



Cátia Marisa da Silva de Sousa Janeiro

Uma abordagem da interação oral nas disciplinas de Português e Espanhol: processos e práticas de compreensão e expressão do oral.

Relatório de Mestrado do 2º Ciclo em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria Cristina de Almeida Mello e pelo Doutor António Apolinário Caetano da Silva Lourenço, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2016



Faculdade de Letras

Uma abordagem da interação oral nas disciplinas de Português e Espanhol: processos e práticas de compreensão e expressão do oral.

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Mestrado
Título	Uma abordagem da interação oral nas disciplinas de Português e Espanhol: processos e práticas de compreensão e expressão do oral.
Autor/a	Cátia Marisa da Silva de Sousa Janeiro
Orientador/a(s)	Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Doutor António Apolinário Caetano da Silva Lourenço
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Espanhol
Data	10 outubro de 2016



Dedicatória

À minha filha,
Ana Gabriel.

Agradecimentos

À minha orientadora Doutora Cristina Mello e ao meu orientador Doutor António Apolinário, pelos sábios conselhos, pela vasta experiência partilhada, pelas orientações precisas e norteadoras, pela capacidade de indagação suscitada em mim, pela disponibilidade, pelo companheirismo, pela paciência inesgotável e pelo voto de confiança;

Às duas pessoas responsáveis por usufruir do direito à vida, os meus pais, agradeço-lhes a força e a coragem na prossecução do meu sonho;

À minha família pela força, pelo carinho e pela compreensão nos momentos de maior “enclausuramento” e “alheamento” em virtude do ritmo intensivo de trabalho;

Ao meu companheiro de vida, pela sua grande paciência, pelas lágrimas limpas, pelo colo que me aconchegou, pela confiança depositada, pelos desafios lançados, pelas críticas sugeridas, pelas dúvidas suscitadas e, por vezes, no meio do seu caos de palavras e ideias fazer-me encontrar o caminho certo e superar este desafio;

Muito especialmente à minha “pititi”, o amor da minha vida, pelos sorrisos reconfortantes e marotos nesta longa e difícil jornada, pelo amor incondicional, pelos “miminhos” constantes, pela paciência em dias de impaciência, pelas infindáveis danças e cantigas para animar a mãe; Estas singelas palavras de apreço e de reconhecimento, dedicadas a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram à concretização do presente projeto e, simultaneamente, ao meu amadurecimento pessoal e profissional, surgem parcas no momento de verbalizar o sentimento de gratidão pela caminhada percorrida em conjunto no intuito de potenciar aprendizagens significativas e construtivas.

Resta-me apenas dizer, com profunda emoção, **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

O presente relatório insere-se no Curso de Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol e pretende apresentar, de forma transparente e autêntica, uma abordagem da interação oral nas disciplinas de Português e Espanhol: processos e práticas de compreensão e expressão do texto oral.

Na primeira parte deste relatório estão elencados aspetos relativos à minha formação pedagógica, à minha experiência profissional como professora de Espanhol e uma reflexão sobre a dinâmica escolar que preconizo; a segunda parte conta com a exploração do tema monográfico.

O desenvolvimento do tema monográfico está estruturado em três pontos: no primeiro analisa-se a importância social da linguagem oral, no segundo reflete-se sobre o lugar da oralidade nos Programas de Português e Espanhol do ensino básico e secundário, no último ponto, apresentam-se propostas de atividades para o tratamento do oral formal em contexto de sala de aula para o 10ºano de escolaridade nas disciplinas de Português e Espanhol (B1, nível continuação).

Palavras-chave: oralidade; atividades de expressão oral; interação oral, ensino do português, ensino do espanhol.

Abstract

This report is part of the Master's degree in Teaching Portuguese and a Foreign Language for the 3rd cycle of Primary and Secondary Education, with a specialization in Spanish. It intends to present, in a transparent and authentic way, an approach to the oral interaction between Portuguese and Spanish classes: processes and exercises in the comprehension and expression of oral text.

The first part of this report contains all of the aspects related to my pedagogical educational background, my professional experience as a Spanish teacher and a reflection of the school dynamics I advocate. The second part focuses on the monographic subject.

The development of the monographic subject is structured in three parts: the first part analyzes the social importance of the oral language. The second part discusses the importance of orality in Portuguese and Spanish Programs included in the Primary and Secondary Education. The third and last point features proposed activities for the treatment of formal oral proficiency in Portuguese and Spanish classes of the 10th grade. (B1, intermediate level).

Keywords: orality; oral expression activities; oral interaction; Portuguese teaching; Spanish teaching.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Enquadramento legal	1
2. FORMAÇÃO	2
2.1. Formação Académica.....	2
2.2. Formação Profissional	2
2.3. Formação Complementar.....	2
3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	2
4. DINÂMICA ESCOLAR	4
4.1. Inserção na vida da escola.....	4
4.2. Dimensão científica e pedagógica	5
4.3. Participação na escola e relação com a comunidade	7
5. UMA ABORDAGEM DA INTERAÇÃO ORAL NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: PROCESSOS E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO E EXPRESSÃO DO ORAL	9
5.1. Fundamentação teórica do tema monográfico	9
5.2. Práticas sociais do uso do oral	15
5.3. A oralidade no Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico e do ensino secundário e no Programa de Espanhol.....	17
5.4. Operacionalização da oralidade	23
5.4.1. Mesa-Redonda sobre o “ideal de beleza da mulher” ao longo das eras.....	24
5.4.2. Debate sobre “Heróis Portugueses”	28
5.4.3. Debate sobre “Cirugia estética, ¿sí o no?”	31
5.4.4. Debate sobre “Piratería de música ¿a favor o en contra?”	33
6. Considerações finais	35
BIBLIOGRAFIA	37

ANEXOS	41
Anexo 1 – Texto jornalístico: “Esther foi retocada com Photoshop mais de 25 vezes.”.....	41
Anexo 2 – Grelha de auto e heteroavaliação da interação oral.....	42
Anexo 3 – Descritores da Competência Comunicativa Oral.	44
Anexo 4 – Texto jornalístico: “Lições de um navegador solitário.”	45
Anexo 5 – Texto jornalístico: “Culto al cuerpo.”	45
Anexo 6 – Categorias, Descritores e pontos a atribuir – 10º ano, nível B1.....	46
Anexo 7 – Grelha de auto e heteroavaliação da oralidade.....	47
Anexo 8 – Textos de opinião em <i>blog</i>	48
Anexo 9 – Textos de opinião: “Piratería y música.” e “Piratería de música.”.....	49

1. INTRODUÇÃO

O pressuposto deste trabalho baseia-se no reconhecimento da importância da competência comunicativa no contexto pessoal, académico e profissional dos nossos discentes, futuros cidadãos ativos e intervenientes. Com este estudo, pretende-se mostrar como a oralidade é cada vez mais pertinente no curriculum educativo português e espanhol e alvo de interesse de análise e reflexão para professores e alunos.

Em termos estruturais, o presente relatório subdivide-se em seis capítulos centrais, que pretendem ser o reflexo de uma ponderação pedagógica na sua modalidade investigativa, reflexiva, acional e pragmática. Assim, no primeiro capítulo enquadro legalmente a pertinência deste trabalho de mestrado; no segundo capítulo, realizo uma breve abordagem da minha formação académica e profissional; no terceiro capítulo, reflito sobre o meu percurso profissional ao longo de dez anos de serviço; no quarto capítulo, analiso e reflito sobre a minha dinâmica na escola, sobre as relações com toda a comunidade escolar e sobre a minha prática pedagógica; no quinto e último capítulo, abordo a importância do estudo da pedagogia da oralidade no ensino básico e secundário nas disciplinas de Português e de Espanhol, reflito sobre a pertinência sociocultural da competência comunicativa para o indivíduo, analiso a presença da oralidade nos programas das disciplinas de Português e de Espanhol no ensino básico e secundário e, por fim, apresento duas atividades promotoras da interação oral formal na disciplina de Português do 10º ano e duas atividades de interação na disciplina de Espanhol do 10º ano, nível continuação (B1, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*).

1.1. Enquadramento legal

O presente relatório insere-se no Curso de Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, que frequento no ano letivo 2015/2016, ao abrigo do Despacho Reitoral n.º137/2011, de 1 de junho, sob orientação dos Doutores António Apolinário Caetano da Silva Lourenço e Maria Cristina de Almeida Mello. Na legislação supracitada definem-se as linhas orientadoras para a obtenção do grau de mestre na Universidade de Coimbra por licenciados pré-Bolonha. De acordo com o ponto dois desse despacho, possuindo mais de cinco anos de experiência profissional, foi-me permitida a substituição do estágio pedagógico, realizado em 2007/2008,

pela defesa, em prova pública, de um relatório detalhado sobre a minha atividade profissional onde são “desenvolvidas e claramente explicitadas competências de reflexão teórica, com revisão crítica do estado da arte relativamente ao tema escolhido e competências de investigação, bem como equacionadas as implicações do trabalho realizado, em função do tema estudado e da área de formação cursada” (Despacho Reitoral n.º137/2011).

2. FORMAÇÃO

2.1. Formação Académica

Em 1998, ingressei na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Espanhóis, ramo de formação educacional, que concluí em 2003, com onze valores.

2.2. Formação Profissional

No ano letivo de 2007/08, realizei o estágio pedagógico nas disciplinas de Português e de Espanhol, na Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico Dr. Jaime Magalhães Lima, em Esgueira, concluindo com a média de doze valores.

2.3. Formação Complementar

Durante o meu período de formação académica, formação profissional e percurso profissional foram diversas as ações de formação, palestras, conferências que assisti, procurando a atualização do conhecimento científico e pedagógico (*vide Curriculum Vitae*).

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

No ano letivo de 2004/05, fui colocada como professora contratada de Espanhol na **Escola Secundária de Serpa**. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 7º ano, 10º ano de iniciação, e a uma turma do ensino recorrente. Exerci a função de subcoordenadora da disciplina e fui assessora da biblioteca, corresponsável pela catalogação de livros. Coordenei a realização do projeto “Fórum Escola” com múltiplas parcerias: Câmara Municipal de Serpa, Bombeiros Voluntários de Serpa, Guarda Nacional Republicana, Regimento de Infantaria nº 3 (Beja), Associação de Pais e Encarregados de Educação, entre outros.

No ano letivo 2005/06, fui colocada como professora contratada de Português no **Colégio Salesiano São João Bosco**, em Mogofores, pertencente à Província Portuguesa da Sociedade Salesiana. Lecionei a disciplina de Português ao 5º e 6º anos. Exerci o cargo de Diretora de Turma do 5º ano e fui assessora do Diretor Pedagógico nas Reuniões Gerais de Professores. No ano letivo seguinte, 2006/07, renovei contrato com o Colégio Salesiano São João Bosco e lecionei a disciplina de Português aos C.E.F.s – Curso de Educação e Formação de Operador Agrícola em Fruticultura/Viticultura, nível I e nível II, 6º e 7º anos. Exerci o cargo de Diretora de Turma do Curso de Educação e Formação de Operador Agrícola em Fruticultura/Viticultura, nível II, e fui assessora do Diretor Pedagógico nas Reuniões Gerais de Professores.

No ano letivo de 2008/09, fui colocada como professora contratada de Espanhol na **Escola Secundária de Viriato**, em Viseu. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 7º, 8º, 9º, 10º anos (iniciação) e 11º ano (iniciação). Fui assessora da Diretora de Turma de 7º ano e subcoordenadora do grupo disciplinar. Fiz parte da comissão para elaboração dos exames de equivalência à frequência do 9º e 11º anos, fui coadjuvante e classificadora do exame nacional de 11º ano e dos exames de equivalência à frequência.

No ano letivo de 2009/10, fui colocada como professora contratada de Espanhol na **Escola Secundária de Viriato**. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 8º, 9º, 10º anos (iniciação) e 11º ano (iniciação). Exerci o cargo de Diretora de Turma do 10º ano de escolaridade. Fiz parte da comissão para elaboração dos exames de equivalência à frequência do 9º e 11º anos, fui coadjuvante e classificadora dos exames de equivalência à frequência. No ano letivo seguinte, 2010/11, fui reconduzida à mesma escola como professora de Espanhol. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 9º, 10º (formação geral), 10º (formação específica) e 11º anos. Fui assessora do Diretor de Turma do 11º ano e fiz parte da comissão para elaboração dos exames de equivalência à frequência do 9º e 11º anos; fui também coadjuvante e classificadora dos exames de equivalência à frequência. No ano letivo seguinte, 2011/12, fui reconduzida à mesma escola como professora de Espanhol. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 8º, 10º (continuação), 11º (continuação) e 11º anos (iniciação). Fiz parte da comissão para elaboração dos exames de equivalência à frequência do 9º e 11º anos, fui coadjuvante e classificadora dos exames de equivalência à frequência.

No ano letivo de 2012/13, fui colocada como professora contratada de Espanhol no **Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere**. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 7º, 8º, 9º, 11º anos (continuação) e ao Curso Profissional Técnico de Receção. Exerci o cargo de Diretora de Turma do 7º ano de escolaridade e de subcoordenadora do grupo disciplinar. Fiz

parte da comissão para elaboração dos exames de equivalência à frequência do 9º e 11º anos, fui coadjuvante e classificadora dos exames de equivalência à frequência.

No ano letivo de 2013/14, durante 9 dias, fui colocada como professora contratada de Espanhol no **Agrupamento de Escolas de Ansião**. No restante ano letivo, fui colocada no **Agrupamento de Escolas de Vagos**. Lecionei a disciplina de Espanhol ao 7º ano, 10º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo e ao 12º ano dos Cursos Profissionais: Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Eletrotecnia e Técnico de Restauração. Fiz assessoria à Diretora de Turma do 12º ano do Curso Profissional Técnico de Restauração. Fiz parte da comissão para elaboração dos exames de equivalência à frequência do 9º e 11º anos.

No ano letivo de 2014/15, fui colocada como professora contratada de Espanhol na **Escola Secundária Fonseca Benevides (Lisboa)**, destacada por gravidez de risco no **Agrupamento de Escolas da Mealhada**. Devido à licença de maternidade gozada por direito, apresentei-me ao serviço apenas no mês de abril. Exerci múltiplas funções em conformidade com as necessidades do Agrupamento. Assim, apoiei alunos com Necessidades Educativas Especiais, realizei tutorias em diversas aulas de diferentes disciplinas, fiz serviço de substituições letivas, prestei assessoria à Biblioteca Escolar da Escola Básica 2º/3º ciclo do Ensino Básico da Pampilhosa. A um mês de terminar o ano letivo, lecionei a disciplina de Português a duas turmas do 8º ano, exerci o cargo de Diretora de Turma e cumpri todo o serviço de vigilância aos exames nacionais.

4. DINÂMICA ESCOLAR

4.1. Inserção na vida da escola

Sendo que a característica principal do professor contratado é a itinerância, nas mais diversas escolas e/ou agrupamentos, durante a minha prática docente, procurei cumprir todo o serviço que me foi atribuído. Fui assídua e pontual e nunca me escusei às responsabilidades que me foram investidas, mantendo sempre um bom relacionamento com todo o corpo docente – especialmente com os colegas de grupo, com o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar de ação educativa e, particularmente, com os alunos. De referir que, sempre que desempenhei o cargo de Diretora de Turma, cumpri as funções que são inerentes a este cargo de gestão intermédia, com empenho e interesse. Mantive com Pais e Encarregados de Educação uma relação pautada pela cordialidade e pelo respeito.

4.2. Dimensão científica e pedagógica

No início das minhas contratações, realizei planificações anuais, planificações a médio (por período) e a curto prazo (por aula) em reuniões de grupo disciplinar, e na inexistência deste, individualmente. Deste modo, preparei cuidadosa e responsabilmente as atividades letivas tendo em consideração os programas das disciplinas, as sugestões metodológicas e a correção científica, bem como a consulta de fontes que me permitissem ir ao encontro das necessidades específicas dos meus alunos, já que a maioria das turmas em que lecionei era composta por um público bastante heterogêneo, tendo um nível sócio-cultural diversificado, e ainda demonstrado capacidades cognitivas, métodos de trabalho, níveis de motivação e empenho, assim como objetivos futuros muito distintos.

O Programa de Espanhol, publicado pelo Ministério da Educação e Ciência, para o 10º ano, continuação, no seu articulado inicial sobre os princípios norteadores a nível didático-pedagógico prevê

a adequação dos objetivos e conteúdos a situações educativas diversas e incita os professores a negociarem com os seus alunos para trabalharem sobre os aspetos mais significativos para estes, com a certeza de que, desse modo, se atingem melhor os objetivos programados (2002: 5).

Assim sendo, a planificação das aulas foi uma constante na minha prática docente: selecionando convenientemente os conteúdos de acordo com as características das turmas e dos alunos, articulando eficazmente competências, objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, adequando as estratégias ao nível etário, maturidade, interesses e dificuldades dos alunos, procedendo à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

“Tendo sempre presente a abordagem comunicativa” utilizei recursos diversificados, salientando a utilização frequente do manual, do caderno de atividades, de fichas de trabalho e o recurso a meios de Tecnologia de Informação e Comunicação (apresentações em Power Point, material áudio, vídeos, DVD's). Os instrumentos utilizados foram as fichas diagnósticas, fichas informativas e formativa, entre outros materiais, facilitadores e potenciadores da aprendizagem dos alunos e que me foram permitindo um melhor desempenho. Desenvolvi diversas competências, entre as quais destaco uma melhor adequação didática na abordagem dos conteúdos programáticos.

Participei, ativamente, nos vários Planos de Trabalho de Turma desenvolvendo as competências transversais definidas e a estratégia global de cada turma, através de conteúdos interdisciplinares. A este propósito, Paiva (2007:37) considera que

A interdisciplinaridade é uma inevitabilidade dos nossos tempos. Transferência de conhecimento entre disciplinas revelam uma característica positiva, uma sociedade mais «ligada», onde os vários saberes se relacionam e os conhecimentos não são estanques.

Gargaté, Macedo, Lemos e Silveira (2003: 4) referem que, nos termos do n.º 1 do artigo 36.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, o Plano de Trabalho de Turma é um instrumento que integra estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação entre escola e família, visando também contribuir para que as aprendizagens dos alunos sejam organizadas e geridas de acordo com as suas necessidades, e assegurando o desenvolvimento de competências gerais e transversais, nas quais as línguas têm um espaço fundamental.

Assente no Decreto-Lei nº129, de 2012, no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos realizei a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa em todas as turmas.

Dei a conhecer aos alunos e cumpri os critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico e segui as orientações do Departamento Curricular e do Grupo Disciplinar. Promovi sempre a auto e heteroavaliação dos alunos, incentivando-os a uma reflexão crítica e construtiva de modo a levá-los a assumir compromissos, no espírito de uma cidadania responsável. Estas são

a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem (Programa de Espanhol, 2002: 30).

Segundo o Programa de Espanhol (2002: 26),

O ato de aprender é pessoal e implica querer fazê-lo e ativar os próprios mecanismos de aprendizagem; ninguém aprende pelos outros. Aprende-se quando se tem necessidade e, se se estiver preparado para tal, pode gerir-se a melhor forma de fazê-lo. Assim, assumir a responsabilidade do ato de aprender e acreditar que se é capaz é o primeiro passo desse processo.

Isto implica uma postura ativa na aprendizagem: não ficando passivamente à espera que o professor ou o livro levantem as questões e dêem as respostas, o aprendente autónomo arrisca fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar os resultados.

Para conseguir que os alunos desenvolvam autonomia, é necessário ter presente a sua diversidade, no que diz respeito a atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competência na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades e estratégias.

No respeito por este desiderato pedagógico, dei relevo a diversos elementos de avaliação, de modo a obter dados para uma apreciação criteriosa, integrando, entre outros, os seguintes parâmetros: atenção, interesse, empenho para superar dificuldades, participação na aula, assiduidade e pontualidade, colaboração com os colegas, respeito pelos outros, capacidade de iniciativa, competência de comunicação oral e escrita, pesquisa e tratamento de informação, criatividade, autonomia, progresso realizado, material necessário e organizado, participação organizada nas atividades, realização das tarefas propostas, participação e cooperação nos trabalhos de grupo, respeito pela integridade física e moral dos colegas, curiosidade intelectual e aquisição, compreensão e aplicação das competências essenciais (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender) estabelecidas para a disciplina de Espanhol.

Discuti sempre com os alunos os critérios de correção e de elaboração das fichas de avaliação, procurando integrar as suas opiniões, pois “é imprescindível que os alunos tenham claros os objetivos e os critérios de avaliação” (Programa de Espanhol, 2002: 5).

4.3. Participação na escola e relação com a comunidade

Contribuí de forma ativa nos projetos e atividades previstas ao nível das escolas/agrupamentos e das turmas em que lecionei. Participei em todas as reuniões para as quais fui convocada ou convidada. No Departamento, participei sempre na discussão inerente à prática letiva (planificações, critérios de avaliação, definição de estratégias, entre outros assuntos), bem como na planificação de atividades. Nos Conselhos de Turma, informei-me e partilhei o conhecimento que detinha dos alunos, colaborei na definição de estratégias conjuntas para auxiliar os alunos a superar as suas dificuldades e a atingir o sucesso educativo. Como Diretora de Turma, recolhi informação detalhada sobre o meio socio-económico dos alunos, que partilhei com os professores da turma. Nesse âmbito, acompanhei os alunos na sua evolução no processo de ensino e aprendizagem e mantive proximidade com os Pais e Encarregados de Educação, motivando-os a um envolvimento com a escola e uma atitude de responsabilidade face aos problemas inerentes ao dia-a-dia escolar dos seus educandos. Participei no serviço de exames que me foi atribuído, com rigor e boa disposição, pois considero importante mantermos uma atitude de empatia na execução de todas as tarefas que nos são confiadas na vida escolar.

Em suma, colaborei com os Colegas em Reuniões Gerais, procurando que a escola seja uma instituição viva e atuante, que permita aos alunos o exercício pleno da cidadania, visto que nela passamos um tempo importante das nossas vidas.

Disponibilizei sempre o meu tempo letivo e não letivo, assim como as minhas turmas para a participação em diversas atividades do Plano Anual de Atividades. Acompanhar turmas em visita de estudo é uma função de extrema importância, não só porque somos responsáveis pelos alunos que acompanhamos, mas também porque temos a oportunidade de estreitar laços com eles num contexto diferente da sala de aula, tendo assim a oportunidade de com eles promover outras formas de conhecimento e aprendizagem, mas também de gerar e valorizar competências inerentes ao desenvolvimento da socialização, da cooperação e do saber ser e estar em diferentes contextos.

Procurei participar de uma forma ativa na dinâmica do trabalho desenvolvido nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão. Tendo consciência de que a escola deve ser ativa, participei, dinamizei e operacionalizei, em colaboração com os meus colegas de Conselhos de Turma, de todos os outros grupos disciplinares e do meu próprio grupo, as atividades constantes nos respetivos Planos de Trabalho de Turma e no Plano Anual de Atividades. Ao longo dos anos, notei que os alunos revelam-se motivados a participar, mas quando lhes propomos uma participação ativa e efetiva, que envolva um pouco de empenho e trabalho, muitos se escusam.

Segundo Freire (2002: 14) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Neste sentido, a profissão de docente exige neste momento uma atualização constante face aos novos programas e novos recursos que vão surgindo. No que respeita aos meus conhecimentos científicos e pedagógicos, procuro manter-me em permanente renovação, uma vez que, por um lado, a discussão com os nossos pares, nos permite essa constante renovação, por outro lado, a formação contínua que vou frequentando, sempre que é possível, e as pesquisas que faço através da internet (uma ferramenta indispensável a qualquer profissional) permitem-me estar sempre atualizada. A propósito da formação contínua para a valorização profissional, o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, refere que

A valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias. [...] Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.

5. UMA ABORDAGEM DA INTERAÇÃO ORAL NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: PROCESSOS E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO E EXPRESSÃO DO ORAL

5.1. Fundamentação teórica do tema monográfico

A oralidade é a modalidade de concretização da linguagem que primeiro se adquire e se domina de forma natural. Muito antes de entrar no mundo da escrita, a criança vai, através da repetição e da imitação, ingressar no mundo dos sons e criar um conjunto de experiências comunicativas cada vez mais complexas e necessárias, condição essencial de socialização. A este propósito Rodríguez (1995: 3) refere que

El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite [...] entender y producir distintos enunciados); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social.

A linguagem oral é um dos aspetos fundamentais da nossa vida, pois é através dela que socializamos, construímos conhecimentos, organizamos o pensamento e experiências, vivenciamos o mundo. “El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas” (Rodríguez, 1995: 4) ampliando as possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais e, por isso, todos precisamos de saber usar a linguagem adequadamente em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, em público, entre tantas outras.

A propósito do papel que o uso da linguagem detém na expressão do pensamento, Câmara Júnior (1977: 9) afirma que “é pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente com o outro ou mentalmente a nós mesmos, que conseguimos organizar o nosso pensamento e torná-lo articulado”. Acrescenta ainda que “é quase exclusivamente pela linguagem que nos comunicamos uns com os outros na vida social. [...] Dela depende a permuta de ideias”.

Na comunidade escolar, a conveniência de um uso adequado da linguagem oral ganha ainda mais valor, pois vai ser essencial ao sucesso do ensino. A expressão e a compreensão oral são relevantes para o sucesso de uma aula para que os objetivos fundamentais desta possam ser atingidos com eficácia e para que os alunos desenvolvam a capacidade de avaliação crítica de acontecimentos, de exposição e de argumentação lógica.

Pedro (1982: 2), estudiosa no âmbito da análise do discurso, e referindo-se à importância do espaço pedagógico, afirma que “A aula é por definição um espaço para comunicar” e, por essa razão, existem regras para o comportamento na aula que devem ser conhecidas e compreendidas por todos os que partilham da situação comunicativa. Algumas das regras que regulam a aula, refletem a estrutura da sociedade – não só porque a aula está relacionada com a sociedade e a serve, mas porque a aula é ela própria uma parte da sociedade. Assim, encontramos na aula os princípios estabelecidos dos valores sociais, das tradições, das normas, dos comportamentos, das hierarquias, do poder e do controlo e mesmo da divisão social do trabalho.

O trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois, como já foi referido acima, a linguagem é parte integrante da nossa vida. Embora Amor (2001: 67) defenda que a comunicação que se pratica em contexto pedagógico é artificial, em relação à vida quotidiana dos alunos, pois os interlocutores já têm distribuídos distintos estatutos e papéis e todos têm de operar dentro deste pressuposto, torna-se importante que os professores planeiem atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua na aula, para o desenvolvimento da linguagem oral mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo todos os seus usos. Esta autora acrescenta que a condição fundamental para a aquisição e o aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo, uma vez que «aprende-se a falar, falando».

No contexto pedagógico, a oralidade é o meio através do qual se ministram conhecimentos, ou seja, é o instrumento de ensino e aprendizagem com que se faz a primeira abordagem de um determinado tema. Se esta abordagem for esclarecedora e eficaz, contribui para a aprendizagem de todos, professor e alunos. Em frequentes ocasiões, os alunos, com os seus pontos de vista, as suas ideias, levam o professor a ter uma perspetiva diferente sobre determinado assunto, acabando por o enriquecer como profissional e como ser humano. Na sala de aula, a interação oral é imprescindível, pois a permuta de opiniões, o debate, a expressão de uma ideia, contribuem para consolidar o conhecimento. Este objetivo concerne tanto à aprendizagem da língua materna como a de uma língua estrangeira, devendo neste segundo caso, a componente oral ser bem planificada, executada e avaliada, e ter um espaço de trabalho constante através da repetição de sons, da leitura de pequenas frases, da audição de pequenos textos, de lengalengas, da criação e/ou da representação de pequenas dramatizações, entre outras estratégias.

Ensinar de forma clara e objetiva e fazer-se entender são os objetivos de qualquer professor, pelo que este deve ter um adequado domínio do oral. Se o professor não dominar a

expressão oral, poderá provocar desinteresse e incompreensão nos seus alunos. Inúmeras vezes, ocorre-me uma imagem mental, um ator em palco, neste caso, o professor, que através do seu tom de voz, da sua dicção, dos seus gestos, das suas ideias, das suas palavras, procura cativar o seu público, os seus alunos, de modo a que estes adquiram não só os conteúdos programáticos, mas também competências de expressão e compreensão oral adequadas, que lhes permitam informar-se e comunicar com sucesso.

O professor serve de modelo para a aprendizagem do oral e deve estimular a aprendizagem formal, para que alunos saibam agir em conformidade na sociedade em que estão inseridos, pois, por vezes, estes não têm, na sua vida familiar, as posturas e condutas mais adequadas deste tipo de formalidade. O professor é essencial no sucesso de uma aula e, por isso, deverá procurar materiais atuais que despertem o interesse e a curiosidade nos alunos, cabendo aqui recordar a citação de Paulo Freire já transcrita no ponto 4.3. deste estudo: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A música, a pintura, o jogo, o cinema, o teatro e outras artes ou expressões são meios de comunicação e aprendizagem que resultam com os jovens que se mostram cada vez mais avessos aos livros e à escrita. Tais recursos também podem servir de meios para que o professor inspire nos seus alunos o gosto pela leitura, criando uma maior proximidade com a escrita.

A comunicação praticada em contexto pedagógico tem de resultar em todos os sentidos. Uma aula não pode ser apenas um momento de transmissão de conhecimentos por parte do professor e uma constante receção e/ou apatia da parte dos alunos, ou seja, um completo monologismo. No que diz respeito à prática da oralidade, pretende-se que os alunos aprendam participando adequadamente. A possibilidade de interação oral entre todos os elementos que dão vida a uma aula, professores e alunos, deve ser autêntica e efetiva. Os momentos de partilha e de reflexão conjunta sustentam uma melhor compreensão dos assuntos e contribuem para criar um espírito crítico.

Os alunos devem treinar a “escuta ativa” (Amor, 2001: 72) o que implica um esforço de audição atenta, centrada na compreensão de aspetos globais e fragmentários da mensagem, seja qual for o suporte utilizado, já que estes são seguidos de comportamentos de produção ou reformulação verbal, articulados com os discursos ou situações anteriores. Para promover esta escuta ativa, o professor deve fornecer instrumentos de recolha e de análise relacionados com determinados temas. Imaginemos, por exemplo, um determinado anúncio publicitário, o professor pode chamar à atenção para o tipo de vocabulário utilizado, as figuras de retórica, a estrutura dos discursos e as funções da linguagem e os mecanismos de persuasão dominantes.

Uma boa compreensão do oral permite o aluno desenvolver desempenhos orais, formais ou informais, marcados por uma vasta seleção de recursos linguísticos e paralinguísticos.

Expressando-se oralmente, o aluno amplia os seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional em que ele seja capaz de expressar em público os seus conhecimentos e as suas opiniões: “Aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de língua diversas, através de todo o tipo de textos e de géneros discursivos que diferem segundo os contextos” (Figueiredo, 2005: 53).

Deste modo, o desenvolvimento da oralidade dota o aluno de uma aptidão imprescindível no convívio social nas mais diversas esferas.

Concordando com Amor, Figueiredo (2005: 55) refere que é fundamental, não só sensibilizar os professores para todas as variáveis na pedagogia do oral em sala de aula, mas também para a necessidade de integrar a oralidade como objeto de ensino, já que só uma pedagogia que favoreça a aprendizagem de saberes e de um saber-fazer se pode qualificar de metacognitiva, isto é, que aciona estratégias de resolução de problemas. Então, um aluno é capaz de, por meio da língua, ouvir, construir uma história, transmitir informações, argumentar, debater e criticar.

Figueiredo (2005: 56) considera que

Os *Programas* sugerem actividades de comunicação oral através da exposição oral, de debates, de actividades que, no geral, permitem aos alunos reflectir sobre a língua, desenvolver de forma gradual as suas competências para argumentar, expor, relatar e formar o espírito crítico. Mas [...] os professores [...] continuam mais sensíveis a outros blocos de conteúdos [...].

Segundo a mesma autora, a oralidade que se ensina e aprende, hoje, nas escolas, está intimamente ligada à escrita, sendo que a atividade de ensino mais frequente é a leitura em voz alta em que se avalia, supostamente, a pronúncia, a articulação, as ligações e a acentuação. Não sendo um objeto de estudo escolar, o seu ensino e aprendizagem não são uma prática quotidiana nas aulas, pois muitos professores sentem dificuldade e desconforto em objetivar e avaliar os desempenhos da comunicação oral dos alunos, há ausência de material didático claro com objetivos definidos e precisos, e sentem a confusão entre o discurso pedagógico-didático e a criação de atividades planeadas que promovam a prática da comunicação e a reflexão sobre essa mesma prática.

O ensino da oralidade, por vezes, ainda se limita à produção de “frases correctas e bem feitas, num formato recorrente de troca verbal: pergunta-resposta-avaliação”, à “recitação de

poemas” (Figueiredo, 2005: 49-50), ou a interações espontâneas, sem o controlo do professor. Esta forma redutora de tratar o ensino da oralidade faz com que o aluno perca a noção da dimensão comunicativa que, para cumprir a sua finalidade e ser instrumento de interação social, precisa de ter em conta a situação comunicativa e as necessárias adaptações aos contextos sociais, ou seja, o aluno precisa de consciencializar-se de que não há apenas uma forma adequada de falar, mas que esta adequação está dependente das situações e condições de comunicação. Sobre consciencialização da adaptação dos recursos comunicativos, Câmara Jr. (1977: 15) defende que

quem fala em público tem de atentar para o timbre da voz, para a altura da emissão vocal, para o complexo fenómeno que se chama entoação das frases, bem como saber jogar, adequadamente, com gestos do corpo, dos braços, das mãos e da fisionomia. Há aí uma enorme riqueza de recursos, que facilitam extraordinariamente a comunicação linguística, quando são bem empregados.

Mas, será que a prática educativa valoriza o ensino da oralidade, possibilitando ao aluno o desenvolvimento da capacidade de expressão oral?

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015: 27), no domínio da oralidade “reforça-se o ensino formal e o treino de capacidades quer de compreensão quer de produção textual”. O professor deve criar situações comunicativas, promover atividades apropriadas e incentivar a participação dos alunos com atividades como discussões, poesia, dramatizações, leitura de histórias, entrevistas, músicas, reconto de histórias, trava-língua, debates, exposições orais, de forma a possibilitar que o aluno se torne mais comunicativo. Um ambiente rico em atividades expressivas de interação oral incentivará o desenvolvimento comunicativo do aluno.

Sendo assim, o trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas, para que os alunos transitem de situações informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais: “Uma particular atenção é conferida à organização, ao registo e à planificação da informação, bem como à capacidade de realização de inferências” (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2005: 27).

Ainda sobre a importância da utilização de atividades significativas para o desenvolvimento do ensino da oralidade, o Programa de Espanhol, nível continuação, 10º ano, (2002: 3) defende que

Sem abandonar a "abordagem comunicativa", e como revitalização dos seus princípios, propicia-se [...] uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial.

É de grande valia o professor acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno. A observação e a avaliação são fundamentais para detetar pequenos progressos e compreender os seus avanços linguísticos. A avaliação é uma prática inerente ao processo de ensino e à aprendizagem em qualquer disciplina. A função que tradicionalmente se atribui à avaliação em contexto de sala de aula é de certificação das aprendizagens num determinado período letivo. A avaliação positiva de um aluno num ano possibilita que ele transite para o ano seguinte.

Escobar (2010: 38) entende a avaliação em contexto educativo como

un conjunto de prácticas que impregnan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su inicio hasta su conclusión. [...] las prácticas evaluadoras tienen efectos determinantes no sólo sobre el alumnado, sino también sobre el o la docente, sobre las decisiones sobre el aprendizaje que ambos estamentos adoptan, sobre sus relaciones, así como sobre las relaciones del alumnado entre sí.

Entende-se que o processo avaliativo influencia e condiciona a tomada de decisões de professores e alunos, e também os comentários e/ou sugestões do professor – de carácter diagnóstico, formativo ou sumativo – durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Um outro apontamento em relação à avaliação diz respeito à observação do docente. Segundo Pérez Fernández (2007: 14)

es importante recordar que los contenidos que no se evalúan no serán tenidos en cuenta por el alumnado. O dicho de otro modo, no se tomarán en serio a la hora de llevarlos a la práctica. Por ello el profesor ha de hacer notar a sus alumnos que observa y toma nota de sus actuaciones mientras conversan.

Deste modo, há um maior empenho, comprometimento e responsabilização por parte dos alunos em todas as atividades verbais.

Em suma, urge que os nossos alunos terminem o ensino obrigatório a saber falar da melhor forma a língua portuguesa ou a língua estrangeira (neste caso o objetivo seria que falassem como se de nativos se tratasse), de forma a poder comunicar com o outro, com outras nações e culturas. Os alunos devem preparar-se para um futuro académico e profissional cada vez mais complexo e competitivo, onde a postura e a capacidade comunicativa são essenciais. Saber explicar, pensar, interpretar, informar, argumentar, apresenta-se como uma forma de poder. Poder sobre as coisas, as situações, as pessoas.

Cumpra a nós professores fornecer aos nossos alunos os instrumentos necessários para que possam atingir os seus objetivos profissionais e pessoais, no presente e no futuro. Façamos com que as palavras escritas por José Saramago, em *Cadernos de Lanzarote, Diário V*, e recordadas por Figueiredo, em *Didáctica do Português Língua Materna*, sejam apenas um desabafo e não uma realidade:

(...) em rigor, a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar. A aprendizagem elementar da fala e o desenvolvimento da língua estão entregues às famílias, ao meio técnico e cultural em que a criança vai crescer, o que em si mesmo não é um mal, uma vez que é assim que costuma decorrer todo o processo de aprendizagem, pelo exemplo e pela exemplificação, sucessivos e constituidores. Mas a escola, ao não intervir no processo da edificação da fala, demite-se de uma responsabilidade que deveria ser a primeira a reivindicar e, pelo contrário, vai receber o influxo negativo dos surtos degenerativos externos, assim «oficializando», indirectamente, o vicioso e o errado contra o exacto e o harmonioso. E é facilmente verificável que a escola não só não ensina a falar, como fala mal ela própria.

Esta reflexão não representa o fim, mas sim o ponto de viragem da minha caminhada como docente, uma docente que quer colocar a interação oral no cerne das suas futuras aulas.

5.2. Práticas sociais do uso do oral

Como já referido na fundamentação teórica do tema, desde a génese da espécie humana que a comunicação oral surge como elo de ligação entre seres vivos e dá ao homem a sua principal característica - a “ars loquendi”. A este respeito, Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 15), em *A Língua Materna na Educação Básica* destacam que

A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. [...] os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida [...] e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.

De facto, representados sob diversas formas de signos verbais e não-verbais, os atos de fala, intencionais e direccionados, presidem as relações humanas e dão autenticidade às interações sociais. O homem impõe-se na sociedade, como sujeito relacional e “animal social” (conceito aristotélico), cuja experiência comunicativa cruza-se com a diversidade linguística,

cultural, contextual de macro comunidade. Segundo Marcuschi (1997: 120) “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala*”.

A linguagem exerce uma relação tirânica sobre os indivíduos pois modela a sua forma de pensar e o seu modo de ver o mundo e os seus acontecimentos, de expressá-los, de reagir perante os mesmos. Esta foi sempre o meio mais importante de transferência de informação e de contacto “cara-a-cara”, tanto nas culturas tradicionais como em contextos urbanos. Segundo Lugarini (2003: 114), no contacto pessoal

intervêm outros tipos de comunicação não verbal: a mímica facial, o uso do olhar, gestos e posições que se realizam de acordo com regras e convenções conhecidas, interpretadas pelo interlocutor e que ajudam a sustentar e amplificar a mensagem.

Aprender a comunicar e a interagir surge como imprescindível à sobrevivência existencial e social, confirmado por Núñez Delgado que destaca estas “dos dimensiones inextricablemente unidas (2011: 137)”. Inegavelmente o homem distingue-se dos restantes animais pela sua dupla função como ser comunicante e relacional. Segundo Freire (1996: 44), “Uma das características da experiência existencial no mundo [...] é a capacidade que mulheres e homens criamos de inteligir o mundo sobre que e em que atuamos, [...]. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada”. Deste modo, a inteligência e a capacidade lógica do ser humano surgem efetivamente inseparáveis da sua aptidão natural para a linguagem, que se define como “um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos (Fulgencio, 2007: 394)”. Esta habilidade é exigida principalmente no âmbito pessoal e profissional, permitindo ao individuo o desenvolvimento das sensações de segurança, autoconfiança, firmeza, credibilidade, felicidade e enriquecimento interno. Também Silva (2004: 3) defende que “Na actual sociedade mediática, as questões que se prendem com a capacidade de comunicar eficazmente [...] na sociedade ganham maior relevância”, pois quando essa habilidade é limitada, ou ineficaz, o seu défice pode contribuir para a deterioração da imagem pessoal e comprometer também o campo profissional.

Quando utilizamos bem a linguagem na interação com os outros, de maneira sóbria e eficaz, realizamos um exercício de compreensão, tornamo-nos companheiros e cúmplices. Nessa travessia, somos vistos, ouvidos e lembrados. Mas para isto não basta “falar” bem, utilizando corretamente as regras gramaticais, o que é, convenhamos muito difícil, há necessidade de muito mais, é necessário mobilizar os nossos recursos internos e externos para facilitar a arte do diálogo. Não é um simples “despejar” de palavras, é ir ao encontro e

questionar, para poder responder, dando hipóteses à troca democrática de ideias, gerando um clima de confiança e de bem-estar. Para reiterar a importância da boa comunicação, Câmara Jr. refere que “cada um de nós tem de usar uma boa linguagem para desempenhar o seu papel de indivíduo humano e de membro de uma sociedade humana”, recorrendo à imagem “dos operários que são canhestros e insipientes no exercício da sua profissão” quando um falante não conhece “um instrumento tão essencial” e não sabe como manejá-lo (1977: 10).

Ao considerarmos a boa comunicação, como uma porta para o sucesso pessoal e profissional – “El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas” – recordando a citação de Rodríguez (1995: 3) mencionada neste estudo no ponto 5.1., vale a pena lembrar que a voz é a chave. Os principais elementos que se evidenciam durante a comunicação oral são a voz, a dicção, o vocabulário e a expressão corporal, ou seja,

quem fala em público tem de atentar para o timbre da voz, [...] para o complexo fenômeno que se chama entoação das frases, bem como saber jogar, adequadamente, com gestos do corpo, dos braços, das mãos e da fisionomia. Há uma enorme riqueza de recursos que facilitam extraordinariamente a comunicação linguística, quando são bem empregados (Câmara Jr., 1977: 15).

Em suma, urge “ensinar a língua para aprender a comunicar” na perspectiva de fornecer estratégias para superar dificuldades e melhorar a capacidade de interação que os jovens já possuem quando chegam à escola. Finalmente, considero que a Escola e, em particular, as disciplinas de línguas (materna e estrangeira) têm um papel fundamental no desenvolvimento da “competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas” (Lomas, 2003: 15).

5.3. A oralidade no Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico e do ensino secundário e no Programa de Espanhol

O Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico, do ensino secundário e o Programa de Espanhol fundamentam a pedagogia do oral nas escolas e muito têm contribuído para o seu aprofundamento, criando uma conjuntura favorável para que os professores guiem os seus alunos na prática e no desenvolvimento desta competência comunicativa.

Deste modo, depois de uma breve análise do Programa de Espanhol verifica-se que este está assente num “conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como

espaço de apropriação /expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade” (2002: 3). A aprendizagem de línguas assume, assim, um papel relevante na formação integral dos alunos, englobando aspetos ligados ao desenvolvimento pessoal e social, levando-os a construir a sua identidade. Aprender uma língua estrangeira favorece o desenvolvimento de uma postura analítica e crítica face à realidade, promovendo a formação de cidadãos ativos, intervenientes e autónomos.

Com efeito, a aprendizagem de uma qualquer língua requer que sejam facultados aos alunos oportunidades de contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado da competência comunicativa (que surge como macro competência) e das suas subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística (2002: 3).

A este propósito, Carlos Lomas tem vindo a desenvolver um trabalho de reflexão sobre o paradigma comunicativo da educação linguística. Segundo este autor, o ensino da língua deve orientar-se para a aprendizagem de competências comunicativas e, assim sendo, a competência comunicativa é o eixo sobre o qual convém articular a educação linguística no ensino básico e secundário (2003: 15).

Na perspetiva deste autor,

a competência comunicativa alcança-se quando se usa [...] um conjunto de conhecimentos, destrezas e normas que são essenciais a um comportamento comunicativo não só correto, mas também, [...] adequado às características do contexto e da situação em que tem lugar o intercâmbio comunicativo. Ou seja, quando se possui:

- a) uma **competência linguística** [...], entendida como a capacidade inata para falar uma língua [...];
- b) uma **competência sociolinguística**, referente ao conhecimento das normas socioculturais que regulam o comportamento comunicativo nos diferentes âmbitos do uso linguístico. [...];
- c) uma **competência textual**, relativa a conhecimentos e habilidades necessárias para se poder compreender e produzir diversos tipos de texto com *coesão e coerência*;
- d) uma **competência estratégica**, que se refere ao conjunto de recursos que podemos utilizar para solucionar os diversos problemas que podem ocorrer no intercâmbio comunicativo [...] (2003: 18).

Acrescenta ainda mais duas competências,

a **competência literária** (que inclui os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que tornam possível a fruição dos textos literários) e a **competência semiológica** (que inclui os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que favorecem uma interpretação crítica dos usos e forma dos meios de comunicação de massas e da publicidade) (2003: 19).

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, com o paradigma comunicativo propicia-se uma metodologia orientada para a ação, estimulando a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas:

El enfoque aquí adoptado [...] se centra en la acción en la medida en que se considera a los [...] alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que lleva a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (2002: 8).

O conjunto de tarefas estabelecido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* centra-se na resolução de problemas valorizando os processos e as atitudes, conduzindo 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.

Na análise do Programa de Espanhol constata-se que, em relação à competência comunicativa, esta está relacionado com o objetivo básico de desenvolvimento das competências de compreensão e expressão tanto orais como escritas, descrevendo-se, ao longo do programa, as atividades necessárias, seguindo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, as estratégias e as atitudes que possibilitam atingir a competência esperada. Analisando os objetivos específicos do Programa de Espanhol, podemos dizer que nele se encontra a necessidade de proporcionar ao aluno uma prática constante do discurso em contexto real, como se de nativos se tratasse. Estes objetivos auxiliam o professor a preparar o discente para uma situação real em que este terá de comunicar espontaneamente com nativos sobre aspetos da sociedade em geral. Refira-se que este programa não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, valorizando a flexibilidade e a abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica:

A perspectiva que orienta estes programas prevê a adequação dos objetivos e conteúdos a situações educativas diversas e incita os professores a negociarem com os seus alunos para trabalharem sobre os aspectos mais significativos para estes, com a certeza de que, desse modo, se atingem melhor os objetivos programados (Programa de Espanhol, 2002: 4).

Os Programas e Metas Curriculares de Português do ensino básico e do ensino secundário constituem um instrumento regulador que preconiza a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência, tendo em conta a articulação e adequação de conteúdos e a promoção do exercício para a cidadania.

Os programas definem os conteúdos por ano de escolaridade e apresentam uma estrutura sequencial e hierárquica para os nove anos do ensino básico e para os três anos do ensino secundário. As Metas Curriculares definem os objetivos a atingir, com referências aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo descritores de desempenho que norteiam os objetivos e a avaliação. A organização dos conteúdos dos três ciclos do ensino básico e dos três anos do ensino secundário permite configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização funcional e cultural da língua.

No 1º e 2º ciclo, o Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática; em cinco domínios, no 3º ciclo e ensino secundário: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, assentando-se num paradigma de complexidade crescente, porém mantendo uma estrutura semelhante à do programa do ensino básico.

No que se refere ao domínio da Oralidade, no 1º ciclo inicia-se pela

aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e [...] cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia (Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, 2015: 7).

No 2º ciclo, pretende-se consolidar as aprendizagens já constituídas como rotina, o respeito pelos princípios de cortesia e cooperação. A compreensão e expressão do oral ganham maior dimensão e formalidade, pois surgem uma diversidade de textos orais a trabalhar e uma complexificação das tarefas solicitadas. Neste ciclo de ensino, inicia-se

a autonomização do discurso argumentativo, com vista a um trabalho cuja formalização prosseguirá no 3º ciclo e no ensino secundário (Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, 2015: 19).

No 3º ciclo, é conferida uma particular atenção à organização, ao registo e à planificação da informação e à capacidade de realização de inferências – central para a compreensão de qualquer texto, oral ou escrito. Neste ciclo de ensino,

reforça-se o ensino formal e o treino de capacidades quer de compreensão quer de produção textual, de acordo com o predomínio de elementos que surgirão também em outros domínios. [...] Destaque [...] para o desenvolvimento do estudo dos textos de características expositivas e argumentativas (Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, 2015: 27).

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do ensino secundário (2015: 6), este nível de discência representa uma etapa decisiva no processo de ensino e de aprendizagem, quer porque os alunos que o frequentam orientam-se para o prosseguimento de estudos, quer porque o seu ingresso no circuito laboral exige um conjunto de capacidades em que a compreensão e interpretação tornam-se fatores decisivos. Procura-se, então, neste Programa a exploração de um mesmo género de texto em diferentes domínios, em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de interpretar, expor e argumentar.

Considerado como estratégico na organização do Programa, o domínio da Leitura e as opções de operacionalização, a análise de textos de diversos géneros ganha em ser articulada com as estratégias da Oralidade, onde a aprendizagem do oral formal é determinante. Ambos os domínios têm como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação, quer através da sua observação em textos orais e escritos, quer através do treino da produção textual. Valoriza-se o trabalho realizado pelo aluno na turma, que permite o treino tanto das apresentações formais sobre tópicos relevantes, como de debates com diferentes graus de formalidade, em pequenos ou em grandes grupos.

Neste Programa, encontramos a indicação de que, numa aula de língua devem existir espaços de intervenção oral, através de diálogos, reportagens, documentários, anúncios publicitários, apreciações críticas, exposições, diálogos argumentativos, discussões e debates, que acabam por beneficiar a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e conscientes.

A comunicação oral constitui uma competência transversal do currículo do ensino básico e secundário, já que o seu uso se torna necessário em todas ou quase todas as disciplinas que frequentamos ao longo do nosso percurso como alunos, uma vez que comunicamos em Português.

A propósito da transversalidade da oralidade, Víctor Moreno (2004: 167) refere que

Argumentar, exponer, persuadir, contar, describir, crear o divagar... son verbos que pertenecen a todas las áreas. No son patrimonio exclusivo de ninguna. [...] ¿No es posible un taller de usos orales de Sociales, Matemáticas o Ciencias? Si en todas las áreas se habla, ¿por qué dicha actividad no forma parte de una programación interdisciplinar?.

A Escola deve, pois, fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências, etc.).

Podemos concluir que no Programa e Metas Curriculares de Português e no Programa de Espanhol, nota-se uma maior preocupação na abordagem da Oralidade comparativamente a programas homologados em anos anteriores. Esta preocupação deve-se ao facto de haver uma necessidade de transmitir e desenvolver nos alunos, não só saberes declarativos, mas também competências comunicativas, sendo estes capazes de expressar-se, com correção, na língua materna e/ou em línguas estrangeiras.

Obviamente que, numa aula de Português ou de Espanhol continuação, há uma diferenciação acentuada relativamente à prática da interação oral. Num primeiro momento, esta diferença de experiências e usos da oralidade nas duas disciplinas é compreensível, porque, em relação ao Português, os alunos já adquiriram competências de expressão oral ao longo dos primeiros anos de vida e do seu percurso académico, e, para eles, é uma aptidão inata. No que concerne ao Espanhol, apesar de ser uma língua próxima, fator de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas, como pela proximidade geográfica, que permite contínuos contactos socioculturais, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças subtis e constantes. É necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente ao nível da produção.

O processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa através de múltiplos saberes: de aspetos socioculturais, de conteúdos linguísticos (morfossintaxe, discurso, léxico, fonética, pragmática), da competência comunicativa e das subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente, no saber-ser, saber-fazer, saber-aprender.

Tais dimensões do saber são formuladas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* que considera que as destrezas e proficiência (saber-fazer) dependem mais da capacidade de desenvolver procedimentos do que dos conhecimentos efetivos. Estes estão intimamente ligados à competência existencial (saber-ser) que se determina pelas características individuais, os rasgos e atitudes de personalidade. E, por fim, todos estes pontos são mobilizados para a capacidade de aprender (saber-aprender),

que se concebe como a predisposição ou capacidade para descobrir o que é diferente, seja outra língua, outra cultura, outras pessoas ou, ainda, novas áreas de interesse.

5.4. Operacionalização da oralidade

Neste capítulo apresento propostas de atividades para promover a interação oral nas disciplinas de Português e Espanhol, com o objetivo de esboçar hipóteses (caminhos) para o tratamento formal do oral em contexto de sala de aula.

Durante o meu percurso profissional, verifiquei que a grande maioria dos alunos apresenta lacunas no domínio da oralidade e que para muitos as atividades de carácter oral são sinónimo de leitura de um texto escrito em voz alta, diálogo entre professores e alunos, entre outras. De facto, em sala de aula, muitos alunos usam construções típicas do oral informal sem ter em conta os destinatários das suas intervenções, o que resulta também de uma continuada ausência do ensino estruturado e sistemático da oralidade, questões alvo de anterior explicitação, análise e reflexão nesta dissertação.

As atividades aqui propostas preconizam situações de comunicação oral protagonizadas pelos alunos. Cada uma destas propostas didáticas está estruturada tendo em conta os conteúdos a transmitir, os objetivos a alcançar, a atividade a desenvolver e os critérios/instrumentos de avaliação que proporcionam a professores e alunos pistas de observação e verificação da aquisição de conhecimentos, superação de dificuldades e progressão no processo de ensino e aprendizagem.

Para a conceção das atividades de interação oral de Português – uma mesa-redonda e um debate – norteiei-me pelas sugestões programáticas apresentadas no manual *Encontros*, da Porto Editora, e no manual *Das Palavras aos Actos*, que utilizei durante o ano de estágio profissional realizado em 2007/2008. Esta minha decisão baseia-se no reconhecimento da relevância e da legitimidade que os manuais escolares têm no processo de ensino e aprendizagem. Para muitos de nós professores,

“O manual constitui, assim, o principal mediador curricular desempenhando um papel fundamental já que comporta e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição, determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como aqueles são ensinados (Costa, 2015: 27).”

Para a elaboração das atividades de interação oral na disciplina de Espanhol – dois debates – fundamento-me essencialmente na minha experiência pedagógica na aplicação de atividades

de expressão, compreensão e interação orais, sem o carácter de oral formal com que as descrevi neste estudo. Deste modo, para a execução dos debates nas aulas de Espanhol sigo as indicações e as diretrizes dos manuais escolares *Prisma Progres* e *Prisma Avanza*.

5.4.1. Mesa-Redonda sobre o “ideal de beleza da mulher” ao longo das eras

Amor (2001: 81) apresenta a mesa-redonda como uma variante do debate, caracterizada por um carácter mais aberto e orientado para a tomada de decisões e para a ação. Como a sua denominação indica, não há quaisquer distinções nem privilégios entre os participantes; estes estão sujeitos às mesmas regras e possuem os mesmos direitos.

Como estratégia de promoção da interação oral, a dinâmica da mesa-redonda permite contrastar diferentes pontos de vista, úteis a uma visão mais ampla dos assuntos. Deste modo, o objetivo principal da atividade aqui proposta assenta na ideia de que podemos partir de textos literários do século XVI para debater um assunto atual e do interesse dos alunos, ou seja, os ideais de beleza da mulher, variáveis segundo a época histórica, a cultura de um país e o próprio indivíduo. Adequar conteúdos programáticos aos interesses dos alunos para promover aprendizagens mais significativas foi alvo de reflexão no ponto 5.3. deste trabalho.

Partindo do manual *Encontros*, da Porto Editora, em que se propõe a análise, interpretação e reflexão de um conjunto de composições poéticas da lírica camoniana, no que concerne à representação da figura feminina, selecionei três poemas: “*Descalça vai para a fonte*”, “*Ondados fios d’ouro reluzente*” e “*Endechas a Bárbara escrava*”. Através destes poemas introduz-se o tema para reflexão e debate “O ideal de beleza da mulher ao longo das eras”. O texto lírico transmite emoções, sentimentos e ideias que emergem do discurso levado a cabo pelo sujeito poético. A poesia é também comunicação, traduzindo a expressão do “eu” poético através de uma palavra particular, em que este é simultaneamente ator e espetador.

Um dos objetivos desta atividade é manter ou elevar a autoestima, pois o que pensamos acerca de nós mesmos resulta, em grande parte, do modo como os outros nos vêem. O juízo que cada um faz de si é facilitador ou inibidor do seu comportamento ou desempenho social. Deste modo, sustentado por Molière que defende que “só existe um amor que aguenta tudo e dura toda a vida. É o amor-próprio.” (*apud* Silva, 2004: 40), pretende-se que os alunos se aceitem tal como são e que apreciem a sua diferença. Também importa que retenham que o conceito de “belo” é extremamente mutável e subjetivo, e pode ser entendido contemporaneamente como algo que agrada, satisfaz os sentidos e gera diferentes perceções de prazer. No entanto, este

"consenso" pode desfazer-se diante um julgamento emitido a respeito de um objeto específico, percebido de forma diversa por cada pessoa.

Começamos pela análise da composição poética “*Descalça vai para a fonte*”, que sugere uma cena do cotidiano de uma mulher, a ida à fonte. Neste cenário, Leanor é descrita física (“fermosa”, “linda”, “mãos de prata”, “cabelos d’ouro”) e psicologicamente (“vai fermosa e não segura”), e através da associação de cores – o branco da “vasquinha de cote” pode significar a pureza e o encarnado da “cinta” e da “fita” a sensualidade e a vitalidade – sugere-se a jovialidade, alegria, pureza e graciosidade de Leanor. Outro poema alvo de análise é “*Ondados fios d’ouro reluzente*” que “desenvolve o tema da representação da mulher amada de acordo com a estética clássica, de influência petrarquista” (Jorge, 2015: 219). Na descrição da sua amada, o sujeito poético exalta as qualidades físicas, psicológicas e morais; esta mulher é bela, honesta, graciosa e doce. Por último, é alvo de análise e reflexão o poema “*Endechas a Bárbara escrava*” em que o poeta canta a formosura de uma mulher de cor negra e cativa socialmente. Após o momento de explicitação da sua relação com aquela escrava, o sujeito poético passa a descrever a mulher, elogiando-a à medida que faz o seu retrato enquanto enumera as suas qualidades. Nesta descrição há um claro exagero no sentido de realçar a superioridade desta mulher. Assim, possuidora de um rosto único, que se encontra fora dos padrões habituais, de olhos que, sendo o espelho da alma, se caracterizam como sossegados, numa serenidade própria da mulher camoniana mas opondo-se ao mesmo modelo por serem negros. Ao descrever os cabelos da cativa, contraria a beleza dos cabelos loiros, símbolo clássico, realçando os pretos. Já no final da volta, afirma que, embora ela seja estranha, não é incivilizada ou “bárbara”. No retrato físico e psicológico sobressaem a mansidão, o sossego, a calma e a doçura.

Logo depois da leitura, análise e reflexão sobre as três composições poéticas da mesma época, os alunos identificam a visão subjetiva do conceito beleza, de acordo com o poeta, e observam que o mesmo foi, ao longo dos tempos, alvo de tentativas (bem sucedidas ou não) de padronização. Os autores do manual *Encontros* introduzem uma reflexão realizada por Umberto Eco, na obra *História da Beleza*, sobre o poder e a influência exercidos pela mulher na sociedade e cultura da época renascentista, que proponho analisar como ponto de partida para a concessão e planificação das intervenções dos alunos na mesa-redonda supra-referida.

A mulher renascentista usa a arte da cosmética e dedica-se com particular atenção ao cabelo (é uma arte refinada sobretudo em Veneza), pintando-o de um louro que frequentemente tende para o vermelho. O seu corpo é feito para ser exaltado pelos produtos da arte de ourives, que são, também eles, objetos criados segundo os cânones da harmonia, proporção e decoro.

O Renascimento é um período de empreendimento e atividade para a mulher, que na vida de corte dita leis na moda, se adequa ao fausto imperante, mas não se esquece de cultivar a sua mente, participa ativamente nas belas-artes, tem capacidades discursivas, filosóficas e polémicas.

Segmentando a turma em grupos de três ou quatro alunos (dependendo do número total da turma), nomeando “especialistas” (Amor, 2001: 80) para diferentes épocas (Era Primitiva, Era Egípcia, Era Clássica, Era Medieval, Era Renascentista, Era Barroca, Era Imperial, entre outras), inicia-se o trabalho de pesquisa e organização de conteúdos para serem apresentados na mesa-redonda. A introdução do trabalho de projeto no espaço de aula leva os alunos a abordar, refletir e investigar problemas que lhes dizem respeito, tornando-os significativos, uma vez que podem atuar sobre eles. Trata-se de uma metodologia que introduz cooperação e integração. Utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação nos trabalhos de projeto, os alunos podem alargar significativamente o âmbito dos conteúdos programáticos, e assim torná-los mais significativos. Esta é uma fonte de motivação e um precioso auxílio para a melhoria do desempenho dos alunos nas suas apresentações orais. Para evitar a desorientação dos alunos, o professor deve definir claramente quais são as suas tarefas. Com esta atividade, pretende-se que os alunos se tornem, por assim dizer, “especialistas” de uma determinada época e que caracterizem o ideal de beleza dessa época, com a possibilidade do recurso à imagem (fotografia, pintura).

Organizado conforme a sugestão de Pérez Fernández (2007: 3), o trabalho de grupo é orientado e estruturado com a distribuição responsável de papéis (escrever, presidir, liderar, tomar decisão, discutir) e organizado por fases: começando com *brainstorming*, seguindo-se a justificação e/ou explicação e, finalmente, a seleção de ideias pertinentes. No que diz respeito à composição dos grupos, consideramos que a sua constituição integrando três ou quatro elementos torna-se útil quando o objetivo é trazer diferentes pontos de vista para um determinado objetivo. A composição do grupo deve ser estratégica, pois a escolha aleatória de elementos pode trazer problemas, mas pode levar os alunos a interagir com companheiros que à partida não seria a sua primeira escolha. Na maior parte dos casos, uma boa solução é uma decisão partilhada entre professor e alunos. Um dos grandes dilemas nos trabalhos de grupo surge no momento em que se decide por grupos homogêneos ou grupos heterogêneos; ou seja, em grupos com capacidades semelhantes (elevadas ou médias), os alunos podem estimular os seus pares, fazendo surgir ideias que individualmente não surgiriam; mas é certo que, grupos de alunos com menos capacidades, dificilmente têm sucesso. O melhor é criar grupos

heterogéneos, agregando alunos com diferentes capacidades, encorajando todos os membros a assumir um papel ativo na sua própria aprendizagem, refletindo sobre o que aprendem, questionando e partilhando ideias, num comportamento de entreaajuda, de encorajamento para enfrentar novos desafios e viver riscos, o que é de extrema importância na motivação para progredir nas esferas do saber e do saber-fazer.

Também deve ser definida previamente a figura do animador da mesa-redonda. Deve ser um aluno voluntário que age como o “assessor” (Amor, 2001: 80) do professor, para o que deve circular pelos grupos, inteirando-se do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa, verificando se a dinâmica dentro dos grupos funciona de acordo com as regras de cortesia e apreço pelo outro. Enfim, deve preparar e coordenar o debate, tendo em conta o respeito pelas regras de intervenção oral, e no final, elaborar uma síntese das opiniões expressas durante a atividade.

No momento da mesa-redonda, pretende-se que os alunos façam uma boa exposição oral, podendo o orador apoiar-se em suportes visuais que ajudem a manter a atenção do público. Cada ideia deve ser transmitida numa frase completa com reforço vocal das palavras chave, com ideias claras e concisas, distinguindo factos de opiniões, num discurso assertivo. Na exposição de ideias, cada membro da mesa-redonda deve demonstrar um raciocínio lógico com vista a informar, e a articulação de frases deve estar de acordo com a lógica do pensamento que se quer expor, não devendo ser esquecido o papel dos articuladores de discurso – adição, causa, consequência, temporalidade, oposição, concessão, condição, comparação (Cardoso, 2003: 120). Cada membro/orador deve ter em atenção o tom e o volume da voz, articular bem, num ritmo lento e calmo, com pausas e silêncios, alterando a entoação e procurando cativar o auditório.

Em modo de conclusão da atividade, e baseando-me numa sugestão colhida no já referido manual escolar, proponho uma análise do artigo jornalístico “*Esther foi retocada com Photoshop mais de 25 vezes. E ficou bonita?*” (anexo 1: 40). Com esta atividade os alunos podem refletir sobre o ideal de beleza em função do contexto histórico e cultural, considerando a influência que a comunicação social exerce na definição dos padrões de beleza. Designada como o *quarto poder*, a comunicação social condiciona a vida das sociedades, das famílias e dos indivíduos. Neste contexto, é essencial que os jovens aprendam a identificar as mensagens explícitas e implícitas, sendo capazes de ler criticamente, desconstruindo o sensacionalismo.

A atividade é avaliada com base na compreensão e expressão oral, com recurso a uma grelha de avaliação da interação oral adaptada de Monteiro (anexo 2: 41), que é distribuída por todos os alunos que auto e heteroavaliam as *performances* dos intervenientes durante a mesa-redonda. A grelha de avaliação discrimina um vasto leque de descritores de desempenho,

nomeadamente a) as competências de comunicação verbal, ou seja, o conhecimento do tema, a diversificação e adequação do vocabulário, a argumentação, a coerência e o respeito pelas opiniões; b) as competências de comunicação paraverbal, isto é, a clareza de discurso, a expressividade do discurso, o tom de voz e o ritmo que empreende; c) competências de comunicação não-verbal, nomeadamente, a projeção do olhar, os gestos e a adequada postura corporal (anexo 3: 43). A avaliação da interação oral com base numa grelha de observação e com registos exige que estes instrumentos sejam operacionais, fiáveis e capazes de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos.

5.4.2. Debate sobre “Heróis Portugueses”

Partindo da temática das aventuras e desventuras dos descobrimentos integradas nos relatos da *História Trágico-Marítima*, introduz-se o tema para reflexão e debate “Heróis Portugueses”. A *História Trágico-Marítima* “é uma coleção de narrativas, conhecidas por “relações”, de naufrágios ocorridos entre 1552 e 1602” (Projeto Vercial).

Segundo Pedro Balau Custódio (*apud* Jorge, 2015: 334)

“Estes textos, para além de interessantes documentos históricos, onde se observam e analisam vastos painéis socioculturais da época, que nos deixam entrever os conceitos de vida, morte e sobrenatural das gentes do mar, constituem igualmente um importante referente literário, capaz de retratar, com originalidade, [...] o perfil do navegador português de Quinhentos, objeto primordial das atenções dos narradores, alguns deles testemunhas presenciais dos episódios que relatam.”

A palavra herói, provém do grego *hērōs* e pode referir-se, segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, a “um indivíduo notabilizado pelos seus feitos guerreiros, a sua coragem, tenacidade, abnegação, magnanimidade, etc.”, a “indivíduo capaz de suportar exemplarmente uma sorte incomum (p. ex., infortúnios, sofrimentos) ou que arrisca a vida pelo dever ou em benefício de outrem”, ou ainda a um “indivíduo notabilizado pelas suas realizações”. Partindo destas definições e do debate, o principal objetivo desta atividade é que os alunos percebam que “os heróis são pessoas comuns cuja ação é incomum, que abdicam do egocentrismo em nome do sociocentrismo” (Zimbardo, s.d.). Pretende-se demonstrar que o herói é um exemplo, não por ser perfeito e nunca errar, mas por trazer esperança, altruísmo e resgatar valores morais perdidos na sociedade, como tal os alunos podem vir a ser “os heróis”, reiterando a importância da adequação dos conteúdos a aspetos mais significativos para os alunos.

Integrado em “As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho”, de 1565, o episódio “Os corsários franceses” relata a abordagem dos corsários franceses que vinham “bem equipados e bem armados” aos tripulantes da “Santo António”. Neste ataque contrasta-se bem a ação do herói Jorge de Albuquerque Coelho (coragem e determinação) com a ação do mestre, do piloto e da demais tripulação (cobardia). Deste modo, o protagonista Jorge de Albuquerque Coelho revela-se um herói religioso, militar e cívico, reúne as qualidades de cristão virtuoso, de patriota honrado e de bom cidadão, encarado como um líder de princípios firmes, e toda a sua vida está ao serviço da pátria, da salvação da nau que comanda e dos seus companheiros. Os tripulantes revelam-se desorganizados e indisciplinados, mostram o seu oscilante estado de espírito, centram-se no materialismo criando discussões e falham enquanto cristãos pois perdem a fé. Os corsários franceses, antagonistas da nau portuguesa (violência), assumem-se como inimigos dos portugueses em termos religiosos (luteranos) e o capitão do corsário francês mostra-se impressionado com a coragem de Jorge de Albuquerque Coelho.

Depois da análise, interpretação e reflexão do episódio, os alunos concluem que o substantivo “heroísmo” segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* caracteriza bem a figura de Jorge de Albuquerque Coelho e dos seus companheiros, já que assenta no “comportamento exemplar caracterizado por uma extrema coragem em face do perigo e por total dedicação a uma causa pela qual se combate”, no entanto não é referida o nome dos que lutaram afincadamente a seu lado. A partir daqui propõe-se o debate “Heróis Portugueses” em que se opõem duas fações, “Heróis públicos” defendido por aqueles que acreditam só nas “boas ações” de “figuras públicas” e os “Heróis sem nome” defendido por aqueles que acreditam nos heróis do quotidiano, anónimos.

Segundo Pérez Fernández (2007: 6) o debate é um poderoso aliado para o desenvolvimento da oralidade, pois contempla a refutação, a negociação de ideias e/ou a sustentação de uma determinada ideia. Esta “discusión organizada” desempenha um papel importante na vida escolar e na nossa sociedade, pois os estudantes podem desenvolver um conjunto de capacidades, como a gestão de palavras entre os participantes, a escuta dos outros e a retoma do discurso.

Os autores do manual *Das Palavras aos Actos* afirmam que na realização deste tipo de atividade é fundamental saber argumentar e assumir posturas corretas, tornando-se indispensável uma boa preparação do tema a debater; a deteção dos pontos positivos e negativos nas diferentes intervenções; a audição atenta do interlocutor, anotando as ideias a rebater; o reconhecimento dos pontos positivos, primeiro, e, depois, a recusa dos negativos; a exemplificação e a concretização das afirmações, opiniões, posições. Pode não ser atingido

nenhum consenso, mas da discussão poderá nascer a luz para novos desafios, novas discussões em tempos, espaços e com pessoas diferentes, alargando-se o conhecimento.

Amor (2001: 80) entende que o debate deve ser organizado tendo em conta os participantes, os papéis a desempenhar e os atos de fala utilizados. Nesta atividade intervêm dois grupos oponentes, um moderador, dois observadores, dois grupos de secretários. Os grupos devem respeitar o moderador, argumentar, exprimir as suas razões e defender os seus pontos de vista; o moderador deve apresentar os grupos e abrir o debate, assegurar o equilíbrio no número de intervenções dos grupos, controlar os ânimos, apresentar as conclusões e encerrar o debate; os observadores devem auxiliar o moderador na atribuição da palavra e na gestão de tempo de intervenção de cada elemento; os secretários devem registar o tipo de argumentos apresentados por cada grupo, relatar o decurso do debate e apresentar os argumentos utilizados. Segundo o manual *Das Palavras aos Actos*, os atos de fala que podem surgir ao longo do debate são: para abrir a atividade (“*Vamos dar início.../ O presente debate centra-se em...*”), dar opinião (“*Na minha opinião.../ Sou de opinião que.../ A meu ver...*”), discordar (“*Não percebo por que razão.../ Não posso concordar...*”), exemplificar (“*Para dar um exemplo.../ Pensemos no caso...*”), explicar (“*Por outras palavras.../ ... isto é.../ ... ou seja...*”), manter a palavra (“*Deixe-me só concluir.../ Como ia dizendo...*”), recuperar a palavra (“*Queria só acrescentar.../ Se me permitir, diria que...*”) e concluir o debate (“*Em conclusão.../ Para fechar.../ Sintetizando...*”).

A modo de conclusão da abordagem dos textos “Aventuras e desventuras dos Descobrimentos” e dos “Heróis Portugueses”, propõe-se a reflexão do artigo jornalístico, “Lições de um navegador solitário” (anexo 4: 44) retirado do manual *Encontros*, em que se apresenta um velejador português com espírito aventureiro e o gosto pelas viagens características dos portugueses. Os alunos podem refletir sobre a ousadia, coragem e fé como particularidades do povo português que se mantêm através dos tempos, através da personalidade do velejador português Ricardo Diniz.

Tal como na atividade descrita anteriormente, o debate é avaliado com base na compreensão e expressão oral através da grelha de avaliação da interação oral já citada (anexo 2: 41), que é distribuída por todos os alunos que auto e heteroavaliam as intervenções de todos durante o debate.

Fruto da reflexão sobre a avaliação realizada no ponto 5.1. deste estudo, espera-se que haja um maior empenho, comprometimento e consolidação da aprendizagem dos usos do oral formal através das atividades aqui propostas, já que os alunos tomam conhecimento dos conteúdos a avaliar, dos critérios e parâmetros de auto e heteroavaliação.

5.4.3. Debate sobre “Cirugía estética, ¿sí o no?”

Durante o meu percurso profissional percebi que a escola, como uma micro sociedade, forma os alunos para o exercício dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos responsáveis, que têm voz própria, sustentada e assente sobre diversas problemáticas da vida social. Como referido anteriormente, o debate, suportado numa dinâmica de troca negociada de opiniões divergentes, apresenta-se como uma estratégia discursiva fundamental e enriquecedora do ponto de vista humano, social, cultural e linguístico, dado que corresponde aos reptos e obrigações de uma sociedade cada vez mais democratizada.

Problematizar questões sociais apresenta-se como uma estratégia de interação oral. A discussão sobre as cirurgias estéticas, associadas ao “Culto al Cuerpo”, está diretamente ligada à faixa etária em interação oral.

Deste modo, segmentando a turma em dois grupos dissidentes, defensores de dois pontos de vista opostos – por um lado, o grupo dos jovens emancipados que associam as cirurgias estéticas à expressão artística da beleza, por outro lado, os representantes legais do Ministério da Saúde Pública, apreensivos com as consequências desse tipo de intervenções – os alunos interagem, manifestando posições divergentes, através de argumentos fundamentados num discurso lógico e estruturado. Experimentar várias funções sociais e representar diferentes instituições, associações, movimentos e/ou vozes singulares são condições essenciais ao exercício de uma cidadania participativa e democrática.

Seguindo a proposta do manual *Prisma Progres*, encetamos com uma *lluvia de ideas* sobre o provérbio espanhol “Aunque la mona se vista de seda... mona se queda.”, a partir do qual os alunos anteveem a temática em estudo, ou seja, que independentemente das melhoras externas que se possam realizar, a condição humana com os seus defeitos e virtudes permanece igual.

De seguida e acompanhando a proposta do mesmo manual, realiza-se a leitura, interpretação e reflexão do texto periodístico adaptado “Culto al cuerpo” do jornal diário *El País* (anexo 5: 45). Este texto cumpre a função de dar a conhecer alguns conectores discursivos a utilizar durante o debate, antecipa e anuncia o tema do debate (a saúde e a cirurgia estética), já que concordando com Moreno García “resulta imposible “lanzarse” a hablar sin una preparación previa relacionada com el dominio del código” (2011: 350).

Por fim, abre-se o espaço ao debate, seguindo superficialmente as diretrizes do manual *Prisma Progres*. De salientar que embora no manual surjam múltiplos tópicos a debater, reúno todas as problemáticas levantadas em apenas duas questões, para que não haja afastamento do

tema durante o debate: “Aunque para Saint-Exupéry lo esencial es invisible a los ojos, las operaciones de cirugía estética van en aumento, y no solo en actrices y actores que se estiran habitualmente la piel, sino también en chicos y chicas de 16 a 18 años. Además, los errores de los cirujanos, que en algunos casos provocan incluso la muerte del paciente, nos empujan a algunas reflexiones: ¿Es necesario tener un “supercuerpo” para ser feliz y vivir en sociedad? ¿Es necesario correr tras la perfección de la “eterna juventud”?”.

Sobre o debate Pérez Fernandes (2007: 5) refere que “se trata de una discusión organizada” que “necesita de una preparación y dinamización cuidada” em que

“Podemos distribuir algunos papeles: el *introduccionista* del tema, que presenta a los participantes. El *moderador*, que gestiona la conversación. Y el *secretario*, que expone una síntesis final. Tres o cuatro alumnos pueden desempeñar el papel de *observadores silenciosos*, que irán tomando nota [...] del desarrollo del debate.”

De acordo com a minha experiência profissional no ensino do Espanhol, considero que esta planificação/organização deve ser elaborada com um maior cuidado, pois o moderador, os secretários e os observadores devem ser alunos com conhecimento da língua e autonomia no processo de ensino aprendizagem. De igual modo, Moreno García (2011: 350) afirma que

“Uno de los errores de planteamiento que llevan a nuestra clase a quedarse muda es creer que basta con la espontaneidad de una conversación real para que ésta se produzca. La interacción oral en clase debe estar minuciosamente preparada [...] para que funcione.”

Durante esta atividade pretende-se que o aluno, durante as suas intervenções orais, utilize conectores argumentativos de organização do discurso para introdução (*Primero... segundo...; Por un lado... por otro lado...; Por una parte... por otra...*), para desenvolvimento (*A continuación...; Luego...; Después...; Más tarde...; Entonces...*) e para conclusão (*En conclusión...; Finalmente...; Por todo ello...; Por eso...; En resumen...; En definitiva...; En suma...*). Deve saber como acrescentar informação (*Además...; Asimismo...; También...; Incluso...*), contrastar ideias (*Pero...; Sin embargo...; En cambio...; A pesar de (que)...*), expressar causa (*Gracias a...; Com motivo de...; A causa de (que)...*; *Como...; Ya que...; Puesto que...*), expressar consequência (*Aunque...; Es por todo esto por lo que...; Así que...; De ahí que...*), expressar finalidade (*Para que...; a (que)...*; *a fin de (que)...*), reformular ideias (*O sea...; Es decir...; En otras palabras...; Dicho de outro modo...*) e referir-se a uma ideia anterior (*Respecto a...; En relación con...; Referente a...*) (Prisma Progres, 2009: 133).

Pérez Fernandes (2007: 6) também destaca a importância da “adecuación de la exposición a la audiencia: grado de profundización, registro, tono, duración, nivel de abstracción” num

debate. Acrescenta que o objetivo central é o contraste de ideias e a persuasão, mas o objetivo didático deste tipo de interação é que os alunos aprendam a compreender e aceitar outras opiniões, a contrastá-las com as suas sem a pretensão de impor ao outro.

Quanto à avaliação, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Avaliação, ensino, avaliação* apresenta níveis comuns de referência de autoavaliação ao nível da fala. Para o nível B1, na interação oral refere que o aluno sabe desenvolver-se em quase todas as situações que lhe são apresentadas; pode participar espontaneamente numa conversação que trate temas do quotidiano de interesse pessoal ou que sejam pertinentes para a vida quotidiana (família, trabalho, viagens, acontecimentos atuais). Ao nível da expressão oral refere que o aluno deve construir frases de forma simples com o objetivo de descrever experiências, sonhos, esperanças e ambições; pode explicar e justificar brevemente as suas opiniões e projetos; sabe narrar uma história ou relato, a trama de um livro ou filme e pode descrever as suas reações (2001: 30). Apresenta, ainda, aspetos qualitativos do uso da língua oral. Quanto ao *alcance*, o aluno tem um repertório linguístico bastante amplo para desenvolver-se e um vocabulário adequado para expressar-se, ainda que dubiamente e com circunlóquios, sobre temas como a sua família, interesses, tempos livres, trabalho, viagens e acontecimentos atuais. Quanto à *corrección*, utiliza com razoável correção um repertório de fórmulas e estruturas de uso habitual e associadas a situações conhecidas. Quanto à *fluidez*, continua a falar de forma compreensível, ainda que sejam evidentes pausas para realizar uma planificação gramatical e léxica e correção, sobretudo em longos momentos de expressão oral livre (2001: 32). Segundo estes descritores, o Gabinete de Avaliação Educacional propõe grelhas de avaliação com as categorias e descritores para a avaliação da produção oral onde estão contemplados o âmbito, a correção, a fluência, o desenvolvimento temático e coerência e a interação oral com os seus respetivos níveis de desempenho (anexo 6: 46). Deste modo, depois de conhecida e distribuída a grelha de avaliação por todos os alunos (anexo 7: 47), estes devem auto e heteroavaliar o desempenho durante o debate.

5.4.4. Debate sobre “Piratería de música ¿a favor o en contra?”

Numa entrevista concedida no dia 1 de abril de 2016, à TSF, o atual Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, a propósito dos 40 anos da Constituição de 1976, defendeu que o sistema educativo devia criar espaço de debate, de troca de pontos de vista e de diálogo. Como já foi alvo de reflexão nas atividades anteriores, reitera-se que o debate potencia

a capacidade de reflexão e de construção de argumentos sobre um determinado assunto, querendo mostrar aos alunos que estes são fundamentais e relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, entendem que debater não é “discutir” com os seus pares, mas sim a exposição de ideias e argumentos de um modo sólido, capaz de fazer com que os outros pensem de maneira contrária e mudem de opinião.

Com a próxima atividade, procura-se problematizar mais uma questão social, “Piratería de Música”, diretamente ligada à faixa etária em interação, aumentando um pouco mais o grau de complexidade e exigência.

Segmentando a turma em dois grupos oponentes, defensores de dois pontos de vista opostos – por um lado, os usuários da internet que disponibilizam ficheiros (upload) e os usuários dos downloads, por outro lado, os representantes legais do Movimento Cívico Anti-Pirataria na Internet, da Associação Fonográfica Portuguesa e da Sociedade Portuguesa de Autores – os alunos interagem através de argumentos fundamentados num discurso lógico e estruturado.

Seguindo a organização do manual *Prisma Avanza*, começa-se com uma “lluvia de ideas” sobre o significado da expressão espanhola “Con la música a otra parte” para a introdução do tema em estudo. Esta expressão significa que alguém está de saída do lugar onde está, por dizer ou fazer algo que não está a ser aceite, para dar conta que não se sente bem-vindo. Esta expressão também pode ser utilizada quando queremos convidar alguém a sair do lugar onde está, torna-se um pouco mais elegante que a expressão espanhola “vete de aqui”.

Para promover um maior aprofundamento do tema, através do contacto com formulações de opiniões, a defesa de uma ideia, a utilização de argumentos e a sua justificação através de exemplos, propõe-se a leitura, análise e reflexão de opiniões sobre pirataria num *chat* de música (anexo 8: 48) sugeridas pelo manual *Prisma Avanza*.

Seguidamente, dada a complexidade do tema em debate e do crescente grau de dificuldade da atividade proposta, seguindo as orientações metodológicas do manual *Prisma Avanza*, propõe-se a leitura, interpretação, análise e reflexão de dois artigos jornalísticos adaptados, um contra e outro a favor, sobre a pirataria musical (anexo 9: 49). Parece-nos pertinente a leitura destes dois textos antes da introdução do debate, já que neles surgem características do texto argumentativo, com uma linguagem mais cuidada e formal, exigida na execução da atividade.

Por fim, inicia-se o debate. Nesta atividade segue-se a estrutura já descrita nos debates anteriores: intervêm dois grupos oponentes, um moderador, entre dois a três observadores e dois secretários. Já foi referido que os dois grupos dissidentes devem respeitar o moderador,

argumentar, exprimir as suas razões e defender os seus pontos de vista; o moderador deve apresentar os grupos e abrir o debate, assegurar o equilíbrio no número de intervenções dos grupos, controlar os ânimos, apresentar as conclusões e encerrar o debate; os observadores devem auxiliar o moderador na atribuição da palavra e na gestão de tempo de intervenção de cada elemento; os secretários devem registar o tipo de argumentos apresentados por cada grupo, relatar o decurso do debate e apresentar os argumentos utilizados. Pretende-se que os alunos apresentem o tema que vão debater (*Vamos a hablar de una cuestión que...; Empecemos por considerar..., A manera de introducción podemos decir que...*), organizem o discurso (*Hay que tener en cuenta diferentes aspectos...; Hay que hablar de diferentes puntos...; Hay que distinguir varios puntos...*), acrescentem ou enumerem argumentos (*Podemos tener en cuenta que...; Otro hecho importante es que...; Es más...; Además de...*), apresentem o seu ponto de vista (*En mi opinión...; Estoy convencido de...; Desde mi punto de vista...*), apresentem o ponto de vista de outros (*Según...; Para...; En opinión de...*), oponham argumentos (*Por un lado sí... por outro...; Hay una diferencia entre ... y...; Parece que... pero en realidad...*) e concluam (*Para terminar...; En conclusión...; Para concluir...*) (Prisma Avanza, 2009: 67).

Em relação à avaliação do debate, seguem-se os mesmos parâmetros e as mesmas estratégias descritas na atividade anterior, deste modo, depois de tomado o conhecimento das categorias (âmbito, correção, fluência, desenvolvimento temático e coerência e interação), dos descritores das categorias em avaliação e os seus níveis de desempenho (anexo 6: 46), distribuiu-se a grelha de avaliação para que os alunos realizem a auto e heteroavaliação das *performances* orais.

6. Considerações finais

No presente estudo propus uma reflexão sobre a questão da oralidade como um instrumento essencial no processo de comunicação em sala de aula e em sociedade. Segundo Jesús Tusón “una lengua [...] es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno” (*apud*, Cassany, 2003: 35).

As leituras e reflexões que fui fazendo reforçaram a minha convicção relativamente à importância da exploração nas aulas de conteúdos pedagógicos destinados a melhorar o discurso oral dos alunos, tanto na língua materna como nas línguas estrangeiras, com o intuito de os ajudar a socializar, desenvolver a autonomia e o pensamento, enriquecer o vocabulário, construir o conhecimento, entre outros. A propósito cito Daniel Cassany que na obra “Enseñar Lengua” refere que

La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral (2003:35).

Para a elaboração das atividades de interação oral na disciplina de Português e na disciplina de Espanhol fundamentei-me não só na minha experiência pedagógica na aplicação de atividades de expressão, compreensão e interação orais, mas também nos manuais escolares que considero revelantes e legítimos no processo de ensino e aprendizagem. O meu principal objetivo é colocar em prática as propostas didáticas que aqui apresento.

Em suma, neste trabalho reconhece-se a importância de focalizar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão do oral, lembrando que hoje o mais importante é saber comunicar.

BIBLIOGRAFIA

- AMOR, Emília (2001), *Didáctica do português: fundamentos e metodologias*, Lisboa, Texto Editora.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso (1977), *Manual de expressão oral e escrita*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda.
- CARDOSO, Ana Maria, SEUFERT, Maria Manuela, OLIVEIRA, Vítor (2003), *Das palavras aos actos, Ensino secundário, 10ºano*, Edições ASA.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Glória (2003), *Enseñar Lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Ministério Da Educação (coordenação de edição da versão portuguesa), Edições ASA.
- COSTA, Carlos Fernando Machado (2015), *A Importância dos Manuais Escolares de História e de Geografia no ensino e na aprendizagem: Perspetivas de alunos, professores e pais (Relatório de Estágio)*, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, disponível em <https://repositorio.uac.pt>, consultado a 1 de setembro de 2016.
- ESCOBAR, Cristina, NUSSBAUM, Luci (2010), *¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?*, in MarcoELE – Revista de Español como Lengua Extranjera, número 10, disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf, consultado a 1 de fevereiro de 2016.
- FIGUEIREDO, Olívia (2005), *Didáctica do português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Porto, Edições ASA.
- FREIRE, Paulo (2007) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Editora São Paulo: Paz e Terra.
- FULGENCIO, Paulo Cesar (2007), *Glossário Vade Mecum: administração pública, ciências contábeis, direito, economia, meio ambiente: 14.000 termos e definições*, Rio de Janeiro, Mauad X, disponível em <https://books.google.pt/books?id=i3ztZNkEpOoC&pg=PA11&dq=vademecum&hl=pt->

[PT&sa=X&ved=0ahUKEwjj8cO7y4nNAhVJPxQKHZIUdbMQ6AEIYDAI#v=onepage&q&f=false](https://pt.wikipedia.org/wiki/Portuguesa), consultado a 1 de junho de 2016,.

GARGATÉ, Carlos, MACEDO, Glória, LEMOS, Jorge de, SILVEIRA, Teodolinda (2003) *Projecto curricular de turma: sugestões prácticas*, Texto Editora.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles (2002), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Vol. IV, Circulo de Leitores.

Instituto Cervantes (2009), *Prisma Progresá (B1), Método de Español para Etranjeros*, España, Editorial Edinumen.

Instituto Cervantes (2009), *Prisma Avanza (B2), Método de Español para Etranjeros*, España, Editorial Edinumen.

JORGE, Noémia, JUNQUEIRA, Sónia Gonçalves (2015), *Encontros, Português 10º ano*, Porto, Porto Editora.

LOMAS, Carlos (2003), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto, Edições ASA.

LUGARINI, Edoardo (2003), *falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”*, in LOMAS, Carlos (2003), *O valor das palavras (i). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto, Edições ASA.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1997), *Oralidade e escrita*, in Revista Signótica, volume 9, publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>, consultado a 1 de fevereiro de 2016.

MELERO ABADÍA, Pilar (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Edelsa.

Ministério da Educação e Ciência (2015) *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*, BUESCU, Helena, Morais, José, Rocha, Maria Regina, Magalhães, Violante F. (coord.).

- Ministério da Educação e Ciência (2014), *Programa e metas curriculares de Português do ensino secundário*, BUESCU, Helena, Maia, Luís, Silva, Maria Graciete, Rocha, Maria Regina (coord.).
- Ministério da Educação e Ciência (2002), *Programa de Espanhol, nível de continuação, 10º ano*, FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.), Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.
- MONTEIRO, Carla et ali. (2013), *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*, in Revista Portuguesa da Educação, vol. 26, publicação do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248>, consultado a 1 de fevereiro de 2016.
- MORENO, Víctor (2004), *La oralidade en el aula*, in Fundação Dialnet, Universidad de la Rioja, disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065681>, consultado em 8 dezembro de 2014.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011), *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Arco Libros.
- NÚÑEZ DELGADO, María Pilar (2011), *Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo*, in Enunciación: la oralidad en contextos diversos, Dialnet, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782207>. consultado a 31 de maio de 2016.
- PACHECO, Luísa, SÁ, Delfina (2013), *Endirecto.com 4, Espanhol 10º ano, nível continuação, ensino secundário*, Porto, Areal Editores.
- PAIVA, João (2007), *O fascínio de ser professor*, Lisboa, Texto Editora.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1982), *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim.

- PÉREZ FERNÁNDEZ, Carmen (2007), *Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral*, in Revista redELE, disponível em <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/tercera.html>, consultado a 10 de novembro de 2015.
- Projeto Vercial, Alfarrábio da Universidade do Minho, disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/sepulved.htm>, consultado a 15 de julho de 2016.
- RODRÍGUEZ, María Elena (1995), “Hablar” en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?, in Revista Latinoamericana de Lectura, *Lectura y vida*, año 16, n.º3, disponível em http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf, consultado a 10 de novembro de 2015.
- RUIZ PÉREZ, Fernando (2013), *Contigo.es, Espanhol 10º ano, Formação Geral e Específica, Continuação*, Porto, Porto Editora.
- ROLLÁN DE CABO, Marisol, GAUNA MORENO, María Ruiz (1999), *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*, Madrid, Editorial Edinumen.
- SILVA, Dulce, SILVA, Lília (2004), *Jogos da Oralidade: trabalhar e avaliar a oralidade na sala de aula*, Porto, Porto Editora.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José (1997), *A Língua Materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ZIMBARDO, P. (s.d.). *Why the world needs heroes*, Europe's Journal of Psychology, 3, 402-407, disponível em <http://ejop.psychopen.eu/article/view/140/pdf>, consultado a 20 de junho de 2016.

ANEXOS

Anexo 1 – Texto jornalístico: “Esther foi retocada com Photoshop mais de 25 vezes.”

Esther foi retocada com Photoshop mais de 25 vezes. E ficou bonita?

CLÁUDIA BANCALEIRO

27/06/2014 - 12:56

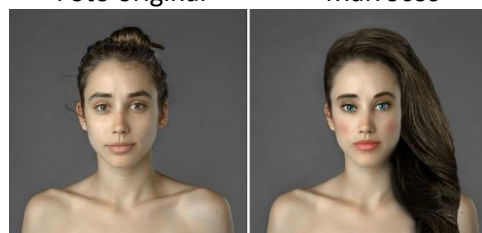
Desafio lançado a *designers* gráficos de mais de 25 países mostra diversidade de opiniões individuais e culturais sobre a beleza.



Foto original

Marrocos

O que é a beleza para um indivíduo e para a cultura do seu país? A pergunta foi o ponto de partida para o trabalho *Before & After* de Esther Honig, uma jornalista norte-americana que pediu a *designers* gráficos de mais de 25 países que usassem uma fotografia sua, sem qualquer edição de imagem, e a alterassem de acordo com os seus padrões pessoais e culturais de beleza através do programa Photoshop. “Tornem-me mais bonita”, pediu Esther.



Estados Unidos

A fotografia da jornalista chegou a países como os Estados Unidos, Sri Lanka, Índia, Chile, Reino Unido ou Vietname, através de uma parceria com plataformas *online* de venda de serviços *low-cost*, com as quais foi reunido dinheiro para pagar aos *designers* gráficos pelo seu trabalho — foram pedidos valores entre os cinco e os 30 dólares, consoante eram amadores ou profissionais.



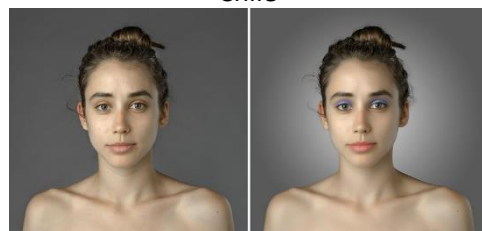
Indonésia

“O Photoshop permite-nos alcançar os nossos padrões inatingíveis de beleza, mas quando comparamos essas normas a uma escala mundial, alcançar o ideal torna-se ainda mais evasivo”, conclui Esther na sua página online onde fala do trabalho.



Chile

A jornalista faz a observação com base nas imagens que lhe foram devolvidas pelos *designers* gráficos e que mostram diferenças notórias sobre o que consideraram ser uma Esther mais bonita aos olhos de um asiático, europeu ou africano.



Quénia

Por exemplo, comparando a fotografia original, onde a jornalista surge de uma forma muito natural, sem maquilhagem e com o cabelo apanhado, com a tratada no Photoshop nos Estados Unidos, a proposta feita é a de uma mulher com olhos submetidos a uma cirurgia estética e um cabelo muito volumoso. Também o Chile mostra uma jovem mais “artificial”. Já o Vietname, a Ucrânia e Israel apresentaram uma Esther “mais bonita” muito próxima do original. Marrocos colocou um véu sobre a cabeça da jornalista e a Índia escureceu a sua pele e sobrancelhas.



Índia

“[As fotografias] são intrigantes e perspicazes no seu próprio direito; cada uma é um reflexo de ambos os conceitos pessoais e culturais de beleza que dizem respeito ao seu criador”, escreve Esther Honig no seu *site*.

<https://www.publico.pt/tecnologia/noticia/esther-foi-retocada-com-photoshop-mais-de-25-vezes-e-ficou-bonita-1660734>

Anexo 2 – Grelha de auto e heteroavaliação da interação oral.

Indicadores	Descritores	Grupo	1	2	3	4	5	6
Competências de comunicação verbal	Conhecimento do tema	Mostra integralmente ser conhecedor do tema.						
		Mostra parcialmente ser conhecedor do tema.						
		Demonstra conhecimento insuficiente do tema.						
	Vocabulário	Utiliza vocabulário diversificado e adequado.						
		Utiliza vocabulário adequado mas comum.						
		Utiliza vocabulário restrito e redundante.						
	Argumentação	Produz um discurso coerente, com informação pertinente, com introdução, desenvolvimento e conclusão.						
		Produz um discurso globalmente coerente com lacunas ou algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.						
		Produz um discurso inconsistente com informação ambígua e confusa.						
	Coerência	Produz uma comunicação bem estruturada e articulada.						
		Produz um texto satisfatoriamente estruturado e articulado.						
		Produz um texto oral sem estrutura aparente.						
	Respeito pelas opiniões	Respeita, integralmente, as opiniões e críticas. Cooperar e responde com cortesia, de forma adequada.						
		Respeita parcialmente, ouve e responde, mas de forma vaga.						
		Não aceita as opiniões dos outros						
	Clareza discursiva	Produz um discurso de forma clara, objetiva e inequívoca.						
		Produz um discurso com alguma clareza e de mas vago, sem prejudicar a mensagem.						
		Produz um discurso oral e indiscernível.						
	Competências de comunicação paraverbal	Expressividade	Confere expressividade ao discurso e atitudes adequadas à mensagem veiculada e ao tipo de comunicação.					
			Confere alguma expressividade ao seu discurso, mas revela-se “apático”, “desmotivado”, “indiferente”.					
Não confere qualquer expressividade ao seu discurso, revelando-se “monótono” e “desmotivador”.								
Tom de voz		Projeta a voz de forma totalmente adequada ao tipo de discurso e audiência.						
		Adequa a voz ao tipo de discurso e audiência, porém usa um tom de voz monocórdico.						
		Utiliza um tom de voz inadequado ao tipo de discurso e audiência.						
Ritmo		Empreende um ritmo discursivo adequado ao discurso, dinâmico e contrastante.						

		Empreende um ritmo com algum dinamismo, captando, pontualmente, a atenção da audiência.						
		Ritmo totalmente inadequado e estático que conduz à dispersão da audiência.						
Competências de comunicação não-verbal	Olhar	Projeta um olhar abrangente, natural, demonstrando confiança e interesse.						
		Projeta um olhar natural, “enfrentando” esporadicamente os colegas e professores.						
		Não dirige o olhar à sua audiência, forçando-se num ponto.						
	Gestos	Recorre com naturalidade a gestos.						
		Recorre a gestos mas com pouca naturalidade.						
		Não acompanha o seu discurso com gestos.						
	Postura corporal	Manifesta uma postura correta, dinâmica e adequada.						
		Manifesta uma postura parcialmente correta.						
		Manifesta uma postura incorreta e passiva.						

Carla Monteiro (2013), *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*, in Revista Portuguesa da Educação, vol. 26, publicação do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (adaptada).

Observações:

Anexo 3 – Descritores da Competência Comunicativa Oral.

	Nível	5	4	3	2	1
Competências de comunicação verbal	Conhecimento do tema	Mostra integralmente ser conhecedor do tema.		Mostra parcialmente ser conhecedor do tema.		Demonstra conhecimento insuficiente do tema.
	Vocabulário	Utiliza vocabulário diversificado e adequado, selecionando com intencional vocabulário para expressar opinião.		Utiliza vocabulário adequado mas comum e com algumas confusões pontuais.		Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo a lugares-comuns com prejuízo da comunicação.
	Argumentação	Manifesta um ponto de vista sobre o tema, produzindo um discurso coerente, com informação pertinente, progressão temática evidente, com abertura, desenvolvimento e conclusão adequadas.		Produz uma comunicação que respeita alguns dos tópicos anteriores, com alguns desvios e ambiguidade, produzindo um discurso globalmente coerente com lacunas ou algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.		Produz um texto oral que desrespeita quase totalmente os tópicos dados, produzindo discurso inconsistente com informação ambígua e confusa.
	Coerência	Produz uma comunicação bem estruturada e articulada, recorrendo a articuladores de discurso variados e adequados, assegurando a manutenção de cadeias de referência.		Produz um texto satisfatoriamente estruturado e articulado, recorrendo por vezes a articuladores de discurso, assegurando a descontinuidade de cadeias de referência.		Produz um texto oral sem estrutura aparente, organizando-o de forma elementar, gerador de interferências na comunicação.
	Respeito pelas opiniões	Respeita, integralmente, as opiniões e críticas. Cooperar e responde com cortesia, de forma adequada.		Respeita parcialmente, ouve e responde, mas de forma vaga.		Não aceita as opiniões dos outros.
Competências de comunicação paraverbal	Clareza discursiva	Produz um discurso de forma clara, objetiva e inequívoca.		Produz um discurso com alguma clareza e de mas vago, sem prejudicar a mensagem.		Produz um discurso oral e indiscernível.
	Expressividade	Confere expressividade ao discurso, transparecendo expressões e atitudes totalmente adequadas à mensagem veiculada e ao tipo de comunicação.		Confere alguma expressividade ao seu discurso, mas por vezes revela-se “apático”, “desmotivado”, “indiferente”.		Não confere qualquer expressividade ao seu discurso, revelando-se “monótono” e “desmotivador”.
	Tom de voz	Projeta a voz de forma totalmente adequada ao tipo de discurso e audiência.		Adequa a voz ao tipo de discurso e audiência, porém usa um tom de voz monocórdico.		Utiliza um tom de voz inadequado ao tipo de discurso e audiência.
	Ritmo	Empreende um ritmo discursivo totalmente adequado ao discurso, dinâmico e contrastante, captando a atenção da audiência.		Empreende um ritmo adequado, com algum dinamismo, captando, pontualmente, a atenção da audiência.		Ritmo totalmente inadequado e estático que conduz à dispersão da audiência.
Competências de comunicação não-verbal	Olhar	Projeta um olhar abrangente, natural, dirigido aos colegas e professores, demonstrando confiança e interesse.		Projeta um olhar natural, “enfrentando” esporadicamente os colegas e professores.		Não dirige o olhar à sua audiência, forçando-se num ponto.
	Gestos	Recorre com naturalidade a gestos, como complemento à comunicação verbal.		Recorre, com frequência, a gestos, porém com pouca naturalidade.		Não acompanha o seu discurso com gestos.
	Postura corporal	Manifesta uma postura correta, dinâmica e adequada ao longo do discurso.		Manifesta uma postura parcialmente correta.		Manifesta uma postura incorreta e passiva ao longo do discurso.

Carla Monteiro (2013), *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*, in Revista Portuguesa da Educação, vol. 26, publicação do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (adaptada).

Lições de um navegador solitário

25.10.2010

JOANA MADEIRA PEREIRA

Já cruzou o Atlântico quatro vezes, e as milhas que acumula correspondem a três voltas ao mundo. Ricardo Diniz é um velejador solitário que aprende as lições no mar para as vir contar em terra



Antes era assim: a onda vinha imensa, agreste, e virava-lhe o barco. Ele caía à água, derrotado, magoado com o mar. Maldizia aquele companheiro de viagens tão incerto e parecia-lhe injusta a sua sorte. Agora, Ricardo Diniz já deixou de o levar tão a peito. O velejador português, que ganhou, entretanto, idade e experiência, desmistificou o mar. Uma onda já não é um castigo, é apenas mais um murro de água que o atinge na cabeça. "Sofri muito quando percebi que o mar não era aquele ser absoluto e romântico que imaginava, mas consegui uma frieza que me ajuda melhor a sobreviver quando estou a navegar durante tanto tempo", confessa. Aprendeu a ser indiferente às temperaturas, deixou de se compadecer com as suas debilidades. "Sou o ser humano normal, Ricardo Diniz, que tem sentimentos e tiritica quando tem frio mas, ali, no meio do oceano, consigo ser um bicho estranhíssimo que desliga as emoções e *“just get the job done”*. Vem aí uma tempestade? Que venha ela!"

Solitário de profissão - não de natureza -, soube aos oito anos que queria dar uma volta ao mundo num barco à vela. Sozinho. Aos 33 anos, ainda não concretizou a aspiração, apesar das milhas que coleciona serem o equivalente a três viagens de circum-navegação. Mas já passou por quatro travessias transatlânticas (a primeira aos 18

anos) e prepara-se para, em outubro de 2011, atravessar o planeta azul em vela oceânica, em solitário. [...] Nesta sua expedição marítima não carrega apenas uma ambição pessoal. Quer levar a imagem de Portugal mundo fora, divulgando empresas, produtos, a história de um país. Tem dedicado os últimos anos "ao mar, à vela, ao empreendedorismo, a vender Portugal". Impulsos que lhe têm valido incursões pelo mundo das empresas e da liderança. [...] Por agora, faz planos para entrar no negócio dos têxteis, vinhos e azeite. Tudo com carimbo nacional. "Tendo a entrar em áreas em que vejo que há muitas coisas mal feitas. Sinto sempre que, se calhar, consigo fazer melhor e, acima de tudo, servir melhor os clientes", atira.

É pelo seu dinamismo, mas sobretudo pelo selo que se lhe colou de 'velejador solitário', que é chamado a escolas, universidades e empresas para dar testemunho das suas aventuras marítimas. Fala sobre riscos calculados, a importância de querer ser bom no que se faz, não ter medo de ir à luta nem de falhar. Como os seus antepassados portugueses, há mais de cinco séculos atrás, quando desbravaram os mares: "Que povo incrível, que coragem, que fé", exclama.

<http://expresso.sapo.pt/cultura/ocio/licoes-de-um-navegador-solitario=f611297>

[Consultado a 27 de junho de 2016, com supressões]

El País.com.co

Culto al cuerpo



Las muertes por cirugía estética nos obliga a hacer algunas reflexiones. Se ha dicho que existen unos 6000 centros “incontrolados” de operaciones. En consecuencia, es necesaria la revisión de titulaciones médicas e instalaciones para que los accidentes graves no se repitan.

En la facultad de Medicina española únicamente se puede estudiar la especialidad de cirugía plástica y con esta misma especialidad salen licenciados, por un lado, los médicos de cirugía plástica y reparadora y, por otro, los médicos de cirugía estética.

La cirugía plástica se centra en necesidades médicas como: reconstrucción de tejidos quemados, traumatismos, accidentes o pechos extirpados por un tumor. Su gasto lo cubre la Seguridad Social. En cambio, la cirugía estética, cuyo coste corre a cargo del paciente, se centra en rinoplastias, implantes mamarios o liposucciones. Éstos, desde luego, no son exactamente problemas de salud, aunque puedan tener gran importancia psicológica.

Respecto a esta última modalidad es donde se da lo que los cirujanos plásticos califican de “intrusismo” de otros “profesionales” sin la titulación adecuada, por eso, están sugiriendo que se incluya la denominación de “Estética” en la especialidad, acompañándola de una modificación de los estudios. Además, denuncian la falta de control existente, que permite que se abran “clínicas”, es decir, centros de estética sin las debidas garantías sanitarias debido a falta de quirófanos, anestesistas, o salas de recuperación.

En conclusión, mantener nuestra imagen se está convirtiendo en una pesadilla por partida doble. No solo hay que correr neuróticamente tras esa “eterna juventud” escondiendo las arrugas que deja en nosotros el paso del tiempo, sino que, encima, en el intento, podemos dejar la vida.

Texto adaptado del diario *El País*.

Anexo 6 – Categorias, Descritores e pontos a atribuir – 10º ano, nível B1.

Nível	5	4	3	2	1
ÂMBITO (25%)	* Para se exprimir sobre assuntos do quotidiano, usa: - um leque alargado de recursos linguísticos; - expressões complexas/variadas; - circunlocações ocasionais.		* Para se exprimir sobre assuntos do quotidiano, usa: - meios linguísticos suficientes e pertinentes; - circunlocações * Eventuais hesitações /repetições /dificuldades de formulação		* Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas.
	50	40	30	20	10
CORREÇÃO (15%)	* Usa com correção geralmente elevada: - vocabulário adequado; - estruturas gramaticais variadas. * Pronúncia e entoação geralmente claras e naturais. * Erros ocasionais que não perturbam a comunicação.		* Usa com correção: - vocabulário elementar; - estruturas gramaticais simples. * Pronúncia claramente inteligível.		* Usa, com um controlo muito limitado: - algumas estruturas gramaticais simples; -um repertório memorizado; * Pronúncia entendida com algum esforço.
	30	24	18	12	6
FLUÊNCIA (10%)	* Produz discursos: - longos em velocidade regular; - com poucas pausas evidentes; - com ritmo adequado * Hesitações ocasionais.		* Produz um discurso: - com relativo à-vontade; - com pausas para planear e remediar.		* Produz enunciados: - muito curtos/isolados/estereotipados; - com muitas pausas.
	20	16	12	8	4
DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO E COERÊNCIA (25%)	* Desenvolve um tema com consistência, apresentando informações, argumentos e exemplos relevantes. * Utiliza eficazmente mecanismos de coesão.		* Transmite informação simples e direta, exprimindo o essencial. * Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes.		* Fornece informações básicas. * Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples.
	50	40	30	20	10
INTERACÇÃO (25%)	* Inicia, mantém e conclui eficazmente um discurso, mas ainda com algum esforço. * Usa expressões feitas para ganhar tempo e manter a vez. * Faz observações e dá seguimento a declarações de outros. * Verifica se compreendeu e esclarece aspetos ambíguos.		* Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. * Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas. * Pede esclarecimentos ou reformulação		* Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples. * Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.
	50	40	30	20	10

Modelo vigente na plataforma ministerial GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação)

Anexo 7 – Grelha de auto e heteroavaliação da oralidade.

Categorias	Âmbito						Correção						Fluência						Des. Tem. e C.						Interacção						Total 100%						
	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0							
Nível																																					
Aluno	50	40	30	20	10	0	30	24	18	12	6	0	20	16	12	8	4	0	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	200

Modelo vigente na plataforma ministerial GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação

NOTAS:

Anexo 8 – Textos de opinión en blog.



Asunto: Soy pirata, ¿y qué?

De: Panchok

Enviado: 05.01.2007 [03:28]

Sí, soy pirata de CD, ¿y qué? No puedo comprar discos de hasta 22 euros porque sencillamente NO TENGO DINERO PARA COMPRARLOS. ¿Y qué hago? Me gusta mucho la música, si no los pirateo, no puedo escucharlos. ¡Cómo no va a piratear la gente discos pudiendo comprarse una grabadora de CD por 100 euros y los CD vírgenes por HASTA 30 céntimos como los compro yo! Además, cuando los artistas ganan dinero de verdad es en los conciertos, no con las ventas de discos. Como decía un cantante de un grupo: “Prefiero tener 1000 000 de fans con discos piratas que 1000 con discos originales”, ¡TOMA YA! ¡DI QUE SÍ!



Asunto: Soy pirata, ¿y qué?

De: Scarwhop

Enviado: 20.01.2007 [18:54]

Ya me gustaría a mí tener, como dices en tu artículo, un sueldo de 1200 euros, o, bueno, con una grabadora también me valdría. Pero como no tengo ninguna de las dos cosas, estoy completamente a favor de la piratería, y si las discográficas están en desacuerdo, en lugar de hacer que los “manteros” pierdan el poco dinero que tienen, que presionen a las compañías que fabrican CD para vender, ¿o es que solo se atreven a meterse con el pez “chico”?



Asunto: Soy pirata, ¿y qué?

De: Panchok

Enviado: 05.02.2007 [02:45]

Creo que tienes razón, y me parece que todos comparten la misma opinión. Me parece que todos deberían llegar a un acuerdo, deberían dejar de existir los programas como “Kazaa” para bajar música gratis, pero con la condición de que bajen los precios de los discos originales ya que, como tú dices, los precios son excesivos y creo que todos quedarían felices. ¡Ojalá algún día se den cuenta de que la respuesta al problema está muy clara, pero que nadie hace nada para ponerla en marcha!



PIRATERÍA Y MÚSICA

Por Carlos Infante.



El tema que hoy vamos a abordar no es un tema agradecido, al contrario, es un tema que genera polémica. Según parece, el 40% de la música en este país es pirata. Una industria seria se encuentra en peligro por un grupo de desalmados. Hay que tener en cuenta distintos aspectos. Muchos profesionales han ido al paro, como recientemente Esteban, director de Marketing de EMI. Cada vez se editan menos discos, cada vez habrá menos autores noveles, cada vez habrá menos intérpretes que puedan dar conciertos. Consecuentemente, se perderán miles de puestos de trabajo, mientras cuatro delincuentes se hacen de oro por la inconsciencia de un grupo de clientes que consideran abusivo el precio del disco, 18 euros. ¿Realmente esta es la mentalidad que impera en nuestro país? ¿Es que nadie se ha parado a explicarle a la gente que el precio en los regímenes democráticos es libre, que un disco no es un artículo de primera necesidad sin el cual se puede vivir? ¿Es que nadie entiende que si 18 euros es abusivo, lo adecuado es prescindir del producto? ¿Acaso las discográficas, como cualquier empresa, no invierten su dinero para obtener unos beneficios? Las discográficas realizan sus grabaciones con su dinero y pueden comercializarlas como mejor les parezca. Si aciertan, ganarán, obtendrán su beneficio, y si se equivocan, les costará dinero. Por lo tanto, los demás no somos nadie para interferir en sus decisiones, salvo en la libre decisión de comprar o no comprar sus productos. ¿Han

pensado en los costes que representan divisiones minoritarias como pueden ser las bandas sonoras, las nuevas músicas clásicas...? Ediciones discográficas de las que se venden menos de 75 ejemplares en toda España. ¿Creen que el pirata de turno les ofrecerá esa referencia? Seamos serios. En este país, como en todos, siempre se han grabado cintas al amigo, la novia, los padres... y ahora se graban CD y nadie debería estar en contra de eso. Pero de ahí a ver cómo algunas personas hasta distribuyen catálogos fotocopiados entre sus clientes y venden discos piratas a 3 euros en plena calle, cometiendo delito penal con total impunidad, va un mundo. El denominado “top manta” es una lacra que debe ser erradicada cuanto antes. Además, hay que tener en cuenta que los que compran estos discos cometen un delito penal, mantienen toda una mafia que obtiene cuantiosos beneficios a costa del trabajo ajeno, y envía al paro a honrados profesionales. Lo ideal sería que la Fuerza Pública y las autoridades judiciales se ocuparan de este fenómeno, pero no podemos olvidar que si nadie colaborase con esta delictiva actividad, el “top manta” no existiría. Para terminar, solo me resta pedirles su colaboración, pedirles que no vuelvan a comprar un CD si no es original y, respecto al tema de las descargas en Internet, que sean conscientes de lo que hacen; no se trata de no usar lo que está disponible, pero siempre con moderación. Así, todos saldremos beneficiados.

<http://filomusica.com/filo29/pirata.html> (adaptado)

¿Piratería de música?

Manuel Martínez, Revista Fanzine Digital



A manera de introducción, podemos decir que últimamente no es posible ver la televisión, leer un periódico o revista o escuchar la radio sin que, periódicamente, salga un músico, un productor o cualquier otro ser humano con cara de cabreo, diciéndonos que no debemos comprar ni piratear música. Que la música se morirá si lo hacemos. Bien, ante esto podemos adoptar dos posturas. O nos lo creemos y se nos ponen los pelos de punta, pensando que nunca jamás podremos escuchar música porque la música se está muriendo, o bien decidimos analizar un poco más a fondo el tema, pensamos en lo que nos están diciendo y en lo que está pasando y nos relajamos un poco. Si pensamos e intentamos hacer un análisis sobre el tema del pirateo musical, hay que hablar de diferentes puntos. Lo primero que llama la atención es esa extraña asociación que da desde la industria y las grandes compañías entre ellas y el arte musical. Supongo que es una cuestión de supervivencia. El trasfondo de todo esto es que se les está acabando el chollo y con él las ingentes cantidades de dinero que han venido ganando. Así que es normal que reaccionen de alguna manera. Lo que no es tan normal es que debamos creerles. La música es una cosa, y el negocio, otra. Posiblemente muchas discográficas se irán al traste con el tiempo. No obstante, la música y los músicos seguirán ahí. El problema que subyace detrás de la polémica de la piratería es, ni más ni menos, el de un cambio de intermediario entre el música y el oyente. Hasta ahora, dicho intermediario eran las discográficas. Sin embargo, la aparición de Internet (no nos engañemos, el gran foco de pirateo no son los CD piratas que compras en la calle, sino el mp3 por el que no pagas ni un euro) ha hecho que lo que antes era un monopolio de ciertas empresas termine. El intermediario, pues, ha desaparecido. Por lo tanto, la excusa de que sin discográfica los músicos no graban es falsa. Este nuevo modo supone que el músico se gane los garbanzos haciendo lo que siempre han hecho los músicos: conciertos. Piratear la entrada de un concierto no es cosa fácil. Y quien desea asistir paga. Y ese dinero nunca ha ido a la discográfica. Si he de ser sincero, no tengo ni idea de cómo arreglar los problemas más concretos de la producción musical, porque no estoy metido en este mundo. Sin embargo, sí puedo posicionarme en una postura dentro de lo que es ya un debate público. Y mi postura es a favor de la piratería. Esta no es sino un cambio de sistema, por lo que con los años dejará de llamarse así para adquirir un nombre no despectivo. Internet ha revolucionado, sin violencias, grandes parcelas de la sociedad, y los cambios que favorecen a la mayoría de la población son difíciles de atajar. En resumen, se está produciendo, o ya se ha producido, un cambio, no solo en las leyes del mercado a este respecto, sino en la mentalidad de la gente. Llegan nuevos tiempos y es labor de los músicos adaptarse a ellos. En cuanto a las discográficas, éstas deberían renunciar a ser multimillonarias y cambiar de sistema de trabajo o, simplemente, desaparecerán.

<http://www.fanzinedigital.com/seccion> (adaptado)