

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Cristina da Silva Araújo

**A expressão oral na Língua Materna
e na Língua Estrangeira:
a modalidade expositiva**

A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva

Liliana Cristina da Silva Araújo

UMinho | 2012

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Cristina da Silva Araújo

A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da
Trindade Dionísio**
e do
Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

Outubro de 2012

Declaração

Nome: Liliana Cristina da Silva Araújo

Endereço electrónico: liaraujolle@gmail.com

Telefone: 9133454267

Número do Cartão do Cidadão:12986239

Título do relatório: A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva

Supervisores: Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

Ano de conclusão:2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho: 31/10/2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

Não teria sido possível a concretização deste projeto sem o apoio, compreensão e carinho dos orientadores supervisores, das orientadoras cooperantes, da minha família e dos meus amigos, aos quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio e ao Doutor Joaquín Nuñez Sabarís (orientadores de Português e Espanhol, respetivamente) a paciência, ajuda, disponibilidade e orientação durante o estágio pedagógico.

Às orientadoras cooperantes Professora Angelina Rodrigues e Professora Maria José Real, todo o apoio, disponibilidade, carinho e amizade ao longo de todo o estágio.

Aos alunos do 11º ano, das turmas 2,3 e 4, que frequentaram uma escola Secundária em Braga, na qual fui estagiária. Assim como a minha colega de estágio Ana Dias pelo apoio, companheirismo e amizade ao longo de toda esta jornada.

Por fim, mas em primeiro lugar, à minha mãe, à minha irmã Conceição, aos meus sobrinhos Tiago, João e Rita e às minhas amigas Joana Gonçalves e Elisabete Rodrigues.

Agradeço do fundo do meu coração à minha mãe por me ensinar o valor do trabalho e do esforço, amor e motivação ao longo da minha vida académica.

À minha irmã Conceição pela ajuda, amizade, carinho e disponibilidade constante.

Ao Tiago, João e Rita a sua compreensão e os momentos em que o meu cansaço lhes roubou as brincadeiras.

Às minhas amigas Joana e Elisabete pela sua paciência, compreensão, ajuda e amizade que sempre me demonstraram.

E a todos os que acreditaram que eu era capaz!

A todos estou profundamente grata pelo ânimo que neles sempre encontrei e pelo que para mim representam.

A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva

Liliana Cristina da Silva Araújo
Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol
Universidade do Minho, 2012

RESUMO

Podemos definir a exposição oral como a transmissão de uma mensagem, por vias da comunicação oral, de maneira estruturada na qual um locutor dirige-se a um interlocutor para lhe transmitir informações, descrever ou explicar algo.

Portanto não devemos definir a exposição oral apenas como saber falar ou ler algo perante uma plateia. O locutor além de saber falar, deve saber estruturar uma mensagem de forma coesa e coerente para a poder transmitir corretamente.

Na escola não existe uma atividade prática corrente e organizada a nível da oralidade, o que provoca, na maioria dos alunos, um mal-estar e receio quando têm de produzir algum enunciado oral um pouco mais longo e mais formal.

Defende-se, então, um treino e uma aprendizagem desta competência comunicativa, para que os alunos a possam desenvolver corretamente, produzindo um discurso coerente num contexto futuro, uma vez que a oralidades faz parte do seu quotidiano.

Sendo assim, o professor detém um papel primordial no ensino da comunicação oral. Este deve criar condições de comunicação, na sala de aula, entre professora – aluno e entre alunos e situações para que os alunos sejam autónomos ao longo do seu processo educativo. O professor deve, então, evitar a metodologia de uma aula expositiva, na qual o professor debita os conteúdos e o aluno apenas ouve e escreve, não desempenhando assim nenhum papel na sua aprendizagem.

Este projeto de intervenção tem como principal objetivo desenvolver a competência ao nível da exposição oral dos alunos.

No seguinte relatório, desenvolvido durante o ano de estágio pedagógico de 2011/2012, faz-se um trabalho de investigação teórico-prático sobre o tema, tendo em conta uma intervenção pedagógica incidida em duas turmas, uma de Português, língua materna e outra de Espanhol, língua estrangeira.

Oral expression in Mother Language and Foreign Language: expository modality

Liliana Cristina da Silva Araújo
Professional Practice Report
Masters in Portuguese and Spanish Teaching
Universidade do Minho, 2012

Abstract

We can define oral exposition as the transmission of a message in a structured way, by means of oral communication, in which a speaker addresses an interlocutor to convey information, describe or explain something.

Therefore we should not define oral exposition just as knowing how to speak or read something before an audience. The speaker besides knowing how to speak should know how to structure a message in a cohesive and coherent form, so that he can transmit it correctly.

At school there isn't an organized practical activity at the level of orality, and this causes in most students a fear when they have to produce a longer and more formal oral statement.

It is argued, then, that training and learning of this communicative competence is needed, so that students can develop it properly, producing a coherent discourse in a future context, since orality is part of their daily lives.

Therefore, the teacher has a key role in the teaching of oral communication. He should create conditions for communication in the classroom between teacher - student and among students and situations for students to be autonomous throughout their educational process. The teacher should then avoid the methodology of expository lessons in which the teacher "delivers" the content and the students only listen to and write, not playing any role in their learning process.

The main goal of the intervention project was to develop oral competency level of students.

In the following report, developed during teaching practice year 2011/2012, one makes a theory-practical investigation work about the subject matter, taking in consideration a pedagogical intervention that involved two groups, one of Portuguese Mother language and another Spanish, foreign language.

Índice

1. Introdução	7
2. Enquadramento teórico	11
2.1. O ensino da exposição/expressão oral	11
2.2. Breve enquadramento histórico e programático do oral nos programas de Português	15
2.3. A Exposição oral nos programas de Português e de Espanhol	17
2.3.1. Programa de Português do Ensino Secundário	18
2.3.2. Programa de Espanhol do Ensino Secundário	21
3. A intervenção	24
3.1. A Escola	24
3.2. Desenvolvimento da intervenção	26
3.3. Desenvolvimento do oral em Português	29
3.3.1. A Turma	29
3.3.2. Avaliação diagnóstica	31
3.3.3. Implementação do Projeto	33
3.4. Desenvolvimento do oral em Espanhol	36
3.4.1. A turma	36
3.4.2. Avaliação diagnóstica	36
3.4.3. Implementação do Projeto	38
3.5. Avaliação do impacto da intervenção	44
4. Conclusão	46
5. Bibliografia	47
6. Anexos	50
Anexo 1	50
Anexo 2	51
Anexo 3	63
Anexo 4	65
Anexo 5	68
Anexo 6	70
Anexo 7	77
Anexo 8	78
Anexo 9	79
Anexo 10	81
Anexo 11	94
Anexo 12	105
Anexo 13	111

1. Introdução

O presente relatório marca o culminar do estágio profissional integrado no Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário numa escola secundária do distrito de Braga. No seu âmbito, no ano letivo 2011/2012 em turmas do 11º ano de escolaridade no qual, se desenvolveu um projeto de intervenção denominado “A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva”, que teve como base as observações das aulas e os diagnósticos/inquéritos, realizados no primeiro semestre.

A observação das aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira (nível B1) permitiu diagnosticar que a maioria dos alunos revela carências ao nível da competência de exposição oral, relacionadas com a planificação estrutural do discurso, não mobilizando as regras gramaticais e discursivas adequadas, utilizando muitas das vezes a linguagem falada fora do contexto da aula. Com efeito, a maioria dos alunos face a uma apresentação e/ou exposição sobre algum tema fica nervosa e acaba por não desenvolver com sucesso o seu tema de trabalho.

Constatou-se, também, que, tanto na aula de Português como de Espanhol há uma grande diferença na prática da Comunicação Oral. Esta não é tão praticada numa aula de Português como numa aula de Espanhol. Compreende-se esta diferença, porque os alunos adquiriram bastantes competências de expressão oral ao longo da sua vida e do seu percurso académico. Em relação ao Espanhol, sendo uma língua estrangeira, este tem de ser trabalhado em todas as competências, porque os alunos aprendem todas as características da língua desde o início, não só a nível gramatical, como também fonético, escrito, cultural e lexical.

Figueiredo (2005:53) diz-nos também que os alunos vão-se gerindo às vezes de forma pobre e confusa, em formas quotidianas de produção oral. Ora, face a este facto, o papel da escola é levar os alunos a ultrapassarem estas formas para as confrontar com outras mais institucionais.

Este projeto de intervenção estabeleceu, assim, os seguintes objetivos:

1. Diagnosticar as estratégias usadas pelos alunos para se exprimirem oralmente tanto na LM como na LE (nível B1), aquando de exposições em sala de aula;

2. Desenvolver estratégias de ensino, nomeadamente planificações e produções desta competência em contexto de sala de aula, possível de ser transferida para situações reais.

3. Avaliar o resultado das estratégias propostas no desenvolvimento das competências de comunicação oral, permitindo ao aluno adquirir métodos de organização do seu discurso.

O que se ambiciona com este projeto é que o aluno adquira um conhecimento útil e mais amplo da língua estudada (LM e LE), mas também que possa intervir no contexto cívico da sociedade que se integra, permitindo-lhe a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora ainda, como interlocutor, em suma, como cidadão.

O programa de Português diz-nos que a aula de Língua deve criar cidadãos capazes de se afirmarem em uma comunidade e contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno:

A aula de língua deverá criar espaços de interação verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e auto determinados.

Do ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, para verbal e não-verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Deverão ser introduzidos nas aulas de Português espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral refletido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte ativo e locutor de pleno direito.

À Escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. (Seixas et al, 2002: 18,19)

No *Plan curricular del Instituto Cervantes*, relativamente ao aluno participar em interações sociais dentro da comunidade social, laboral ou académica em que se integra, pode ler-se o seguinte:

- Participar adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre en cuanto a visitas, comidas y bebidas, aceptación y rechazo de invitaciones, etc.
 - Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general.
 - Realizar funciones propias del papel que haya asumido como miembro de la comunidad social, profesional o académica: participar en reuniones y seminarios, realizar presentaciones, dar y recibir instrucciones, manejar documentación y manuales, redactar informes, cartas, etc.
- Las interacciones presentan las siguientes características:
- Se producen dentro de los ámbitos personal, público, profesional y académico.

- Suponen la integración del alumno en la comunidad social, vecinal, laboral o académica de la que forme parte, la participación activa en intercambios comunicativos y la toma de iniciativas.
- Implican el intercambio de información y de ideas abstractas o concretas -tanto sencillas como complejas-, a través de distintos canales, siempre que se aborden temas familiares para el alumno o que estén dentro de su especialidad. (2006:21)

Face a estes enquadramentos curriculares, para implementar este projeto de intervenção específico, no 11º ano de escolaridade das disciplinas de Português e Espanhol, as estratégias de formação e de investigação desenvolvidas foram as seguintes:

a) Diagnóstico por meio de um questionário sobre quais as representações e percepções dos alunos em relação à comunicação oral, na sua modalidade expositiva.

b) Partindo da verificação dos seus conhecimentos prévios sobre esta modalidade preparou-se um conjunto de atividades, que os levassem a conhecer a situação de produção, a organização textual, os aspetos linguísticos, os meios não linguísticos e finalizando com uma produção final, na qual se pudesse ver o quanto os alunos se desenvolveram.

c) Avaliação por meio de um questionário no qual os alunos avaliaram o seu desempenho.

Na primeira fase, diagnóstico, pretendeu-se identificar as dificuldades e/ou limitações dos discentes em relação às estratégias utilizadas por estes nas exposições orais, para que se pudessem, após a sua análise, preparar um conjunto de atividades para os levar a conhecer melhor os dispositivos estratégicos do texto expositivo oral (linguísticos, pragmáticos e sociolinguísticos).

Ana Margarida Timóteo na sua tese “O desenvolvimento da interação oral na aula de LE: projeto de intervenção em duas turmas do 10º ano de Inglês e espanhol” (2011) diz-nos que nas nossas escolas, podemos afirmar que a compreensão e expressão orais não estão tão presentes na avaliação dos alunos como a escrita, o que leva a que estes a negligenciem, não lhes dando a importância devida.

Devemos, então, procurar desenvolver esta competência nos nossos alunos, para que estes se tornem cidadãos responsáveis e participativos no mundo que os rodeia.

Este relatório de estágio apresenta-se organizado em 4 pontos. Além da introdução, na qual se realiza uma apresentação do projeto de intervenção, apresenta-se também um avanço do enquadramento teórico e contextual, os objetivos do projeto de

intervenção e a estrutura geral do relatório, no ponto 2 (enquadramento teórico), é fundamentada a importância deste projeto, explicita-se também a necessidade da introdução do ensino da comunicação oral, mais concretamente da exposição oral, no contexto pedagógico. Analisa-se ainda, neste ponto, os programas da disciplina de Português (Coelho, M. C (coord.), 2002) e da disciplina de Espanhol (Fernandez, 2002), para se verificar se há ou não uma presença da exposição oral nas orientações oficiais para o processo de ensino-aprendizagem.

O ponto 3 destina-se a caracterizar o contexto de intervenção e a contextualizar o tema do projeto. Assim, descrevem-se resumidamente alguns aspetos sobre a escola e a turma que fizeram parte da intervenção, focando-se nos aspetos mais importantes. Em seguida uma breve contextualização do tema nas duas turmas em questão, através da análise dos dados obtidos através das minhas observações. Também se faz uma descrição das atividades desenvolvidas na intervenção, nas suas três fases: diagnóstico, implementação do projeto e avaliação do impacto da intervenção.

E por último, no quarto ponto realizam-se as conclusões finais do relatório de estágio.

2. Enquadramento teórico

2.1. O ensino da exposição/expressão oral

Após ter observado que os alunos de Português e de Espanhol da escola onde se exerceu este estágio, no ano letivo de 2011/2012, demonstraram carências ao nível da exposição oral, nomeadamente no âmbito da planificação, execução e avaliação, desenvolveu-se o projeto de intervenção “A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva”.

Este projeto teve por base um conjunto de pressupostos que derivaram de estudos sobre a matéria e obedeceu ainda a conclusões pessoais que foram surgindo de forma espontânea no decorrer da prática pedagógica.

Assim, no que diz respeito ao enquadramento teórico, importa salientar que o oral é, segundo Amor (1993:62), a zona do ensino-aprendizagem da língua materna - e, provavelmente, não só no caso do Português- em que se pode detetar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica.

Esta teoria é corroborada por outros autores que estão de acordo quando afirmam que o oral durante muito tempo não foi considerado um objeto de estudo; isto porque é uma forma de linguagem que adquirimos e vamos dominando desde crianças, quase que naturalmente.

Ruiz Bikandi e Tusón Valls dizem ainda que a história de ensino das línguas, especialmente das línguas maternas, passou por um grande período de tempo em que se prestou pouca atenção ao desenvolvimento das capacidades comunicativas orais dos estudantes. Uma das causas referidas prende-se com a ideia de que os meninos já falam quando chegam à escola, uma vez que falar se aprende apenas ao viver em sociedade, enquanto aprender a escrever exige uma aprendizagem formal que, na maioria dos casos, só a escola pode proporcionar, o que fez com que se dedicassem à aprendizagem do código por escrito e deixassem que a fala se desenvolvesse por si mesma. (Bikandi &Valls, 1995:4)

Analisando mais detalhadamente este ponto, podemos dizer que os géneros formais não se aprendem de uma maneira espontânea. Segundo Anna Cros e Montserrat Vilá (2003:91) trata-se de discursos que têm de ser planificados e, em muitos casos, utilizam apoio escrito. Requerem um controlo sobre os elementos de coesão (ex. uso de

conectores discursivos e meta discursivos, utilização léxico mais ou menos padronizados). Tal como se pôde verificar ao longo das observações, o que acaba, em alguns casos, por acontecer, é os alunos optarem pela realização de produções semi-lidas ou semi-memorizadas que resultam pouco comunicativas, pouco compreensíveis e fatigantes para os ouvintes. Com efeito, as turmas não dominavam as técnicas necessárias para a produção de enunciados orais com uma certa formalidade, assim como também não tinham consciência das semelhanças e diferenças entre a escrita e a oralidade.

Lugarini (1995: 32-34) assinala alguns traços mais importantes daquilo que designa como (dis)semelhanças entre a escrita e a oralidade: 1º) A informalidade/formalidade da fala – ao contrário do que os alunos pensam, não há uma correspondência linear entre a oralidade e o uso informal da língua, por um lado, e a escrita e o uso formal por outro, atendendo desde logo, à existência de discursos orais que possuem um elevado nível de planificação; 2ª) Os fatores extralinguísticos e o contexto – destacando a importância da comunicação não-verbal para a determinação do sentido do discurso, em situações de comunicação em que se verifica a presença do emissor e do recetor; paralelamente há elementos do ato comunicativo que podem conter determinadas informações implícitas, passíveis de serem inferidas a partir do contexto; 3º) A ocorrência léxica – há uma maior variedade de vocabulário no texto escrito do que no falado, uma vez que na oralidade recorre-se mais às palavras que se utilizam mais, e é neste sentido que se considera ser indispensável o fortalecimento desse núcleo lexical; 4º) A descontinuidade da fala - atendendo ao carácter sequencial da produção oral, pode-se falar não apenas numa relação direta entre esta e a memória de curta duração mas também num menor controlo da parte do falante, por comparação com a produção escrita, uma vez que nesta a mensagem está sobre o papel; contudo, a sequência expositiva oral não é totalmente interrompida, pois há que adequar o ritmo às exigências da situação e do interlocutor, daí a ocorrência de pausas, repetições e intensificações de sentido.

Tentou-se, pois, através de atividades adequadas praticar estes componentes, inculcando nos alunos a necessidade de planificar convenientemente o discurso oral; esclarecendo o seu grau de formalidade consoante a situação, a finalidade do discurso e o tipo de auditório; procurando alargar a escolha de itens lexicais; e insistindo na

importância da entoação, do ritmo, das pausas e repetições na conquista da atenção dos ouvintes e no sublinhar dos tópicos mais importantes.

Hilário de Sousa (2006:50) refere que estes são os principais componentes que também outros autores referenciam como característicos da comunicação oral, nomeadamente: Cassany (1989:27-48); Reyzábal (1993:59-67); Calsamiglia (1994:24-28); Rosales López (1994:49-51); Abascal et al. (1997:33-59); Amor (1997:64-65); salienta também apenas o facto de alguns deles apresentarem esses componentes de forma mais pormenorizada e em estreita comparação com a escrita, com o objetivo de lhes conferir um maior grau de especificação concetual. Foi o caso de Rosales López (1994:50) que diz que a linguagem oral tende a complementar-se com o gesto, o movimento do corpo e o olhar, enquanto a escrita se subsidia, com a linguagem de tipo icónico.

Um outro aspeto relevante relacionado com a prática da comunicação oral e que derivou da observação das interações nas aulas de Língua Estrangeira é a importância do professor criar situações de comunicação em que seja o aluno a tomar a palavra.

Segundo Amor (1993:67) a condição fundamental para a aquisição e/ou aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – “aprende-se a falar, falando” – em condições próximas daquelas que se colocam ao interlocutor, no seu quotidiano. O que Emília Amor nos quer dizer é que temos de transformar o modelo de comunicação da aula, dando mais voz ao aluno, especificamente criando mais oportunidades de a palavra ser tomada por todos a ritmos ajustados.

Em relação a isto, Tardo Fernandez refere que o papel do professor é fundamental no ensino da comunicação, pois é a partir da criação de condições de interação verbal entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula que se desenvolvem estratégias necessárias para a evolução desta capacidade comunicativa. Então, como nos diz a autora, os professores devem:

a) Crear condiciones de interacción oral

Proporcionar contextos de negociación y reflexión en el proceso que se desarrolla (...) Al alumno hay que ofrecerle espacios que aumenten las posibilidades de que gane control sobre las EC y ejerza su autonomía, por lo que, estimular el desarrollo de la motivación, la autoestima y las capacidades, a partir de la creación de un clima favorable y una atmosfera de confianza y de comunicación, deviene en imperativo real en los momentos actuales.

b) Crear actividades de interacción oral

Littlewood (1981) clasifica estas actividades en dos tipos: en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Entre las primera, este autor incluye aquellas en las que los estudiantes tengan que resolver problemas, “obtener información y en las que lo más importante es transmitir significados del modo más eficaz posible (...) En cuanto al segundo tipo de actividades se remite al tema de la educación, en tanto crear actividades que hagan que el

estudiante seleccione la lengua teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la interacción. (Fernandez 2005: s/p)

Portanto é necessário consciencializar os alunos que é através da oralidade que os indivíduos trocam informações, expõem pontos de vida, reclamam situações, denunciam, argumentam, entre outras e deste modo têm uma vida social mais ativa participando na gestão da comunidade na qual se integram (Gonzalez, 1995).

Finalmente, convém explorar a dicotomia improvisação/planificação na produção oral. Parece corresponder ao senso comum a ideia de que qualquer enunciado oral resulta de um raciocínio do momento e, como tal, não exige qualquer planificação. Pelo menos esta era a convicção da maioria dos alunos.

Por contraposição e de acordo com Rey Zabal,

la exposición puede producirse de manera improvisada, pero, en general, obedece a una planificación previa. Trabajada sistemáticamente, favorece el estudio y la investigación, desarrolla destrezas para consultar fuentes, tomar notas, preparar esquemas, desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, aumentar la comprensión lectora o de textos orales para interpretar cuestiones, retener datos, organizar los temas... (Rey Zabal 2001: 164)

Foram estas destrezas que se procurou desenvolver nos alunos através da análise dos aspetos menos conseguidos nas exposições orais durante a fase de diagnóstico e de fichas informativas sobre como preparar uma exposição oral e exercícios práticos numa fase posterior.

Após a seleção da informação, o aluno deve saber organizá-la coerentemente, para responder às necessidades do ouvinte. Cros e Villá (2003:96) relatam que um dos problemas característicos visíveis na aula é a dificuldade que os alunos têm para gerar e selecionar as ideias ou os argumentos com que organizarão as suas exposições. A falta de procedimentos para procurar informação, ou para desenvolver os conhecimentos que têm implícitos, costuma dar-lhes a sensação de não saberem o que dizer. Por conseguinte, foram úteis tarefas realizadas com o intuito de identificar ideias principais, estabelecer um encadeamento lógico entre essas ideias, enriquecer a mensagem com vocabulário novo em Língua Estrangeira e selecionar argumentos válidos com vista a defender um ponto de vista.

Os alunos, desta forma, consciencializam-se de que para realizar uma exposição oral é necessário fazer uma planificação prévia, na qual se desenvolvem competências a vários níveis.

Em suma torna-se pois imprescindível desenvolver a expressão oral para preparar cidadãos para o futuro, capazes de desenvolver um discurso coerente e coeso.

2.2. Breve enquadramento histórico e programático do oral nos programas de Português

“Se a formação da competência de comunicação está submetida às mesmas normas socioculturais que a competência linguística, então é imperativo que a escola tome em conta a melhoria solidária das competências comunicacional, discursiva, linguística. Isso para pôr em ordem as relações língua/discurso/comunicação” (Chiss, 2005:30)

Do ponto de vista histórico, segundo Figueiredo (2005:49), a Pedagogia do Oral foi um produto tardio introduzido na cultura escolar, talvez porque era um objeto de difícil delimitação e, por isso, árduo de escolarizar.

Até aos anos 60 do século XX, a oralidade não fazia parte dos planos de estudo nacionais, nem era mencionado nos manuais de ensino da língua materna. Nas aulas de Português, ensinava-se a falar português corretamente (retomando a tradição clássica da *elocutio*), ou seja com respeito pelas normas do discurso escrito. O que os alunos aprendiam eram as formas corretas da língua de forma a exprimirem um pensamento claro. A língua não era estudada para comunicar com os outros. A língua era apresentada como a transcrição do pensamento.

Por outro lado, dava-se especial atenção à maneira de recitar poemas, que consistia na observação do ritmo e da música da poesia, na acentuação e dicção corretas. Ou seja, uma espécie de pedagogia da oralidade.

Nos anos sessenta e setenta a oralidade dá um grande passo, insiste-se na primazia do oral em relação ao escrito. Portanto a língua do oral deixa de ser apenas um instrumento de representação do pensamento e passa também a ser um instrumento de comunicação. Na sala de aula, metodologicamente, havia dois momentos bastante distintos: momentos em que o aluno podia praticar livremente a sua língua sem ser interrompido pelo professor e momentos de aprendizagem que se refletia sobre a língua para descobrir o seu funcionamento.

Dadas as influências dos estudos de Piaget, trabalhou-se a oralidade simulando várias situações do quotidiano, espaços onde os alunos tomavam a palavra. Começa a haver uma tentativa de enquadramento de elementos de ordem pragmática e discursiva, no sentido do emprego de formas textuais adaptadas. Julgava-se que bastava

pôr o aluno em atividade numa situação-quadro para que ele desenvolvesse capacidades discursivas orais.

Hoje em dia a oralidade, que se ensina e aprende nas nossas escolas, está ainda ligada à escrita, “a atividade de ensino mais frequente é a leitura em voz alta onde se avalia a pronúncia, a articulação, as ligações, a acentuação, e que apresenta, aproximadamente, 70% das atividades ditas orais.” (Figueiredo, 2005:50).

Os principais fatores, segundo Figueiredo, para o ensino e aprendizagem do oral não serem práticas correntes no quotidiano das aulas são:

- A dificuldade em objetivar e avaliar os desempenhos dos alunos;
- O desconforto dos professores diante do ensino e da avaliação da comunicação oral;
- A ausência de material didático claro;
- A utilização de métodos de ensino intuitivos;
- A falta de precisão de definição de objetivos;
- A confusão entre o oral escolar (discurso pedagógico-didático) e o oral em situação escolar (atividades planeadas para pôr em prática comunicação e refletir sobre ela).

Apesar destas dificuldades o oral pode ensinar-se. Isto é também o que nos dizem os Programas de Português no âmbito das aprendizagens dos alunos no final do ensino secundário

“seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.” (Coelho, M. C (coord.), 2002:2)

2.3. A Exposição oral nos programas de Português e de Espanhol

Ao contrário do que se passava em momentos anteriores das perspetivas da educação em línguas, nomeadamente a materna, a exposição oral é considerada um elemento fundamental para o ensino. Contudo o mesmo não se passa no interior das salas de aula, uma vez que tanto professores como alunos tendem a “esquecer” um pouco esta parte. Saramago diz-nos o seguinte:

“ (...) em rigor, a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar. A aprendizagem elementar da fala e do 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 de 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”, indiretamente, o vicioso e o errado contra o exato e o harmonioso. E é facilmente verificável que a escola não só não ensina a falar, como fala mal ela própria.”
Saramago (1998:198)

O programa de Português, diz-nos que a comunicação oral constitui uma competência transversal do currículo, uma vez que é necessária em todas ou quase todas as disciplinas. Sugere também que as escolas devem fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais necessários que são exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates...) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências...).

Relativamente à produção do oral refletido, a Escola deve, segundo o programa de Português (Coelho, M.C (coord.), 2002:2), desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de planificação, execução e avaliação, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos.

Quanto ao programa de Espanhol, este tem como principal objetivo “consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ano anterior, de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação. (Fernandez, 2002:3).

Em relação ao conteúdo, o programa diz-nos que “este primeiro bloco de conteúdos, competências comunicativas, é de carácter prático e está relacionado com o objetivo básico de consolidar e alargar as competências adquiridas nos anos anteriores,

através do desempenho das competências de compreensão e de expressão, tanto orais como escritas”. (idem, p.5)

A componente comunicativa expressão oral encontra-se dividida em duas partes, a interação e a produção. Na interação o programa diz-nos que o aluno deve “expressar opiniões pessoais e defendê-las com argumentos, exemplos e comentários; Participar em debates ou entrevistas sobre temas conhecidos, tomar a palavra, mudar de assunto e concluir”. Na produção o aluno deve “fazer uma exposição sobre um tema familiar, explicando com precisão os pontos importantes.” (idem, p.7). A exposição oral é vista, portanto, como um meio de comunicação extremamente importante e que deve ser preparada estrategicamente para que não haja problemas de interação verbal.

2.3.1. Programa de Português do Ensino Secundário

O programa de Português (Coelho, M.C (coord), 2002), na sua introdução, diz-nos que a disciplina de Português caracteriza-se por ser transversal a todo o currículo e que deve abranger conteúdos programáticos, não só para serem utilizados no âmbito pedagógico, mas também no âmbito social.

“aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, para preparar a inserção do aluno na vida social e profissional, promovendo assim a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.” (Coelho, 2002:2).

Então, com este programa (Coelho, 2002:2), pretende-se que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de (...) *interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana*” e que possa:

- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- Se formar em leitor reflexivo e autónomo que leia na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, consciente do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;

- Conhecer obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;
- Desenvolver a capacidade ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;
- Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.” (Coelho, 2002:6).

Relativamente aos objetivos da disciplina de Português o programa considera os seguintes:

- “• Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática;
- Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.
- Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística;
- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.” (idem, p.7).

Neste sentido, de acordo com as finalidades e os objetivos atrás apresentados, o desenvolvimento da Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua, necessário à formação e à inserção dos alunos num domínio social, familiar, académico e profissional, exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto ação, com duas competências em interação: a de comunicação e a estratégica.

A aula de Português deve tornar-se num espaço que promova a leitura, que desenvolva as competências da compreensão/expressão oral e escrita e num espaço onde haja uma reflexão sobre a língua através do contacto com uma grande variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do

aluno e o prepare com os instrumentos necessários à participação ativa no mundo a que pertence.

No que respeita a afirmação pessoal, o programa de Português para o ensino secundário (Coelho, 2002:7) considera que a escola deve estimular no aluno o autoconhecimento e a expressão de si, pelo que deve estabelecer práticas de produção oral unidireccional (aluno > alunos/professor) que deem lugar a manifestações individuais e a adoptar estratégias que visem o melhoramento destes domínios da língua.

Quanto à inclusão na comunidade, deverá a aula de língua criar espaços de interação verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperiosos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados.

Relativamente à comunicação oral, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal. Portanto deverão ser introduzidos nas aulas de Português espaços que promovam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa padrão, do oral refletido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, fazendo do aluno ouvinte ativo e locutor de pleno direito.

Compete à escola, em geral, e ao ensino secundário, em particular, contribuir para o desenvolvimento e solidificação da competência de comunicação do aluno, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral com complexidade crescente, cuja compreensão exige uma atenção redobrada. Assim, é necessário sugerir estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspetos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa (exercícios de escuta activa).

Relativamente à expressão oral, o programa refere que este domínio da língua, para organizar o discurso passa por três fases: Planificação, Execução e Avaliação.

“Relativamente à produção do oral reflectido, a Escola deve desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de planificação, execução e avaliação, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos.” (Coelho 2002:19).

A Planificação consiste no delinear de objetivos, na recolha, seleção e organização de informação, seleção de textos adequados à situação e construção de guiões; a execução define-se pela execução do plano previamente elaborado, utilização de

técnicas para captar o interlocutor, utilização de marcadores textuais e vocabulário apropriado, expressando-se com correção linguística; por último, a avaliação pretende que o aluno reflita sobre o seu desempenho e proceda a eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor. O professor deverá promover as modalidades de autoavaliação, avaliação pelos colegas e pelo professor, a partir de instrumentos adequados ao nível da auto-avaliação.

2.3.2. Programa de Espanhol do Ensino Secundário

O Programa de Espanhol, para o 11º ano nível de continuidade refere a importância que tem o conhecimento da língua estrangeira para comunicar, entender e para praticar o plurilinguismo nas nossas sociedades.

“O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas”. (Fernandez, 2004:4)

Apresenta como principais objetivos (Fernández, 2002:3,4): ampliar e solidificar a competência comunicativa alcançada no ano anterior, para que a língua espanhola possa ser usada de uma maneira mais apropriada nas várias situações de comunicação; que o aluno possa compreender mensagens, tanto orais como escritas, produzidas em diversos contextos e se possa comunicar e expressar oralmente e por escrito demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica (participar em conversas improvisadas e em debates preparados para expor e justificar as suas ideias; Expressar-se adequadamente e com uma certa fluência sobre os temas do programa (Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer, e Saúde), sobre temas actuais e de interesse pessoal; Escrever textos coerentes e adequados, com suficiente correção, sobre temas familiares; Escrever cartas pessoais, exprimindo opiniões, sentimentos e desejos. Escrever cartas formais e comerciais, no registo adequado; Interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do programa e demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural.

Tendo em conta os objetivos apresentados pelo programa, é de todo indispensável criar uma metodologia que promova o método comunicativo e que o professor possa proporcionar situações o mais adequadas possíveis ao meio em que os alunos se inserem, nas quais os alunos possam comunicar através de uma linguagem autêntica.

Em relação aos conteúdos linguísticos do programa (Fernández, 2002:13), estes também favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa. Não rejeitando as conceptualizações próprias deste processo de aprendizagem, o objectivo destes conteúdos linguísticos, não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses conteúdos para favorecerem a comunicação da língua espanhola, nas aulas.

Quanto à exposição oral, o programa de espanhol insere-a na parte do desempenho de estratégias de autonomia da comunicação e apresenta-a em três diferentes fases: são elas a Produção (planificação), a compreensão e assimilação dos conteúdos linguísticos (execução) e a auto-avaliação. Estratégias, elaboradas para superar erros e introduzir novos métodos para proceder.

“Produção

- *Planificar: prever e ensaiar a forma de comunicar os pontos importantes, aproveitando todos os recursos disponíveis.*
- *Tentar exprimir-se por outras palavras e estar atento à adequação da produção à situação concreta.*
- *Procurar palavras de significado próximo para suprir alguma carência.*
- *Parafrasear, definir, fazer desenhos, assinalar, quando uma palavra não está disponível.*
- *Realizar um esquema.*
- *Elaborar diferentes tentativas e valorizar o progresso na aprendizagem.*
- *Reler para verificar a consecução dos objetivos, a organização, a correcção.*

Compreensão dos conteúdos linguísticos

- *Activar os conhecimentos anteriores para progredir na aprendizagem.*
- *Interrogar-se e formular hipóteses sobre a estrutura que pretende utilizar.*
- *Observar modelos e deduzir regras.*
- *Verificar a justeza das hipóteses levantadas.*
- *Consultar materiais e pedir explicações.*
- *Testar a sua própria compreensão.*
- **Assimilação dos conteúdos linguísticos**
- *Experimentar e seleccionar as técnicas e procedimentos mais eficazes:*
 - *Utilizar regularmente um caderno de apontamentos.*
 - *Fazer esquemas, listagens, resumos.*
 - *Praticar as estruturas com os colegas ou individualmente e realizar actividades de auto controlo.*
 - *Ler para recolha de informação.*
 - *Copiar, repetir, decorar, fazer desenhos, inventar jogos, sublinhar, assinalar com cores diferentes.*
 - *Praticar.*

Auto-avaliação

- *Aplicar grelhas de auto-avaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação. Redigir, na aula, com os colegas, critérios de avaliação para cada tarefa ou actividade.*
- *Avaliar as suas produções e as dos colegas a partir desses critérios.*
- *Assinalar as dificuldades e as formas de as superar.*
- *Controlar os seus erros e fixar metas e procedimentos de superação.*

- *Testar os seus conhecimentos e capacidades.*
 - *Autocorrigir-se (com a ajuda do professor, de colegas ou de materiais didáticos).*
- (Fernández, 2002:11)

Desta forma a exposição oral é vista, pelo programa de espanhol, como parte integrante de um processo de aprendizagem para a comunicação em língua estrangeira.

O desenvolvimento da competência comunicativa está bastante favorecido, uma vez que todos os conteúdos do programa estão subordinados a este. Esta competência está bastante favorecida porque a comunicação oral deve desenvolver-se através de atividades que promovam a comunicação. Para aprender uma nova língua é preciso também aprender a comunicar, porque sem comunicação, não há aprendizagem.

3. A intervenção

Este ponto estrutura-se em vários subpontos ao longo das quais se procura fazer uma caracterização do contexto em que a intervenção foi levada a cabo.

Nele, num primeiro momento, caracteriza-se o contexto de intervenção e a contextualiza-se o tema do projeto. Assim, descrevem-se resumidamente alguns aspetos sobre a escola e a turma que fizeram parte da intervenção, focando-se nos aspetos mais importantes. Em seguida será apresentada uma breve contextualização do tema nas duas turmas em questão, tendo por base a análise dos dados obtidos através das observações. Também se faz uma descrição das atividades desenvolvidas na intervenção, nas suas três fases: diagnóstico, implementação do projeto e avaliação do impacto da intervenção.

3.1. A Escola

A escola Secundária onde se desenvolveu a intervenção situa-se na periferia da cidade de Braga, sendo a única que não se localiza no centro da cidade.

A escola apresenta uma arquitetura em blocos independentes envolvidos em zonas verdes, campos de jogos, cantina e balneários. Apresenta alguns problemas ao nível dos materiais e ao nível de falta de salas específicas, nomeadamente, sala para associações de estudantes e pais, gabinetes médicos, salas de atendimento aos encarregados de educação.

A tipologia da escola é de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, se bem que desde 2008 funcionem aí também os cursos de educação e formação para adultos. Em regime diurno funcionam 36 turmas e 672 alunos, 39,3% no 3º ciclo (12 turmas) 35,7% no ensino secundário (11 turmas), 21,6% nos cursos profissionais (11 turmas) e 3,4% nos cursos de educação e formação (2 turmas). No regime noturno, a escola é frequentada por 117 alunos (9 turmas). Nos Centros de Novas Oportunidades, em funcionamento desde Fevereiro de 2008, estão inscritos 879 adultos, tendo já sido entregues 57 certificados.

Com o objetivo de responder às necessidades do meio, a escola oferece percursos formativos: cursos de educação e formação (operador CAD/ construção civil, operador

de informática) cursos científico-Humanístico (ciência e Tecnologia, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades), cursos Profissionais (Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente, Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar, Técnico de informática de Gestão e Técnico de Gestão).

Ao excluir os alunos que frequentam os cursos de Educação e Formação de Adultos, do total de alunos matriculados, 33,2% usufruem de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar (14,8% abrangidos pelo escalão A e 18,4% pelo escalão B).

Em 2008, aquando da realização e aprovação em Assembleia de escola do Projeto Educativo (PEE), o computador era a principal ocupação dos tempos livres dos alunos. A televisão e a música continuavam no topo das preferências; os alunos já não praticavam tanta atividade desportiva, com ênfase nos alunos do básico, e a leitura continuava a não ser uma prática atrativa.

Em relação aos docentes que lecionavam na escola 74,8% pertencem ao Quadro da escola, 11,3% ao Quadro da Zona Pedagógica e 13,9% são Contratados. Predomina, pois, a filosofia da continuidade, podendo os docentes acompanhar os alunos ao longo do seu percurso escolar.

Relativamente aos pais, no PEE de 2008 verifica-se que no ensino básico as habilitações literárias dos pais são de 25% o 1º ciclo, 13% têm o secundário completo ou incompleto e 16% têm habilitações de grau superior. Nas turmas do secundário, os pais apresentam 26% 1º ciclo, 24% 3º ciclo, 22% ensino secundário e 20% ensino superior.

Quanto à profissão dos pais, constata-se que dos 68,2% que se conhece, 40,6% são operários artífices e trabalhadores de indústria, 26,4% empregados nos serviços e comércio, 15,7% são quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais, 9% são trabalhadores não qualificados, 7,3% são técnicos e profissões de nível intermédio e 1% na Agricultura e trabalho qualificado na agricultura e pesca.

Com estes dados verifica-se que a escola está integrada num meio motivador e acolhedor, devido à diversidade de oferta educativa, permitindo aos alunos optarem por um melhor futuro profissional. Os alunos não associem a escola à obrigatoriedade de permanecer nela, criando assim um bom ambiente junto de toda a comunidade educativa

3.2. Desenvolvimento do projeto de intervenção

Tendo em conta o tema do projeto de intervenção, “a expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva”, implementaram-se algumas estratégias pedagógicas que visavam:

- Conhecer, a partir de uma atividade específica, a situação inicial dos alunos ao nível da sua competência de expressão oral;
- Partindo da verificação dos seus conhecimentos prévios sobre esta modalidade será necessário preparar um conjunto de atividades, que os levem a conhecer a situação de produção, a organização textual, os aspectos linguísticos, os meios não linguísticos.
- Incrementar atividades e estratégias de ensino, nomeadamente guiões para a planificação, produção e avaliação do oral, que faz com que o aluno obtenha e consolide métodos para organizar o seu discurso, visando uma exposição estruturada e de fácil perceção para o interlocutor.

O primeiro momento correspondeu à avaliação diagnóstica. Esta fase inicial consistiu, por conseguinte, numa primeira recolha e interpretação de dados no começo do processo, permitindo determinar o ponto de partida dos discentes, para depois ajustar o ensino às suas características individuais e facilitar as atividades subsequentes, segundo as suas capacidades de aprendizagem.

Neste sentido, foram distribuídas atividades aos alunos que permitiram conhecer as estratégias utilizadas por eles para se exprimirem oralmente, aquando das exposições orais. Em Português, com a atividade de exposição oral (explicação e/ou descrição oral de uma pintura, da época do Romantismo – anexo1) na qual cada aluno tinha de a apresentar para toda a turma e de um inquérito – retirado parcialmente da tese de Sara Martins (2011:49) – para conhecer os hábitos relacionados com o discurso formal dos alunos, para a turma de Espanhol (anexo2), foram identificadas as dificuldades que os discentes apresentavam, particularmente no que respeita à planificação e execução das exposições orais.

Luzia Bueno (2009), em *Géneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo*, acredita que, no caso dos géneros orais, vale a pena iniciar com uma produção inicial a fim de que o aluno e professor tenham claro as necessidades e

dificuldades que precisarão ser superadas a fim de que se domine plenamente o gênero em questão.

Tratando-se de um exercício inicial, que visava avaliar a sua capacidade de expressão oral – e que não estavam acostumados a este tipo de práticas – foi considerado importante, na disciplina de Português, a atividade estar relacionada com um tema que iriam dar.

Na turma de Espanhol foi entregue aos alunos um inquérito (anexo 2) com o qual se pôde analisar as carências ao nível da exposição oral desta turma, mais precisamente, os hábitos do aluno ao nível da exposição oral.

Num segundo momento, e após a análise dos resultados da avaliação diagnóstica, foi preparado e desenvolvido um conjunto de atividades, sobre dispositivos linguísticos, pragmáticos e sociolinguísticos estratégicos do texto expositivo oral, que permitisse levar os alunos a conhecer a situação de produção, a organização textual e os aspetos linguísticos e não linguísticos que possibilitam um discurso coeso, coerente e interligado.

Cros e Villá (2003:92) dizem-nos que os discursos autónomos (preparados anteriormente e conduzidos pelo enunciador), têm mais densidade informativa que os discursos não planificados, uma vez que tratam de temas especializados, seguem uma estrutura convencional que se afasta de formas de estruturação da conversação quotidiana e requerem um maior controlo sobre os elementos de coesão. Esse controlo é evidente, por exemplo, no uso dos conectores discursivos e metadiscursivos que se costumam utilizar de um modo mais explícito e preciso do que nos discursos não formais, bem como na utilização do léxico, já que se escolhem as formas de um registo linguístico, mais ou menos padronizado, caracterizado pela precisão lexical e terminológica específica.

Logo torna-se importantíssimo que os alunos conheçam os conceitos e funções lexicais e gramaticais, uma vez que estes lhes vão proporcionar uma comunicação mais coesa e coerente. Este conhecimento permitir-lhe-á uma auto-análise e auto-crítica da utilização de estruturas linguísticas numa determinada situação comunicativa.

Relativamente ao último objetivo - *Incrementar atividades e estratégias de ensino, nomeadamente guiões para a planificação, produção e avaliação do oral, que faz com que o aluno obtenha e consolide métodos para organizar o seu discurso, visando uma exposição estruturada e de fácil perceção para o interlocutor* – foi posta em prática com a realização de atividades (guiões para a planificação, produção e avaliação do desempenho oral).

Tanto na aula de Português como na aula de Espanhol foram desenvolvidas atividades práticas relacionadas com a planificação da exposição oral. Os alunos partiam de informação para a realização de ideias-chave que se integrassem nos guiões.

Hilário Sousa (2006:60) diz-nos que a organização coerente da mensagem constitui uma das maiores dificuldades por parte dos alunos na fase da planificação do discurso, tornando-se por isso oportuno que o professor apoie o desenvolvimento das habilidades para selecionar e ordenar a informação disponível, especialmente através de atividades breves e com objetivos específicos. Também nos diz que este tipo de atividades, apelam a um pensamento crítico-reflexivo, o que pode levar a algum desânimo ou a tomadas de opções fáceis e inadequadas por parte dos alunos.

Desta forma, os alunos começam por identificar e ordenar as ideias-chave adequadas à planificação do discurso oral, identificar e desenvolver os diversos conectores do discurso para expor coerentemente e, finalmente, avaliar as suas produções, permitindo a reflexão da sua produção oral.

3.3. O desenvolvimento do oral em Português

3.3.1. A Turma

Em relação a Português a intervenção cingiu-se à turma do 11º3, constituída por doze alunos, cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Esta turma pertence ao curso de ciências socioeconómicas e tem origem na turma 3 do 10º ano. O levantamento de dados que a seguir se apresenta foi retirado da ficha socioeconómica (Anexo 2), cedida gentilmente pelo diretor de turma. Focou-se apenas na descrição da turma do 11º3, porque a turma de Espanhol é uma turma pequena e a maioria dos alunos pertencem à turma do 11º3.

Estes alunos têm maioritariamente 17 anos (62%), sendo que 31% da turma têm 16 anos e 8% têm 18 anos. A maior parte destes alunos vive num agregado familiar biparental com 1 irmão; 3 têm um agregado familiar monoparental.

No que respeita à habilitação dos pais, só um pai tem o secundário e os restantes têm um nível inferior. Das mães, 1 tem licenciatura, 4 secundário, 3 têm o 3º ciclo e os restantes têm habilitações inferiores. Quanto ao resto dos pais uma mãe está reformada; a maior parte dos restantes pais e mães trabalham no sector secundário.

A partir destes dados, verifica-se que estes alunos estão inseridos num ambiente cujo nível de escolaridade é, maioritariamente, superior ou igual ao dos seus pais, o que revela que podem carecer de apoio escolar em casa.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, quatro ficaram retidos uma ou mais vezes ao longo da sua vida académica. Contudo, este ano letivo, O aproveitamento pode considerar-se satisfatório: A média de todos os alunos é inferior à obtida no 3º período do 10º ano. 67% dos alunos não apresentam negativas e 8% (um aluno), apresenta mais do que uma negativa.

Matemática foi a disciplina onde os alunos tiveram os piores resultados, seguida de História e Economia. Estas três disciplinas foram também as que os alunos, na Autoavaliação, apontaram como sendo aquelas onde sentiram mais dificuldades.

Com a exceção de dois alunos, todos os alunos têm tendência para a conversa e conseqüentemente para estar distraídos. Este tipo de comportamento espelhou-se no aproveitamento do final do ano letivo de 2010/11. Muitas vezes os alunos não colaboram na realização das atividades propostas na sala de aula, não tomam iniciativa, limitam-se à

espera que a sua correção seja feita no quadro e enquanto isso não acontece, tentam conversar, raramente colocam dúvidas ao professor, perturbando, com frequência, a aprendizagem dos alunos mais interessados.

Alguns alunos ainda apresentam dificuldades a nível de expressão escrita, de compreensão e de interpretação de textos e de gráficos, e dificuldade na elaboração de raciocínios e na construção de frases. Talvez isto se deve ao facto de os alunos não se interessarem muito pelo estudo em casa, sendo que as suas principais ocupações nos tempos livres sejam 1º lugar: *ouvir música* (62%), seguido de *usar o computador* (54%) e *praticar desporto* (46%).

Nesta turma existe um aluno com necessidades educativas especiais vai continuar a beneficiar do Programa Educativo Individual (PEI). Este aluno precisa de adequações curriculares a quase todas as disciplinas pelo que os professores elaboraram os respetivos planos de adequações curriculares, que estão na posse do DT e do professor de Ensino Especial. Penso que este aluno será um dos meus grandes desafios, uma vez que eu não tenho formação para lidar com este tipo de situações.

Quanto às disciplinas preferidas, estes alunos preferem Economia (62%), Educação Física (62%), Matemática e Espanhol (54%), em relação a esta disciplina posso concluir que os alunos vão se sentir motivados e interessados por ela.

As disciplinas com mais dificuldades são Filosofia (62%), Matemática (54%) e História (38%).

Em relação aos modos de trabalho pedagógico os alunos preferem trabalhos de grupo (100% dos alunos), aulas expositivas (46%) e pesquisa (31%).

Finalmente todos os alunos têm como expectativas de futuro prosseguir estudos para o ensino superior.

3.3.2. Avaliação diagnóstica

Após uma leitura dos *Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo* de Luzia Bueno (2009), seguiu-se a organização de Schneuwly & Dolz (2004) da seguinte sequência:

- Produção inicial para se verificar os conhecimentos prévios dos alunos;
- Módulos intermediários, divididos em diferentes seções, nas quais se abordam as características da situação de produção, da organização textual, dos aspectos linguístico-discursivos e dos meios não linguísticos;
- Produção final para se verificar o quanto o aluno avançou no decorrer do trabalho com essa sequência didática.

O diagnóstico, na aula de português, baseou-se na realização de duas atividades (ver anexo 1 e 2): a primeira consistia na exposição-explicação e/ou descrição oral de algumas pinturas, da época do Romantismo; a segunda tinha por base alguns textos sobre a contextualização histórica e literária da obra *Os Maias* (os textos estavam em envelopes, tendo os alunos que escolher um) e visava observar como os alunos selecionam e sintetizam a informação para posteriormente prepararem a exposição oral.

Pretendia-se, assim, verificar o nível da exposição oral dos alunos, mais concretamente a organização do discurso nas suas 3 fases: planificação, execução e avaliação.

Esta fase de diagnóstico teve como principal objetivo conhecer as carências estruturais, linguísticas e discursivas que os alunos exibiam, para poder desenhar materiais para os ajudar a desenvolver competências processuais e declarativas da exposição oral.

Com a primeira atividade verificou-se que: os alunos se sentem envergonhados e intimidados na hora de falar em frente aos seus colegas e professores; evidenciam pobreza ao nível da planificação do seu discurso.

Na produção oral os discentes usaram uma linguagem informal para descrever a imagem, particularmente a repetição das ideias, pausas nas orações, discurso pouco cuidado como se pode ver abaixo nas transcrições, que a seguir se apresentam. Em relação aos colegas/auditório foram muito barulhentos e não estavam atentos ao que os colegas estavam a expor.

“Então esta imagem ahhh mostra, mostra... expressa o sentimentalismo desta época... o Romantismo... ahhh ... mostra (pausa) uma senhora...ahhh... a cheirar uma flor...sozinha ahhh que também, por um lado, mostra a simplicidade, o individualismo que era típico da altura. Ahhh... há cores escuras... o fundo tem cores escuras que demonstra ahhh a solidão também ahhh o espírito solitário e é só...”. (aluno do 11º3)

“Esta imagem dá-me a parecer que é uma mulher feliz com liberdade eeee parece que tá bem na vida Mas esta imagem também me dá a sensação de liberdade... apaixonada, feliz, ahhhh acho que ta... ahhh é típico de uma mulher apaixonada... está feliz...” (aluno do 11º3).

Esta primeira fase de diagnóstico permitiu-me confirmar que estes alunos não utilizam estratégias de representação de informação, descrição da imagem. Com isto pode-se deduzir a ausência de informação que lhes permite explicitar, comparar e concluir.

Estes alunos carecem de métodos de organização do discurso oral formal, visto que para esta atividade nem elaboraram uma recolha de informação, organização e seleção de ideias-chave para uma planificação nem preferiram discursos com estruturas lógicas, que permitissem esclarecer o público.

Na segunda atividade, com vista a orientar os alunos para a tarefa em causa, e tendo em conta as dificuldades evidenciadas aquando da exposição-explicação e/ou descrição oral das pinturas supracitadas, foi apresentado um PowerPoint onde se explicava em que consiste uma apresentação oral e qual a estrutura que lhe serve de base.

Não obstante este procedimento, constatou-se que, após a visualização do PowerPoint, os alunos não realizaram nenhum esquema para as suas exposições e apenas se limitaram a sublinhar o que achavam interessante. A sua apresentação oral foi pois demasiado simplista, consistindo na leitura do que havia sido sublinhado, acompanhada de algumas anotações no quadro.

Conclui-se após estas considerações que, mesmo com uma base teórica a orientar a tarefa, surgiram dificuldades na seleção de informação e na sua transformação em conhecimento mobilizável.

Foi assim necessário delinear estratégias de promoção de exercícios de planificação oral (selecionar informação e ordená-la) e da produção oral, reforçando os mecanismos de coerência textual e regras linguísticas discursivas.

3.3.3. Implementação do Projeto

Tendo em conta as conclusões obtidas na fase anterior, de diagnóstico, procedeu-se à planificação de atividades que permitissem suprir as lacunas evidenciadas pelos alunos.

Desta forma, o primeiro passo nesta fase de intervenção consistiu numa breve avaliação por parte dos alunos do trabalho realizado até então, sublinhando dificuldades encontradas e problemas mais comuns nas apresentações orais em sala de aula. Foram apontados os seguintes: “tema aborrecido”, “vergonha”, “falta de preparação”, “falta de concentração”, “desinteresse pela matéria dada”, “nervosismo”, entre outras.

Posto isto, para reforçar os conteúdos que não tinham sido apreendidos na fase anterior, explorou-se uma ficha informativa (anexo4) sobre vários aspetos específicos da exposição oral, a saber: como preparar uma exposição oral (definição de objetivos, adequação ao público-alvo, seleção e organização de informação, encadeamento lógico das ideias, verificação da apreensão da mensagem); técnicas a utilizar (clareza, postura correta, execução ordenada e perceptível, registo de língua adequado, vocabulário variado, adequada distribuição do tempo e do espaço); outros conselhos (importância do gesto, do ritmo, da entoação e do suporte visual) e a avaliação (possíveis falhas do cumprimento do plano, reação do auditório, pertinência das questões colocadas para desenvolvimentos futuros, alterações possíveis).

Seguiu-se a realização de exercícios práticos (anexo 5) com o objetivo de facilitar a compreensão dos mecanismos de coerência textual e regras linguísticas discursivas. Os alunos tiveram de analisar alguns excertos de exposições orais, identificando a finalidade de cada um e emitindo uma opinião pessoal sobre a adequação da linguagem, o registo de língua e o tipo de vocabulário utilizado. Os alunos começaram por fazer uma síntese do que haviam lido, não entendendo inicialmente a tarefa. Foi necessário clarificar um pouco melhor o exercício para que estes o executassem com sucesso. Conseguiram assim distinguir diferentes formas de exprimir uma mesma ideia e associar esse tipo de linguagem a determinado contexto e auditório. Ainda no seguimento destes exercícios práticos, apresentou-se um conjunto de expressões articuladas da fala para que fossem numeradas pela ordem que supostamente podem aparecer num texto oral. A turma teve um desempenho bastante satisfatório, discutindo qual o encadeamento mais lógico das ideias e chegando a conclusões pertinentes. Paralelamente, identificaram também as finalidades dos enunciados.

Finalmente, foram apresentados alguns textos sobre temas da atualidade e de interesse dos alunos (anexo 6), dividindo-se a turma em grupos, com vista a preparar uma exposição oral.

Quanto ao terceiro objetivo deste plano de intervenção – *avaliar o resultado das estratégias propostas no desenvolvimento das competências de comunicação oral, permitindo ao aluno adquirir métodos de organização do seu discurso futuramente* – foi aplicado também no âmbito do estudo da obra *Os Maias*. No decorrer da análise desta obra, foi pedido a cada aluno que se debruçasse individualmente sobre um dos capítulos. Após este trabalho prévio, eles teriam de apresentar oralmente à turma os aspetos mais pertinentes do seu capítulo, explorando itens tais como integração do capítulo no desenrolar da história, caracterização de personagens, simbologia de objetos e espaços, crítica social, estilo queirosiano, entre outros.

Analisando a evolução dos alunos desde as primeiras intervenções até esta fase final, pude concluir que a maioria efetuou uma boa organização do discurso, teve um discurso fluido e claro, uma articulação clara do discurso, uma linguagem corporal mais natural e menos rígida. Tentaram também não ler na íntegra os diapositivos, explicando o seu conteúdo, aspeto que foi tido em especial atenção ao longo do processo. Contudo, continua a notar-se uma falta de interesse dos alunos perante as apresentações dos colegas.

No final das apresentações distribuiu-se pelos alunos uma grelha de autoavaliação (anexo 7) e obteve-se os seguintes resultados:

- a maioria percebeu a importância que as exposições orais têm agora na sala de aula e futuramente na universidade;
- a maior parte, exceto um aluno, consegue organizar os dados de forma lógica e adequada ao público-alvo (destacar palavras ou ideias-chave);
- dois dos discentes não conseguem evitar a leitura integral dos registos, procedendo apenas à consulta pontual dos dados;
- um aluno assinalou que não consegue fundamentar as ideias expostas e os restantes afirmaram que sim;
- em relação à capacidade de conseguirem captar a atenção dos ouvintes a maioria respondeu que sim e apenas um respondeu que não;
- quanto às atividades realizadas, a maioria respondeu que os ajudou a melhorar o seu desempenho nas apresentações orais.

Quando lhes foi colocada a questão sobre o que é que acham que devem melhorar, os alunos dizem o seguinte: “ *devo interagir mais com o auditório e não proceder à leitura integral do texto*”; “ *A postura, o nervosismo e evitar ler o que tenho na apresentação, ou seja, tenho de explicar*”; “ *tentar estar mais à vontade quando apresento o trabalho*”; “ *atenção enquanto se fala do assunto*”; “ *mais expressividade no discurso*”; “ *o estudo*”.

Para finalizar a autoavaliação, foi perguntado aos alunos o que mudariam, agora, no plano de trabalho e na atitude perante o auditório. Como resposta adquirimos as seguintes respostas: “ *Interagir um pouco mais com o público*”; “ *a postura*”; “ *ter mais calma*” e “ *ler mais devagar*”.

É de referir, que muitos alunos admitiram ter tido dificuldades na realização das atividades e sendo estes os alunos mais fracos, creio que em retrospectiva poderia tê-los apoiado mais em certas alturas.

Considera-se que os objetivos para estas regências foram alcançados de uma forma geral, pois procurou-se colmatar algumas das lacunas que se haviam notado nas primeiras aulas. Crê-se que a atividade mais significativa foi a preparação e exposição dos temas do interesse deles, pois permitiu aos alunos interagirem de forma significativa e funcional e, a maioria, conseguiu cativar a atenção dos colegas. Com a ficha de autoavaliação, pode-se analisar as perceções dos alunos sobre estas aulas e notou-se que, nesta fase final, estavam mais conscientes do seu desempenho do que no início das regências que foram lecionadas.

O balanço da atividade foi positivo, estando os alunos mais seguros e sentindo-se mais à vontade. No entanto, a escassez de tempo foi um dos aspetos apontados como principal problema nesta atividade. De referir também que durante a exposição os demais grupos, tinham de observar e fazer anotações (anexo 8) sobre a organização das exposições dos seus colegas através de uma grelha que focava essencialmente os seguintes aspetos: eficácia no contacto com a audiência e sua motivação, correta delimitação do tema, importância da conclusão para motivar os demais a refletir sobre as suas atitudes, recursos de apoio, adequação da linguagem). Contudo, a maioria dos alunos não se empenhou suficientemente na avaliação, preenchendo-a de uma forma desinteressada ou com o critério único de empatia com os colegas.

3.4. O desenvolvimento do oral em Espanhol

3.4.1. A turma

A turma de Espanhol é uma turma de 11º ano que, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência, se insere no nível B1. Abrange várias turmas (2, 3 e 4), constituída por sete alunos, um do sexo masculino e seis do sexo feminino. Sendo a maioria dos alunos pertencentes à turma 3.

3.4.2. Avaliação diagnóstica

O diagnóstico, na aula de Espanhol, baseou-se na entrega de um inquérito (anexo1) com o qual se pretendia analisar as necessidades de cada um ao nível da exposição oral.

Após o tratamento de dados, pôde-se constatar que a maioria dos alunos escolheu o Espanhol porque gostam da língua, porque acham que é uma língua útil para o seu futuro, ou também porque consideram uma língua fácil.

Quase todos os alunos, com a exceção de um, respondeu que participa frequentemente na aula quando a professora assim o solicita. A percentagem de participação por iniciativa própria é bastante menor, visto que os alunos raramente o fazem.

Os alunos, na sua totalidade, consideram que falar Espanhol nas aulas os ajuda a aprender, pois reconhecem que a oralidade é um fator importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Muitos deles dizem que ao falar e interagir com a professora e os colegas adquirem novos conhecimentos de vocabulário e gramática que lhes faz falta para pôr a língua em prática em contextos futuros, fora da escola.

Esta turma entende que falar em público é “fazê-lo à frente de uma multidão” e os alunos afirmam que quando o fazem se sentem “incomodados e envergonhados”.

Quando foram questionados relativamente ao parâmetro “diferenças na utilização de vocabulário em contexto familiar e em contexto de sala de aula”, toda a turma respondeu ter noção da existência dessas diferenças.

Posso concluir deste inquérito que os adolescentes apenas utilizam o discurso oral formal dentro da sala de aula.

Tentei, neste sentido, quer no âmbito da disciplina de Português quer na de Espanhol, motivá-los para a competência oral, o que muitas das vezes se tornava difícil, porque os professores guiam-se pelo programa e têm de o cumprir e, apesar de a oralidade fazer parte do programa, ainda não existe uma consciência do papel do treino da oralidade nas aulas. Além disso, será importante sublinhar o facto de o estágio pedagógico se assumir como uma situação diferente, pois o trabalho realizado com as turmas cinge-se a um número de aulas bastante diminuto, o que dificulta um certo encadeamento das aprendizagens e um trabalho regular no âmbito desta competência comunicativa. Logo, dentro das condições apresentadas, tentou-se descortinar alguns dos problemas e para os atenuar tentou-se delinear estratégias de promoção de exercícios de planificação oral – seleccionar informação e ordená-la – e da produção oral, reforçando os mecanismos de coerência textual e regras linguísticas discursivas.

Como os alunos preferem, em relação aos modos de trabalho pedagógico, trabalhos de grupo e pesquisa, tentou-se, na prática didática, desenvolver atividades deste tipo para que eles se sentissem motivados na aprendizagem desta língua estrangeira.

3.4.3. Implementação do Projeto

Nesta fase, após a análise dos resultados obtidos na fase anterior (diagnóstico), estruturaram-se atividades que permitissem colmatar as falhas apresentadas pelos alunos. De referir que foram tidos em conta os domínios de referência constantes do programa de Espanhol, nível de continuação do 11ºano (Fernández, 2002) na escolha das atividades. Os domínios de referência a desenvolver ao longo do ciclo eram os seguintes: Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde. No entanto, foram privilegiados temas e tarefas que favorecessem o desenvolvimento da competência comunicativa oral, objectivo final ao qual se subordinam todos os conteúdos do programa.

Deste modo, o primeiro passo nesta fase de intervenção baseou-se numa breve discussão entre os alunos sobre o seu desempenho nas exposições orais realizado até então, frisando dificuldades encontradas e problemas mais comuns nas apresentações orais em sala de aula. Foram apontados os seguintes: “língua diferente”, “vergonha”, “falta de preparação”, “medo em falhar”, “desinteresse pela matéria dada”, “nervosismo”, entre outras.

A primeira regência (anexo 9) está integrada na unidade 5 da disciplina de Espanhol, **“El Clima”**.

Para iniciar a aula fez-se uma atividade de motivação, na qual os alunos tinham de associar imagens com palavras sobre o tema a ser estudado e também associar imagens do clima com imagens das estações do ano. Esta atividade foi interessante uma vez que os alunos puderam interagir uns com os outros e foi um exercício no qual se divertiram.

Em seguida perguntou-se qual era a estação do ano que eles mais gostavam e o porquê. Neste exercício a maioria dos alunos respondeu na sua língua materna, uma vez que eles praticamente não falavam em Espanhol por livre vontade, tinha de se insistir bastante para eles falarem na LE.

Na segunda parte da aula entregou-se-lhes um exercício no qual os alunos tinham de “encontrar o intruso”, ou seja, tinham de procurar a palavra que não pertencia ou que não estava relacionada com as restantes. Este exercício foi proveitoso porque os alunos puderam aprender mais vocabulário.

A terceira parte foi dedicada aos conteúdos gramaticais, nomeadamente, o subjuntivo. Procurou-se fazer uma abordagem funcional, escrevendo no quadro algumas frases no subjuntivo e perguntando aos alunos se sabiam qual era o tempo verbal. Em seguida, foram

relembradas algumas regras e posteriormente consolidou-se esse conhecimento com alguns exercícios (completar espaços).

Como tarefa final os alunos tinham que apresentar um boletim meteorológico sobre Espanha. Primeiro foi lhes mostrado um exemplo de um boletim meteorológico, vídeo retirado do Youtube. Pediu-se aos alunos que se colocassem em pares, para fazerem o boletim. Quando estavam a apresentar, à medida que diziam o tempo, os alunos iam colocando as imagens (sobre o estado de tempo) num mapa de Espanha. Foi uma atividade bastante produtiva, uma vez que os alunos se mostraram bastante recetivos. Com esta atividade pretendeu-se ver se os alunos compreenderam o tema e também familiariza-los mais com o método expositivo. Estes exercícios são bastante importantes, pois os alunos sentem-se motivados a utilizar a língua estrangeira e, visto que estão a interagir com um companheiro, têm menos receio de falar e cometer erros. Assim, puderam treinar a oralidade de forma significativa, pois através da observação que se fez durante a atividade, pôde-se constatar que a maioria deles utilizava efetivamente o Espanhol e recorria muito pouco à língua materna.

Na segunda regência (anexo10), integrada na unidade 6, **“La Multiculturalidad”**, procurou-se que os alunos interagissem com a cultura dos países hispano-americanos. As tarefas, para além do objetivo primordial deste projeto de intervenção (desenvolver a oralidade), tiveram em conta os objetivos de aprendizagem do Programa de Espanhol do 11ºano, nível de continuação, nomeadamente o que se segue: demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural.

Tendo em mente estes pressupostos, a primeira atividade consistiu em analisar algumas frases de três jovens de diferentes países e culturas que estavam a viver em Espanha. A turma estava dividida em três grupos, sendo distribuído a cada um deles um envelope contendo as frases. Contudo, estas estavam divididas em segmentos menores, que os alunos teriam de ordenar de forma a obter um enunciado completo. Só assim poderiam compreender e interpretar a mensagem. Para a correção do exercício foram projetados os textos integrais em PowerPoint.

Posto isto iniciou-se um pequeno diálogo. Tendo em conta que *“El «conocimiento del mundo», esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación*

intercultural”, perguntou-se aos alunos se conheciam a “*fiesta de los difuntos*” no México e se sabem qual é a diferença entre o México e Portugal relativamente a este tipo de tradições. Visto que eles desconheciam algumas das manifestações da cultura mexicana, abordou-se mais pormenorizadamente este tema, aproveitando para fazer referência ao programa *Portugueses pelo mundo* e ao seu equivalente no México *Madrileños por el mundo*. A este propósito foi então exibido o vídeo *Madrileños por el mundo: Fiesta de difuntos en México*.

Depois da visualização, os alunos preencheram umas fichas, para testar se estes haviam compreendido as ideias principais, distinguindo informação geral e específica.

A tarefa final refere-se à semana cultural. Como este ano a escola não ia realizar esta atividade, decidiu-se fazer uma direcionada para a calendarização de modo a que os alunos conseguissem programar a semana cultural na sua escola, como se fossem eles os organizadores. Esta atividade consistiu em formar grupos que tinham de selecionar informação que lhes foi fornecida, preencher uma tabela e em seguida apresentar à turma a programação de cada grupo.

Nesta aula, os alunos mostraram-se bastante participativos, não só na realização das tarefas, mas também na interação em sala de aula, quando se discutia assuntos entre toda a turma. No entanto, convém referir que, como se tratava de uma atividade realizada em pequenos grupos, os alunos recorriam quase sempre à sua Língua Materna para se exprimirem, sendo necessário insistir na comunicação em Língua Estrangeira. Durante o momento de apresentação à turma, foram registados, pela professora estagiária, alguns dados úteis para a avaliação, mormente os aspetos a melhorar (postura, entoação, organização do discurso, escolha vocabular) e aqueles onde era visível alguma evolução (seleção de ideias a apresentar, motivação da audiência, tentativa de explicar os resultados sem recorrer à leitura).

Relativamente à terceira aula (anexo 11), *Unidad 7 “Gastar y gastar”*, o objetivo principal era a opinião dos jovens sobre a publicidade e como tarefa final um debate, tendo como tema as compras de produtos caros e/ou supérfluos.

Para início da aula apresentaram-se várias imagens publicitárias, onde se pretendia que os discentes interiorizassem as intenções, estratégias e a mensagem que estavam subentendidas.

Posteriormente, entregaram-se uns textos sobre a opinião de alguns jovens a respeito da publicidade. Nesta atividade, os alunos teriam de pronunciar-se dando a sua opinião

fundamentada. Para aumentar a motivação em relação a este tema, foi-lhes sugerido dar a sua opinião sobre as publicidades que encontram na sua cidade, Braga.

Para os preparar para a tarefa final, o debate, foram distribuídas umas fichas informativas que se leram e exploraram, contendo a seguinte informação:

- Opinar y reaccionar ante opiniones;
- Aludir a temas o a opiniones: eso (de)
- Gestionar los turnos de habla
- Iniciar un turno de habla
- Hacer propuestas
- Organizadores de la argumentación y conectores

Relativamente ao alcance desta atividade, será importante salientar que foi uma forma de consolidar conhecimentos anteriores e explorar uma modalidade diferente do discurso oral. Os alunos aperceberam-se de que, no debate, não importa apenas comunicar ideias, mas sim convencer o interlocutor do seu ponto de vista. A partir de uma tese, há todo um contrapor de argumentos com a finalidade última de fazer prevalecer uma opinião. Na generalidade, o exercício foi bem conseguido uma vez que foram aplicados os conhecimentos constantes das fichas informativas.

Apesar do tempo ter sido escasso e a atividade não ter sido concluída, foi notória uma certa evolução relativamente aos exercícios anteriores.

Quanto à quarta regência (anexo12), unidade oito **“Relaciones personales”**, foi uma aula muito produtiva porque foi abordado um dos temas mais em voga na juventude e não só, ou seja, problemas psicológicos que direta ou indiretamente os afetam diariamente.

Para começar, mostraram-se várias imagens alusivas ao tema, tendo os alunos que fazer a sua descrição de forma a identificar o assunto a que se subordinavam todas elas.

Em seguida os alunos fizeram um exercício de compreensão auditiva: tinham de ouvir uma conversa entre duas amigas e responder a um questionário. Seguidamente, a tarefa consistia em preparar um diálogo, similar ao exercício anterior, mas com novas personagens, a saber, um jovem e uma psicóloga/ um jovem e um professor / dois amigos.

No exercício seguinte foram questionados acerca das estratégias que utilizavam para se conhecerem melhor: e-mail, telemóvel, facebook, etc... Como seria de esperar, a maioria respondeu que utilizava a internet para se relacionar e conhecer. Foi-lhes então sugerido que

escrevessem um e-mail a um amigo deles que estivesse no estrangeiro. Na mensagem teriam de contar um problema que tiveram com os pais/amigos/namorados.

Posteriormente, foi colocada a questão se todos tinham facebook, com que frequência o utilizavam, se adicionavam toda a gente ou apenas pessoas que conheciam, quais eram as suas vantagens e desvantagens. Este exercício teve grande adesão, visto que era um tema que lhes agradava bastante. Este fator possivelmente contribuiu para que todos eles se sentissem mais à vontade e tentassem falar na língua estrangeira, o Espanhol. Com efeito, a competência comunicativa é afetada não só pelo conjunto de conhecimentos e destrezas dos alunos, mas também por fatores individuais relacionados com a sua personalidade, ou seja, as suas motivações. Quanto mais se aproximar a tema do universo dos alunos, maior é a motivação e mais facilmente se atingem os objetivos propostos.

Quanto à última regência (anexo 13), *Unidad 9 “Literatura y Teatro”*, visto ser um tema que os alunos raramente gostam ou acham pouco interessante, tentou-se que a aula fosse o mais dinâmica possível para tornar o tema mais interessante para eles. Para isso recorreu-se a tarefas comunicativas em que a língua é usada num aspeto mais lúdico (ordenar estrofes de um poema, completar uma banda desenhada, entre outras).

Analisando a aula mais detalhadamente, a atividade de motivação consistiu em lhes mostrar o genérico de uma peça de teatro espanhola *El Apagón* de Peter Shaffer, parecida com uma série de televisão portuguesa: *“aquí não há quem viva”*, baseada na série espanhola *“Aquí no hay quien viva”* criada por Alberto e Laura Caballero, sobrinhos de José Luis Moreno, produtor da série.

Após a visualização do vídeo colocaram-se-lhes as seguintes questões:

- ¿Te gusta ir al teatro? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué obras de teatro has visto?
- De las historia de la literatura, ¿qué obras de teatro recuerdas? ¿Sabes qué dramaturgos las escribieron?
- ¿Has participado en alguna representación teatral? ¿Qué hacías? ¿Cómo recuerdas la experiencia?
- ¿Te gusta leer?

As repostas obtidas foram ao encontro do que já se esperava: a maioria acha o teatro pouco interessante, os alunos só vão ao teatro com a escola e não gostam muito de ler.

Em seguida leram um pequeno ato de uma peça de teatro:” *Las bicicletas son para el verano*” de Fernando Fernán Gómez. Esta atividade fez uma ponte com o tema anterior

“**relaciones personales**”, mais concretamente o divórcio. Perguntou-se-lhes se concordavam com o divórcio de uma pessoa idosa. Aqui as opiniões divergiram. Então foram formados grupos opostos: alguns alunos tiveram que escrever cinco argumentos a favor do divórcio na terceira idade; outros cinco argumentos contra.

Para finalizar, os alunos fizeram um pequeno debate. Este debate foi bem conseguido, uma vez que os alunos já estavam munidos da informação necessária sobre esta técnica de comunicação e, por conseguinte, prepararam bem os seus argumentos. Mais uma vez o tema era do seu interesse, o que resultou no sucesso das interações e na participação ativa da turma. A este respeito, recorde-se a importância da interação na aprendizagem da língua. Tal como podemos ler no *Marco Común Europeo de Referencia*:

En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta.

Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

(Conselho de Europa 2002:14)

Quanto ao terceiro objetivo deste plano de intervenção – *avaliar o resultado das estratégias propostas no desenvolvimento das competências de comunicação oral, permitindo ao aluno adquirir métodos de organização do seu discurso futuramente* – cada aluno tinha de preparar, individualmente, uma exposição oral sobre um tema à sua escolha. Após este trabalho prévio, eles teriam de apresentar oralmente à turma o tema e a razão pela qual o escolheram, os aspetos mais pertinentes desse tema, curiosidades ...

Analisando a evolução dos alunos desde as primeiras intervenções até esta fase final, pude concluir que a maioria efetuou uma boa organização do discurso, tentou ter um discurso fluido e claro, uma articulação clara do discurso, uma linguagem corporal mais natural e menos rígida. Tentaram também não ler na íntegra os diapositivos, explicando o seu conteúdo, aspeto que foi tido em especial atenção ao longo do processo. Conseguiram expressar-se oralmente de forma correta, apesar de ainda cometerem alguns erros. Contudo, quando não conseguiam dizer certas palavras ou expressões em espanhol, ao invés de tentar explicá-las na língua estudada, desistiam e falavam em Português. Esta situação foi um dos problemas mais difíceis de superar, mas entende-se porque um aluno em situações de

dificuldade comunicativa prefere recorrer à sua Língua Materna. É de referir também que se continua a notar uma falta de interesse dos alunos perante as apresentações dos colegas.

3.5. Avaliação do impacto da intervenção

Esta fase da intervenção pretende avaliar o impacto que as atividades realizadas tiveram ao longo do percurso efetuado no estágio pedagógico. Assim, nesta última fase registam-se as diferenças entre as produções orais dos alunos antes e depois da aplicação do plano.

No início deste ano letivo 2011/2012, como já foi atrás dito, constatou-se que os alunos se sentiam envergonhados e intimidados aquando, de uma exposição oral; evidenciavam pobreza ao nível da planificação do seu discurso; usavam uma linguagem pouco formal; e tinham dificuldade em selecionar, organizar e apresentar informação.

Conhecida a situação inicial dos alunos, começou a aplicar-se este projeto incrementando atividades e estratégias de ensino que os levassem a desenvolver e a consolidar métodos para planificar e organizar o seu discurso, visando uma exposição estruturada e de fácil perceção para o interlocutor.

De referir que, inicialmente, a evolução não foi a esperada, uma vez que a grande maioria dos alunos se limitava a sublinhar frases no material de apoio que depois eram lidas nas exposições. Paralelamente, não existiam no seu discurso conectores discursivos adequados para veicular a mensagem de forma lógica, a linguagem não era cuidada e existiam muitas repetições desnecessárias.

Para colmatar as carências estruturais, linguísticas e discursivas que os alunos exibiam, insistiu-se nas planificações e produções desta competência em contexto de sala de aula. Abordaram-se aspetos tais como: seleção de ideias-chave a partir de um texto informativo, realce da importância dos conectores discursivos, destaque das partes em que se divide um texto expositivo-explicativo, identificação da finalidade da comunicação e distinção entre diferentes técnicas de comunicação que implicam a oralidade (debate, entrevista, exposição oral, entre outras), importância da entoação correta, das pausas e da duração adequada da exposição.

Numa fase intermédia, eram já notórias algumas mudanças efetivas e uma evolução positiva ao nível desta competência. Com efeito, os alunos começaram a efetuar uma razoável organização do discurso, tentando não ler na íntegra os materiais de apoio e explicando sim o seu conteúdo.

De referir que para esta evolução contribuiu também o facto de se escolherem temas do seu interesse e de se realizarem exercícios de cariz mais lúdico.

Numa terceira fase do projeto de intervenção, destinada à avaliação da exposição oral por parte dos alunos e a uma maior consciencialização das suas dificuldades, foram preenchidas grelhas de auto e heteroavaliação. Todavia, pode concluir-se que os alunos não têm ainda clara consciência das suas falhas e não desenvolveram os mecanismos de autoanálise necessários para uma aprendizagem mais autónoma.

4. Conclusão

Ao longo do ano letivo 2011/2012, e após o contacto com a realidade de uma sala de aula, com a observação das aulas de Português e de Espanhol nas turmas do 11º ano de uma Escola Secundária de Braga, com os programas de Português (Coelho, 2002) e Espanhol (Fernández, 2002), os alunos e as suas dificuldades, surgiu este plano de intervenção: “A expressão oral na Língua Materna e na Língua Estrangeira: a modalidade expositiva”. Este permitiu criar estratégias para colmatar as falhas apresentadas pelos alunos em relação às competências da exposição oral, nomeadamente a planificação, execução e avaliação como hábitos de organização do discurso oral formal.

Por isso, pensou-se em adotar a prática da oralidade para as aulas, e realizaram-se atividades com os alunos, adaptadas aos programas das disciplinas em questão, para que a pudessem praticar. Estas atividades basearam-se em debates, diálogos, conseguindo, assim, notar a dificuldade dos adolescentes em falar corretamente perante um público e o receio que reflete esta dificuldade.

No entanto, estas atividades não foram suficientes para que os alunos pudessem praticar esta competência, já que não havia um trabalho sistemático sobre a oralidade na sala de aula, pois só se esteve com as turmas cinco aulas e era complicado haver um trabalho seguido e regular no âmbito desta competência comunicativa.

Apesar de não se terem obtido os resultados esperados, considera-se que este projeto teve um resultado positivo para mim, como professora em início de carreira. Além disso, pretende-se abrir novas portas para a realização de trabalhos de pesquisa para alterar o estado do treino do oral nas escolas portuguesas, e, não representa o fim, mas sim o início da mudança e do meu percurso como docente

5. Bibliografia

- Amor, E. (1993). *Educação hoje. Didáctica do Português Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antuñia Gonzalez, S. (1995). “Marco para la práctica de la lengua oral en la escuela”. In C. Lomas et al, *Hablar en clase. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: Graó Educación.
- Bueno, L. (2009). *Gêneros orais na escola: necessidades de dificuldades de um trabalho efetivo*. *Jornal Instrumento*, v. 11, n. 1
- J.-L. Chiss, (2005). *Recherche en didactique et pédagogie du français et champs théoriques de référence* In O. Figueiredo *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino as teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: ASA.
- Cros, A & Vilá, M. (2003). “Os usos formais da língua oral e o seu ensino”. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Vol I. Porto: ASA.
- Dolz, J., Schnerwly, B. & de Pietro, J.F. (2004). “Relato da elaboração de uma sequência: o debate público”. In B. Schneuwly & J. Dolz *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras
- Fernández, S., (2002). *Programa de Espanhol, Nível de continuação, 11ºano*, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino as teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: ASA.
- LOMAS, C. (org.) (2003). *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Vol I. Porto: ASA.
- Lugarini, E. (2003). “Falar e ouvir para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In Carlos Lomas. (org.) *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Vol I. Porto: ASA.
- Martins, P. (2011). *A Exposição Oral em Língua Materna e Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministério da Educação/GAERI (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA
- Reyzábal, M. (2001). *La comunicación Oral y su Didáctica*, 5ªed, Madrid: Editorial la Muralla
- Ruiz Bicandi, Uri e Tusón Valls, Amparo (1995). “Hablar en clase. Presentación”. In *Hablar en clase. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: Graó Educación,
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote, Diário V*. Lisboa, Caminho. In O. Figueiredo, (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino as teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: ASA.
- Seixas, João; Pascoal, José; Coelho, Maria da Conceição; campos, Maria Joana; Grosso, Maria José; Loureiro, Maria de La Salette (2002). *Programa de Português 10º, 11º e 12º ano, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário
- Sousa, H. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.
- Tardo Fernández, Y. (2005). “Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales”, in *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Nº5.
- Tusón Valls, A. (2003). “Iguais perante a língua, desiguais no uso”, in Carlos L. (org.) *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Vol I. Porto: ASA.

Sites consultados:

- http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_ES_Maximinos_R.pdf
[retirado em 12 de Agosto de 2012]
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm [consultado em 25 de Agosto de 2012]
- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19529/1/Ana%20Margarida%20Tim%C3%B3teo%20Antunes.pdf> [consultado em 12 de Agosto de 2012]
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm [consultado em 15 de Agosto de 2012]

6. Anexos

Anexo 1: Diagnóstico de Português



Anexo 2: diagnóstico de Português cont.)

Raphael Bordalo Pinheiro



Raphael Augusto Bordallo Prestes Pinheiro nasceu a 21 de Março de 1846 no nº 47 da Rua da Fé, em Lisboa. Apaixonado pelo lado boémio da vida lisboeta e avesso a qualquer disciplina, matriculou-se sucessivamente na Academia de Belas-Artes (desenho de arquitetura civil, desenho antigo e modelo vivo), no Curso Superior de Letras e na Escola de Arte Dramática, para logo de seguida desistir. Estreia-se como ator no Teatro Garrett e no luxuoso Theatro Thalia na costa do Castelo.

Preocupado com o futuro do filho, Manuel Maria arranja-lhe um lugar na Câmara dos Pares (1863) onde recebia 25 mil reis mensais. Se Rafael ainda estava indeciso, depressa descobriu a sua verdadeira vocação a partir das intrigas políticas nos bastidores, ótimo campo aberto à veia humorística.

Casado desde 1866 com Elvira Ferreira de Oliveira, contra a vontade dos pais da noiva, procura primeiro ganhar a vida como artista plástico, influenciado pelo ambiente familiar. Em Setembro de 1868 inscreve-se como membro da Sociedade Portuguesa concorrendo com regularidade, entre 1868 e 1874, às exposições promovidas pela Sociedade Promotora de Belas-Artes com composições realistas. Na 7ª exposição (1868) apresenta 8 aguarelas inspiradas nos costumes e tipos populares, com preferência pelos campinos de trajas vistosos.

Na madrugada de 23 de Janeiro de 1905 não resiste a uma lesão no coração e morre em Lisboa, no nº 28 da Rua da Albegoaria (atual Largo Rafael Bordalo Pinheiro). O desenhador e aguarelista, ilustrador de obra vasta dispersa por largas dezenas de livros e publicações, precursor do cartaz artístico em Portugal, decorador, caricaturista político e social, jornalista, ceramista e professor, morreu no princípio do séc. XX mas a atualidade da sua obra faz com que seja intemporal.

(C.I.T.I.)

Geração de 70

Assim se designa o grupo de jovens intelectuais portugueses que, primeiro em Coimbra e depois em Lisboa, manifestaram um descontentamento com o estado da cultura e das instituições nacionais. O grupo fez-se notar a partir de 1865, tendo Antero de Quental como figura de proa e de maior profundidade reflexiva, e integrando ainda literatos como Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, Teófilo Braga, Eça de Queirós, Oliveira Martins, Jaime Batalha Reis e Guilherme de Azevedo. Juntos ou, como sucedeu mais tarde, trilhando caminhos de certa forma divergentes, estes homens marcaram a cultura portuguesa até ao virar do século (se não mesmo até à República), na literatura e na crítica literária, na historiografia, no ensaísmo e na política. Os homens da Geração de 70 tiveram possibilidade e, sobretudo, apetência de contacto com a cultura mais avançada da Europa como não se via em Portugal desde o tempo da formação de um Garrett e de um Herculano. Puderam, pois, aperceber-se da diferença que havia entre o estado das ciências, das artes, da filosofia e das próprias formas de organização social no país e em nações como a Inglaterra, a França ou a Alemanha. Em consequência, esta juventude cosmopolita nas leituras, liberal e progressista não se revia nos formalismos estéticos que grassavam nem naquilo que consideravam ser a estagnação social, institucional, económica e cultural a que assistiam. O seu inconformismo havia de se manifestar em diversas ocasiões, com repercussões públicas dignas de registo. Em 1865 é despoletada a chamada Questão Coimbrã, que opôs o grupo, a pretexto de uma obra literária de mérito discutível, ao ultrarromantismo instalado que António Feliciano de Castilho personificava. Travou-se uma acesa polémica, à qual subjaziam grandes diferenças ao nível das referências estéticas mas também ideológicas. O grupo reuniu-se depois na capital, formando o Cenáculo, e em 1871 organizou as Conferências Democráticas do Casino Lisbonense, com as quais chamou definitivamente a atenção da sociedade. Nos anos seguintes, embora a atitude de crítica e de intervenção cultural e política se mantivesse, os membros do grupo foram definindo caminhos pessoais independentes, ora dedicando-se mais a umas atividades, ora a outras. Antero suicidou-se em 1891, e dir-se-ia que esse gesto simboliza o destino destes homens a caminho do final do século, em desilusão progressiva com o país e o sentido das suas próprias vidas.

[http://www.infopedia.pt/\\$geracao-de-70](http://www.infopedia.pt/$geracao-de-70)

A questão Coimbrã

A chamada «Questão de Coimbra» ou do «Bom senso e Bom gosto» foi a primeira manifestação importante dessa mocidade, conhecida hoje nos manuais pelos nomes de «Geração», «Escola» ou «Dissidência de Coimbra» e também «Geração de 70», e que, com a adição de novos elementos afins, havia de realizar novas demonstrações dos seus intuitos

reformistas na vida pública nacional. Com a famosa «Questão Coimbrã» pode-se dizer que se inicia o espírito contemporâneo nas letras portuguesas. Com ela entram em conflito aberto o novo espírito científico europeu e o velho sentimentalismo, domesticado do Ultra-Romantismo. O novo lirismo que aparecia, social, humanitário e crítico, não se alçava apenas contra a tirania do gosto literário vigente, exercida por Castilho – que esses rapazes alcunharam de «árcade póstumo» - mas também, e de modo mais vasto, contra todos os conceitos políticos, históricos e filosóficos que ele e os seus satélites literários simbolizavam.

A «Questão», embora aparentemente literária, denunciava incompatibilidades mais profundas. Os jovens universitários de 1865 reagiam contra a falsidade que representavam muitos outros aspectos da vida nacional, produto da adaptação das formas alienígenas do liberalismo à velha estrutura tradicional do País. A revolta da mocidade coimbrã havia de eclodir num movimento político, filosófico e literário, cuja amplitude ultrapassou talvez a do próprio Romantismo. Este grupo que se sublevou contra Castilho era o mesmo que, acrescido de personalidades com tendências paralelas, havia de tratar, em 1871, nas Conferências Democráticas do Casino, de colocar Portugal a par da actualidade europeia, ligando-o «com o movimento moderno», estudando «as condições de transformação política, económica e religiosa da sociedade portuguesa».

Guerra da Cal, Ernesto, DICIONÁRIO DE LITERATURA, 3ª edição, 3º volume, Porto, Figueirinhas, 1979

Conferências do Casino

Denominam-se assim por terem tido lugar numa sala alugada do Casino Lisbonense e foram uma série de cinco palestras realizadas em Lisboa no ano de 1871 pelo grupo do Cenáculo formado, por sua vez, pelas mesmas pessoas, mais ou menos, que constituem a Geração de 70. Foi, então, um grupo de jovens escritores e intelectuais, reunidos em Lisboa após acabarem os seus estudos em Coimbra. Antero aparece como grande impulsionador desde 1868, iniciando os outros membros do grupo em Proudhon.

A ideia destas palestras surgiu na casa da Rua dos Prazeres, onde na época reunia o Cenáculo. Antero e Batalha Reis alugaram a sala do Casino Lisbonense, situado no Largo da Abegoaria, presentemente de Rafael Bordalo Pinheiro. Foi no jornal "Revolução de Setembro" que foi feita a propaganda a estas Conferências. A 18 de Maio foi divulgado o

manifesto, já anteriormente distribuído em prospectos, e que foi assinado pelos doze nomes que tinham intenções organizadoras destas Conferências Democráticas.

22 De Maio de 1871

1ª Conferência: "O Espírito das Conferências"

Conferência proferida por Antero de Quental, de certa forma introdutória daquelas que se seguiram. De acordo com os relatos dos jornais da época, único testemunho que resta, esta palestra consistiu num desenvolvimento do programa que tinha sido previamente apresentado.

Antero começou por se referir à ignorância e indiferença que caracterizava a sociedade portuguesa, falando da repulsa do povo português pelas ideias novas e na missão de que eram incumbidos os "grandes espíritos" e que consistia na preparação das consciências e inteligências para o progresso das sociedades e resultados da ciência. Referiu o exemplo que constitui a Europa e a exceção formada por Portugal em face deste exemplo.

Para Antero o ponto fulcral que iria ser focado nas futuras Conferências seria a Revolução, o seu conceito, que Antero define como um conceito nobre e elevado.

27 De Maio de 1871

2ª Conferência: "Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos"

Esta Conferência foi também proferida por Antero de Quental. Na introdução Antero pressupõe três atitudes ou pontos de partida. Em primeiro lugar "O Peninsular", falar da Península como um todo; em seguida uma aceitação – os Povos obedecem a um estatuto anímico coletivo, estrutural – é a crença no génio de um Povo; e, por fim, uma atitude judicatória – Antero julga a História, como uma entidade, o juízo moral, social e político.

Em seguida enumera e discute as causas da decadência. A primeira causa apontada por Antero foi o catolicismo transformado pelo Concílio de Trento (1545-1563), com a Contra-Reforma e a Inquisição, que desvirtuara a essência do Cristianismo, conduzindo a uma atrofiação da consciência individual; de seguida, aponta o Absolutismo, a Monarquia Absoluta que constituía a "ruína das liberdades sociais", o centralismo imperialista viera prender as liberdades nacionais, levando a "raça" ibérica a uma cega submissão; por fim, a última causa é o desenvolvimento das conquistas longínquas, as conquistas ultramarinas, que exauriram as energias do país, levando à criação de hábitos prejudiciais de grandeza e ociosidade e que

conduziram ao esvaziamento de população de uma nação pequena, substituindo o trabalho agrícola pela procura incerta de riqueza, a disciplina pelo risco, o trabalho pela aventura.

5 De Junho de 1871

3ª Conferência: "A Literatura Portuguesa"

Conferência proferida por Augusto Soromenho, professor do Curso Superior de Letras.

Nesta palestra faz uma crítica aos valores da literatura nacional, concluindo que ela não tem revelado originalidade. Há uma negação sistemática dos valores literários nacionais, excetuando escritores como Luís de Camões, Gil Vicente e poucos mais, atacando os poetas, dramaturgos, romancistas e jornalistas seus contemporâneos. Transmite uma visão decadentista, ao negar originalidade e peculiaridade à literatura nacional.

Tem a sua vertente revolucionária ao inculcar a ideia de que a literatura portuguesa deverá sofrer um processo de reconstrução que deverá partir de uma sociedade revitalizada.

Uma literatura com carácter nacional mas que se pautar por valores universais.

O modelo e guia desta renovação salvadora da literatura nacional seria Chateaubriand, com o conceito de Belo absoluto como ideal da literatura, constituindo esta um retrato da Humanidade na sua totalidade.

12 De Junho de 1871

4ª Conferência: "A Literatura Nova ou o Realismo como Nova Expressão de Arte"

Conferência dada por Eça de Queirós e que encontra a sua inspiração em Proudhon e, no aspeto programático, no espírito revolucionário destas Conferências referido por Antero nas palestras que proferiu.

Dando uma noção mais concreta, Eça sistematiza:

"1º - O Realismo deve ser perfeitamente do seu tempo, tomar a sua matéria na vida contemporânea. (...); 2º - O Realismo deve proceder pela experiência, pela fisiologia, ciência dos temperamentos e dos caracteres; 3º - O Realismo deve ter o ideal moderno que rege a sociedade – isto é: a justiça e a verdade.

Foca aqui as relações da literatura, da moral e da sociedade. A arte deve visar um fim moral, auxiliando o desenvolvimento da ideia de justiça nas sociedades. Fazendo a crítica

dos temperamentos e dos costumes, a arte auxilia a ciência e a consciência. O Realismo conduzirá à regeneração dos costumes. Concluindo:

"A arte presente atraiçoa a revolução, corrompe os costumes. De tal forma, ou se há-de tornar realista ou irá até à extinção completa pela reação das consciências. – O modo de salvar é fundar o realismo, que expõe o *verdadeiro* elevado às condições do *belo* e aspirando ao *bem*, - pela condenação do vício e pelo engrandecimento do trabalho e o da virtude."

19 De Junho de 1871

5ª Conferência: "A Questão do Ensino"

Palestra proferida por Adolfo Coelho que se inicia com uma posição de ataque às coisas portuguesas. Traça o quadro desolador do ensino em Portugal, mesmo o superior, através da História.

A solução proposta passa pela separação completa da Igreja e do Estado e por uma mais ampla liberdade de consciência, solução que, no entanto, era restrita a uma zona da vida nacional.

Para Adolfo Coelho a Igreja deprime o povo e do Estado nada havia a esperar. Tomando isto em consideração, o remédio seria apelar para a iniciativa privada, para que esta difundisse o verdadeiro espírito científico, o único que beneficiaria o ensino.

26 De Junho de 1871

Quando Salomão Saragga se preparava para realizar a sua Conferência "História Crítica de Jesus", o Governo, por portaria, mandou encerrar a sala do Casino Lisbonense e proibir as Conferências.

No mesmo dia Antero redige um protesto no café Central, hoje Livraria Sá da Costa.

http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/eca_queiroz/conferencias_casino.html

Antero de Quental



Nasceu nos Açores (Ilha de S. Miguel, cidade de Ponta Delgada). Foi uma das figuras marcantes na poesia e na política na segunda metade do século XIX em Portugal.

Nasceu no seio de uma família profundamente religiosa. Estudou no Colégio do Pórtico, de Ponta Delgada, fundado e dirigido por António de Feliciano de Castilho. Em 1858 ingressou na Universidade de Coimbra, onde se viria a licenciar em direito em 1864. É neste período que entra em contacto com a obra de Kant, Hegel, Proudhon, Michelet, A. Comte e outros pensadores contemporâneos. Funda a Sociedade do Raio, organização secreta de estudantes envolvida em práticas maçónicas e na contestação ao sistema. Colabora no jornal *O Académico*.

Antero de Quental adere às ideias modernas do seu tempo (republicanismo na política, realismo na arte), destacando-se logo em 1865-1865, pelos ataques que faz aos defensores das concepções mais tradicionais em arte, como o Feliciano de Castilho, na polémica conhecida como a *Questão Coimbrã*. Após a formatura, seguindo exemplo de Proudhon resolve aprender o ofício de tipógrafo na Imprensa Nacional (1866), seguindo logo a seguir para Paris onde apoia os operários franceses. Não tarda a regressar a Portugal e a viajar para os EUA.

Em 1868 fixou-se em Lisboa, onde funda com antigos colegas da universidade o Cenáculo, na Casa de Jaime Batalha Reis. Nesta fase distinguiu-se como um grande paladino das ideias republicanas.

No ano da Comuna de Paris (1871), em Lisboa, organiza as célebres Conferências do Casino, que marcaram o início da difusão das ideias socialistas e anarquistas em Portugal. Neste ano rompe com o cristianismo e passa a defender uma organização social de inspiração anarquista (Proudhoniana), assente em dois pilares fundamentais: a liberdade e a fraternidade. Neste ano funda diversas associações operárias, publica folhetos e dirige jornais de propaganda das novas ideias (A Republica Federal, A República-Jornal da Democracia Portuguesa, O Pensamento Social e a Revista Ocidente).

Durante uma viagem a Paris, fica gravemente doente. Em 1881 refugia-se em Vila do Conde, onde estuda Schopenhauer e E. Hartmann. Numa carta datada de 7 de Agosto de 1885, a Carolina Michaelis de Vasconcelos, afirma que terminar o seu período poético e entrara no filosófico, pretendendo desenvolver e sistematizar a sua filosofia.

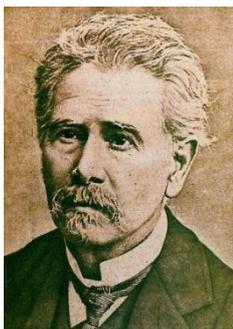
Em 1890 é chamado para encabeçar um movimento patriótico que opôs Portugal à Inglaterra em relação à partilha de África.

Agastado com múltiplos problemas para os quais não consegue encontrar resposta, acaba por regressar a Ponta Delgada (Junho de 1891) onde se suicidou.

Antero de Quental pertenceu à denominada "Geração de 70", que inclui Eça de Queirós, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, Teófilo de Braga, Adolfo Coelho, Guerra Junqueiro, Gomes Leal e muitos outros, e que assumiu como um grande objetivo a reforma cultural e social de Portugal.

A filosofia de Antero é inseparável da sua poesia, onde de forma mais sistemática procurou desenvolver todo um percurso poético-filosófico desde a dúvida religiosa até um panteísmo de inspiração oriental. Reagindo contra o naturalismo e o positivismo que predominavam no seu tempo procurou, no final da vida conceber uma filosofia centrada na consciência e na liberdade.

<http://afilosofia.no.sapo.pt/12aquental.htm>



Joaquim Teófilo Braga (1843-1924). Foi escolhido para presidir ao primeiro Governo Provisório saído do 5 de Outubro de 1910 até à eleição do Dr. Manuel de Arriaga, tendo depois, por deliberação do Congresso, completado o mandato desde 29 de Maio de 1911 a 5 de Outubro de 1911. Teófilo Braga completou o mandato de Manuel de Arriaga como Presidente da República entre 29 de Maio e 4 de Agosto de 1915

Teófilo Braga ainda jovem foi seduzido pelas ideias filosóficas de Comte e defendia as ideias positivistas. "O positivismo consolidou sobretudo a ideia de que a República não podia ser um simples golpe de Estado, e que talvez até devesse dispensar os intentos revolucionários." É contemporâneo de Antero de Quental e vai participar na famosa polémica contra o academismo do escritor e pedagogo Castilho, em 1865. Teófilo Braga casa em 1868, no mesmo ano do seu doutoramento. A sua produção literária ligada à investigação histórica é enorme. Escreveu "História da Poesia Popular Portuguesa", a "História do Teatro Português", e no campo doutrinário, "História das Ideias Republicanas em Portugal" e inúmeras obras

panfletárias. Uma das mais polémicas, no ponto de vista de investigação científica foi "História do Romantismo em Portugal", em 1880. Ainda considerada obra de valor é a sua "História da Universidade de Coimbra", em quatro volumes.

Em 1872, Teófilo Braga é professor catedrático de Literaturas Modernas. É a partir desta época que se vai interessar pela doutrina positivista, dirigindo mesmo uma revista com esse nome "O Positivismo". Em 1880 é escolhido para organizar sumptuosos festejos do 3º centenário da morte de Camões, de onde sai com grande prestígio.

Em 1868 veio para Lisboa como oficial da secretaria da Academia de Ciências, estabelecendo uma ligação com Eça de Queirós e com o grupo das Conferências do Casino. Em 1870 começa a publicação, no "Diário de Notícias", em folhetins, do *Mistério da Estrada de Sintra*, em parceria com Eça. Este convívio com Eça deve ter conduzido à sua adesão ao realismo.

Desde 1871 começa a publicar, também com Eça, *As Farpas*, definidas como panfletos de oposição social e política pelo riso que são publicadas mensalmente. A partir do final de 1872 a autoria desta publicação passa a ser somente de Ramalho, já que Eça vai para Havana, a fim de ocupar o cargo consular para que foi nomeado. Ramalho edita, mais tarde (de 1887 a 1891), *As Farpas*, por temas. Nestes escritos de sua autoria salienta-se o pendor didático da sua sátira política e social dentro do critério positivista mas sem renunciar aos valores patrióticos, a que acedeu, deixando o seu inconformismo revolucionário, e que o tornou figura de destaque na geração nacionalista que conduziu ao Integralismo Lusitano.

<http://www.leme.pt/biografias/portugal/presidentes/teofilo.html>

Eça de Queirós

José Maria Eça de Queirós nasceu na Póvoa do Varzim em 25 de Novembro de 1845. Curiosamente (e escandalosamente para aquela época), foi registado como filho de José Maria d'Almeida de Teixeira de Queirós e de mãe ilegítima.

Em 1861, matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Aqui, juntou-se ao famoso grupo académico da Escola de Coimbra que, em 1865, se insurgiu contra o grupo de escritores de Lisboa, a apelidada Escola do Elogio Mútuo.

Esta revolta dos estudantes de Coimbra é considerada como a semente do realismo em Portugal. No entanto, esta foi encabeçada por Antero de Quental e Teófilo Braga contra António Feliciano de Castilho, pelo que, na Questão Coimbrã, Eça foi apenas um mero observador.

Terminou o curso em 1866 e fixou-se em Lisboa, exercendo simultaneamente advocacia e jornalismo. Dirigiu o *Distrito de Évora* e participou na *Gazeta de Portugal* com folhetins dominicais, que seriam, mais tarde, editados em volumes com o título *Prosas Bárbaras*.

Em 1869 decidiu assistir à inauguração do Canal do Suez. Viajou pela Palestina e daí recolheu variada informação que usou na sua criação literária, nomeadamente nas obras *O Egipto* e *A Relíquia*.

Por influência o seu companheiro e amigo universitário, Antero de Quental, entregou-se ao estudo de Proudhon e aderiu ao grupo do *Cenáculo*. Em 1870, tomou parte ativa nas *Conferências do Casino* (marca definitiva do início do período realista em Portugal) e iniciou, juntamente com Ramalho Ortigão, a publicação dos folhetins *As Farpas*.

Decidiu entrar para o Serviço Diplomático e foi Administrador do Concelho em Leiria. Foi na cidade do Lis que elaborou *O Crime do Padre Amaro*. Em 1873 é nomeado Cônsul em Havana, Cuba. Dois anos mais tarde, foi transferido para Inglaterra, onde residiu até 1878. Foi em terras britânicas que iniciou a escrita d' *O Primo Basílio* e começou a arquitetar *Os Maias*, *O Mandarim* e *A Relíquia*. De Bristol e Newcastle, onde residia, enviou frequentemente correspondência para jornais portugueses e brasileiros. No entanto, a sua longa estadia em Inglaterra encheu-o de melancolia.

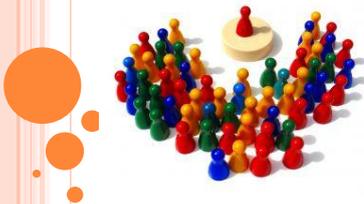
Em 1886, casou com D. Maria Emília de Castro, uma senhora fidalga irmã do Conde de Resende. O seu casamento é também *sui generis*, pois casou aos 40 com uma senhora de

29. Em 1888 foi com alegria, transferido para o consulado de Paris. Publica *Os Maias* e chega a publicar na imprensa *Correspondência de Fradique Mendes* e *A Ilustre Casa de Ramires*.

Nos últimos anos, escreveu para a imprensa periódica, fundando e dirigindo a *Revista de Portugal*. Sempre que vinha a Portugal, reunia em jantares com o grupo dos *Vencidos da Vida*, os acérrimos defensores do Realismo que sentiram falhar em todos os seus propósitos. Morreu em Paris em 1900.

http://jbo.no.sapo.pt/eca/eca_de_queiros_bio_main.htm

APRESENTAÇÃO ORAL



O QUE É UMA APRESENTAÇÃO ORAL?

Uma apresentação oral é uma exposição, feita oralmente, sobre um tema, por exemplo, arte, ciência, política, religião, para um público mais ou menos restrito.

- Se queres fazer uma boa exposição oral, tem em conta o seguinte: quem ouve tem de seguir o ritmo de quem está a falar; se o ouvinte não percebe algo, não pode voltar atrás e facilmente perde o interesse porque não consegue acompanhar a exposição.

O QUE FAZER DURANTE A APRESENTAÇÃO?

- Adota uma postura natural, mas correta;
- Fala de forma descontraída, utilizando gestos adequados e um discurso fluente;
- Articula bem as palavras para que te compreendam;
- Segue o teu plano: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, numa progressão linear;
- Articula as ideias com pertinência;
- Diz frases simples, curtas e claras, utilizando vocabulário adequado
- Explica palavras e termos técnicos;
- Tem em atenção o ritmo: nem demasiado rápido nem demasiado lento.

ESTRUTURAR A APRESENTAÇÃO EM:

- **Introdução** - apresenta o conteúdo, identificando os vários tópicos do desenvolvimento. A introdução de uma exposição oral tem que dar ao ouvinte todos os elementos necessários à sua compreensão, esclarecê-lo sobre o tema, sobre o que vai ouvir e sobre os objetivos, de modo a suscitar o seu interesse.
- **Desenvolvimento** - expõe, demonstra, defende as ideias principais, introduzindo exemplos interessantes e analogias com casos conhecidos, de modo a garantir a atenção dos ouvintes e a manter vivo o seu interesse.
- **Conclusão** - sintetiza e salienta as ideias principais de maneira que fiquem bem presentes na memória dos ouvintes.

- Relativamente aos colegas, lembra-te de que estás a apresentar conteúdos que são novos para eles. Face a isto, deves ter em consideração que os conceitos que sentes como mais complexos na preparação do trabalho serão aqueles em que os colegas também terão mais dificuldades de assimilação, pelo que será importante explicá-los de um modo particularmente bem esquematizado e organizado.

A maior parte dos alunos acha útil ter junto deles, uma folha de papel com palavras ou frases chave.

No entanto, é melhor que esta folha não contenha frases completas ou mesmo todo um texto, porque isto irá conter a vontade de ler na íntegra tudo o que lá está.

Anexo 3: Diagnóstico Espanhol

Inquérito para conhecer os hábitos relacionados com o discurso formal dos alunos.

Inquérito

Este inquérito visa caracterizar os hábitos individuais em contexto escolar da turma de Espanhol da Escola Secundária (...) Por favor responde a estas questões.

1 - Optaste pelo Espanhol porque....

2.

2.1 - Falas Espanhol na aula... Coloca um X na opção que seleccionaste.

Sim

Não

Às vezes

Só quando a minha professora pede

2.2- Intervéns frequentemente nas aulas? Coloca um X na opção que seleccionaste.

Sempre

Muitas vezes

Frequentemente

Às vezes

Nunca

1. Achas que falar Espanhol na aula te ajuda a aprender? Justifica.

4.O que entendes por falar em público?

4.1. Como te sentes quando falas em público?

5. Quando falas com os teus professores, utilizas o mesmo tipo de vocabulário do que quando falas com os teus amigos ou familiares?

Obrigada pela colaboração!
Liliana Araújo

Anexo4: Ficha Informativa

EXPOSIÇÃO ORAL

A exposição oral é um dos exercícios de expressão mais praticados na maior parte das aulas; não obstante, também é frequente realizá-la no quotidiano, para partilhar informação. Seja para expor ideias acerca de determinado tema, para apresentar factos ou situações ou para organizar a informação obtida num trabalho de pesquisa, alunos e professores dirigem-se aos restantes elementos da turma, num tom mais académico e objectivo, com o propósito de transmitir informação útil. A exposição de um tema é, assim, o desenvolvimento do seu conteúdo face a um público ouvinte.

1. Como preparar uma exposição?

A preparação implica:

- Preparar a intervenção, procurando informação necessária em livros, revistas, dicionários, enciclopédias, etc. (recorrer a tópicos ou a guiões...);
- Adaptar os objectivos da apresentação aos interesses dos ouvintes, seleccionando e ordenando a informação recolhida;
- Enquadrar a apresentação no tempo disponibilizado.
- Introduzir, sumariamente, o assunto a expor (apresentando de forma apelativa o tema e o plano global da exposição).
- Organizar os dados de forma lógica e adequada ao público-alvo (destacar palavras ou ideias-chave);
- Sintetizar os aspetos enunciados;
- Concluir a apresentação, fazendo a síntese das ideias, aspetos ou argumentos principais;
- Verificar se a mensagem foi apreendida;
- Reservar algum tempo para responder a algumas perguntas do auditório.

2. Técnicas a utilizar

Durante a exposição oral é importante:

- Pronunciar com clareza e entoar corretamente as frases;
- Evitar a leitura integral dos registos, procedendo apenas à consulta pontual dos dados;
- Captar a atenção dos ouvintes implicando-os no que está a ser apresentado (dirigir questões ao público, tomar notas, fazer um esquema, avaliar a exposição...);
- Desenvolver o tema sem divagações que possam dispersar a atenção dos ouvintes; fazer uma adequada distribuição do espaço, dominando-o visual e oralmente; modelar o tom de voz de modo a tornar o discurso mais vivo e interessante;
- Gesticular de forma significativa e equilibrada;
- Ter uma postura correcta, olhando de frente os ouvintes.

3. Alguns conselhos

- Não se esqueça que o que vai apresentar tem de ser visto, ouvido e entendido por todos;
- Se optar por utilizar texto em suporte visual (acetato, slide, powerpoint...), procure ser preciso e conciso para não cansar e desmotivar o auditório;
- Não distribua uma síntese da apresentação antes da sua realização (o auditório tenderá a focalizar a sua atenção no documento e não no seu discurso);
- Tenha sempre presente que:

- o **gesto** une-se à voz, prestando-lhe uma valiosíssima colaboração. Todo o corpo se expressa quando fala. As mãos e o olhar constituem meios de reforços expressivos. Assim, tal como não se deve gritar ao falar, também não se deve exagerar os gestos e posturas corporais ao ponto de dar à fala um tom teatral.

-**ritmo** e a **entoação** que se dá às palavras influem muito na eficácia e no impacto da comunicação. Uma fala monótona, sem pausas, cria fadiga ao ouvinte e impede-o de entender o que se diz. Por outro lado, um tom variado, agradável, com as necessárias pausas, aumenta a capacidade persuasiva do discurso.

- uma **voz** serena, clara e bem modulada permite que o ouvinte siga o discurso com maior facilidade, atenção e, porventura, atracção.

4. **AVALIAR** (após a apresentação da comunicação)

- Cumpri o plano? O que falhou? Porquê?
- Como senti que foi a reacção do auditório?
- Das questões colocadas quais aquelas que me poderão ser úteis para prosseguir o meu trabalho?
- O que mudaria, agora, no plano de trabalho e na minha atitude perante o auditório?

<http://pt.scribd.com/doc/22249233/Guiao-para-Exposicao-Oral>

Anexo5:

1. Analisa os excertos de exposições orais apresentados a seguir.

<p><u>Bom, a minha exposição será sobre as causas do desmatamento da mata atlântica</u>, tema importante não só para se compreender o que é que as pessoas tem feito para provocar este efeito, mas também para as pessoas pararem de o fazer. Só assim este cenário muda.</p>
<p><u>Então eu gostaria de dizer que a minha intervenção será sobre a mata atlântica</u>. Sabem, afinal, hoje ela só tem 8% da sua extensão original, e o prejuízo da sua destruição não só para o Brasil, mas também para a humanidade é muito grande.</p>
<p><u>Então... vocês já ouviram falar na mata atlântica, certo?</u> Mas vocês sabiam que hoje só 8% dela ainda permanece? Sabiam que todo o resto já foi destruído? Então... é sobre isso que vou falar hoje, sobre o desmatamento da mata atlântica.</p>
<p><u>Vou vos falar de um assunto que me preocupa muito:</u> o desmatamento da mata atlântica. Vocês sabiam que mais de 80% dela já foi destruído? Querem saber como? Então, é exatamente sobre isso que vou falar hoje.</p>

1.1) Qual é a finalidade de cada um desses trechos na exposição oral?

1.2) Qual foi a maneira de falar que achaste mais interessante? Por quê?

1. Lê com o teu colega as expressões apresentadas a seguir e numere-as na ordem em que estas possam ser usadas no texto oral.

ORDEM	EXPRESSÕES ARTICULADAS DA FALA
	Agradeço muito a atenção de todos vocês e espero que eu tenha contribuído para...
	Hoje vou conversar com vocês sobre..., assunto muito importante para...
	Portanto, vou começar a falar de...; depois de, vou abordar a questão de... e, para terminar, apresentar-vos-ei ...
	Para terminar, gostaria ainda de vos dizer que...
	Então, vamos lá. Para começar vamos falar de..., quer dizer... um exemplo disso é...
	Bom, eu poderia, então, resumir esta intervenção em três pontos: o primeiro..., o segundo..., o terceiro...

- 2.1) Qual será a finalidade de cada uma destas expressões, utilizadas numa exposição oral?

<http://blogsopadeletrasdanayara.blogspot.pt/2011/12/projeto-didatico-exposicao-oral-na-sala.html#!/2011/12/projeto-didatico-exposicao-oral-na-sala.html>

Anexo6:

ARTIGOS DE OPINIÃO - 2007 - MARÇO

Redes Sociais: Diferenças Entre o Real e Virtual

Por Tito de Moraes

Esta semana, conforme prometido no final do artigo da semana passada, volto a abordar estratégias para minimizar os riscos associados a contactos com desconhecidos através da Internet.

Os contactos - de crianças e jovens com desconhecidos - através da Internet é provavelmente uma inevitabilidade maior do que acontece no mundo real. A este propósito, a semana passada questionava-me sobre como deixar os nossos filhos, educandos - ou jovens utentes de um espaço público de acesso à Internet - desfrutar desta sem se exporem ao riscos de contactos de desconhecidos, por ventura mal-intencionados. Para além de procurar contextualizar o problema, adiantei algumas sugestões já referidas no artigo "7 Regras Para a Segurança Online de Crianças e Jovens" - Parte I e Parte II - e apresentei-vos um conceito que desenvolvi recentemente: as pirâmides de confiança. Neste artigo aprofundo o tema, avançando outras soluções que complementam as anteriormente fornecidas.

Dados

Pessoais

Online

Um estudo, que já aqui referi no artigo "Exposição Involuntária de Menores à Pornografia na Internet", aponta para a aparente inevitabilidade de hoje em dia os jovens fornecerem dados pessoais *online*. Segundo o estudo, 34 por cento dos jovens utilizadores da Internet inquiridos, colocou *online*, visível por qualquer pessoa, o seu nome verdadeiro, número de telefone, morada ou nome da escola que frequentam. 45 por cento fê-lo com as suas datas de nascimento e 18 por cento com fotografias. Estas percentagens mais do que triplicam os resultados do mesmo inquérito efetuado 5 anos antes! Esta revelação, apesar dos autores do estudo alertarem para o fato do questionário não apurar o contexto em que tais dados são fornecidos, estão a levar alguns especialistas a questionar a necessidade de desenvolvimento de novas abordagens no domínio da educação para a segurança online de crianças e jovens que têm feito do não fornecimento de dados pessoais um dos seus principais focos. Questiono-me sobre as razões que levam então os jovens a fornecerem os seus dados pessoais, apesar de todas as campanhas de educação e sensibilização aconselharem o contrário. Será por não lhes explicarmos suficientemente o "porquê"?

Diferenças Entre o Real e o Virtual

Recentemente li uma entrevista com uma investigadora que poderá ajudar-nos a sensibilizar crianças e jovens para os riscos associados à sua exposição online. Danah Boyd, investigadora da Universidade da Califórnia, tem focado a sua investigação na forma como os jovens se envolvem em *sites* de redes sociais tais como o MySpace, o LiveJournal, o Xanga e o YouTube. Numa entrevista recente, quando questionada sobre as diferenças entre as redes sociais *online* e *offline*, adiantou que as diferenças assentam fundamentalmente em quatro aspetos que diferenciam as redes sociais virtuais das reais.

Segundo Danah, esses quatro aspetos são estruturantes nas redes sociais virtuais e geralmente não fazem parte das suas congéneres reais:

- **"Persistência"** - Aquilo que dizemos, fazemos ou colocamos *online*, tem a tendência de ficar registado para a posteridade. Para sempre. Quer se queira, quer não.
- **"Pesquisabilidade"** - A partir do momento em que essa informação fica registada *online*, qualquer pessoa - bem ou mal intencionada - poderá encontrar e aceder a ela. Seja amanhã ou daqui a uma ou mais décadas.
- **"Replicabilidade"** - A replicabilidade da informação significa que aquilo que dizemos e que os outros dizem *online*, numa conversa entre amigos, os comentários que se fazem num *blog* ou as fotos que se colocam num *site* de uma rede social, a partir do momento que estão *online*, deixam de estar sobre o nosso controlo. Essa informação, uma vez encontrada, qualquer pessoa a pode usar e disseminar através da Internet. E em contextos que podem ser completamente diferentes daquele em que a informação foi originalmente colocada *online*. E pode fazê-lo de diversas formas. Seja em mensagens de correio eletrónico, mensagens instantâneas, perfis diversos, páginas de *blogs* (áudio, foto e vídeo), redes sociais e de partilha de ficheiros, etc. Este aspeto, aliado à persistência da informação acima referida, tem dado origem a inúmeros casos preocupantes ao nível da segurança e do bem estar de crianças, jovens e até de adultos.
- **"Audiências Invisíveis"** - Na rua, num centro comercial, num jardim, num café, etc. - aquilo a que Danah Boyd chama ambientes não mediados - podemos sempre olhar à nossa volta para termos uma ideia sobre quem poderá ver ou ouvir o que vamos fazer ou dizer. Em função disso podemos sempre ajustar o que vamos dizer ou fazer. Por exemplo, falar com um volume de voz mais baixo para que outros não nos oiçam ou fazer algo mais discretamente para que outros não se apercebam do que vamos fazer. Resumindo, compreendo o contexto do local em que nos encontramos e as reações previsíveis das pessoas que aí se encontram, tomamos uma decisão sobre o que é ou não é apropriado dizer. Todavia, num *site*, num fórum, num *blog*, num *photoblog* ou num *site* de uma das muitas redes sociais existentes - ambientes mediados, na terminologia de Boyd - não temos forma de proceder da mesma forma. Não temos forma de saber quem nos poderá ver ou ouvir. Nunca sabemos com quem estamos a partilhar a informação. Mesmo que o façamos através de uma página privada, nunca sabemos de facto o que outros poderão fazer. Não apenas hoje, mas amanhã ou daqui a 10 anos. Não só porque não sabemos quem nos poderá estar a ver e ouvir no momento, mas também no futuro, o que está intimamente relacionado com os outros dois conceitos referidos apresentados pela investigadora: persistência e pesquisabilidade.

Explicar estas diferenças e particularidades a crianças e jovens parece-me da maior importância no sentido de promover a sua segurança *online*.

[Http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-03-08.html](http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-03-08.html)

Violência no namoro

Violência dentro do casamento é tema, infelizmente, bem conhecido. Mas ultimamente, vários estudos mostram que a violência começa no namoro. É urgente mostrar aos adolescentes que gostar de alguém não é fazer sofrer

Por: Catarina Fonseca/ACTIVA

19 Fevereiro 2009, às 21:32

Becky tem 17 anos, é inteligente, divertida e quer ser humorista. Entretanto, conhece Kip, atraente e apaixonado, que se preocupa com cada detalhe da sua vida. Aos poucos, aquilo que parecia um amor escaldante torna-se uma prisão: Kip controla todos os passos da namorada, corta a sua relação com os amigos, persegue-a, e quando começa a agredi-la fisicamente, Becky toma consciência de que a paixão pode não ser aquilo que pensava. Só que o caminho para se libertar de um namorado possessivo é mais longo do que ela pensava - aliás, é muito parecido com a libertação de um vício - e a ajuda da família e dos amigos vai ser imprescindível...

Esta é a história de 'Amor no Fio da Navalha', um livro escrito pela jornalista americana Janet Tashjian, que, impressionada com os casos de violência em namoros adolescentes, decidiu chamar a atenção dos seus leitores. Mas esta é a história de milhares de adolescentes por esse mundo fora.

Tema muito deprimente para um mês em que se celebra o Dia dos Namorados? Talvez: mas esta é, cada vez mais, a realidade dos jovens portugueses. Segundo um estudo desenvolvido por investigadoras da Universidade do Minho, um em cada quatro jovens, com idades entre os 13 e os 29 anos, reconheceu ter sido vítima de comportamentos abusivos. E estes dados espelham uma situação muito semelhante nos Estados Unidos e no resto da Europa. Para pôr o tema na ordem do dia, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género lançou uma campanha contra a Violência no Namoro, para promover relacionamentos saudáveis entre os jovens.

"Se tem ciúmes, é porque gosta de mim"

Existe tanta violência no namoro como no casamento: 25% dos jovens já foram vítimas. Os mais novos começam a agredir-se cada vez mais cedo. E o maior problema, nota Carla Machado, investigadora da Universidade do Minho e uma das coordenadoras da investigação, é que a maioria encara com normalidade que dois namorados se agridam. "O que acontece é que os

adolescentes, embora reprovem a violência em abstrato, depois encontram justificações e desculpam a violência em situações específicas, como os ciúmes ou a infidelidade", explica.

Por violência não se entende apenas murros e pontapés. "A violência mais comum é a emocional (insultos, humilhações, ameaças, tentativas de controlo) e a pequena violência física (bofetadas, empurrões)", nota Carla Machado.

Claro que a agressividade não surge do nada: vivemos num mundo onde é muito mais normal resolver-se os conflitos ao murro e ao pontapé (literal ou figurado...) do que pelo diálogo. "Vários estudos internacionais sugerem que a proveniência de uma família já de si violenta é de facto um fator de risco", confirma Carla Machado. "Contudo, não quer dizer que todos os jovens que vivenciaram essa situação se tornem violentos... Há vários fatores de possível compensação dessa influência."

Mas não podemos deitar todas as culpas para o nosso tempo, simplesmente porque não temos dados para comparar. "É um assunto que só agora começa a ser estudado. Portanto, não temos ponto de comparação sobre como era 'dantes'." Provavelmente, os namorados sempre se agrediram, mas só agora é que começamos a achar que isso não é aceitável.

Antes mal acompanhada que só?

Os grandes problemas são culturais: por exemplo, o namoro valoriza as raparigas. "Continua uma forma de afirmação social", confirma Maria Neto Leitão. "Nas secundárias tentamos mostrar-lhes que não têm de ter um namorado para se sentirem valorizadas. Mas é uma tarefa muito difícil. Elas preferem ter um mau namorado a não ter namorado nenhum!"

A estratégia da encenação da violência pelo teatro revelou-se extremamente útil. "Quando encenamos essas situações, eles ficam revoltados e acham inadmissível. Mas, depois, reproduzem-nas na vida deles sem se darem conta!", nota Maria Leitão. O projeto pretende não apenas mostrar, mas dar soluções. "Eles têm um vazio afetivo, um vazio de modelos. São violentos porque não sabem como resolver as situações. Então, vamos dar-lhes esses modelos: como aprender a resolver um conflito de modo não-agressivo, como respeitar os direitos dos outros, como declarar uma situação que não os satisfaz. São aprendizagens que desenvolvemos com os estudantes para eles perceberem que há outras formas de nos relacionarmos que não sejam violentas. E também como forma de prevenção: para que, quando arranjem um namorado, não permitam que essas situações aconteçam."

Ou como afirma Janet Tashjian, autora da história de Becky: "Na nossa cultura, rapazes e raparigas nadam contra a fortíssima corrente da violência. As raparigas carregam frequentemente o fardo da raiva e da frustração dos rapazes. Ajudar ambos os lados a encontrar uma solução significa eliminar a raiz da violência na nossa sociedade. Temos muito trabalho à nossa frente.

<http://activa.sapo.pt/vida/sociedade/2009/02/19/violencia-no-namoro2>

TRANSTORNOS MENTAIS NA ADOLESCÊNCIA

A Adolescência é um período de intensas atividades e transformações na vida mental do indivíduo, o que, por si só, leva a diversas manifestações de comportamento que podem ser interpretadas por leigos como sendo doença. Assim sendo, muitas das manifestações ditas normais da adolescência podem se confundir com doenças mentais ou comportamentos inadequados.

Exemplo disso é o uso de drogas, que pode constituir-se em um caso de dependência, mas também pode constituir-se em um simples comportamento de experimentação da vida. Temos de ter o cuidado inicialmente de avaliar bem o comportamento de um adolescente, antes de se garantir a existência ou não de um transtorno mental. Para tanto é necessário se conhecer um pouco acerca do que chamamos de "adolescência normal".

Adolescência Normal

A adolescência é a fase da vida em que a pessoa se descobre como indivíduo separado dos pais. Isso gera um sentimento de curiosidade e euforia, porém também gera sentimentos de medo e inadequação. Um adolescente está descobrindo o que é ser adulto, mas não está plenamente pronto para exercer as atividades e assumir as responsabilidades de ser adulto. Assim sendo ele procura exemplos, de pessoas próximas ou não - ídolos artísticos ou esportivos, entre outros - para construir seu caráter e seu comportamento.

Também é visível a necessidade do adolescente de contrariar a vontade ou as ideias dos pais. Esse comportamento opositor aos pais acontece em decorrência da necessidade do adolescente de separar-se dos pais, ser diferente deles, para construir sua própria identidade como pessoa. Ao mesmo tempo, o adolescente pode não se ver capaz ainda de se separar desses pais, gerando então nele um sentimento de medo. De um lado a necessidade de separar-se dos pais para ser um indivíduo diferente e de outro lado a dificuldade de assumir a posição adulta (com suas responsabilidades e desejos) levam o adolescente a uma fase de intensa confusão de sentimentos, com uma constante mudança de opiniões e metas, e com um comportamento bastante impulsivo.

Embora haja grande quantidade de conhecimento existente hoje sobre esse assunto, é necessário alertar que muitos dos comportamentos atípicos manifestados pelos adolescentes podem apenas ser uma busca por sua identidade, e não uma doença mental específica.

Cabe também lembrar que muitas vezes os adolescentes necessitam de ajuda profissional nesse processo de "ser adulto", o qual, mesmo não se constituindo em doença

mental, pode constituir-se em sofrimento para o adolescente, podendo ele beneficiar-se, e muito, de intervenções psicológicas.

Dentre os transtornos mais comuns vistos na adolescência, destacam-se os seguintes:

▶ Transtornos do Humor

É o grupo onde se incluem as doenças depressivas, de certo modo comuns na adolescência, acompanhadas das mais diversas manifestações. Podem apresentar humor deprimido (tristeza) acentuado ou irritabilidade (que por si só pode ser manifestação normal da adolescência), perda de interesse ou prazer em suas atividades, perda ou ganho de peso, insônia ou excesso de sono e abuso de substâncias psicoativas (mais comumente álcool, porém até outras drogas).

O tratamento desses transtornos envolve o uso de fármacos (antidepressivos), associados a psicoterapia.

▶ Transtornos Alimentares

Onde se incluem a Bulimia (ataques de "comer" compulsivo seguidos, muitas vezes, do ato de vomitar) e Anorexia (diminuição intensa da ingestão de alimentos). A pessoa demonstra um "pavor" de engordar, tomando atitudes exageradas ou não necessárias para emagrecer, mantendo peso muito abaixo do esperado para ela. O tratamento desses transtornos envolve uma equipe multidisciplinar (psiquiatra, nutricionista), fármacos antidepressivos e psicoterapia, necessitando em alguns casos de intervenções na família.

▶ Transtornos do Uso de Substâncias Psicoativas

O uso de drogas, como é conhecido, é um tipo de alteração de comportamento bastante visto na adolescência. A dependência de drogas, que é o transtorno mais grave desse grupo, manifesta-se pelo uso da substância associado a uma necessidade intensa de ter a droga, ausência de prazer nas atividades sem a droga e busca incessante da droga, muitas vezes envolvendo-se em situações ilegais ou de risco para se conseguir a mesma (roubo e tráfico). O tratamento envolve psicoterapia, educação familiar e alguns fármacos, por vezes necessitando internação hospitalar.

▶ Transtornos de Conduta

Caracterizam-se por comportamentos repetitivos de contrariedade a normas e padrões sociais, conduta agressiva e desafiadora. Constitui-se em atitudes graves, sendo mais do que rebeldia adolescente e travessuras infantis normais. Essas pessoas envolvem-se em situações de ilegalidade e violações do direito de outras pessoas. Aparecem roubos, destruição de patrimônio alheio, brigas, crueldade e desobediência intensa como algumas das

manifestações. O tratamento envolve basicamente psicoterapia, podendo-se utilizar alguns fármacos no controle da impulsividade desses pacientes. São transtornos de difícil manejo, e muitas vezes necessitam de intervenções familiares e sociais.

▶ Transtornos de Ansiedade

Pessoas que vivem com um grau muito intenso de ansiedade, chegando a ter prejuízos no seu funcionamento, por exemplo social, em decorrência dessa ansiedade. Pode aparecer na adolescência sob a forma de ansiedade de separação, geralmente dos pais, aparecendo em adolescentes que não conseguem manter atividades sem a presença dos mesmos. São extremamente tímidos, e muitas vezes, não conseguem obter prazer em quase nenhuma atividade fora de casa. O tratamento envolve basicamente psicoterapia, podendo-se recorrer a alguns fármacos como coadjuvantes.

Suicídio na Adolescência

Muitos transtornos da adolescência podem se manifestar com comportamento suicida. Tentativas ou ameaças de suicídio podem aparecer. Alguns comportamentos de exposição e risco (dirigir em alta velocidade ou embriagado, envolvimento em brigas ou em atividades de risco, entre outras) também podem ser sinais de comportamento suicida na adolescência, mesmo sem a manifestação explícita dessa intenção. O comportamento impulsivo do adolescente, acarreta um risco maior de tentativas de suicídio mesmo na ausência de sintomas depressivos ou uma clara ideação suicida, o que torna o adolescente muito mais vulnerável a este tipo de comportamento.

Colaboradoras

Dra. Alice Sibille Koch

Dra. Dayane Diomário da Rosa

<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?424>

Anexo7:

GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

	SIM	NÃO
Consigo perceber a importância que as exposições orais têm agora na sala de aula e futuramente na universidade?		
Consigo organizar os dados de forma lógica e adequada ao público-alvo (destacar palavras ou ideias-chave).		
Evito a leitura integral dos registos, procedendo apenas à consulta pontual dos dados.		
Consigo fundamentar as ideias expostas.		
Consigo captar a atenção dos ouvintes implicando-os no que está a ser apresentado (dirigir questões aos colegas, tomar notas, fazer um esquema).		
As atividades realizadas ajudaram-me a melhorar o meu empenho nas apresentações orais?		
A interação estabelecida entre a professora e os alunos, favoreceu o processo de aprendizagem?		
A professora incentivou-me a participar, discutir e expressar as minhas ideias?		
A professora orientou-me na realização de atividades?		

O que acho que devo melhorar é:

O que mudaria, agora, no plano de trabalho e na minha atitude perante o auditório?

Obrigada pela colaboração!

Anexo 8:

Grelha de heteroavaliação – Exposição oral

Grupo: _____ Data: ___ / ___ / _____

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Estabeleceu um bom contato com a audiência?			
Procurou incentivar a audiência a ouvir sua exposição por meio de perguntas intrigantes, curiosas, exemplos incentivadores ou outros recursos?			
Delimitou bem o tema, procurando esclarecer a audiência sobre isso?			
A conclusão conseguiu mostrar a importância do tema e motivar os demais a refletir sobre suas atitudes?			
Utilizou bons recursos de apoio que o auxiliaram para não se perder na fala?			
Ajustou a sua linguagem e recursos à audiência?			

Anexo9: Aula de Espanhol nº1

Busca el intruso.

¿Qué palabra no tiene relación con las demás? Indícala en cada serie.

lluvia nieve hielo viento granizo

nube helada arco iris sol rayo

relámpago rayo trueno tormenta hielo

claros soleado despejado cubierto rayos

frío nevada deshielo helada nieve

brisa huracán vendaval temporal tornado

chaparrón tromba chubasco llovizna aguacero



A. Completa la frase con el presente del subjuntivo.

1. Dudo que usted. _____ (tener) graves problemas.
2. Nos sorprende que _____ (tú/ pagar) tanto por el alquiler.
3. No creo que usted _____ (tener) que venir mañana a trabajar.
4. Me alegro de que mi prima _____ (ir) conmigo al cine esta tarde.
5. Ellas temen que nosotros no _____ (volver) a tiempo para ir al cine.
6. Los amigos de mi hermano siempre le fallan. Yo le recomiendo que _____ (buscar) _____ nuevos amigos.
7. No estoy segura de que el dictador _____ (decir) la verdad sobre los derechos humanos en su país.
8. No me gusta que mis amigos (fallarme) _____.
9. Es increíble que nadie (querer) _____ ir de vacaciones a la India conmigo.
10. A mi madre le parece increíble que yo (obtenga) _____ una A en todas mis clases este semestre.
11. No dudo que nuestra profesora _____ (comprar) un iMac!
12. ¿No te molesta que tu jefe _____ (leer) tu correo electrónico?
13. Espero que mis amigos (organizar) _____ una fiesta este fin de semana..
14. Es probable que nuestros amigos _____ (ver) la película *Amores Perros* porque ha ganado muchos premios.
15. No quiero que mis amigos _____ (fumar) en mi casa porque no me gusta el olor a tabaco.
16. Quiero que mi mejor amigo _____ (ser) confiable y honesto.
17. No me gusta que mi hermano _____ (escuchar) música en su habitación.
18. Me molesta que mi jefe no (saber escuchar) _____.
19. Me parece fantástico que mi jefe (promover) _____ un ambiente positivo de trabajo.
20. Es importante que los empleados (tomar) _____ riesgos en el trabajo.

Anexo10: Aula de Espanhol nº2



Lamine pertenece a una familia de pescadores subsaharianos que llegaron a Andalucía en patera hace 25 años. Lamine, de 21 años, ha cambiado las redes por el balón. Ahora juega al baloncesto. «Senegal es muy bonito, pero tienen costumbres muy diferentes», comenta con acento andaluz.



La familia de Chong llegó a España en 1982. Él tiene 22 años y estudia en la Universidad de Madrid y da clases de español en una escuela para inmigrantes chinos. «Sólo he ido dos veces a China y me sentí muy raro, como si fuera extranjero», comenta. Su familia, en la actualidad, tiene un restaurante asiático en la capital de España.



Jasmine, de 24 años y de origen marroquí, vive actualmente en Barcelona. Antes de quedarse en paro decidió hacerse empresaria. «Con mi pareja monté, un taller de artesanía árabe». Sabe que tiene una parte marroquí y otra española. «Pertenezco a dos nacionalidades, a dos mundos. Para mí es una gran riqueza. En Marruecos están mis raíces, pero ahora vivo en una sociedad donde se mezclan distintas culturas.



Madrileños por el mundo:

Fiesta de difuntos en México

<http://www.youtube.com/watch?v=UCDzd7FzEK0>

A. Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se llama el madrileño?

_____.

2. ¿Cuántos años tiene?

_____.

3. ¿Cuánto tiempo lleva en la isla?

_____.

4. ¿A qué se dedica el emigrante?

_____.

5. ¿Cuántos hijos tiene?

_____.

6. ¿Cómo se llama su mujer?

_____.

7. ¿Cómo se llama el restaurante?

_____.



B. V/F Corrige las respuestas erradas.

1. Él se llama Estanislao.

V

F

2. Lleva 12 años viviendo en México.

V

F

3. Él era vendedor de coches.

V

F

4. Está viviendo solo en México.

V

F

5. Ahora tiene una compañía que hace rescates de aviones accidentados.

V

F

6. Él tiene 71 y su mujer tiene 62 años.

V

F

7. Sus hijos tienen diferentes profesiones.

V

F

8. Su mujer se llama Katrina.

V

F



C. Escoge la opción correcta.

1. ¿Cuál era su profesión en Madrid?

- a) Mecánico
- b) Profesor
- c) Farmacéutico

2. Ahora en México es:

- a) Médico
- b) Abogado
- c) Profesor

3. Su nombre es:

- a) Luis
- b) Jesús
- c) Pedro

4. ¿Cuánto gana al mes?

- a) 500€
- b) 1000€
- c) 2000€

5. ¿Cuántos hijos tiene?

- a) 1
- b) 2
- c) 3

6. Su mujer es:

- a) española
- b) mexicana
- c) portuguesa



4. Ordena las siguientes frases.

- ___ Es maestra de educación infantil.
- ___ Se llama Yolanda.
- ___ Conoció su primo americano, en una boda familiar, y se enamoró perdidamente.
- ___ Su marido es Director de una empresa de resortes (muelles).
- ___ Siguió los pasos de su marido hasta León, México.
- ___ A Yolanda le costó a adaptarse al lenguaje.
- ___ Yolanda tiene un hijo, Antonio.
- ___ Su marido es madrileño.



¡Semana Cultural en tu escuela!



			Gastronomía	Juegos típicos	Muestra Cultural	Invitado
lunes	mañana	Portugal	clases	clases	Clases	
	tarde					
martes	mañana	España	Clases	Clases	Clases	
	tarde					
miércoles	mañana	Francia	Clases	Clases	Clases	
	tarde					
jueves		Recepción a la escuela extranjera San José Jesuitas de Valencia				
viernes		Viaje a Santiago de Compostela				

Francia



Gastronomía

- **La Ratatouille**, elaborado con diversos vegetales de huerto
- **La quenelle** también es un **plato francés**, similar a las salchichas, en su aspecto. Se trata de una pasta de sémola de trigo que se mezcla con harina, huevos y leche para acompañarla finalmente con alguna carne de ave, ternera o pescado. Cuando ya tienen forma, se fríen y sirven con salsa de tomate, bechamel o cangrejos.
- **Quiche Lorraine**, tarta salada a base de huevos, crème fraîche* y beicon.
- **Potée Lorraine**, sopa de verduras
- **Raclette**, queso fundido servido sobre patatas y charcutería

Postres:

- **Crepes**
- **Brioches**
- **Los Eclair**
- **Croissant**
- **El Calisson** es un bombón o caramelo tradicional francés que consiste en una pasta suave y homogénea, de color amarillo pálido, con aromas a frutas glaseadas** (en especial a melones y naranjas) y almendras molidas.
- **Bûche de Noel**: es un tronco de Navidad típico, un bizcocho enrollado y relleno de mousse o crema de avellanas o almendras. Suele recubrirse con un bañado de chocolate.
- **Profiteroles**: son iguales a eclaires, solo que no son alargados, sino que son unas bolas rellenas natas, chocolate, crema o queso, y suelen bañarse de chocolate.
- **Lionesas**: elaboradas con la pasta choux***, también van rellenas como los dos postres anteriores. Su forma es la de una concha abierta, donde el hueco es relleno.

Vocabulario:

*natas

**cristalizada

*** couve-flor

España

Gastronomía



La cocina compostelana:

- **Pulpo a la gallega.**
- Otros platos populares y típicamente gallegos son el **caldo de grelos**, caldo hecho con una verdura muy típica de Galicia.
- La famosa **empanada gallega**. La más conocida en toda España está rellena de atún con tomate y pimientos, de hecho puede estar rellena de los más diversos pescados o mariscos, o de carnes y verduras.

La **repostería** es también riquísima y variada, contando con múltiples recetas de tartas y bollería. La más famosa receta es quizás la fina **tarta compostelana**, elaborada con almendras.

Entre sus **dulces** más típicos: **turrone**s, **roscones**, y el **mostillo** (dulces o galletas elaboradas con mosto).

La cocina en Barcelona:

- guisos como **la escudella i carn d'olla**, cocido con verduras, arroz, fideos y patatas, servido como sopa.
- el **cocido con judias blancas**, que incluye butifarra (tradicional salchicha catalana), pilota (masa de carne de vaca), pan, huevo y especias.
- **faves a la catalana** o *botifarra amb monjetes*.
- el **arroz a la cazuela**, parecido a la paella valenciana.
- "**zarzuela**", (nombre que se da a la opereta en España) de mero*, langostinos o gambas, calamares y mejillones. De esta zarzuela existe una versión más noble "**la opera**", que en vez de langostinos** tiene langosta.
- el **suquet de peix**, bacalao condimentado en recipiente de lata.

Entre sus **postres** más típicos destacamos la conocida **crema catalana**, que es una especie de flan de yema, el **mel i mato**, requesón con miel, y el **postre de músico**, elaborado con piñones y pasas.

Vocabulario

*garoupa

**camarões

La cocina madrileña:

- El *Cocido Madrileño*, o guiso de garbanzos, así como otros guisos de legumbres.
- los *Callos a la Madrileña*, elaborados con tripa de vaca.
- la *Sopa de Ajo*.
- la *Tortilla de Patatas* o tortilla
- el *besugo al horno**
- el *bacalao*.

Entre sus dulces:

- los "*Roscas del Santo*", que se comen por San Isidro, patrón de la ciudad.



Vocabulario:

*Tipo de pescado

La cocina sevillana:

- el *gazpacho*, crema fría de diversas hortalizas
- el *pescadito frito*, pescado enharinado y frito en abundante aceite de oliva.
- los *huevos a la flamenca*, huevos al plato con tomate, chorizo y otros ingredientes.
- el *cocido andaluz*, a base de garbanzos y verduras.
- el *rabo de toro*.
- lo más típico de su cocina sus **tapas**; comidas en miniatura, que se toman, entre bar y bar, permitiendo por su tamaño probar una gran diversidad de sabores sin llenar el estómago demasiado. Entre ellas destacan, las diversas ensaladas, las **huevas** de sábal* (con mayonesa o con ensalada a la vinagreta), los **pinchos morunos** (brochetas de carne de res con fuerte aliño** y a la barbacoa), las **pavías de pescado** (trozos de bacalao envueltas en una masa de harina y levadura, fritos en abundante aceite de oliva), los **caracoles**, y las fantásticas **aceitunas**.

Entre sus **dulces** más típicos, cabe destacar las **Torrijas***** de Semana Santa y las **Yemas de San Leandro**, hechas por las monjas del convento del mismo nombre, que es un dulce elaborado a base de azúcar y yema de huevo.

Vocabulario:

*ovas de sável

** espetadas de carne de vaca muito condimentadas

*** rabanadas



Gastronomía

Las sopas son variadas, las más frecuentes son el **caldo verde** (caldo realizado con col finamente picada y patata) la sopa de *nabiças*.

- *caldeiradas* y *cataplanas*.
- **Pulpo** y diversos mariscos.
- **Bacalao**: **Bacalhau à Brás**, **Bacalhau à Gomes de Sá**, **bacalao guisado**, **en pastel** o en forma de deliciosas pataniscas, que pueden acompañar de una jugosa **feijoada o guiso de arroz y alubias negras**.
- **Cozido à portuguesa**: El cocido a la portuguesa es un plato que se prepara como un cocido común y corriente y consiste de varios vegetales y carne principalmente de cerdo y ternera, así como algunos embutidos.
- **Las feijoadas**, es decir, los guisos de judías blancas o pintas acompañados con matanza.
- la *linguiça* (paletilla de cerdo aliñado con ajo y pimentón).
- Las *francesinhas*
- las *tripas* (de la región de Oporto).
- el cochinillo *leitão de Bairrada*.
- **sardinias asadas**, **calamares rellenos**, **sopa de peixe** (*sopa de pescado*), etc.

Entre los los **postres**:

- los **pasteles de Belém**,
- los **dulces de naranja**
- el **arroz con leche** (*arroz doce*)
- las **peras cocidas en vino moscatel**

Juegos Tradicionales Españoles



Palo canario
 Los Bollos
 El Parchis
 Salto del Pastor



	1		67	
	2		66	
	3		65	
	4		64	
	5		63	
	6		62	
	7		61	
	8		60	
9				
10	11	12	13	14
15	16	17	18	19
20	21	22	23	24
25	26	27	28	29
30	31	32	33	34
35	36	37	38	39
40	41	42	43	44
45	46	47	48	49
50	51	52	53	54
55	56	57	58	59
60	61	62	63	64
65	66	67	68	69
70	71	72	73	74
75	76	77	78	79
80	81	82	83	84
85	86	87	88	89
90	91	92	93	94
95	96	97	98	99
100				

Juegos Tradicionales Franceses

Bilboquet

Bille

La pétanque



Juegos tradicionales portugueses



Jogo do Pião

Jogo da Malha

Jogo do lencinho

O Elástico

A Macaca



Anexo11: Aula de Espanhol nº3

Análise das imagens sobre a publicidade



Publicidad



Realidad



www.tonterias.com

Estas son algunas opiniones respecto a la publicidad y lo que los jóvenes piensan de ella. ¿Coincides con alguna de ellas?

«—Pero si tú por ejemplo, ves mucho la tele o algo de eso que pongan publicidad, y estás todo el día: venga, venga, venga, viendo los mismos anuncios... yo me acuerdo por ejemplo, cuando empezaron a sacar los móviles hace 2 ó 3 años, que un móvil lo tenía una persona de cada 20, pero estabas todo el día viendo anuncios, y al final decías: bueno, yo paso de comprarme un móvil, no sé qué, pero al final de tanto ver los anuncios de móvil, decías: bueno, me tengo que comprar un móvil, no sé qué, y al final te lo comprabas porque hoy en día, todo el mundo tiene móvil, no hay nadie que no lo tenga, y es eso, que te están dando la vara con la publicidad y... y hasta que te comen la cabeza. Porque si el anuncio... un anuncio de cualquier tipo lo pusieran a lo mejor una vez al día, bueno, una vez al día no, pero una vez cada dos días o algo así, pues tendría que ser un anuncio muy impactante para que la gente lo comprase, pero a lo mejor el anuncio más malo lo compra... o sea, a la gente le llama la atención porque te lo echan veinte veces al día, y claro, al final ya te come la cabeza.» (CHICOS, 16-18, MEDIA-ALTA)

«—Moderador: ¿Qué otro objetivo tiene la publicidad?

—Pues eso, simplemente que a la gente se le meta en la cabeza, ¿sabes?, eh... pues eso... un producto. Y a la hora de elegir entre dos, vaya a elegir ese porque le parece más bueno. ¿Por qué? Porque se ha gastado dinero en publicidad, y eso quiere decir que lo han comprado más personas, y que ha tenido más éxito por algo. Que luego nunca es verdad... pero bueno. (...)

—Moderador: Vamos a ver... lo que vosotras compráis... ¿depende de los anuncios que veis?

—Muchas veces sí.

—Yo no.

—Te influye. (...)

—En mí por ejemplo no, pero es que soy una persona entre millones. Que a lo mejor el resto de millones sí que les influye. ¡Hombre... no a todo el mundo!

—Hombre, te influye lo que yo decía antes, ¿sabes? Que si te dan a elegir entre... dice, “¿Qué quieres... qué producto?”... sin que los hayas visto, siempre vas a decir el conocido, no puedes nombrar otro, ¿sabes? Eso, por ejemplo... Luego sí, a la hora de... de hacer la compra yo voy a ir al más barato, eso está claro.» (CHICAS, 16-18, MEDIA-BAJA)

«—Es que por modas... es eso.

—Que sean ridículas.

—Siempre caemos.

—Sí, porque dices: “Mira lo que el otro lleva, qué raro”, pero luego lo ves al día siguiente a tres personas, otra persona, y al día siguiente se lo ves a cinco. Y dices ¡Ah!

—¿Y cómo no lo voy a llevar yo? ¿Por qué no lo voy a llevar?

—Claro, y al final lo acaba llevando todo el mundo. (...)

—Yo creo que simplemente quieres ir como va la gente, porque no te apetece sentirte excluido, ¿sabes? Porque quieres integrarte, vas a crear una identidad, y para crear una identidad tienes que... eh... no sé, una relación hacia los demás, ¿sabes? Si no existen los demás, y si no sabes cómo van los demás, tú no... tú no puedes ser... no sé. La verdad es que no sé explicarlo. Lo que quiero decir es que... que es eso, es más bien buscar... no sé, buenas relaciones sociales ¿no?» (CHICAS, 16-18, MEDIA-BAJA)

http://www.fad.es/sala_lectura/jovenesypublicidad.pdf

Opiniones

Joanna (una Chica muy idealista, romántica y de carácter positivo) y Mauricio (un chico muy realista, práctico e de talante crítico) tienen opiniones muy distintas sobre muchos temas. ¿A quién crees que corresponden las siguientes opiniones? Márcalo con J (Joanna) o con una M (Mauricio).



• 1

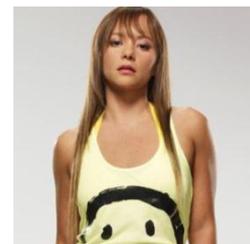
Lo que yo creo es que los jóvenes piensan mucho antes de comprar lo que sea.

No creo que los jóvenes de ahora **sean** tan consumidores como los de antes.

• 2

Es evidente que el nivel de vida **está mejorando**, las personas están cada vez más mejor.

Los jóvenes de hoy no se esfuerzan mucho para tener algo, **no es cierto** que **tengan** todo por las manos de sus padres.



• 3

A mí me parece que en la televisión solo **ponen** tonterías en las publicidades.

A mí no me parece que la televisión **esté** tan mal en las publicidades, hay publicidades muy interesantes como las institucionales.

• 4

Me parece muy bien que cada vez **haya** más campañas contra la publicidad manipuladora.

Me parece fatal lo de **que haya** tantas personas contra la publicidad.

• 5

Es un escándalo que las marcas de prendas **cobren** tanto por ellas.

Es fabuloso poder verificar que la moda alimenta el ansia de distinguirse y destacarse sobre la masa.

• 6

Es una ruina tener que pagar tanto por un bien esencial solo porque es más conocido.

Me parece perfecto tener tantos productos por dónde escoger.

B. Ahora, piensa en la publicidad que encuentras en tu ciudad y completa con tu opinión.

Me parece fatal que



_____.

Estoy totalmente en contra de que

_____.

Creo que

_____.

No me parece muy adecuado que

_____.

Es una vergüenza que

_____.

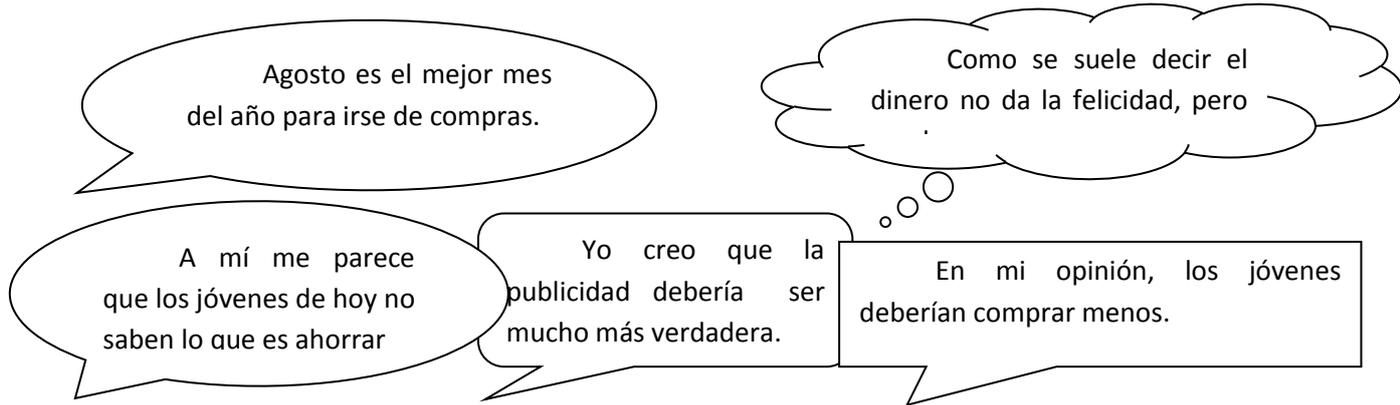
No es cierto que

_____.



En eso no estoy de acuerdo

A. En parejas, cada uno lee por turnos alguna de las siguientes opiniones. El compañero tiene que reaccionar con su propia opinión.



Eso...
-yo eso no lo veo así...
-en eso no estoy de acuerdo...
- Eso está claro...
- Eso (que dices) es una tontería...
- Eso es verdad...
Eso seguro...
-Yo, en eso , sí que estoy de acuerdo...

B. Escribe dos opiniones más. Luego, léelas a un compañero para que reaccione.

1. _____
_____.
2. _____
_____.

3. ¡Apuntes de gramática!

OPINAR Y REACONAR ANTE OPINIONES

Cuando afirmamos la veracidad de algo, el verbo de la oración subordinada va en Indicativo.

<p>Creo (YO) Pienso que esa ley es necesaria. Considero (A mí) Me parece Está claro Es cierto</p>

Pero cuando cuestionamos la veracidad de algo, el verbo de la oración subordinada va en Subjuntivo.

<p>No creo (YO) No pienso que esa ley sea necesaria. Dudo No considero (A mí) No me parece No está claro</p>

VALORAR

Cuando valoramos una situación general que afecta a todos, incluido el que emite la opinión en la oración principal en la oración subordinada se emplea un Infinitivo.

- Me parece mal **tener** que trabajar de noche.

- A **Marisa** le parece mal **tener que trabajar** de noche

Cuando valoramos una situación que afecta a otra u otras personas diferentes del hablante, en la oración subordinada se usa el subjuntivo.

- A **Marisa** le parece mal que su marido **trabaje** de noche.

ALUDIR A TEMAS O A OPINIONES:

ESO (DE)

Usamos las formas neutras eso (de) para presentar una situación o un hecho ya conocidos.

- **Eso de que** vayan a prohibir el aparcamiento, no es cierto.
(Ya que se ha dicho que van a prohibir el aparcamiento).
- En **eso de** ir tan temprano, no estoy de acuerdo.

Para aludir a lo que alguien ha dicho.

- El arte contemporáneo no tiene ningún interés.
- **Eso** me parece una tontería.
- Yo creo que es mejor que se lo digamos abiertamente.
- En **eso** no estoy de acuerdo. Se lo tomará mal.

GESTIONAR LOS TURNOS DE HABLA

Ceder el turno a otra persona

Para dar la entrada en una conversación a otra persona disponemos de diferentes recursos.

- **¿Tú qué opinas, Néstor?**
- **Y a ti, Néstor, ¿qué te parece todo esto?**
- **¿Les (a ustedes) parece bien esta propuesta?**
- **¿Tú como lo ves?**
- **¿Cómo veis lo que ha planteado Pedro?**
- **¿Qué piensan/opinan (ustedes) sobre esto?**
- **¿Y tú? ¿estás de acuerdo?**

INICIAR UN TURNO DE HABLA

Es frecuente iniciar una intervención con alguna de las siguientes expresiones.

- **Yo quiero/querría decir una cosa**
- **Me gustaría añadir algo**
- **Tengo algo para añadir** + OPINIÓN
- **Yo tengo una propuesta**
- **En relación a eso que has dicho**
- **Respecto a eso que acabas de decir**



En general, las expresiones anteriores van acompañadas de un tono de voz resuelto (más alto, más rápido...) y de algún gesto de entrada a la discusión.

En español, cuando se discute, es frecuente “robar el turno” al interlocutor, es decir, interrumpirlo antes de que finalice su intervención. Generalmente, esto no se considera descortés.

- Pues yo creo que deberíamos hablar con ellos y...
- Nada, nada...Lo que hay que hacer es conseguir un abogado y ya está.

HACER PROPUESTAS

- Yo lo que propongo es **empezar** antes.
- Lo que propongo es **que** los contables lleguen antes.

ORGANIZADORES DE LA ARGUMENTACIÓN Y CONECTORES

INTRODUCIR UNA OPINIÓN PERSONAL

En mi opinión

Para mí, su propuesta nos conviene.

Tal como lo veo yo,

Estoy convencido de que,



En ocasiones, podemos invertir el orden en el modo de dar las opiniones.

tal como lo veo yo.

Para mí.

- Esa propuesta es una injusticia,

Estoy convencido/a.

En mi opinión.

DAR UNA INFORMACIÓN SIN RESPONSABILIZARNOS DE SU VERACIDAD

Según dicen,

Dicen que,

van a empezar las obras en la Gran vía.

Según parece,

He oído que

AÑADIR ARGUMENTOS O INSISTIR EN UN ASPECTO DE NUESTRA ARGUMENTACIÓN

En el fondo,

La verdad es que

Lo cierto es que,

nadie quería esa solución.

A fin de cuentas,

AÑADIR UNA NUEVA INFORMACIÓN NEGATIVA

Y para colmo

Y encima

cortaron el tráfico en la calle principal.

Y por si fuera poco

Y lo que faltaba

PARA RESUMIR Y CONCLUIR

En resumen

Total que decidieron no comprar la casa.

En fin, que

ORDENAR LA INFORMACIÓN

En primer lugar,

Por un lado, el espacio disponible es insuficiente para realizar la instalación de un ascensor.

Por una parte,

En según lugar,

Por otro (lado), la comunidad de vecinos no podría asumir el gasto de un nuevo ascensor.

Por otra (parte),

(Y) por último, la mayoría de vecinos no lo ven necesario.

Y además,

RESPALDAR/RECHAZAR UNA PROPUESTA

Yo suscribo/apoyo/respaldo vuestra propuesta.

Yo estoy a favor de lo que ha propuesto el gobernador.

Yo lo veo como tú.

Yo no suscribo/apoyo/respaldo vuestra propuesta.

Yo estoy en contra de/no estoy a favor de lo que ha propuesto el gobernador.

Yo no lo veo como tú.

Anexo12: Aula de Espanhol nrº4

Apresentação em PowerPoint



1. Escucha la conversación entre Lorena y Andrea. Luego contesta las preguntas. 🎧



1.1) ¿Qué le pasa a Lorena?

_____.

1.2) ¿Dónde conoció el chico?

_____.

1.3) ¿Qué le aconseja Andrea?

_____.

2. Escucha de nuevo la conversación entre Lorena y Andrea. Di si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas. 🎧

2.1) Lorena está enamorada de un chico italiano.

2.2) El chico es guapo y simpático.

2.3) Lorena no se lleva bien con sus padres.

2.4) Lorena no se atreve a contárselo a sus padres porque no la van a comprender.

2.5) Andrea cree que sus padres la dejarán quedar con él cuando vuelva a España.

3. Prepara un diálogo con tu compañero, similar al del ejercicio anterior. En este ejercicio uno de vosotros tiene que exponer su problema y el otro tiene que aconsejarlo.

Psicólogo/Paciente



A large, rounded rectangular area with a blue border and a white background, containing several horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box. The top-left and bottom-right corners of the box are rounded.

3. Prepara un diálogo con tu compañero, similar al del ejercicio anterior. En este ejercicio uno de vosotros tiene que exponer su problema y el otro tiene que aconsejarlo.

Amiga/amiga

A large writing area for a dialogue script, consisting of a blue double-line border on the left and right sides, and a series of horizontal yellow lines for text. To the right of the writing area is a photograph of two young women sitting on a wooden railing by a lake, looking out at the water.

4. ¿Qué hacéis para conoceros mejor?

a)



b) Escribid un mensaje/ mail/ una carta para un amigo(a) tuyo(a) que esté en el extranjero. Debéis hablar de un problema que tengáis con vuestros padres, amigo/as o novio/as.

4.



¿Tenéis?

¿Cuáles son las ventajas?

¿Con qué frecuencia lo utilizáis?

¿Agregáis toda la gente o sólo personas conocidas?

¿Qué peligros existen?

Anexo13: aula de Espanhol nº5

Las bicicletas son para el verano

DOÑA MARCELA.- (A DOÑA ANTONIA) ¿Ha terminado usted con lo suyo?

DOÑA ANTONIA.- ¿Qué?

DOÑA MARCELA.- Que si ha acabado usted de contar sus desgracias.

DOÑA ANTONIA.- Sí, doña Marcela, sí.

DOÑA MARCELA.- Pues ahora voy a contar yo mis alegrías.

DOÑA DOLORES.- No me diga. ¿Alegrías en estos tiempos?

DOÑA MARCELA.- Me divorcio, doña Dolores.

DOÑA ANTONIA.- ¿Qué dice usted?

DOÑA MARCELA.- Que me divorcio, doña Antonia.

DOÑA DOLORES.- Pero..., perdóneme doña Marcela, ¿a estas alturas?

DOÑA MARCELA.- ¿Y a qué alturas quiere usted que lo hubiera hecho, si antes no había divorcio? Miren ustedes, en cuanto lo implantaron, al llegar la República, pensé pedirlo... y ya me dirán lo que hubieran hecho ustedes casadas con ese cafre... Pero no lo hice, por mi hijo... Estaban a punto de nombrarlo director del banco, de la sucursal de Teruel, y yo no iba a dar la campanada. Pero ahora, en esta situación, que cada uno hace lo que le sale de las narices...

DOÑA DOLORES.- Pero su marido, ¿está de acuerdo?

DOÑA MARCELA.- ¿Y qué va a decir él? Si toda la vida ha sido partidario de la libertad, del progreso, del librepensamiento... Ese mastuerzo no puede decir nada.

DOÑA ANTONIA.- Pero ¿le parece bien?

DOÑA MARCELA.- Él tienen más ganas de perderme de vista que yo a él.

DOÑA DOLORES.- Pero para divorciarse creo que hacen falta unas causas.

DOÑA MARCELA.- Incompatibilidad de caracteres.

DOÑA DOLORES.- Si llevaban ustedes casados... ¿cuántos años?

DOÑA MARCELA.- Cuarenta y ocho. A ver si al cabo del tiempo no vamos a saber si somos o no somos incompatibles.

DOÑA ANTONIA.- Cómo me gustaría tener el humor que usted tiene, doña Marcela.



Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*, Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1984

1. Doña Marcela es una señora bastante vieja. ¿Crees que es útil para ella divorciarse? ¿Te parece buena idea?

2. Busca a los compañeros que tengan respuestas similares a las tuyas o que piensen lo mismo que tú. Formad un grupo. Ahora tenéis que pensar cinco argumentos a favor de vuestra opinión. Cada grupo usará los argumentos para plantear un debate sobre los estados civiles.

