma: «un diploma DELE de nivel B1 o un nivel A2, dependiendo de sus resultados en las pruebas de examen» (*Ibidem*).

O modelo de exame que analisámos (Anexo 2) é constituído por cinco provas organizadas a partir dos seguintes grupos:

- Na Prova nº 1, avalia-se a **compreensão leitora**, solicitando ao examinando que durante 50 minutos resolva 4 tarefas;
- Na Prova nº 2, apresentam-se novamente 4 tarefas de **compreensão auditiva**, para solucionar em 30 minutos;
- A tarefa de *Transcripción* faz ainda parte integrante da Prova nº 2 (**compreensão auditiva**). Aqui é pedido ao aluno que escute o áudio de conversas e posteriormente solucione as opções corretas;
- Relativamente à Prova nº 3, **expressão e interação escritas**, apresentam-se 2 tarefas para resolver em 50 minutos;
- A **expressão e interação orais** são o tema abordado na Prova nº4, tendo o examinando 12 minutos para realizar um conjunto de tarefas: descrição de uma foto,

¹² Para o efeito consulte-se: http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a2-b1-escolar/A2B1E_modelo_0.pdf

dialogar em situação simulada, apresentar um tema elegido entre as opções apresentadas, responder às perguntas sobre o tema apresentado.

Com a obtenção deste diploma, o Instituto Cervantes prevê que o examinando seja capaz de:

- Realizar-se como indivíduo autónomo no uso da língua espanhola, em contexto de interação escolar, profissional e social.
- Efetivar a compreensão e expressão das suas ideias com frases e expressões quotidianas de uso frequente (nível A2/ B1) – competências comunicativas em contexto de interação social, permito-me afirmar.

Não será por demais enfatizar que o *Plan Curricular* do Instituto Cervantes se constitui como um dos instrumentos fundamentais e indispensáveis, ao alcance dos docentes de língua espanhola, uma vez que o auxilia na preparação e delineação de todo o seu trabalho (proporciona a consulta dos objetivos e conteúdos de acordo com o nível comum de referência em que se situa o seu grau de ensino); como também, o apoia no exercício da sua atividade, tendo em vista as necessidades dos seus alunos.

Em jeito de conclusão, penso ter conseguido demonstrar que, num e noutro documento estruturante e organizativo do ensino do espanhol como língua estrangeira, se identifica e concretizam as diretrizes necessárias para que o docente efetive e desenvolva todo um projeto de prática pedagógica, sob a alçada da vertente do desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira junto dos seus alunos.

CAPÍTULO II – Contextualização das Práticas Pedagógicas

II. 1- Descrição das escolas cooperantes

II.1.1 – Escola Secundária Camilo Castelo Branco – Vila Real

A minha prática pedagógica foi levada a cabo em dois estabelecimentos escolares diferentes, consoante o estágio profissional de Português e de Ensino de Espanhol.

Assim, iniciei o meu estágio profissional de Português na Escola Secundária Camilo Castelo, na cidade de Vila Real. Este estabelecimento de ensino é um dos que tem maior tradição histórica na cidade, estando já em funcionamento desde 1848. Em 1914, por proposta do Reitor, adotou-se para a instituição o nome de *Liceu Central de Camilo Castelo Branco*, «tendo em consideração o alto valor intelectual e educativo do grande escritor»¹³. Aquando das reformas educativas levadas a cabo pelo Estado Novo, recupera a nomeação original de *Liceu Nacional*; no âmbito das reformas de Veiga Simão (1978) adota-se a nomenclatura pelo qual o conhecemos hoje: Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

A cidade de Vila Real é capital de distrito, sendo que o concelho abrange um conjunto de 20 freguesias distribuídas por uma superfície de 378,8 Km². Os censos de 2011 contabilizaram o número de habitantes do concelho em 51 850 indivíduos.

Apesar de o concelho possuir características rurais ainda relevantes, da estrutura etária da população denunciar um «duplo envelhecimento demográfico com diminuição da população jovem e aumento da população idosa» (*Ibidem*), permito-me realçar que a construção e implementação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e as consequentes estruturas construídas nas últimas décadas para o seu apoio incrementaram a dinâmica concelhia, sobretudo a nível do crescimento do espaço urbano, aumento do número de habitantes e fixação de novos residentes.

Supõe-se, na minha opinião, uma dupla responsabilidade a este estabelecimento de ensino, já que além de ter de responder às necessidades e interesses da população escolar da faixa

¹³ http://www.esccbvr.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=176&Itemid=128 (consultado em 17/06/2015).

etária que abrange, tem ainda de edificar todo um projeto educativo, adaptado à formação de jovens estudantes aptos a frequentar a oferta de ensino universitário que a cidade oferece.

A principal oferta formativa da escola consiste em duas vertentes, o ensino regular e o ensino profissional. Respetivamente:

- **Cursos Científico-Humanísticos** (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades) destinados a alunos que tenham concluído o 9.º Ano e que estejam vocacionados para o prosseguimento dos seus estudos no ensino superior.
- **Cursos Profissionais** (Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Turismo Ambiental e Rural, Técnico Auxiliar de Saúde) destinados à integração dos estudantes no mercado de trabalho, ou se assim o pretenderem, à continuação dos seus estudos (no término destes) após a realização das provas de admissão exigidas pelas instituições a que se candidatam).

A Direção e todo o corpo docente deste estabelecimento de ensino assumem como sua principal tarefa o imperativo de torná-lo «uma escola atual e atuante onde a organização e gestão da comunidade escolar tem papel fulcral na criação de condições de aprendizagens significativas para os alunos» (*Ibidem*).

II.1.2 – Agrupamento de Escolas Doutor António Granjo – Chaves

O Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo, a funcionar na cidade de Chaves constituiu-se em 2012 pela agregação do Agrupamento Vertical Dr. Francisco Gonçalves Carneiro à Escola Secundária Dr. António Granjo. A escola secundária é um dos três estabelecimentos escolares da cidade que servem este grau de ensino e, apesar de ser a que tem menos tradição histórica na cidade, por ser a mais recente, tem-se sabido afirmar como uma instituição de prestígio, mérito académico e brio profissional, graças em grande parte a um esforço, envolvimento e sentido de aperfeiçoamento que abrange toda a comunidade educativa:

O Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo, preconizando uma atitude de melhoria permanente, propõe-se a uma dinâmica contínua de reflexão e de autoavaliação, de modo a descobrir e seguir os caminhos considerados mais propícios ao sucesso educativo¹⁴.

A cidade de Chaves está integrada num concelho com características rurais, estando a sua população distribuída essencialmente pelo setor primário e terciário. Além do mais, o envelhecimento da população e o êxodo de grande parte dos seus habitantes para as zonas de Litoral e, sobretudo, para fora do país, são outras evidências marcantes.

Dos jovens em idade escolar, a maioria dos que obtêm sucesso escolar perspetiva a frequência do ensino superior noutras zonas do país; os que não têm esta oportunidade, manifestam a intenção de migração/emigração, pois ao contrário do que se apontou relativamente a Vila Real, a cidade de Chaves estagnou e regrediu (opinião própria, já que cresci e vivo nesta cidade desde que nasci), perdendo mesmo nos últimos tempos valências extremamente importantes, como o Pólo Universitário da UTAD.

O Agrupamento é frequentado por um público-alvo que abrange crianças dos 3 aos 18 anos, na escolaridade obrigatória, abrangendo o ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo e secundário. No que diz respeito ao ensino secundário, as ofertas formativas abrangem duas vertentes: o ensino regular e os cursos profissionais, «os quais se têm tornado numa realidade muito consistente na região» (*Ibidem*).

¹⁴ <http://www.aeag.pt/portal/site/documentos/PE.pdf> (consultado em 10/06/2015).

Assim, a oferta formativa compreende:

- **Cursos Científico-Humanísticos** (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades) destinados a alunos que tenham concluído o 9º Ano e que estejam vocacionados para o prosseguimento dos seus estudos no ensino superior.
- **Cursos Profissionais** (Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico Auxiliar de Saúde) destinados à integração dos estudantes no mercado de trabalho ou se assim o pretenderem, a qualificação obtida nestes cursos (no término destes e após a realização das provas de admissão exigidas pelas instituições a que se candidatam) possibilita-lhes a candidatura ao Ensino Superior.

De destacar também neste agrupamento de escolas o esforço levado a cabo pelos membros da Direção e outros órgãos de gestão, no desenvolvimento de um projeto educativo alicerçado nos seguintes aspetos:

- Dar uma orientação à instituição educativa desenvolvendo a visão, missão e valores;
- Desenvolver e implementar um sistema de gestão pedagógica e administração e da mudança;
- Motivar e apoiar as pessoas e servir de modelo;
- Gerir as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada (*Ibidem*).

II. 2 - Caracterização das turmas

II.2.1 – Turma de Português (9º ano)

O meu estágio de Português foi exercido na turma do 9º C sob a orientação da Professora Rosa Mendes e Tutoria do Professor Doutor Carlos Assunção. O grupo era formado por 22 alunos (15 raparigas e 7 rapazes) todos com a idade de 15 anos. A turma constituía um grupo de jovens adolescentes interessados pela componente letiva, cuja postura ao longo do período de tempo em que trabalhei com eles atestava empenho e dedicação para com a disciplina de Português. Demonstraram-se sempre atentos, colaborantes e participativos, procurando intervir oportunamente de modo a esclarecer as suas dúvidas e a compensar a sua curiosidade relativamente aos aspetos que iam sendo explorados nas aulas.

Uma pequena minoria do grupo de alunos evidenciava alguma reserva e timidez em participar nas atividades por medo de errar, sobretudo nas que envolviam a oralidade, todavia, este obstáculo foi sendo ultrapassado no decurso das aulas, em grande parte devido ao constante envolvimento dos mesmos nas atividades.

Não obstante, realço o caso de duas alunas que eram bastante interventivas e participativas, tendo eu de lhes solicitar alguma moderação nas suas intervenções, para que houvesse espaço a que estes colegas menos participativos também pudessem apresentar as suas considerações.

A maioria dos alunos provinha de um contexto socioeconómico de classe média e média-alta. As profissões dos Encarregados de Educação com maior representação situavam-se no setor terciário e secundário. As suas habilitações académicas iam desde o 2º ciclo aos Estudos Superiores. Pelo aferido, pode-se afirmar que o incentivo e acompanhamento escolar, por parte dos Encarregados de Educação, faziam parte do processo de ensino aprendizagem dos educandos¹⁵.

¹⁵ A génese deste texto baseia-se nos dados consultados e aferidos por mim e pela Professora Orientadora, que me facultou o documento relativo à caracterização da turma.

II.2.2 – Turma de Espanhol (11º ano)

O Estágio Pedagógico de Espanhol foi conduzido na Escola Secundária Dr. António Granjo, em Chaves, sob a orientação pedagógica da Professora Hortênsia Quintela e Tutoria do Professor José Manuel Giménez Garcia. Lecionei uma turma de 11º ano, constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos.

No início do estágio, após ter assistido a duas aulas lecionadas pela orientadora, apercebi-me de que a turma, com a qual iria trabalhar, era bastante heterogénea e até um pouco irrequieta. Deste modo, temi que os alunos não cooperassem devidamente na realização das tarefas propostas aquando da minha prática docente, uma vez que eu não era a professora titular da turma. No entanto, ao longo do estágio, fui criando uma grande empatia com os alunos, o que muito contribuiu para planificar, ainda com mais gosto e afinco, as minhas aulas.

Os alunos assumiram, quase sempre, uma postura adequada ao contexto pedagógico dentro da sala de aula, mostraram-se participativos, colaborantes e realizaram as tarefas propostas com muito empenho e dedicação. Na sua maioria, mostravam-se bastante motivados para o desenvolvimento das suas competências de comunicação¹⁶, apesar de ainda não possuírem um sentido de como regular as suas intervenções e, por vezes, o seu vocabulário se mostrar insuficiente para a produção de um discurso fluido. O seu nível de língua correspondia aos descritores para o nível B2, propostos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, contudo, sobressaía ainda uma minoria de alunos que se mostravam pouco dinâmicos, relutantes até em participar por via da expressão oral, quando solicitados.

¹⁶ Competência esta que me compete evidenciar neste trabalho.

II. 3 – Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas (Português e Espanhol)

Nesta fase do presente relatório de estágio ambiciono descrever e analisar de forma crítica mas concisa o modo como procurei potencializar a **competência comunicativa** através da **oralidade**, junto aos alunos com que trabalhei, tanto nas aulas de Português, como nas de Ensino de Espanhol. Assim, farei uma apresentação de todas as unidades didáticas cuja leção tive a responsabilidade de desenvolver, apresentando e descrevendo as atividades desenvolvidas no âmbito da oralidade, refletindo sobre os objetivos pretendidos, mas também incidindo a minha atenção nos resultados alcançados.

Os conteúdos teóricos das unidades didáticas que concebi, no âmbito do estágio pedagógico, estão em conformidade com:

- as planificações anuais elaboradas pelo grupo docente de português da Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Real) e pelo grupo docente de espanhol do Escola Secundária Dr. António Granjo (Chaves);
- os Programas para o Ensino Básico e Secundário de Português (9ºano) e Espanhol (11ºano), bem como restantes documentos estruturantes das disciplinas.

De salientar que relativamente à disciplina de Espanhol, as planificações foram elaboradas segundo as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, tendo sempre em conta os descritores de desempenho a desenvolver para o nível em que os alunos se encontravam (nível B2.1).

Para a preparação dos materiais utilizei sempre documentos por mim elaborados, a partir dos quais criei as atividades, em função das características da turma, levando-os a assumir uma atitude positiva no processo didático.

Em todas as aulas procurei desenvolver as quatro destrezas: a expressão oral, a compreensão auditiva, a compreensão leitora e a expressão escrita, articuladas com os vários conteúdos gramaticais a explorar. Todas as aulas foram planificadas com exercícios que potenciam estas competências, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Sublinho que a avaliação das atividades apresentadas foi levada a cabo em diferentes dimensões: pela análise de fichas de trabalho, cuja resolução foi proposta aos alunos, pela

avaliação da sua participação nas atividades desenvolvidas, mas sobretudo a partir da interação oral que estabeleci entre os alunos, quer através das questões colocadas durante as aulas, quer pelas suas reações às atividades e conteúdos expostos. Todos os materiais que foram por mim desenvolvidos para a prática pedagógica foram anexados no final do relatório.

II.3.1 – Prática letiva de Português

II. 3.1.1 – Primeira unidade didática: Texto narrativo e outras leituras

A primeira unidade didática de Português que lecionei dizia respeito ao Texto Narrativo e outras Leituras, cabendo-me explorar a obra *A Sesta de Terça-Feira* do autor Gabriel García Marquez.

Pretendia-se que os alunos identificassem neste texto algumas características em termos de modos de representação, construção e estruturação do texto narrativo, manifestando igualmente, as suas opiniões em relação ao tema inerente ao mesmo: a dignidade humana (Apêndice 1). De realçar que, a minha atenção incidiu nas atividades diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos **conteúdos** subjacentes à vertente da **oralidade**. Assim, a nível de conteúdos explorou-se:

Compreensão e Exploração do Oral:

- Exploração de palavras associadas à temática do conto: **dignidade humana**;

Descritores de Desempenho:

- Debater e justificar ideias e opiniões;
- Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não-verbais com grau de complexidade adequado ao tema.

Numa primeira fase, apresentei aos alunos a intenção de realizar com eles um **Jogo Didático - Atividade de dinâmica de grupos** intitulada *Diálogo sobre as qualidades humanas*. Solicitei aos alunos que escrevessem num papel as qualidades humanas que mais apreciavam em alguém, exemplificando com um *PowerPoint* algumas delas (ver Apêndice 15). Cada um dos alunos teve de ler a palavra selecionada e justificar a sua opção. Foi-lhes pedido que a sua argumentação fosse bem estruturada, dando-lhes igualmente a oportunidade de completarem a sua justificação com alguns exemplos vivenciados. Privilegiei as *atividades*

de expressão oral unidirecional (Assunção e Belo 2000: 43). A maioria do grupo mostrou à vontade na forma como se exprimiu, evidenciando possuir um conhecimento suficiente da realidade social dos diferentes espaços em que se move. As qualidades humanas que se destacaram foram:

- A solidariedade;
- A liberdade;
- A paz;
- A amizade;
- O respeito;
- A justiça;
- O afeto.

Todos os alunos explicaram a razão da sua opção, sendo que a maioria conseguiu fazer a articulação entre o valor e o conceito, associando-o a uma personagem ou acontecimento. Por exemplo, apontaram as personagens de Nelson Mandela, Madre Teresa de Calcutá, Papa Francisco e outros, para justificarem as suas opções. No geral, de uma forma mais ou menos conseguida, foram capazes de expor as suas ideias, desenvolveram o seu raciocínio e pontos de vista, argumentando as opções tomadas. De salientar, que quando solicitado, foram igualmente capazes de analisar e avaliar as intervenções dos seus colegas. Ora a ocorrência destes factos, no que diz respeito à vertente da comunicação oral, permitiu-me perceber que estes alunos iam ao encontro de um dos objetivos gerais do ensino do português para o 3º ciclo, experimentando: «o alargamento e a complexificação de formas de raciocínio, de organização e de comunicação de saberes e pontos de vista pessoais» (Reis *et al.* 2009:112).

Para concluir esta atividade solicitei ao grupo que resolvesse uma ficha de trabalho, relacionada com o tema da dignidade humana (Apêndice 5).

A partir daqui tive o mote para apresentar o conto em análise, dada a relação temática com os conteúdos desenvolvidos no texto. Comecei por sugerir à turma o visionamento de um vídeo sobre a biografia do autor Colombiano, Gabriel García Marquez, sugestão que acolheram com agrado, dado esta ser uma das atividades que mais gostam de ver dinamizadas na sala, juntamente com o trabalho de pares¹⁷.

¹⁷ Conforme o exposto no tratamento do inquérito socioeconómico para posterior caracterização da turma, disponibilizado pela Professora Orientadora.

Pretendi com esta atividade dar espaço a que os alunos reproduzissem o que absorveram do material visionado e ouvido, recorrendo à síntese; manifestassem individualmente as ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos; participassem oportuna e construtivamente em situações de interação oral.

Nesta fase, aproveitei para questionar os alunos acerca de conhecimentos anteriores em relação ao autor e à sua obra literária, de modo a que integrassem e estabelecessem uma *relação* destes com os novos conhecimentos a adquirir. Privilegiei aqui as *atividades de expressão oral bidirecional* (Assunção e Belo 2000: 43), sendo que a avaliação da competência oral foi a de carácter informal ou não/instrumentada, empreendida pela medição da participação, motivação e empenho dos alunos nas atividades desenvolvidas na sala.

Posteriormente procedi à apresentação da obra *A sexta de Terça-feira*, promovendo um diálogo orientado pela antecipação de sentidos a partir das gravuras da capa da obra. Promovi atividades de *expressão oral unidirecional*, como a descrição das personagens representadas, tendo em conta a expressão facial e corporal, o vestuário, a possível relação entre elas; de *expressão oral bidirecional*, nas quais solicitei que entre eles, e a partir da imagem, especulassem sobre o conteúdo do texto que iam ler a seguir.

Após a leitura do conto, motivei os alunos para que fizessem um **resumo oral** do que foi ouvido. Nesta atividade, os descritores de desempenho que me auxiliaram na consecução das competências a desenvolver e objetivos a operacionalizar foram:

- Explicitar temas e ideias principais do texto lido e interpretado, justificando;
- Explicitar o sentido global do texto, justificando;
- Identificar ideias-chave;
- Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor.

Neste domínio específico da comunicação oral, *Escutar para aprender e construir conhecimento* (Reis *et al.* 2009: 120), os alunos expõem e comparam ideias, tomando consciência de que a sua própria expressão oral se constrói também pela audição da expressão oral dos seus pares. Preconiza-se uma estreita articulação entre as atividades de compreensão e de expressão oral.

Seguidamente propus aos alunos que preparassem em casa a pesquisa de uma frase célebre que tivesse a ver com o tema do conto, tarefa para apresentarem posteriormente à turma.

Os alunos acolheram com interesse a sugestão feita e, no dia da apresentação, entrevistaram ordeiramente, fizeram a exposição das frases selecionadas por cada um e justificaram a sua escolha.

Continuei a análise e interpretação do conto numa segunda aula (Apêndice 2), privilegiando, na vertente oral dos conteúdos, momentos em que cada aluno da turma:

- Debatesse e justificasse ideias e opiniões.
- Usasse a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não-verbais com grau de complexidade adequado ao tema.
- Participasse oportuna e construtivamente em situações de interação oral.
- Diversificasse o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso.
- Analisasse o ponto de vista das diferentes personagens.

Todas as tarefas apresentadas, aqui relatadas, dizem respeito à **componente oral**, dado que é o que me importa sublinhar na génese do presente trabalho (no entanto, também dirigi e apresentei outro tipo de atividades relativas a diferentes conteúdos - Apêndice 3). Para concluir a exploração desta competência solicitei a cada aluno que procedesse à enunciação de uma conclusão/ reflexão oral sobre a mensagem inerente ao conto. Forneci-lhes algumas diretrizes, de modo a que pudessem estruturar e organizar o seu pensamento, tais como:

- Qual a crítica que está implícita/ que está por detrás deste conto?
- Que mensagem/ reflexão podemos extrair deste conto?
- Qual a vossa opinião sobre a atualidade desta temática?

Os alunos entrevistaram, nem sempre ordeiramente, devido ao interesse que lhes despertaram as questões, mas, quando chamados à atenção, organizaram-se e salientaram os seguintes pontos:

- Nesta obra, o autor pretende fazer alusão à **dignidade do pobre** e tenta que o leitor identifique facilmente essa intenção.
- Na sociedade em que estão inseridas as personagens, valoriza-se somente o dinheiro, o poder e o prestígio social, o pobre é considerado um ser inferior.
- A história tem um carácter mais simbólico do que real, mesmo sabendo que os acontecimentos tenham acontecido na vida real. A mãe e a filha sentem-se

marginalizadas, talvez como os colombianos durante a sua luta pela estabilidade política e pela liberdade da sua nação.

- Esta história representa um sentimento de exclusão social fruto da forte distinção entre as classes sociais.
- Apesar de o conto ter sido escrito em 1962, a turma considerou os temas que o autor abordou, extremamente atuais.

Para finalizar esta análise à componente oral desta primeira unidade didática, preparei como última atividade um questionário dinâmico, em forma de jogo, apresentado em *PowerPoint* (Apêndices 16), para que os alunos analisassem aspetos gramaticais já lecionados. Cada aluno da turma tinha dois cartazes com *smiles* e teria de votar nas respostas dos colegas, conforme as considerassem certas ou erradas. Caso as considerassem erradas, deveriam corrigir os colegas e dar a resposta certa (Apêndice 4).

Os alunos acolheram com muito agrado esta atividade, o que me permitiu aferir que há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da competência oral em contextos de aprendizagem e projetos cada vez mais alargados que despertem a sua curiosidade e interesse, que visem o «aprofundamento de um olhar crítico sobre o real» (*Idem*: 113) num desenvolvimento concertado.

II. 3.1.2 – Segunda unidade didática: Texto Épico, *Os Lusíadas*

Na segunda unidade didática de Português, que me coube lecionar, trabalhei com a turma o **Texto Épico**, especificamente, os *Lusíadas* de Luís Vaz de Camões. Obra de referência na identidade nacional e na língua portuguesa, adivinhava-se uma tarefa complexa, pois apesar de a turma constituir um grupo interessado, atento e motivado para a componente letiva, a sua faixa etária nem sempre revela o poder de abstração e a maturidade para tão delicada tarefa.

No entanto e tendo sempre presente as orientações descritas no PPEB, em que se diz que nesta fase da escolaridade o docente terá de adequar a sua prática pedagógica para que «O perfil de leitores [dos alunos] se alargue e as suas competências se aprofundem, procurando-se atingir uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos» (*Ibidem*), procurei recorrer a atividades que motivassem os alunos para o desenvolvimento do pretendido.

A professora orientadora aconselhou-me a analisar o Canto I – *Consílio dos Deuses*. A nível da componente oral¹⁸, os descritores de desempenho apontavam como competências a desenvolver (Apêndice 6):

- Identificar ideias-chave pela análise à estrutura interna e externa do texto.
- Distinguir informação objetiva e informação subjetiva.
- Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.
- Identificar o tema e explicitar o assunto.
- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.
- Debater e justificar ideias e opiniões.

Mais uma vez privilegiei, para a consecução dos objetivos pretendidos, o recurso a materiais didáticos que promovessem a interação oral, não só entre professor e alunos, mas também

¹⁸ Não será por demais enfatizar que, na descrição das atividades desenvolvidas no estágio profissional, apenas me deterei no conjunto de atividades desenvolvidas com vista à dinamização da Compreensão e Expressão do Oral.

entre pares, salvaguardando o que foi referido no presente trabalho¹⁹, em relação à importância de se criarem propostas de trabalho relevantes para o desenvolvimento da **competência comunicativa** e consequente sucesso escolar, ou como nos refere Sim- Sim (2012: 9) uma «dinâmica geradora de melhorias de práticas de ensino na sala de aula (...) originam progresso nas aprendizagens dos alunos».

Assim, preparei as seguintes atividades:

- Visionamento de um *PowerPoint* (Apêndice 17) sobre a estrutura interna e externa de *Os Lusíadas*.
- Visualização de um vídeo com a audição declamada do episódio do *Consílio dos Deuses* (Apêndice 18).
- Leitura e interpretação do episódio do *Consílio dos Deuses* (Apêndice 8).
- Interpretação de algumas estâncias do episódio (Apêndice 9).
- Análise e interpretação de uma ficha informativa sobre as características de uma Ata (Apêndice 10).
- Resolução de uma ficha de trabalho acerca da redação da ata de o *Consílio dos Deuses* (Apêndice 11).
- Resolução de uma ficha de trabalho sobre as características do texto expositivo – *Consílio dos Deuses* (Apêndice 12).
- Resolução de uma ficha de trabalho acerca do resumo do Canto I de o *Consílio dos Deuses* (Apêndice 13).

Após o visionamento do *PowerPoint*, estabeleci uma dinâmica em que comentava algumas facetas do episódio, interpelando os alunos para que expusessem oralmente a sua concordância ou não com o que tinha referido - *atividades de expressão oral em permuta* – (Assunção e Belo 2000: 43).

A visualização do vídeo, acompanhada do áudio do texto declamado, surtiu um efeito interessante na turma, na medida em que este tipo de leitura declamada e toda a entoação e cuidado inerente à pronúncia das palavras ainda não era algo com que estivessem

¹⁹ Para o efeito, consulte-se o Capítulo I, onde se aborda o tema *Atividades de compreensão e expressão oral para o 3º ciclo e ensino secundário*.

familiarizados. Interessaram-se pelo que ouviram e fizeram mesmo comentários pertinentes, associando o que ouviram a «música para os ouvidos» e a «falar bem o português».

A interpretação das diferentes estâncias do episódio foi realizada tendo sempre presente uma dinâmica articulada entre a escuta ativa, factos descritos *versus* opiniões fundamentadas dos alunos.

No que diz respeito à interpretação da função do episódio *Consílio dos Deuses*, propriamente dita, tive de transmitir toda a informação imprescindível para que a turma compreendesse o significado terminológico da palavra *consílio* e a função do mesmo no decurso do texto em análise. A nível da componente oral, as interpelações feitas à turma prendiam-se mais com a auscultação dos seus conhecimentos sobre a análise ao discurso dos deuses e suas intervenções, o conteúdo inerente às deliberações finais apresentadas e os recursos estilísticos usados pelo autor, no decurso de todo o texto.

Para o cumprimento dos objetivos delineados para esta segunda unidade didática, propus-me, ainda, tendo em conta a **expressão oral**, levar a cabo uma leitura encenada com a turma (Apêndice 14). Com esta atividade pretendi articular a leitura com a oralidade, na medida em que «ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura» (Buescu *et al.* 2014a: 47) também é uma competência transversal desta disciplina.

Apesar de os alunos terem respondido positivamente à atividade proposta, preparando a leitura encenada em casa, de acordo com os papéis previamente distribuídos, esta atividade não surtiu o efeito que eu esperava, devido a alguns condicionalismos, que passo a descrever. Todo o meu empenho e dedicação à preparação da leitura encenada revelaram-se um pouco infrutíferos, uma vez que toda a logística que providenciei dispersou a atenção dos alunos. Passo a explicar: consegui o empréstimo de fatos de época, provenientes do guarda-roupa do Teatro Experimental Flaviense, no entanto, este simples facto distraiu os alunos do pretendido. Na minha opinião, esta dispersão deveu-se em grande parte à falta de maturidade dos alunos, mas também devido a ser uma aula completamente diferente do que estão normalmente habituados a fazer, daí a sua natural distração e pouca adequação ao que se pretendia.

A avaliação que faço da atividade é, no entanto, satisfatória, dado que veio reforçar, na minha modesta opinião, a conquista de outra pretensão da minha prática pedagógica e, certamente, a de qualquer outro docente de português, que é a de centrar toda a sua atividade num «eixo do *conhecimento translinguístico*, remetendo a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados» num

contexto em que se entenda a aprendizagem do português como «acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam» (Reis *et al.* 2009: 13-14).

Para finalizar a exploração da componente oral neste episódio de *Os Lusíadas*, sugeri ainda uma atividade no âmbito da compreensão oral, incidindo a sua finalidade na avaliação do entendimento de cada um do texto trabalhado, pelo reconto do *Consílio dos Deuses*. Mais uma vez, a atividade desenvolvida apoia-se no que foi descrito como sendo uma *atividade de expressão oral unidirecional* (Assunção e Belo 2000: 43).

A nível da avaliação das atividades de compreensão e expressão do oral descritas, recorri à Observação informal / não instrumentada, aferindo:

- Participação e empenho do aluno na aula;
- Motivação e empenho do aluno na sala de aula;
- Participação oral de cada aluno nas atividades propostas.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que a forma como se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem da língua condiciona ou favorece, inevitavelmente, as atitudes do aluno para com ele próprio. Os resultados relativos à competência do oral, nos conteúdos comunicativos trabalhados, saldaram-se bastante positivos. Considero que realizei com sucesso todas as tarefas que me foram propostas, procurando melhorar e responder às necessidades dos alunos, num projeto de evolução e aperfeiçoamento mútuos.

II.3.2 – Prática letiva de Espanhol

II. 3.2.1 – Primeira unidade didática: ¡Cuida tu Mundo!

Na primeira unidade didática de ensino de espanhol coube-me desenvolver uma temática relativa ao **meio ambiente**. Nesta unidade foram abordados as seguintes questões: aquecimento global, contaminação ambiental, animais em vias de extinção e a reciclagem. Pretendia-se dar a conhecer aos alunos as causas e consequências da destruição do meio ambiente, mas também consciencializá-los para os problemas daqui resultantes e de como cada um deles poderia intentar ações de desenvolvimento de educação ambiental. O desenvolvimento desta dinâmica vai de encontro ao preconizado no Programa de Espanhol de 11º ano, «consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania europeia» (Fernández 2002: 4); sendo assim, estabeleci como **principal objetivo** a atingir, no final desta unidade didática, que os alunos se convertam em cidadãos responsáveis e evitem condutas que prejudiquem, não só o meio ambiente, como a saúde pública.

A unidade didática apresentada seguia as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas propondo-se, pela criação de atividades dinâmicas, lúdicas e variadas, criar contextos comunicativos em que o aluno aprenda e possa expressar dúvidas, juízos de valor, desejos, gostos e opiniões.

Desta forma, privilegiei a **metodologia comunicativa** centrada no aluno para que, depois de tomar contato com o tema, pudesse desenvolver as tarefas intermediárias propostas para atingir o objetivo final pretendido, já aqui enunciado.

Saliento ainda, que também na descrição das atividades desenvolvidas no estágio de espanhol, me restringirei apenas àquelas em que a vertente da **oralidade** se encontra contemplada.

Numa primeira fase introduzi o tema a explorar na unidade didática, através da visualização de um vídeo (Anexo 3) sobre o aquecimento global, pedindo seguidamente à turma que elaborasse uma lista das palavras-chave ouvidas no decurso do mesmo. Esta atividade constituiu um incentivo à descoberta do vocabulário, estratégia proposta pelo QECR. Encetei um diálogo com os alunos, questionando-os e pedindo-lhes que interviessem utilizando vocabulário adequado e, sempre em espanhol, alusivo ao tema da reportagem visualizada e

acerca das opiniões por ela suscitadas (*atividades de expressão bidirecional*)²⁰. Lancei questões pertinentes, as quais coloquei à consideração do grupo, esperando o seu *feedback* em termos de produção oral:

- ¿Dinos de qué habla el reportaje?
- ¿Por qué es importante conocer y entender de qué se trata el Calentamiento Global?
- ¿Cómo crees que sería el planeta en un futuro de continuar creciendo el problema del calentamiento global?
- ¿Cuáles son las consecuencias del Calentamiento Global en nuestro planeta?
- ¿Se puede evitar que el Calentamiento Global siga aumentando?
- ¿Qué acciones podemos emprender desde nuestro entorno para ayudar a contrarrestar los efectos del Calentamiento Global?

No decurso da mesma atividade, foi solicitado à turma que lesse e debatesse um texto (Apêndice 19) alusivo ao tema: *¡Vacaciones en el cambio climático!* O objetivo nuclear desta atividade era o de inculcar nos alunos, uma «participação nas atividades de grupo adotando um comportamento construtivo, solidário e responsável», estratégia esta por demais evidenciada, nos documentos estruturantes do ensino secundário. O debate insere-se no tipo de *atividades de expressão oral em permuta*, contribuindo não só para a exploração do que foi compreendido pelos alunos em relação aos conteúdos do texto, mas igualmente aferindo a assimilação e a correta utilização relativamente aos temas em debate. Mais uma vez socorri-me do que me foi permitido apreender, pela revisão de literatura efetuada no primeiro capítulo do presente trabalho, no que concerne às **quatro etapas** metodológicas, necessárias para que o aluno faça a aquisição de saberes nas aulas de língua oral, categorizadas como: «*percepção, compreensão, assimilação e utilização*» (Assunção e Belo 2000: 44).

A maioria dos alunos regulou as suas intervenções, intervindo ordeiramente e expondo as suas considerações. Ao mesmo tempo, iam tentando corrigir os erros da sua produção oral. Verifiquei que os alunos melhoraram a correção e a fluência, sendo que também houve um progresso na capacidade de **interação oral**. Tal, permitiu-me perceber que os conteúdos estavam a ser apreendidos, na medida em que foram sendo capazes de:

²⁰ Para o efeito, consulte-se Assunção e Belo 2000: 43.

- Utilizar léxico relacionado con el tema;
- Utilizar el subjuntivo para expresar probabilidad (competencia a desarrollar a lo largo de esta unidade didática);
- Hablar solamente en español;
- Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje (auto y heterocorrección);
- Demostrar al haber desarrollado el pensamiento crítico y reflexivo que permitieron no sólo para expresar puntos de vista, así como revisar y aceptar opiniones ajenas.

Com vista a atingir os propósitos enunciados, desenvolvi outra atividade onde a **descrição** de uma imagem seria o mote para motivar os alunos para a **expressão oral**. As destrezas aqui privilegiadas foram as seguintes: *compreensão auditiva* (os alunos só poderiam falar em espanhol), *expressão oral* e *utilização do léxico* em aprendizagem.

A visualização de um vídeo musical (Anexo 4), subordinado ao tema *Amazonas*, pretendeu lançar o repto de que cada um expressasse a sua opinião sobre a análise ao seu conteúdo e sua significação/relação com o tema em discussão. Pretendi com esta tarefa ir de encontro a um dos principais objetivos da aprendizagem de espanhol nesta fase da escolaridade: «Extraír uma grande parte da informação daquilo que é dito, desde que essa informação seja proferida de forma clara e que não se utilize uma linguagem demasiado idiomática» (Fernández 2002: 3). No decurso desta atividade e, dado que alguns alunos poderiam não estar a efetuar a compreensão de todo o vocabulário apresentado, solicitei que elaborassem uma lista de palavras que não tivessem entendido. Procedi então à leitura da transcrição do vídeo, explorando oralmente o seu conteúdo.

Dando continuidade ao desenvolvimento dos conteúdos inerentes à unidade didática aqui descrita, apresentei ainda uma reportagem (Anexo 5) subordinada ao tema *La contaminación del aire se dispara en Pekin*. O principal intuito deste momento foi o de que cada aluno expressasse a sua opinião sobre o tema, relacionando-o posteriormente com as ações praticadas individualmente e diretamente ligadas com a contaminação do ar, indo de encontro a outro dos objetivos nucleares do Programa de Espanhol, «compreender a maior parte da informação veiculada por emissões dos *media* sobre temas da atualidade ou sobre temas acerca dos quais se possuam referências» (*Ibidem*).

Como proposta final, sugeri que debatêssemos as atitudes consideradas nocivas e assumíssemos o compromisso de fazer prevalecer nas nossas ações, tudo o que estivesse ao nosso alcance para diminuir este flagelo.

Ainda relacionado com a problemática do meio ambiente, coube-me explorar a temática *Animales en peligro de extinción*. Para o cumprimento do estabelecido, em relação ao desenvolvimento deste conteúdo, preparei como atividade principal o visionamento de um vídeo (Anexo 6), cujo tema: *Animales en peligro de extinción* me iria possibilitar o desenvolvimento das seguintes **competências de âmbito oral**:

- Utilizar léxico relacionado con el tema;
- Desarrollar la competencia comunicativa;
- Utilizar el subjuntivo para expresar probabilidad (competencia a desarrollar a lo largo de esta unidade didáctica);
- Hablar solamente en español;
- Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje (auto y heterocorrección);
- Demostrar al haber desarrollado el pensamiento crítico y reflexivo que permitieron no sólo para expresar puntos de vista, así como revisar y aceptar opiniones ajenas.

.

As principais tarefas desenvolvidas a partir da visualização do vídeo foram :

- Comentário ao que foi visto/ouvido;
- Análise a textos onde se aborde o tema (Apêndice 19);
- Interpretação de imagens;
- Reflexão sobre o uso de peles de animais no vestuário;
- Reflexão crítica e debate de opiniões relativamente ao conteúdo de um texto lido (Apêndice 19)

A **produção oral** individual alicerçada na compreensão escrita, decorrente da interpretação coletiva do texto, *Arturo, la historia del oso más triste del mundo* (Apêndice 19), veio cumprir uma das recomendações do PE 11º ano que visa que o aluno, nesta fase, seja capaz de

«compreender textos escritos de uma certa extensão sobre temas do seu interesse» (Fernández 2002: 3).

O subtema *El reciclaje* constituiu a última abordagem relacionada com esta unidade didática. Privilegiei novamente o meio audiovisual, pois a turma demonstrava interesse e incidia toda a sua atenção neste tipo de atividade. A **compreensão auditiva**, bem como a transposição do que foi compreendido para a **expressão oral**, foram os objetivos nucleares que delinearam o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Comprender la importancia del reciclaje.
- ✓ Responder a cuestiones.
- ✓ Adquirir léxico relacionado con el tema.
- ✓ Comprender enunciados orales y escritos.
- ✓ Desarrollar/Practicar la producción oral, la comprensión auditiva,

Após a visualização do vídeo (Anexo 7), suscitei as seguintes questões:

- ¿Os parece positivo que se haga el reciclaje?
- ¿Qué objetos podemos reciclar?
- ¿Creéis que si todos nos dedicamos a esta causa podremos mejorar la situación del medio ambiente?

O comentário oral, a interação oral alicerçada na questão/resposta, a compreensão de enunciados orais, a aquisição de léxico relacionado com o tema do meio ambiente, a correta utilização de conectores discursivos, a compreensão auditiva e a produção oral foram conteúdos transversais no desenvolvimento das atividades relacionadas com este tema.

Todas as atividades realizadas pretenderam pôr em prática os conteúdos abordados ao longo da unidade, numa perspetiva de correlação, cujo resultado final seria aplicado em **contexto comunicativo** real.

II. 3.2.2 – Segunda unidade didática: Fiestas Populares y tradiciones de España

Para a segunda unidade didática dedicada às *Fiestas Populares y tradiciones de España*, procurei selecionar as festas espanholas de interesse turístico mais relevantes, a saber: San Fermín, las Fallas, la Fiesta de Moros y Cristianos, la Tomatina de Buñol y la Feria de Abril. Além das aulas previstas, foram lecionadas mais aulas dedicadas à aplicação de dois testes, por mim elaborados e à respetiva correção; e ainda aulas dedicadas à apresentação dos trabalhos preparados pelos alunos.

Os objetivos principais que delinearão o desenvolvimento desta unidade didática foram (Apêndice 20):

- Permitir la adquisición de recursos lingüísticos y comunicativos ;
- Potenciar el conocimiento de las tradiciones y costumbres del país cuya lengua se estudia;
- Desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos;
- Activar la conciencia de la diversidad cultural en España;
- Asociar el estudio de una lengua a la atención de la cultura del país.

Como objetivos específicos a desenvolver, especifiquei que os alunos deveriam:

- Describir costumbres colectivas;
- Hablar de hábitos colectivos;
- Comparar y relacionar usos y costumbres;
- Comprender enunciados orales y escritos producidos sobre el tema;
- Explotar y contestar a preguntas a partir de textos escritos y orales;
- Expresar opinión;
- Argumentar/ Justificar.

O **enfoque comunicativo** foi mais uma vez a base em que se alicerçou toda a minha prática pedagógica. Pretendi criar, pela conjugação de atividades dinâmicas, lúdicas e variadas, contextos comunicativos em que os alunos aprendessem e interiorizassem as aprendizagens e,

posteriormente as aplicassem para a realização de novas tarefas. Baseei-me numa metodologia comunicativa centrada no aluno, para que este, depois de tomar contato com o tema, fosse capaz de desenvolver as tarefas intermediárias que lhe eram propostas, indo de encontro ao que é referido: «o processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do *input* linguístico recebido, formula hipóteses» (Ministério da Educação 1997: 5).

As destrezas trabalhadas compreenderam a compreensão auditiva, a compreensão leitora, a expressão oral e escrita, no entanto, irei debruçar-me apenas nas diretamente relacionadas com a vertente oral.

Apresentei um vídeo com o tema das *Fiestas Populares* (Anexo 8), os alunos visualizaram-no duas vezes e, posteriormente, explorei o léxico relacionado com o tema. Seguidamente, motivei os alunos para a resolução de um questionário escrito sobre o vídeo, chamando-os à atenção que iria ler as perguntas em voz alta e, que além de terem de selecionar a opção correta na ficha de trabalho, teriam de justificar a sua opção em termos orais. Esta atividade pretendeu sistematizar o vocabulário relacionado com o tema e treinar a expressão oral. A maioria dos alunos obteve dados muito bons a nível escrito, mas no que diz respeito ao oral, foram menos proficientes dado que ainda estávamos num processo inicial de aquisição de léxico relacionado com o tema. Depois desta interação, pedi que cada um argumentasse e escolhesse a sua festa preferida, lançando as seguintes questões, a responder individualmente:

- ¿De las fiestas que has visionado, cual te ha gustado más?
- ¿Por qué?
- Comenta el vídeo.

Outra atividade desenvolvida consistiu na leitura do texto, *Los americanos se vuelven locos por las fiestas populares españolas* (Apêndice 20), onde pretendi sistematizar o vocabulário em aquisição e incentivar a exploração oral do seu conteúdo. Optei por uma *atividade de expressão oral em permuta*, o **debate**, dado que nesta fase os alunos já teriam de saber argumentar e justificar as suas considerações, além de compará-las com os colegas.

Tendo em conta que o **trabalho de pares** é uma das atividades preferidas dos alunos, preparei uma atividade (Anexo 9), a apresentar no final desta unidade didática, em que cada grupo de alunos teria de eleger uma festa e fazer a apresentação da mesma à turma. O trabalho de grupo é uma tarefa que vem indicada como sendo potencializadora do «processo de aprendizagem de uma língua» (Férrandez 2002: 9), na medida em que os alunos poderão:

- Procurar ocasiões para praticar o idioma.
- Criar sintonia com os colegas e favorecer a cooperação para trabalhar e praticar em grupo.
- Ativar os interesses e os conhecimentos prévios.
- Utilizar de forma seletiva e eficaz os recursos disponíveis: programas de TV, meios de comunicação, contactos, manuais, gramáticas, novas tecnologias, Internet.

Noutra fase de exploração da unidade didática, recorrendo novamente ao vídeo como forma de captar a atenção e motivar os alunos para a apresentação do tema, apresentei um documentário relacionado com as *Fiestas de San Fermín* (Anexo 10). A compreensão auditiva, a expressão oral e o léxico foram as destrezas privilegiadas com a consecução das seguintes atividades, a partir da visualização do vídeo:

- Identificar y relacionar el significado de las expresiones utilizadas ;
- Expresar opinión sobre el contenido de vídeo ;
- Enseñar una lista de palabras que han tenido más dificultades para la comprensión ;
- Explotar el léxico;
- Relacionar el léxico adquirido con su explicación correspondiente ;
- Escuchar de un vídeo musical;
- Rellenar los huecos de la letra de la canción;
- Corregir el ejercicio oralmente;
- Hacer preguntas sobre el contenido de la canción;
- Preguntar a los alumnos qué trata la fiesta *Moros y Cristianos* y su opinión sobre el programa de fiestas. por ejemplo, con relación a las corridas de toros, habría que discutir si estaban a favor o en contra de dar su opinión, y hablando sólo en español (Apêndice 20);
- Utilizar los diferentes conectores del discurso: Yo creo/ pienso/ considero que .../ me parece que .../Yo diría que/Yo no creo/no pienso/ no considero que ...
- Adquirir vocabulario relacionado con el tema de la Fiesta *Las Fallas*.

A turma foi demonstrando sempre muito interesse e curiosidade acerca das tradições apresentadas e todo o espírito festivo a elas associado. Assim, e visto seu interesse pelo tema, propus-lhes a abordagem à festa do tomate ou *Tomatina*, uma das festas populares com maior

projeção a nível mundial. Selecionei um conjunto de imagens relacionadas (Apêndice 20) com esta festa e solicitei aos alunos que as fossem descrevendo. Apresentei um vídeo (Anexo 11) com o tema *La Tomatina de Buñol*, a partir do qual encetei a exploração oral, questionando-os sobre a sua opinião relativamente a esta festa. Teriam de confrontar as suas opiniões com as dos colegas, mas intervindo ordeiramente e justificando as suas argumentações.

Relativamente à *Feria de Abril* (Sevilha) optei pela análise e descrição oral de cartazes de promoção a esta festa (Apêndice 20). Exigi que cada aluno interviesse em espanhol, estruturasse o seu comentário e fosse inserindo os advérbios em estudo no seu discurso (conteúdo gramatical). Lancei ainda como repto, as seguintes questões relativamente aos cartazes:

✓ **¿Cuál te gusta más? ¿Con cuál te quedarías si tuvieras que elegir uno para una fiesta de carácter andaluz? Puedes utilizar expresiones como éstas:**

- Me gusta más, prefiero...
- El primero, el último, el de la mujer con el rosario...
- Porque...
- Tiene mucho color, es clásico...

✓ **¿Cuál es el origen de la Feria? ¿Por qué se creo?**

✓ **¿Cómo crees que será? ¿Qué suele haber en una fiesta en cualquiera parte del mundo?**

Uma das últimas atividades que levei a cabo para a exploração da componente oral, relativamente a esta temática das *Fiestas Populares*, foi a de exploração oral do vídeo *Alumbrado de la Feria de Abril* (Anexo 12). Foi pedido aos alunos que descrevessem o vídeo e ainda que completassem um diálogo escrito a partir da compreensão auditiva que tinham feito do mesmo.

Nas últimas sessões desta prática pedagógica em descrição, os alunos tiveram de fazer a apresentação dos trabalhos desenvolvidos em grupo respeitantes à temática das *Fiestas Populares de España*. Esta foi uma das formas que utilizei para **avaliar a oralidade** da turma,

já que visou a compreensão de diferentes destrezas: compreensão auditiva, expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora, aquisição de léxico e competência comunicativa.

A cada grupo foi solicitado que:

- Presentar las principales características de una fiesta española;
- Utilizar léxico relacionado con el tema;
- Hablar solamente en español;
- Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje (auto y heterocorrección);
- Demostrar al haber desarrollado el pensamiento crítico y reflexivo que permitieron no sólo para expresar puntos de vista , así como revisar y aceptar opiniones ajenas.

A apresentação à turma e às professoras teria de ser argumentada, de modo a que cada grupo convencesse os colegas de que a festa por eles escolhida era a melhor, a mais divertida. Teriam de fazer uma *apresentação oral*, a qual poderia ser em suporte vídeo, *PowerPoint* ou outro suporte. Foram definidos alguns aspetos que teriam de salientar:

- Fecha de la fiesta
- ¿Cuánto dura?
- ¿Qué se hace?
- El lugar
- ¿Quién participa?
- ¿Qué se viste?
- Otros datos que quieras aportar

Pretendi com esta atividade desenvolver **a competência comunicativa** dos alunos, na medida em que aqueles que até aqui se tinham mostrado mais inibidos, quando solicitados para intervir ou interagir nas diferentes situações, com o meu incentivo e dos colegas do grupo se mostrassem mais desinibidos e confiantes no uso da língua em aprendizagem. Tive presente, a este respeito, o que me foi permitido apreender com a revisão da literatura relacionada com o tema, em que se sublinha que é **função do professor** de língua estrangeira: «Promover a estruturação do pensamento do aluno pelo continuado estímulo e

desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade» (Ministério da Educação 1997: 7).

Fiquei muito feliz com os trabalhos apresentados, já que os alunos demonstraram empenho nas tarefas propostas, apresentando trabalhos cuidados, reveladores de dedicação e atenção. A Professora Orientadora também partilhou desta opinião, afirmando que todos os esforços por mim desencadeados contribuíram para o desenvolvimento do interesse dos alunos pela aprendizagem da língua espanhola.

Apreciação crítica

A **oralidade** nas suas diferentes componentes de compreensão, expressão e interação oral foi sendo trabalhada através de diferentes estratégias como as que descrevi. A fundamentação e argumentação, o debate de ideias, a evidência de conhecimentos adquiridos anteriormente sobre as diversas temáticas, bem como a justificação de escolhas, foram atividades privilegiadas na minha prática letiva. Os alunos foram sempre motivados para expressar as suas opiniões e confrontá-las com as dos colegas.

Os temas abordados e as diferentes estratégias adotadas para sua abordagem revelaram-se bastante atrativos para os alunos, na medida em que participaram sempre com muito empenho, demonstrando curiosidade pelas diversas temáticas que se iam tratando. À medida que iam incorporando novos conhecimentos, aplicavam o que já tinham construído com base nas suas vivências, enriquecendo o seu vocabulário e consequente competência comunicativa na língua estrangeira em aprendizagem, o que demonstra existir uma relação inequívoca entre o denominado *input* e *output* linguístico²¹.

Ao longo das aulas por mim dinamizadas procurei usar sempre documentos diversificados e apelativos, recorrendo a materiais escritos e audiovisuais, para que as aulas fossem dinâmicas e potenciasses momentos motivadores de aprendizagens significativas. Possibilitei, sempre que se justificava, a leitura e audição de textos, a visualização de vídeos, a descrição de imagens, a interpretação dos conteúdos visualizados/ouvidos, a exposição oral de trabalhos como o da tarefa final (trabalho de grupo). Sistematizei, com recurso a estes suportes, as competências comunicativas e o vocabulário em aprendizagem. Os alunos registavam essa informação no caderno diário, contudo disponibilizei a mesma em suporte papel elaborado por mim²².

Procurei sempre fomentar a **interação** da turma, propondo a realização de tarefas em que todos pudessem participar, respeitando interesses e incentivando os que se sentiam menos aptos para a realização das tarefas propostas. Este objetivo foi completamente atingido.

²¹ Para o efeito, consulte-se o Capítulo I referente ao ponto 2 – *Relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira* – onde se aborda a relevância da estreita relação entre a variedade de formas de exposição à língua e consequente riqueza de produção oral e/ou escrita na mesma língua.

²² Para a prática letiva de Espanhol organizei e condensei os diferentes materiais preparados, a fim de os disponibilizar num manual que entreguei aos alunos.

Desta forma, posso afirmar que a minha prática pedagógica se saldou como extremamente positiva, na medida em que a maioria dos alunos realizou com empenho as tarefas propostas, participando com entusiasmo em todas as atividades.

CONCLUSÃO

É pela **oralidade** que, no dia-a-dia, nos relacionamos com os nossos pares, que interagimos no mundo social a que pertencemos e, acima de tudo, que nos impomos pela nossa argumentação, pela defesa das nossas ideias e pontos de vista. O valor da linguagem oral e escrita é importantíssima, no entanto, o *saber falar* e *saber comunicar* tornaram-se, hoje mais do que nunca, em competências requisitadas na maior parte das interações sociais e, sobretudo, no acesso ao exercício das mais conceituadas profissões da atualidade.

As sucessivas revisões curriculares pretenderam viabilizar a escola como o espaço, por excelência, onde o aluno se potencializa para exercer o seu papel de cidadão ativo na sociedade. Desta forma e sobretudo ao nível da expressão oral, as aulas de línguas constituem-se como um espaço privilegiado para desenvolver esta aprendizagem.

A **oralidade**, nos nossos dias, tem de ser entendida como uma competência nuclear e intrínseca a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem: «A importância do domínio de competências comunicativas no sucesso individual (o escolar incluído) e coletivo não carece de demonstração» (Sim-Sim 2002:199).

É importante que o aluno se saiba expressar com confiança, fluência e correção linguística nas diferentes situações comunicativas. Para que o aluno tenha o domínio da oralidade, defende-se um treino e uma aprendizagem desta competência comunicativa em sala de aula, pois é pela prática que apreendem as técnicas de uma exposição oral correta.

Na minha prática pedagógica, muitas vezes observei que os alunos tinham algumas dificuldades em organizar o seu raciocínio, em selecionar as ideias ou os argumentos que deveriam apresentar, indo de encontro ao que lhes era pedido. Naturalmente que este problema não condicionará somente o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de português e de língua estrangeira, repercutir-se-á a todas as outras disciplinas. Sendo assim, tornou-se imperativo para o exercício da docência perceber como a oralidade terá de ser trabalhada nas suas diferentes vertentes: a compreensão, a expressão e a interação oral.

Com a feitura deste trabalho, percebi que esta **interação** terá de se alicerçar em ações a realizar na sala de aula, que coloquem os alunos em contacto com **atividades de compreensão oral**: os alunos devem aprender a ouvir e reconhecer o que ouvem (recepção e assimilação/incorporação do conhecimento) e num momento posterior, reinvestir na correta **expressão oral** desse conhecimento adquirido. A meu ver, o mais importante é que os

professores de Português e de Línguas não encarem a oralidade como um *enigma*, mas como uma competência comunicativa que pode instigar no aluno o desenvolvimento da sua autonomia, levando-o a uma construção de saberes baseada no **treino das interações verbais**.

A feitura deste trabalho permitiu-me concluir que para fomentar a oralidade e promover uma consciência cívica e esclarecida, torna-se terminante que o professor se assuma como elemento fulcral, conhecedor, pedagogicamente esclarecido, motivador, na medida em que tem de preparar os seus alunos para desempenhos futuros numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Não devemos descurar o investimento na formação profissional e constante atualização, em virtude das constantes alterações e solicitações com que nos vamos deparando na profissão docente.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Paulo (coord.), (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Assunção, Carlos e Belo, José (2000): *Glossário de Didática das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Benavente, Ana (coord.), Rosa, Alexandre, Costa, António F., e Ávila, Patrícia (1996): *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa intensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Buescu, Helena, Morais, José, Rocha, Maria R. e Magalhães, Violante F. (2012): *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Buescu, Helena, Maia, Luís C., Silva Maria G., Rocha, Maria R. (2014a): *Programas e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

_____ (2014b): “Balanço da consulta pública ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário”. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/balanco_consulta_publica_mc_portugues_es_final.pdf (consultado em 22/05/2015).

Carvalho, Andresa S. e Muniz, Camila D. (s.d.): “A oferta concomitante das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia no primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Espanhol”. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1381/931> (consultado em 12/06/2015).

Carvalho, Carolina e Sousa, Otilia Costa (2011): “Literacia e ensino da compreensão na leitura”. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/473/427> (consultado em 27/05/2015).

Coelho, Maria da Conceição (coord.), (2002): *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Coleção Perspectivas actuais da Educação.

Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un context de enseñanza – análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Ministerio de educación de Nueva Zelanda.

Fernández, Sonsoles (2002a): *Programa de Espanhol – nível de continuação 10º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

_____ (2002b): *Programa de Espanhol – nível de continuação 11º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

Fernández, Sonsoles, Gil, Maria Bravo, Acosta, José León (2005): *Programa de Espanhol 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Fialho, Marta Sá e Izco, Teresa Montes (2009): *Programa de Espanhol – nível de continuação- 7º, 8º e 9º ano de escolaridade*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Griffin, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.

Ministério da Educação (1997): *Programa de Espanhol do Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

_____ (2001): *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE. Disponível em: <http://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf> (consultado em 03/06/2015).

Miquel, Lourdes e Sans, Neus (2004): “La subcompetencia sociocultural”, En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

español como segunda lengua (L2). In: *Revista Eletrónica de Didáctica/Español lengua extranjera* 0. Internet. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_res_Santos.pdf?documentId=0901e72b80e06d02 (consultado em 13/06/2015).

Monteiro, Carla *et al.* (2013): “Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório”, *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), pp. 111-138. Universidade do Minho. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248/2622> (consultado em 11/01/2015).

Pereira, Iris e Viana, Fernanda (2003): “Aspetos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões”. Comunicação apresentada no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4260> (consultado em 15/01/2015).

Reis, Carlos (coord.), (2009): *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Salema, Luís Fernando Pinto (2011): “Compreensão e Expressões Orais - Conceções e práticas à luz dos NPPEB”. Documento elaborado no âmbito da ação «Projeto de formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico». Internet. Disponível em: http://nppeb.wikispaces.com/file/view/GUIAO_ORAL.pdf (consultado em 17/01/2015).

Silva, Fátima *et al.* (2011): *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Sim-Sim, Inês (2002): “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”. In: Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Col. Educação, nº. 8. Porto Editora: pp. 197-226.

_____ (2006): *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2012): *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do PNEP*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Torrado, António (2002): *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Vanoye, Francis (1998): *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1979): *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Teses de Mestrado:

Dias, Sandra C. R. (2010): *O humor na sala de aula: contribuições para o ensino da língua espanhola*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Rodrigues, Sandra C.V. (2004): *Reflexos da Pedagogia Delfiniana no Sistema Educativo Português*. Dissertação de Mestrado em História da Educação. Vila Real: UTAD.

Webgrafia:

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Disponível em: <http://rbe.mec.pt/np4/428.html> (consultado em 10/06/2015).

Decreto-Lei 258-A/2012, de 5 de dezembro. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao-de-enquadramento> (consultado em 11/06/2015).

Portaria n.º 1322/2007 de 4 de outubro. Disponível em: http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1263&fileName=portaria_1322_2007.pdf (consultado em 3/06/2015).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo. Disponível em: <http://www.aeag.pt/portal/site/documentos/PE.pdf> (consultado em 10/06/2015).

Projeto Educativo da Escola Secundária Camilo Castelo Branco. Disponível em: http://www.esccbvr.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=176&Itemid=128 (consultado em 17/06/2015).

Dicionário Terminológico para o Ensino Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portugues-ch-rec> (consultado em 20/06/2015).

Diccionario de términos clave de ELE. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (consultado em 10/06/2015).

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español, Instituto Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm (consultado em 7/06/2015).

Tratado da União Europeia. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (consultado em 3/06/2015).

Prova construída pelos formandos e avaliada pelo GAVE no âmbito da ação de formação: “Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário, Línguas Estrangeiras”. Disponível em: http://iave.pt/np4/file/157/http_iave2.addition.pt_np3content_new.pdf (consultado em 15/06/2015).

DELE A2/B1 para escolares: Modelo de examen. Disponível em: http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a2-b1-escolar/A2B1E_modelo_0.pdf (consultado em 17/06/2015).

LISTAGEM DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXOS EM FORMATO PAPEL (Espanhol)

Anexo 1 – Proposta de Guião para uma prova da disciplina de Espanhol GAVE

Anexo 2 – DELE para escolares – *modelo de examen*

ANEXOS EM FORMATO DIGITAL (Espanhol)

Anexo 3- Vídeo: Aquecimento global

Anexo 4- Vídeo musical: Amazonas

Anexo 5- Reportaje: La contaminación del aire se dispara en Pekin

Anexo 6- Vídeo: Animales en peligro de extinción

Anexo 7- Vídeo: El reciclaje

Anexo 8- Vídeo: Fiestas Populares

Anexo 9- PowerPoint: Proposta de trabalho de grupo

Anexo 10- Vídeo: Fiestas de San Fermín

Anexo 11- Vídeo: La Tomatina de Buñol

Anexo 12- Vídeo: Alumbrado de la Feria de Abril

APÊNDICES EM FORMATO PAPEL (Português)

Apêndice 1- Planificação da 1ª aula – O conto “ A sesta de terça-feira”

Apêndice 2- Planificação da 2ª aula – O conto “ A sesta de terça-feira”.

Apêndice 3- Questionário do manual- “ A sesta de terça-feira”.

Apêndice 4- Ficha de trabalho- Questionário – gramática.

Apêndice 5- Ficha de trabalho português- Texto expositivo - “a dignidade humana”.

Apêndice 6- Planificação da 1ª aula- O Consílio dos Deuses.

Apêndice 7- Planificação da 2ª aula- O Consílio dos Deuses.

Apêndice 8- Ficha de trabalho- O Consílio dos Deuses em *os Lusíadas*.

Apêndice 9- Ficha informativa- Resumo do Consílio dos Deuses.

Apêndice 10- Ficha informativa- Ata.

Apêndice 11- Ficha de trabalho- Ata do Consílio dos Deuses.

Apêndice 12- Ficha de trabalho - Texto expositivo – Canto 1º de *os Lusíadas*.

Apêndice 13- Ficha de trabalho - Resumo de canto 1º de *os Lusíadas*.

Apêndice 14- Guião de leitura encenada.

APÊNDICES EM FORMATO DIGITAL (Português)

Apêndice 15- *PowerPoint* de frases relativas a qualidades humanas.

Apêndice 16- *PowerPoint*: Questionário dinâmico de Gramática.

Apêndice 17- *PowerPoint* relativo à estrutura interna e externa de *Os Lusíadas*.

Apêndice 18- Vídeo/áudio: *Os Lusíadas*.

APÊNDICES EM FORMATO DIGITAL (Espanhol)

Apêndice 19 – Primeira unidade didática - ¡Cuida tu Mundo!

Apêndice 20 – Segunda unidade didática - De fiesta en fiesta.

ANEXOS
EM FORMATO PAPEL
(ESPAÑHOL)

**APÊNDICES EM FORMATO
PAPEL
(PORTUGUÊS)**

